МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ВІДНОСИН УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0134
спеціальності 013 Початкова освіта
освітньо-професійної програми «Початкова освіта»
Д. В. Котелевська

Керівник: професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н., професор Л. О. Сущенко

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н., доцент О. О. Андрющенко

Запоріжжя
2025

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра дошкільної та початкової освіти
Рівень вищої освіти магістерський
Спеціальність 013 «Початкова освіта»
Освітньо-професійна програма «Початкова освіта»

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри _____

«18» листопада 2025 року

ЗАВДАННЯ
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Котелевській Дар'ї Вікторівні

1. Тема роботи: «Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку»
керівник роботи Сущенко Лариса Олександрівна, професор кафедри дошкільної та початкової освіти, д. пед. н., професор
(затверджені наказом ЗНУ від «04» квітня 2025 р. № 467-с)

2. Строк подання студентом роботи: 18 листопада 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали педагогічної практики, курсових робіт

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, що належить розробити): науково обґрунтувати сутність і структуру ключових понять дослідження; охарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин молодших школярів; визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку; розробити та експериментально апробувати методику формування готовності майбутніх вчителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиць – 9, рисунків – 1.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Сущенко Л. О.	02.02.25 р.	02.02.25 р.
Розділ 1	Сущенко Л. О.	27.03.25 р.	27.03.25 р.
Розділ 2	Сущенко Л. О.	14.05.25 р.	14.05.25 р.
Висновки	Сущенко Л. О.	23.09.25 р.	23.09.25 р.

7. Дата видачі завдання: 02.02.25 р.

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ п/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	лютий	виконано
2	Написання вступу	березень	виконано
3	Написання першого розділу	квітень-червень	виконано
4	Написання другого розділу	вересень	виконано
5	Написання висновків	жовтень	виконано
6	Оформлення роботи, рецензування	листопад	виконано
7	Захист	грудень	виконано

Студент _____Д. В. Котелевська
(підпис) (прізвище та ініціали)
Керівник роботи _____Л. О. Сущенко
(підпис) (прізвище та ініціали)

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____Ю. Є. Зубцова
(підпис) (прізвище та ініціали)

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 88 с., 9 таблиць, 1 рисунок, 74 джерела.

Мета дослідження полягає в теоретико-практичному визначенні змісту і методів підготовки майбутніх учителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів і виявленні закономірностей процесу формування готовності, що складають одну з фундаментальних проблем теорії і практики педагогічної освіти.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження: методика формування готовності майбутніх вчителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів.

Для вирішення окреслених завдань і досягнення зазначеної мети було застосовано такі методи дослідження: *теоретичні* (аналіз психолого-педагогічної літератури з метою встановлення стану розробленості досліджуваної проблеми; синтез, порівняння, узагальнення; *емпіричні* (педагогічне спостереження; анкетування, тестування, бесіди; педагогічний експеримент).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано зміст і методи підготовки майбутніх учителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів і виявлено закономірності процесу формування готовності, що складають одну з фундаментальних проблем теорії і практики педагогічної освіти.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні й упровадженні методики формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів.

Галузь використання: заклади вищої та післядипломної освіти.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА, ВИХОВАННЯ, ГУМАНІЗМ, ГУМАНІСТИЧНІ ВІДНОСИНИ, МАЙБУТНІ УЧИТЕЛІ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ, МОЛОДШІ ШКОЛЯРІ

SUMMARY

Kotelevska D. V. Peculiarities of Preparing Future Primary School Teachers for the Formation of Humanistic Relationships Among Younger School-Age Students. Zaporizhzhia, 2025. 88 p.

The qualifying work consists of an introduction, two chapters, conclusions, and a list of references (74 items). The total volume of the qualifying paper is 88 pages (with 65 pages of main text). The work contains 9 tables and 1 figure.

The aim of the research is to theoretically and practically define the content and methods of preparing future teachers for the education of humanistic relationships among younger schoolchildren, and to identify the patterns of the readiness formation process, which constitute one of the fundamental problems of the theory and practice of pedagogical education.

According to the purpose, the following tasks are defined:

- Scientifically substantiate the essence and structure of the key concepts of the study;
- Describe the criteria, indicators, and levels of readiness formation in future primary school teachers for fostering humanistic relationships among younger schoolchildren;
- Define and scientifically substantiate the pedagogical conditions for preparing future primary school teachers to form humanistic relationships among younger school-age students;
- Develop and experimentally test a methodology for forming the readiness of future teachers to foster humanistic relationships among younger schoolchildren.

Object of research: professional training of future primary school teachers.

Subject of research: methodology for forming the readiness of future teachers to educate humanistic relations of younger schoolchildren.

In the first chapter, “Theoretical Foundations of Preparing Future Primary School Teachers for the Formation of Humanistic Relationships Among Younger School-Age Students”, a scientific interpretation of the essence of the study’s key concepts is presented; the process of forming humanistic relationships among younger schoolchildren in the context of communication is analyzed as a scientific-pedagogical problem.

In the second chapter, “Research and Experimental Work on Preparing Future Primary School Teachers for the Formation of Humanistic Relationships Among Younger School-Age Students”, the studied pedagogical conditions are developed, scientifically substantiated, and experimentally tested; the criteria and levels of readiness indicators are defined and characterized; an analysis of the results of the research-experimental work is presented.

The theoretical significance of the study lies in the fact that the author has defined and scientifically substantiated the content and methods of preparing future teachers to foster humanistic relationships among younger schoolchildren and identified the patterns in the formation process of readiness, which are one of the fundamental problems in the theory and practice of pedagogical education.

The practical significance of the study lies in the development and implementation of a methodology for forming the readiness of future primary school teachers to foster humanistic relationships among younger schoolchildren.

Keywords: professional training, education, humanism, humanistic relationships, future primary school teachers, younger schoolchildren.

ЗМІСТ

Вступ……. 9
Розділ 1 Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку……. 12
1.1 Аналіз ключових понять дослідження……... 12
1.2 Формування гуманістичних відносин молодших школярів у процесі спілкування як науково-педагогічна проблема…… 23
Розділ 2. Дослідно-експериментальна робота з підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку……. 36
2.1 Характеристика стану готовності майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку……. 36
2.2 Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку……. 55
2.3 Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи……. 70
Висновки..... 76
Список використаних джерел..... 81

ВСТУП

Поступове утвердження демократичних засад суспільства дедалі більшою мірою корелює з рівнем гуманізації міжособистісних взаємин, а потреба у виробленні гуманістичної парадигми громадського життя сьогодні усвідомлюється з безпрецедентною гостротою. Низка законодавчих документів визначає пріоритетом освітньої політики виховання особистості зі сформованим демократичним світоглядом, формування культури спілкування, толерантності та високого гуманістичного потенціалу, здатного протистояти проявам бездуховності.

У сучасному суспільстві гуманістична культура, яка виступає провідним компонентом суспільної свідомості, детермінує загальний поступ держави; перехід від авторитарної до демократичної моделі об’єктивно висуває на перший план проблему духовного розвитку громадян та переорієнтації системи освіти на гуманістичні цінності, що передбачає відповідну підготовку вчителя початкових класів.

В умовах освітніх модернізаційних трансформацій особливого значення набуває постать високоінтелектуального та духовно розвиненого педагога-професіонала, який поєднує ґрунтовну загальнокультурну підготовку з педагогічною майстерністю, виступає носієм аксіологічних цінностей гуманістичного спрямування та ініціює суб’єкт-суб’єктну, розвивальну взаємодію з учнями на засадах морально насиченого змісту освіти. Нині актуалізується створення акмеологічно орієнтованої моделі професійної підготовки, у межах якої майбутній учитель початкових класів постає активним суб’єктом власного професійного становлення й наукового пошуку, демонструючи готовність до творчого вирішення педагогічних ситуацій і завдань.

Концепція Нової української школи наголошує на необхідності організації освітнього процесу на принципах рівності, справедливості й

людяності з обов'язковою індивідуалізацією навчання та фасилітативним супроводом, що ґрунтується на відкритості й довірі. Оптимальна суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників освітнього процесу покликана формувати гуманістичний спосіб мислення й компетентності, що спрямована на культивування культури людяності у спілкуванні.

За останні роки проблема готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності загалом та її окремих аспектів, зокрема ученими досліджувалася фундаментально (І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, М. Євтух, Л. Кондрашова, О. Пєхота, В. Семиченко та ін.).

Аналізу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів присвячено низку наукових розробок О. Андрющенко, Ю. Зубцової, Л. Ілійчук, Л. Коваль, Л. Корольової, М. Марусинець, О. Мельника, С. Покрови, Л. Сущенко, Л. Хомич, О. Цюняк та ін.

Окремі аспекти гуманізації освітнього процесу вивчали В. Андрущенко, Г. Балл, І. Бех, І. Зязюн, Л. Лебедик, О. Отич, В. Солодков, А. Сущенко, Н. Тарасевич, С. Якименко та ін.

Актуальність дослідження та недостатня розробленість теоретичних й прикладних аспектів проблеми, соціально-педагогічна значущість зумовили вибір теми для кваліфікаційної роботи *«Особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку»*.

Мета дослідження полягає в теоретико-практичному визначенні змісту і методів підготовки майбутніх учителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів і виявленні закономірностей процесу формування готовності, що складають одну з фундаментальних проблем теорії і практики педагогічної освіти.

Реалізація поставленої мети потребує вирішення таких завдань:

– науково обґрунтувати сутність і структуру ключових понять дослідження;

– охарактеризувати критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин молодших школярів;

– визначити й науково обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку;

– розробити та експериментально апробувати методику формування готовності майбутніх вчителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів.

Об’єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів.

Предмет дослідження: методика формування готовності майбутніх вчителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів.

Для вирішення окреслених завдань і досягнення зазначеної мети було застосовано такі методи дослідження: *теоретичні* (аналіз психолого-педагогічної літератури з метою встановлення стану розробленості досліджуваної проблеми; синтез, порівняння, узагальнення; *емпіричні* (педагогічне спостереження; анкетування, тестування, бесіди; педагогічний експеримент).

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано зміст і методи підготовки майбутніх учителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів і виявлено закономірності процесу формування готовності, що складають одну з фундаментальних проблем теорії і практики педагогічної освіти.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні й упровадженні методики формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ВІДНОСИН УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

1.1 Аналіз ключових понять дослідження

Витоки концепцій та провідних ідей гуманістичного виховання сягають глибоких пластів історичного розвитку людства. Українська нація, маючи самобутню культурну традицію, спирається на гуманістичні ідеали, що становлять невід'ємну складову національного світогляду та педагогічної думки. Філософсько-педагогічна спадщина українського народу репрезентована цілою низкою вчень, зокрема світоглядними орієнтирами дайбожчиків, для яких була характерною ідея цілісності взаємозв'язку Людини і Природи, Людини і Землі, а також прагнення до пізнання істини як основи життєвої і освітньої практики. Народна філософія, що сформувалась у традиціях українського менталітету, ґрунтується на цінностях добра, справедливості, краси, миру, міжетнічної толерантності та взаєморозуміння.

Ідеї гуманізму та демократії активно утверджувалися в суспільному житті періоду Запорізької Січі, доби Гетьманщини, а також у творчості видатних українських мислителів – Г. Сковороди, Т. Шевченка, М. Костомарова, М. Грушевського. Принциповою рисою гуманістичної парадигми є її спрямованість на розвиток і майбутнє, орієнтація на формування цілісної, морально відповідальної особистості.

Г. Сковорода [22; 55; 68], розглядаючи ідеал педагога, наголошував на високому рівні його людяності, моральній принциповості, внутрішній цілісності – єдності слова і діла. На його думку, лише вчитель, здатний налагодити довірливі, щирі взаємовідносини з учнями, може забезпечити

ефективність освітньо-виховного процесу. Сковорода своєю діяльністю втілював образ гуманістичного педагога-практика.

На зламі XIX–XX ст. вітчизняна педагогіка активно апелювала до ідеї гуманізації дитячого середовища, розвитку колективізму, взаємодопомоги та демократизації шкільного життя. У праці «Народная педагогія» О. Духнович [53] обґрунтовував концепцію виховання особистості-громадянина як носія гуманістичних орієнтацій, здатного гармонізувати фізичний, інтелектуальний і морально-духовний розвиток на користь суспільства.

У практиці прогресивного шкільництва того часу вчителі впроваджували колективні форми навчання, розробляли нові методи оцінювання, заохочували до самостійної діяльності, залучали родину до виховного процесу, забезпечували емоційно позитивну атмосферу навчання, виявляли повагу до індивідуальності кожної дитини та здійснювали індивідуалізований підхід до розвитку її здібностей.

Педагогічна концепція А. Макаренка [21] базувалась на максимальному зближенні педагога з учнівським колективом, формуванні партнерських, довірливих взаємин, що виявлялися у товариських зв’язках і спільних зусиллях, спрямованих на досягнення загальнозначущих цілей. Центральним у його підході було визнання важливості теплих, людяних, щирих взаємин між вихованцями та вихователями. У педагогічній системі А. Макаренка особливу роль відіграють любов до дитини, повага до її гідності, підтримка її індивідуальності, здатність бачити в ній позитивний потенціал.

Гуманізм, оптимізм, демократизм педагогічної взаємодії, вміння бачити в кожному вихованцеві особистість і стимулювати її розвиток становлять засадничі орієнтири, що можуть бути адаптовані в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя до формування гуманістичних відносин у освітньому середовищі.

Педагогічна спадщина В. Сухомлинського [62; 63] є взірцем гуманістичної освітньої філософії. У своїй діяльності він виходив із принципу, що основою моральної єдності учнівського колективу є відповідальність і турбота людини про людину. Відповідаючи на питання про основи згуртування виховної спільноти, В. Сухомлинський підкреслював значущість пробудження в учнів здатності до співпереживання, морального самовираження та альтруїзму. Відносини у системі «вчитель – учень» розглядалися ним як рефлексивні: тобто ті, що передбачають здатність педагога до розуміння внутрішнього світу дитини, прийняття її позиції, осмислення мотивації її поведінки.

Особливої уваги, за Василем Олександровичем Сухомлинським [62], заслуговує емоційна сфера педагогічної взаємодії. Визнання права дитини на власну думку, право на помилку, можливість вільно висловлюватися, не побоюючись засудження, є критично важливими умовами формування довіри між учнем і вчителем. Такий підхід створює підґрунтя для формування в учнів внутрішньої моральної позиції, здатності до особистісної рефлексії та усвідомленого сприйняття соціальних явищ.

Таким чином, наскрізною ідеєю педагогічної концепції В. Сухомлинського є пріоритет характеру міжособистісних взаємовідносин у процесі виховання, які визначають морально-психологічний клімат колективу та ефективність освітнього процесу загалом. Ці положення залишаються актуальними в сучасній педагогіці й повинні бути враховані при підготовці вчителя-гуманіста як ключової фігури освітнього середовища. Розглянемо сутність ключових понять нашого дослідження.

Попри значну кількість досліджень, присвячених вивченню готовності до педагогічної діяльності, наукова спільнота й досі не дійшла згоди щодо єдиного її визначення. У літературі [4; 6; 15; 23; 72] вона трактується як психічний стан, властивість особистості, стійка якість або результат освітньої підготовки. Водночас домінує підхід, відповідно до якого готовність розглядається як цілісний психічний феномен, що виявляється у конкретних

умовах діяльності через активізацію всіх складників особистісної структури. Її можна розглядати як проміжну ланку між динамікою психічних процесів і сталими рисами індивіда.

Структурно готовність до професійно-педагогічної діяльності охоплює низку компонентів, які забезпечують її функціональну цілісність:

– мотиваційний – охоплює позитивне ставлення до майбутньої професії, стійкий інтерес до неї, усвідомлену потребу в самореалізації у педагогічній сфері;

– орієнтаційний – включає уявлення про специфіку та умови професійної діяльності, вимоги до педагога як особистості, розуміння її ціннісних орієнтирів;

– операційний – виявляється у володінні знаннями, навичками, прийомами професійної взаємодії, необхідними для ефективного здійснення педагогічного впливу;

– вольовий – передбачає здатність до самоконтролю, вольового регулювання поведінки, управління емоційно-вольовими станами під час виконання професійних обов’язків;

– оцінний – репрезентує вміння здійснювати рефлексію, адекватну самооцінку рівня власної професійної підготовленості, зіставляти її з еталонними зразками [15].

Готовність не є вродженою якістю, вона формується поступово в процесі соціалізації та професійної підготовки, спираючись на освітню діяльність і практичний досвід майбутнього вчителя початкових класів.

У межах нашого дослідження *готовність майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин у молодших школярів* визначається як багатовимірне, інтегративне утворення, що характеризується наявністю позитивної професійної мотивації, здатністю реалізовувати сучасні технології виховання, сформованістю гуманістичних цінностей і якостей, а також внутрішньою потребою до педагогічної рефлексії. Така готовність виступає основою успішного переходу від

навчальної діяльності у закладі вищої освіти до безпосереднього виконання професійних функцій у педагогічній практиці. У таблиці 1.1 представлено авторське бачення структури готовності майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин у дітей молодшого шкільного віку.

Таблиця 1.1 – Структура готовності майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів

Компонент	Ознаки прояву
Мотиваційно-когнітивний	а) професійна спрямованість (позитивна мотивація, інтерес до педагогічної діяльності, потреба нею займатися); б) обізнаність про сутність гуманістичних відносин, їх типи, форми, методи, шляхи формування; в) особистісна та професійна самооцінка, їх зіставлення; г) обізнаність про сучасні технології формування гуманістичних відносин
Комунікативний	а) уміння здійснювати педагогічне і дидактичне спілкування; б) уміння спілкуватися з дітьми, батьками, колегами; в) самоконтроль, самооцінка; г) самоаналіз, саморегуляція
Проєктно-конструктивний	а) планування, проєктування; б) моделювання процесу формування готовності; в) прогнозування можливих результатів впливу на колектив, окрему особистість; г) самопрогнозування
Оцінно-регулятивний	а) уміння оцінювати і регулювати взаємовідносини, коректувати їх; б) уміння давати їм якісну характеристику; в) самокорекція; г) знання типологічних особливостей дітей; д) знання умов, що забезпечують формування гуманістичних відносин

Особливістю запропонованої структури є опора на рефлексивний підхід, який передбачає посилення саморозуміння, самоаналізу, самокорекції й самовдосконалення суб'єкта педагогічної діяльності.

У кожному компоненті відображено провідні механізми саморозвитку – самоконтроль, самооцінка, саморегуляція, самопрогнозування, самокорекція, що свідчить про високий ступінь рефлексивності як необхідної умови ефективного педагогічного впливу. Потреба у педагогічній рефлексії, сформована в процесі фахової підготовки, забезпечує не лише результативність професійної діяльності, а й можливість її постійного удосконалення.

Виходячи з того, що основною метою професійної підготовки в межах освітньої програми «Початкова освіта» є підготовка висококваліфікованих конкурентоспроможних педагогічних працівників, здатних вирішувати складні спеціалізовані освітні завдання в початковій школі, формування компетентного фахівця, ставлення студентів до обраної спеціальності інтерпретується нами як показник прийняття мети професійного становлення. Найбільш інтегративним показником є професійна спрямованість, що відображає глибокий інтерес до професії та потребу реалізовувати себе в ній.

Провідні представники гуманістичної педагогіки (Р. Мей, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) послідовно акцентували на домінантній ролі особистості дитини й необхідності гуманного ставлення до неї. Вони розглядали життя як вищу цінність, а розвиток гуманістичних засад – як ключ до повноцінної реалізації людського потенціалу.

Гуманістичні відносини виступають специфічною формою суспільних взаємозв'язків, що ґрунтуються на принципах взаємної поваги, емпатії, доброзичливості. Їх змістовне наповнення залежить від соціального контексту, особистісних обов'язків і професійної ролі суб'єкта. Форма моральної вимоги може варіюватися – від конкретного етичного припису до

системи узагальнених моральних норм, які регулюють поведінку й життєву стратегію індивіда.

Поняття гуманізму (від лат. humanus – людяний) втілює у собі світоглядну й моральну орієнтацію, засновану на вірі в необмежений потенціал людини, прагнення до її гармонійного розвитку, свободи й захисту гідності. Історично гуманізм оформився в епоху Відродження як відповідь на домінування феодальних структур, підкреслюючи пріоритет земного життя, раціональності, внутрішньої гармонії людини.

Поняття гуманності як моральної якості особистості характеризує схильність до співпереживання, співучасті, готовності надавати підтримку іншим. У контексті педагогічної діяльності гуманність є інтегративною характеристикою особистості вчителя, що проявляється в емоційно-позитивному налаштуванні на вихованця, здатності до емпатії, терпимості, чуйності, розуміння [9; 28].

Формування гуманістичних якостей у дитини здійснюється переважно у процесі спільної діяльності, що сприяє розвитку емоційного резонансу, морального чуття, а також здатності до співробітництва. Завдяки зміні позицій у грі, спілкуванні та спільній праці дитина переходить від безпосереднього емоційного реагування до морально обґрунтованої поведінки.

На думку Г. Філонова [70], формування особистості молодшого школяра значною мірою зумовлюється місцем, яке дитина посідає в системі міжособистісних відносин, і тим, наскільки ці взаємовідносини відповідають її віковим та психологічним потребам. Саме тому формування гуманістичних відносин виступає пріоритетним напрямом діяльності сучасного педагога початкової школи.

Поняття «гуманістичні відносини» є тісно пов’язаним із категорією «взаємини». Останні доцільно трактувати як особистісно значущу, емоційно-образну й інтелектуально забарвлену форму відображення людьми один одного, яка репрезентує їхній внутрішній психоемоційний стан. У цьому

контексті спілкування постає як процес, у якому вказані стани проявляються та актуалізуються; це форма міжособистісної взаємодії, що сприяє розвитку та формуванню взаємин між індивідами [28].

У межах предметно-практичного спілкування здійснюється гармонійний розвиток особистості в інтелектуальній, естетичній та фізичній площинах. Змістова насиченість діяльності в процесі спілкування чинить вагомий вплив на формування громадянської свідомості школяра, його ціннісних орієнтацій, ідеалів, прискорює процес соціалізації, сприяє становленню активної життєвої позиції.

У процесі взаємодії з однолітками та дорослими дитина опановує моральні норми людського співжиття. Молодший школяр вступає у багатоаспектні взаємини: «учитель – учень», «учень – колектив однолітків», «учень – товариші по навчанню» тощо. Ці взаємозв'язки реалізуються через конкретну діяльність, ставлення до неї й формують основу особистісної характеристики школяра – його здатність до виконання доручень, відповідальність, соціальні орієнтири, рівень прийняття колективної думки. Розмаїття таких зв'язків слугує індикатором особистісної багатогранності, тоді як сукупність домінуючих реакцій і ставлень учня до різних аспектів буття дає змогу оцінити рівень його гармонійного розвитку. Суспільна цінність зв'язків та міжособистісних відносин дозволяє дійти висновків щодо морального обличчя школяра й рівня його соціальної спрямованості [40].

Заклад освіти виступає осередком життя дитини, простором її соціально значущої самореалізації. Виконуючи роль учня, дитина розвивається передусім як соціальна істота. Формування шкільної настанови в сімейному середовищі та включення дитини в систему шкільних взаємин чинять суттєвий вплив на її розвиток. Учень реалізує свою соціальну позицію через систему відносин, які формуються в межах класного колективу, що з часом розширюється до ширшого кола соціальних зв'язків. Інтеграція в колективну систему є процесом складним і нерідко суперечливим, ефективність якого зумовлюється не лише соціальними чинниками, але й

індивідуальними психологічними та біологічними особливостями дитини, її здоров'ям, зовнішніми характеристиками.

У процесі включення до системи взаємин, що склалися в колективі, дитина переглядає свої уявлення про добро й зло, прийнятне й неприйнятне, її судження набувають відповідності до колективних норм, а вчинки – морального забарвлення. Колектив виступає важливим чинником гуманістичного виховання, іноді перевершуючи за силою впливу навіть авторитет учителя. Колектив є важливим інструментом морального виховання, що набуває ефективності за умов вчасного педагогічного реагування на моральний зміст поведінки учнів та об'єктивного оцінювання вчинків його членів. Усвідомлення педагогом ролі дитячого колективу як виховного чинника орієнтує його діяльність на підтримку, розвиток і зміцнення гуманістичних основ у поведінці учнів. Однією з ключових педагогічних умов при цьому є повага вчителя до учнівського колективу, що педагогічно доцільно й веде до зростання рівня гуманістичної вихованості учнів.

Колектив, відіграючи роль чинника формування гуманістичних взаємин у молодшому шкільному віці, виступає механізмом регуляції поведінки, оцінювання вчинків та створення соціально значущої громадської думки [48]. Результати нашого дослідження підтверджують наступні положення: учнівський колектив здійснює суттєвий вплив на формування гуманістичних відносин лише за наявності у його середовищі таких характеристик, як визнання цінності кожної особистості, рівність прав і обов'язків, нетерпимість до проявів антигуманної поведінки, а також створення умов для виховання гуманістичних якостей молодших школярів.

На важливість забезпечення гуманістичної взаємодії наголошує і І. Бех [5], зазначаючи, що замість того, щоб конструктивно використовувати природну потребу дитини в доброзичливому ставленні з боку значущих дорослих для розвитку її позитивних потенцій, дорослі часто пригнічують цю потребу, висуваючи надмірні вимоги та знецінюючи зусилля дитини. Така

поведінка викликає внутрішній протест і формує неприязнь до дорослого, оскільки дитина прагне зберегти почуття гідності та позитивну самооцінку.

У контексті формування гуманістичних відносин між учителем і учнями особливої ваги набуває педагогічний такт. Цей феномен слід розглядати як здатність професійно вибудовувати гуманні взаємини з довкіллям, передусім із дітьми. Педагогічний такт виявляється у дотриманні почуття міри під час взаємодії з молодшими школярами, їхніми батьками, колегами. Його моральним підґрунтям є педагогічна етика, що постає як своєрідний кодекс професійної честі та регламентує міжособистісні взаємовідносини педагога в освітньому середовищі.

Центральним етичним орієнтиром педагогічного такту виступає фундаментальний принцип морального виховання – повага до особистості дитини, що є визначальною умовою формування гуманістично спрямованого освітнього середовища. У педагогічній практиці цей принцип набуває особливої ваги, оскільки будь-яке емоційно нестримане висловлювання, імпульсивна дія або некоректна педагогічна реакція можуть призвести до порушення емоційної рівноваги учня, викликати у нього внутрішній протест, недовіру або навіть відчуження. У таких випадках виникає загроза руйнування педагогічного контакту, зниження рівня мотивації до навчання та зменшення відкритості дитини до впливу виховних зусиль учителя. Саме тому педагогічний такт розглядається як інтегративна професійно-моральна якість, що виявляється у здатності вчителя точно, делікатно й емоційно виважено реагувати на поведінкові прояви учнів, дотримуючись водночас балансу між вимогливістю та повагою, справедливістю й емпатією [58].

Відповідно, взаємодія між учителем і учнями повинна будуватися на засадах суб’єкт-суб’єктного підходу, що передбачає рівноправне партнерство, довіру, діалогічність і відкритість. Саме таке співробітництво, засноване на гуманістичних цінностях, розглядається нами як провідний чинник формування гуманістичних міжособистісних відносин у молодших школярів. При цьому важливо не лише декларувати значущість

гуманістичних норм у виховному процесі, а й системно організовувати освітнє середовище, у якому дитина має змогу засвоїти конструктивні форми міжособистісного контакту, виявляти ініціативу у спілкуванні, розвивати емоційну чутливість, навички емпатії, взаємоповаги та толерантності.

Формування гуманістичних відносин в учнів початкової школи передбачає, насамперед, розвиток культури міжособистісної взаємодії, що виявляється у здатності будувати гармонійні, морально прийнятні й психологічно комфортні взаємовідносини з оточенням. Така культура не є вродженою якістю, а формується поступово під впливом освітніх, виховних та соціальних факторів [64]. У цьому контексті роль учителя є надзвичайно важливою, оскільки саме він задає тон спілкуванню, формує морально-психологічний клімат у класі та є взірцем соціально прийнятної поведінки.

Результати проведених досліджень підтверджують існування стійкого зв’язку між стилем педагогічної комунікації та емоційно-психологічним станом учнів. Зокрема, встановлено, що домінування авторитарного або індиферентного стилю спілкування негативно позначається на загальному емоційному самопочутті дитини, знижує рівень її самооцінки, формує відчуження від освітнього процесу та спілкування з учителем. Навпаки, доброзичливий, відкритий, демократичний стиль взаємодії сприяє розвитку довіри, позитивного емоційного тла, відчуття безпеки та прийняття.

Ознайомлення майбутніх учителів із типологією стилів педагогічного спілкування, особливостями їх впливу на психоемоційний розвиток учнів є важливою умовою підвищення їхньої педагогічної рефлексії. Такий аналіз дозволяє вчителям більш усвідомлено оцінювати результати власної комунікативної діяльності, визначати ефективні та неефективні моделі взаємодії, коригувати власні поведінкові стратегії. Для здобувачів педагогічних спеціальностей подібний досвід виступає не лише навчальним прикладом, але й сутнісним компонентом їх професійного становлення як майбутніх учителів, здатних вибудовувати гуманістично зорієнтовану взаємодію з молодшими школярами.

1.2 Формування гуманістичних відносин молодших школярів у процесі спілкування як науково-педагогічна проблема

Спілкування – складний, багатоплановий процес встановлення і розвитку контактів між людьми, що породжується потребою спільної діяльності й містить у собі обмін інформацією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини.

Відомо, що під час спілкування з дорослими й однолітками дитина постійно зустрічається з визначеними вимогами. Її поведінка та діяльність постійно оцінюються і тим самим коректуються. Щоб задовольнити ці вимоги, дитина повинна засвоїти цілу систему правил поведінки, моральних норм та відносин, повинна оволодіти визначеними навичками, знаннями, уміннями, які поступово перетворюються в її власні правила, внаслідок чого складаються дві системи вимог – зовнішня і внутрішня.

Формування особистості дитини значною мірою буде залежати від того, які саме вимоги висувають до неї дорослі (це визначається і соціальними відносинами в суспільстві, і положенням сім'ї, її культурним рівнем, взаєминами між членами сім'ї) і які з них сприймаються дитиною, стають її надбанням. Дуже важливим є й те, як справиться дитина з усіма вимогами і як будуть ставитися до неї, оцінювати її інші. Під впливом усього цього в дитини складаються не тільки визначені відносини з людьми, які її оточують, але й власне ставлення до себе, визначена самооцінка. Ця самооцінка стає потребою, вона забезпечує повагу до себе. На її основі в дітей виникають визначені вимоги до себе. Дитина з високою самооцінкою під час вступу до школи розраховує бути обов'язково гарним учнем. Пізніше вона претендує на те, щоб виконувати важливі доручення, очікує від себе багато чого і вважає, що зможе зробити все. Навпаки, на базі низької самооцінки формується низький рівень вимог: школяр радий, коли одержує трійку – на більше не претендує, невпевнений у своїй силах, боїться взятися за важке діло.

Уміння бачити і розуміти дорослих, які оточують дитину, формується передусім у сім'ї, де закладаються основи поваги до старшого (бабусі, дідуся, історії їхнього життя, реальних справ і вчинків), любові до батьків. Ці якості формуються у взаємодії дитини з дорослими членами сім'ї в загальних домашніх справах, на відпочинку, під час свят тощо. Настрій дорослих членів сім'ї, їхні вчинки, відносини між собою безпосередньо позначаються на формуванні комунікативних навичок дитини. Важливо показати дитині дорослий світ, його доброту, милосердя, гуманне взаємовідношення, навчити розуміти гарні і погані вчинки й самому вступати в контакти з людьми, які її оточують [48].

Роботу вчителя ми розглядали як єдність педагогічної діяльності, педагогічного спілкування й особистісних особливостей. Ці сторони взаємозалежні, об'єднані єдиними глобальними завданнями навчання і виховання, що випливають із соціального замовлення суспільства. Водночас ці сторони праці вчителя не повторюють, не дублюють одна одну. Так, педагогічна діяльність містить у собі вплив учителя на учнів і вплив учнів на вчителя.

Педагогічне спілкування – співробітництво вчителя й учнів, їхні спільні дії. Педагогічна діяльність, педагогічне спілкування не можуть бути розглянуті поза особистістю вчителя. Майстерність учителя початкових класів в педагогічному спілкуванні ми розглядаємо як ефективне співробітництво, взаємодію, позитивні контакти вчителя з учнями, подолання психологічного бар'єра в спілкуванні, спрямовані на формування гуманістичних відносин.

Гуманізм у ставленні до людей, у високому його виявленні, неможливий, якщо в людини одночасно не розвиваються розуміння і переживання цінності природи, людства, накопиченої ним культури, цінності всього нашого світу. У зв'язку з цим для нас важливо було одержати чітке уявлення про систему цінностей, яка повинна бути сформована в людини,

щоб вона будувала своє спілкування з іншими людьми на гуманному рівні, а також визначити етапи формування ціннісних орієнтацій у школярів.

Моральні цінності – одна з форм прояву моральних відносин суспільства. Під цінностями розуміють, по-перше, моральне значення, достоїнство особистості та її вчинків, по-друге, – ціннісні уявлення, що відносяться до сфери моральної свідомості, моральні норми, принципи, поняття добра і зла, справедливості, щастя [65].

Із суспільними й особистісними цінностями тісно пов’язане поняття «ціннісні орієнтації», яке в останнє десятиріччя дуже часто вживається у філософії, соціології і значно раніше – в педагогіці. Це пов’язано з тим, що цю проблему вивчено недостатньо. Ціннісні орієнтації належать до числа таких загальнонаукових понять, гносеологічне значення яких є особливо значним для педагогіки [19].

Умовно ми виділяємо три етапи формування ціннісних орієнтацій школярів. Перший етап характеризується тим, що зміст колективної життєдіяльності чи способи її організації, форми спілкування, відносини, що складаються між його учасниками, стають для всіх настільки емоційно привабливими, що, опредметнивши актуальні потреби школярів, вони виступають як їхні первісні мотиви. Тут спрацьовує ефект безпосередньої сили основних компонентів, що спонукає до колективного життя. Сплав цих спонукань з відповідними формами поведінки в колективі є тим необхідним моральним досвідом діяльнісного споживання об’єктивних цінностей, що створює передумову для переведення їх у суб’єктивні цінності чи ціннісні орієнтації колективу й особистості. Основна функція вчителя-вихователя на цьому етапі – організаторська, оскільки важливо стимулювати, викликати до життя явища, які конструюють колектив (мету, діяльність, спілкування), немов би задати його ціннісні аспекти.

Другий етап характеризується ускладненням колективної життєдіяльності, її яскраво вираженим самодіяльним і творчим характером, що призводить до трансформації мотивів участі в ній, до актуалізації їх

оцінюючої та спрямовуючої функцій. У свою чергу, це створює ґрунт для виникнення в руслі цього процесу соціально-моральних за змістом, діючих цінностей колективу й особистості. Тим самим цінності суспільства пропускаються через власний адекватний досвід усвідомлення і переживання потреб у цих об'єктивних цінностях.

Висока ідея, самодіяльність, творчість, людське спілкування переживалися як цінності остільки, оскільки без них повсякденна діяльність втрачала цінність. Такі переживання, такий напрям думок варто розцінювати як настійну потребу у відповідних об'єктивних цінностях. Вихователь сприяє реалізації механізмів цього етапу через канали творчості і самодіяльності, що неможливо без інтенсифікації спілкування з вихованцями в найрізноманітніших сферах практичного і духовного життя колективу. Така педагогічна позиція зафіксована нами як комунікативна функція, що є її основою.

Третій етап – це реалізація і подальше збагачення мотивів у більшості учасників колективної життєдіяльності, що є водночас і умовою, і результатом інтенсивного ціннісного спілкування. Перетворення цілей колективної життєдіяльності – гуманістичних, моральних, патріотичних – у реально діючі мотиви вихованців означає разом із тим формування особливого роду ціннісних відносин.

Отже, головне завдання гуманістичного спілкування школярів полягає в тому, щоб навчити їх обирати дійсні, справжні, а не помилкові цінності, тобто такі явища, вчинки, погляди і спосіб життя, що несуть у собі об'єктивну духовну чи фізичну користь для людини та прогресивного суспільства.

Особливістю соціальної ситуації розвитку молодших школярів є те, що в їхньому житті з'являється надзвичайно важлива фігура, яка часом затьмарює собою ще недавно таких близьких людей, як батьки. Це – учитель. Звичайно, ставлення батьків до навчання дитини, що зайняло центральне місце в її житті, теж є дуже значущим, але гарні домашні взаємовідносини

можуть бути вже легко затьмарені двійкою. Тому характер поведінки з молодшими школярами, стиль взаємин набувають зовсім особливого значення в процесі адаптації дітей до школи [50].

На жаль, далеко не всі вчителі володіють якостями особистості, уміннями, необхідними для спілкування з дітьми, встановлення педагогічно доцільних взаємин: спостережливість як уміння знайти індивідуальний підхід до дитини, увага до учнів, довіра, справедливість, витримка, самовладання. Стиль спілкування вчителя з учнями безпосереднім чином впливає на характер переживання школярів, викликає в них зовсім визначені реакції.

Наші спостереження переконують у тому, що дуже часто з приходом дитини до школи батьки починають поступово будувати свої взаємовідносини з нею у залежності від її успіхів у навчанні і поведінки. Добре навчається, задоволені нею вчителі – батьки нею теж задоволені; погано вчиться, одержує зауваження – удома у спілкуванні з дитиною переважають докори, повчання, лайки. Коло тем спілкування з дитиною звужується до обговорення шкільних проблем, сім’я ніби дублює школу. А якщо, до нещастя учня, невдоволення вчителя його невдачами в школі всіляко підтримується вдома, то ні батьки, ні вчитель не зможуть допомогти школяреві подолати труднощі.

Отже, самопочуття молодшого школяра з перших днів перебування в школі нерозривно пов’язане з характером відносин значущих дорослих: батьків і вчителів. Формою вираження цього ставлення є стиль спілкування. Саме стиль спілкування дорослих з молодшим школярем може утруднити оволодіння дитиною навчальною діяльністю, а інколи може призвести до того, що реальні, а іноді й надумані труднощі почнуть сприйматися нею як нерозв’язні, породжені її непоправними недоліками. Усі ці негативні переживання не компенсуються, якщо не знаходиться значущих людей, які були б здатні підвищити самооцінку школяра.

Емоційне благополуччя чи неблагополуччя дитини значною мірою залежить від її положення в системі міжособистісних взаємовідносин. Тому

зовсім очевидна необхідність педагогічного керування взаєминами дітей, що складаються.

Досвідчений педагог не тільки створює в класі атмосферу доброзичливості, дружелюбності, уваги один одного, але й може допомогти кожній дитині посісти серед товаришів місце, яке відповідало б її індивідуальним особливостям і сприяло розвитку можливостей її особистості. Необхідна умова педагогічного втручання в систему взаємин дітей, що складаються, – знання характеру цих відноси на кожному віковому етапі розвитку.

Прийнято вважати, що молодші школярі легко і безпосередньо вступають у товариські відносини, але й відносини вкрай хиткі. Нам здається, що заслуговує більшої уваги думка: у ранньому віці, навіть у дошкільнят, не так уже все й хитке, невиразне, у тому числі товариські і дружні прихильності.

Ми зробили спробу вивчити взаємини першокласників, що складаються, і, зокрема, мотиви вибору товариша, з’ясувавши в такий спосіб причини сприятливого чи несприятливого становища дитини в середовищі однолітків. З цією метою вивчалися особистісні взаємини дітей у трьох перших класах Запорізької початкової школи «Прогрес» та Запорізької початкової школи імені О. М. Поради «Мрія». У дослідженні використовувався метод спостереження, бесіда, соціометрична методика, здійснювалося поглиблене вивчення окремих учнів.

Перше соціометричне опитування було проведене, коли діти вже достатньо освоїлися в новій обстановці, запам’ятали імена, прізвища однокласників. Наступні – упродовж навчального року. Вони дали можливість виявити становище кожної дитини в системі особистих взаємин, а наступні бесіди і спостереження – мотиви вибору чи відмову від товариша.

Спостереження за життям класу, поведінкою окремих дітей проводилися з перших днів навчального року.

У перші дні і навіть тижні навчання спостерігалася приблизно та сама картина, що описана в низці досліджень. Діти ще роз'єднані, не почувають себе частиною цілого, так поглинені новою діяльністю і новими обов'язками, що не цікавляться успіхами і невдачами однокласників, не намагаються ближче з ними познайомитися, іноді не знають, як звати сусіда за партою.

У першому класі, здебільшого, дітей пов'язують товариські взаємовідносини, що складаються у спільній навчальній діяльності (доброзичливе ставлення до успіху інших, допомога в оволодінні навчальним матеріалом, турбота про тих, хто захворів та ін.), у громадських справах (чергування, участь у підготовці та проведенні колективних свят). Зближує дітей і спільне перебування в групі подовженого дня. При цьому серед безлічі товаришів по класу в дитини звичайно виділяється один чи більше близьких.

За допомогою соціометричного методу нами було з'ясовано загальну картину міжособистісних взаємовідносин, виділено групи дітей, яким надавалася перевага (1), які одержали середнє число виборів (2), мінімальне (3) і не одержали жодного вибору (4). Дані по класах подано в таблиці 1.2.

Таблиця 1.2 – Результати узагальнених даних міжособистісних взаємовідносин учнів початкових класів

Групи	1-А клас	1-Б клас	1-В клас
1	2	3	4
2	9	13	16
3	19	9	10
4	3	3	–

Загальний характер взаємовідносин у досліджуваних класах цілком доброзичливий, дружелюбний. Діти діляться речами, піклуються про хворих товаришів, обмінюються принесеними з дому книжками, а іноді й іграшками. Класні виборні посади кожного місяця займають нові люди, при цьому

жодного разу не спостерігалися прояви заздрощів, недоброзичливості. Діти звичайно самі пропонують: «Давайте виберемо Марію, вона ще не була відповідальною». Водночас, у кожному класі виявилися діти, з якими однокласники неохоче вступають у спілкування.

Ми переконалися, що діти не завжди можуть свідомо мотивувати своє ставлення до товариша, якому надають перевагу. Водночас більшість першокласників задовільно мотивували свій вибір, нерідко роблячи його без найменших вагань і відразу обґрунтовуючи.

Мотивуючи вибір товариша, діти виходять з визначених якостей його особистості і поведінки, що уявляються їм привабливими, і визначають, по суті, благополучне положення дитини в системі особистісних взаємовідносин. Судження дітей свідчать, які якості вже доступні усвідомленню в семирічному віці і як ці якості оцінюються. В оцінці товариша учні іноді виходять з того, що він робить особисто для них. На запитання, як вони розуміють товариські обов'язки, діти відповідають: «Дамір допомагав мені, коли я хворів, пояснював домашнє завдання», «Коли в мене зламалася ручка, Аліса віддала мені свою», «Кароліна приносить мені книжки» та ін.

Усі перераховані дітьми мотиви ми згрупували.

1. Мотиви, пов'язані зі змістовою стороною спілкування. Вони обумовлені спільністю інтересів, спільним проведенням дозвілля (ігри, читання, ходіння в кіно, у гості один до одного).

2. Якості особистості і поведінка товариша, що роблять спілкування з ним привабливим. Серед цих якостей можна виділити (у порядку частоти їх згадування): а) якості дитини як учня (як учиться, ставиться до навчання, поводиться); б) моральні якості, якості характеру, що виявляються в ставленні до однолітків (готовність допомогти, дружелюбність, чуйність, доброта); в) особливості зовнішнього вигляду (акуратність, охайність).

Відомо, що на емоційному самопочутті дитини позитивно позначаються взаємні симпатії. Кількість взаємних виборів по класах: у 1-А

класі їх має 42% дітей, у 1-Б – 64%, у 1-В – 57,5%. На наш погляд, учні слабко усвідомлюють взаємні відносини. Для виявлення ступеня усвідомленості дітьми відносин з товаришами ми просили деяких дітей відповісти на питання, хто, за їхніми припущеннями, хотів з ними сидіти, хто поклав би їм вітальну листівку, запросив би на день народження. Майже всі опитані діти довго роздумували, нерідко робили припущення, затруднювались у мотивуванні своїх відповідей. Більш упевнено почувалися ті, кого пов'язують з товаришами близькі взаємини, що почали переростати в дружбу. Спілкування в цих випадках не обмежується певними рамками, діти разом проводять вільний час, іноді їх пов'язують і загальні інтереси, що складаються.

Виявляються і взаємні антипатії. Але їх небагато. Так, 1-А негативні взаємні вибори мають два учня, у 1-Б – п'ять, у 1-В – чотири. Вивчення міжособистісних відносин першокласників свідчить, що вони досить складні. Переважною формою їх є товариство, у якому вже виявляються елементи вибірковості, заснованої на взаємній прихильності, хоча, здебільшого, не спостерігається ще вираженого прагнення до тісного зближення з однокласником, кому віддають перевагу.

Педагогу має бути цікавим і важливим знати, до кого з однокласників тягнеться кожна дитина: кого, можливо, несвідомо наслідує, на кого впливає сама, з ким пов'язана взаємною прихильністю, які індивідуальні особливості товариськості дітей. Особливої уваги потребують від педагога діти, які знаходяться в несприятливому становищі.

Отже, орієнтування в системі особистих взаємин, знання місця кожної дитини в цій системі, розуміння мотивів чи переваги відкидання її товаришами відкриває можливість цілеспрямованого педагогічного впливу на ці відносини.

У завдання нашого дослідження входили розробка і проведення уроків доброти здобувачами вищої освіти (майбутніми учителями початкових класів) третього курсу Запорізького національного університету в межах

проходження педагогічної практики, спрямованих на формування гуманістичних відносин молодших школярів (рис. 1.1). Розглянемо деякі з них.

У процесі навчальної, ігрової, громадської діяльності, а також під час спілкування діти утверджуються в тому, що ставитися до людини потрібно як до найвищої цінності, що без гуманістичних якостей (людяності як збірної якості, чуйності, співчуття, довіри, вірності, шляхетності тощо) та їх застосування людині живеться погано, незатишно, самотньо.

Бесіди з молодшими школярами на тему людських відносин, з наведенням не абстрактних прикладів, а конкретних учинків дітей, є доступними для них, торкаються емоційної сфери дитини. Темами бесід були: «Ти і твої друзі», «Пізнай себе», «Добро робити – себе веселити», «Бути вихованим – що це означає?», «Якщо ти ввічливий…», «Що не любиш в іншому – того і сам не роби» та ін. Діти з великим інтересом обговорюють ці теми, у яких йдеться про доброту, повагу до людини співчуття, жаль, розповідають історії з їхнього життя й інших знайомих людей.

Ми прагнули того, щоб здійснювався не однобічний вплив на учнів, а загальна творча діяльність вихованців разом з вихователями та під їхнім керівництвом, спільна праця старших і молодших народжувала відносини товариства і взаємоповаги. Наведемо приклад обговорення теми «Дружба» у другому класі, проведеного студентами-практикантами експериментальної групи, а також теми «Що таке байдужість?».

Учитель читає розповідь І. Василенко «Місток».

Чому друзі посварилися?

Чому шкільним товаришам не вдалося їх помирити?

Як хлопчики ставилися один до одного?

«Чим далі в ліс – тим більше дров». Поясніть значення прислів’я. Чи підійде воно для цієї історії?

«Чого собі не хочеш, того іншому не роби». Кому б ви сказали ці слова?

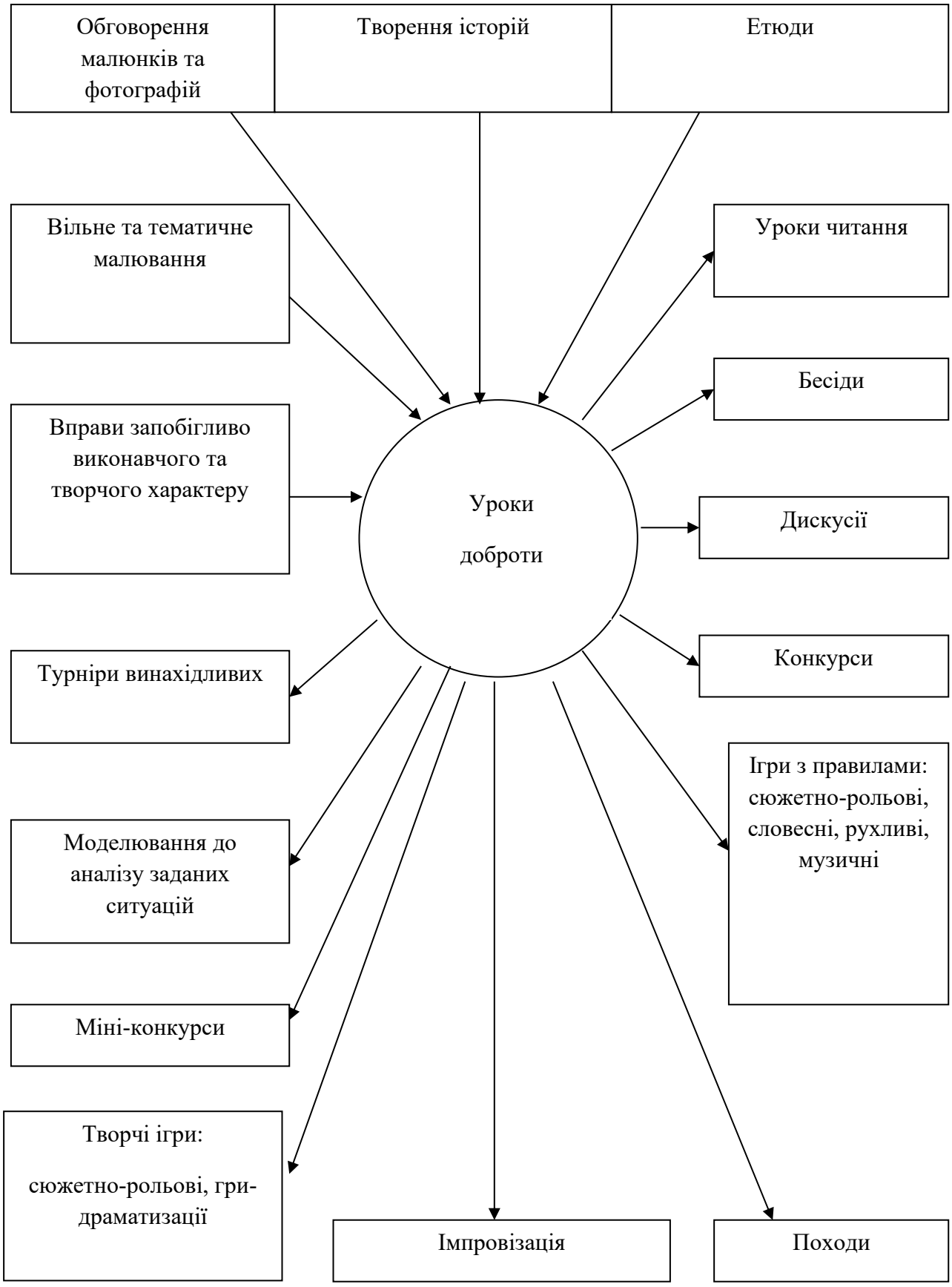


Рисунок 1.1 – Основні засоби формування гуманістичних відносин молодших школярів на уроках доброти

«Розумний себе звинувачує, дурний – свого товариша». Чому до цієї розповіді ми запропонували вам це прислів’я?

Однією зі складових уроків добра є курс «Абетка спілкування». Це практичний курс навчання дітей молодшого віку основам комунікації. Пріоритетною ідеєю є ідея миру і ненасильства у спілкуванні. У зв’язку з цим у процесі розвитку комунікативних навичок велика увага приділяється формуванню особистісних якостей дітей, їхнім почуттям, емоціям, тобто духовному шару, що є надзвичайно актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства. Зміст курсу спрямований на виховання в дітей поважного ставлення до себе та інших, терпимості до думки співрозмовника, уміння піти на компроміс у потрібній ситуації… Коли люди щасливі і знаходяться у гармонії із самими собою, вони переносять ці почуття на взаємини з довкіллям. Якщо ж немає цієї гармонії, люди не можуть сприяти розвитку доброзичливих взаємовідносин.

Абетка спілкування не тільки допомагає дітям опанувати засоби комунікації, але й переконати їх у тому, що між думками, почуттями та поведінкою під час спілкування існує тісний зв’язок і що емоційні проблеми пов’язані не тільки з визначеними ситуаціями, але й з їх першим сприйняттям і розумінням. Під час реалізації пропонованого курсу потрібно допомогти таким дітям навчитися цінувати себе, тому що, коли дитина щаслива й задоволена (знаходиться у гармонії із собою), вона переносить це почуття на взаємини з довкіллям. Прояв же будь-якого негативного відношення може зруйнувати всі спроби спілкування.

Співпереживання. З раннього віку діти повинні зрозуміти важливість турботливого і співчутливого ставлення до інших. Потрібно навчити їх зважати на стан співрозмовника чи партнера по спільній діяльності, думати про те, як їхні словесні висловлення, поведінка можуть впливати на інших. Краще розуміння стану і почуттів інших людей сприяє виникненню почуття симпатії між учасниками спілкування.

Самоконтроль. Діти з низьким рівнем самоповаги й співчуття іншим часто мають низький рівень розвитку самоконтролю. Вони можуть підкорятися контролю ззовні (з боку дорослих), але самі не вміють контролювати свою поведінку, мовлення. А як відомо, необережно сказане слово ранить не менш боляче, ніж дія. Потрібно навчити дітей володіти собою, уміти аналізувати ситуацію, не принижувати і не кривдити тих дітей, які відрізняються від більшості, не бажають погодитися з висловлюваною думкою, бажанням співрозмовника.

Кожна дитина повинна навчитися розуміти чи хоча б відчувати, що вона живе серед людей і що кожний її вчинок та бажання відбиваються на людях. Тому завжди необхідно пам’ятати, що існує межа між тим, що хочеться, і тим, що можна. Завжди потрібно перевіряти свої вчинки, думати, чи не заподіяли вони зла присутнім. Запропоновані нами завдання передбачають моделювання поведінки молодшого школяра в різних ситуаціях, оволодіння ним способами спілкування з людьми, навчання добра в безпосередньому спілкуванні один з одним, розвиток організаторських здібностей у грі.

Отже, уроки добра ми розглядали як дієвий метод формування гуманістичних відносин молодших школярів. Різноманітність форм і методів проведення цих занять викликало у дітей інтерес, у доступній для них формі, коли учні пізнавали сутність гуманістичних відносин, їх значення в житті людей. Азбука спілкування озброювала дітей навичками комунікації у різноманітних життєвих ситуаціях, сприяючи формуванню гуманістичних якостей дітей, їхньому вмінню правильно оцінювати себе і своїх товаришів, корекції небажаних рис характеру і поведінки.

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ГУМАНІСТИЧНИХ ВІДНОСИН УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

2.1 Характеристика стану готовності майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку

Побудова ефективної й результативної моделі готовності майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку має будуватися не тільки на основі теоретичного підґрунтя, але й на базі діагностики реального стану готовності до гуманізації як у шкільній, так і в університетській практиці.

Апробація методики діагностики рівня сформованості готовності до майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку проводилася на базі Запорізького національного університету та серед учителів початкової початкових класів Запорізької гімназії № 65, Запорізької початкової школи «Прогрес» та Запорізької початкової школи імені О. М. Поради «Мрія».

За допомогою методів опитування, спостережень і самоспостережень, ведення щоденників самоспостережень, складання карт гуманістичної вихованості, психолого-педагогічного тренінгу, тестів, шкали самоспостережень, методів узагальнення незалежних характеристик, полярних характеристик, довільних характеристик, обчислення індексу задоволеності готовністю визначалися володіння студентами методикою формування гуманістичної вихованості школярів та її діагностика, знання про гуманістичні відносини школярів, володіння методикою формування

гуманістичних відносин школярів, потреба в професійно-педагогічній рефлексії.

Перший етап діагностичного дослідження був спрямований на виявлення рівня сформованості мотиваційного компонента готовності студентів до гуманізації освітнього процесу в початковій школі. Основним завданням цього етапу було одержання емпіричних даних щодо ставлення майбутніх учителів початкових класів до професійної діяльності загалом і до її гуманістичної спрямованості зокрема. Зокрема, увага приділялася наявності в студентів початкового педагогічного досвіду, рівню розвитку професійної мотивації, усвідомленню сутності гуманізації освітнього процесу та прагненню реалізовувати педагогічну взаємодію на засадах гуманних взаємовідносин.

Для збору емпіричного матеріалу було застосовано метод тестування. Зокрема, для діагностики критерію «наявність професійних мотивів» використано модифікований варіант методики С. Єрмакової, адаптований до умов дослідження. Анкетування та стандартизоване інтерв'ю (за методикою С. Тищенка), розроблені для даного дослідження, дали змогу оцінити рівень розуміння студентами й учителями сутності гуманізації педагогічного процесу. З метою виявлення сформованості прагнення до реалізації гуманістичних взаємин у професійній діяльності було застосовано адаптовану версію методики самодіагностики Т. Фролової.

Було визначено три рівні сформованості мотиваційного компонента: високий, середній і низький, що відрізнялися за характером інтерпретації вихідної інформації у професійній діяльності. Згідно з результатами тестування за методикою С. Єрмакової, високий рівень сформованості професійних мотивів продемонстрували 21,4% студентів експериментальних груп і 14,2% – контрольних; середній рівень – відповідно 28,6% і 30,4%. Низький рівень виявлено у значної частки майбутніх учителів: 50% в експериментальних групах і 55,4% – у контрольних. Отримані результати, на

нашу думку, зумовлені недостатньо високим соціально-економічним статусом учительської професії в суспільстві.

Для вивчення рівня усвідомлення сутності гуманізації педагогічного процесу було проведено анкетування та стандартизоване інтерв'ю. На запитання: «Що, на Вашу думку, означає поняття «гуманізація педагогічного процесу?» вчителі дали такі відповіді: «педагогіка співробітництва» – 18%, «поглиблене вивчення гуманітарних дисциплін» – 20%, «пріоритет загальнолюдських цінностей» – 17%, «визнання самоцінності дитини» – 11%, «повернення до народних традицій» – 5%. Без відповіді залишились 29% респондентів.

Серед студентів поняття гуманізації педагогічного процесу асоціюється з: «педагогікою співробітництва» – 17%, «пріоритетом загальнолюдських цінностей» – 18%, «індивідуальним підходом до учня» – 27%, «визнанням самоцінності дитини» – 24%. Відповідь не змогли дати 14% опитаних.

На запитання: «Чи можете Ви визначити потенційні можливості дитини?» позитивно відповіли 80% учителів і 72% студентів; 15% і 18% відповідно дали негативну відповідь; утримались – 5% учителів і 10% студентів.

Відповідаючи на запитання про значення гуманізації педагогічного процесу у формуванні особистості молодшого школяра, 22% учителів визначили його як «надзвичайно важливе», 39% – як «необхідне», і ще 39% вважали, що воно не є суттєвим. Серед студентів 8% оцінили гуманізацію як «надзвичайно важливу», 45% – як «необхідну», 47% – як «незначну».

На запитання: «Що, на Вашу думку, перешкоджає створенню комфортного психологічного клімату у школі?» вчителі вказали: «брак якісної підготовки кадрів» – 57%, «економічні труднощі та недостатнє фінансування освіти» – 25%, «недостатня мотивація учнів» – 10%, «випадковість у виборі професії» – 8%. Студенти як основні перешкоди виокремили: «застарілі підходи до освітнього процесу» – 14%, «недостатню педагогічну культуру» – 13%, «брак належної підготовки» – 30%,

«ігнорування особистісних особливостей учнів» – 20%, «незнання інноваційних технологій» – 15%, «економічні труднощі» – 4%; не змогли відповісти – 4%.

Таким чином, аналіз відповідей педагогів і студентів дає підстави стверджувати, що більшість респондентів усвідомлюють важливість гуманізації педагогічного процесу на сучасному етапі. Близько половини опитаних продемонстрували достатню глибину розуміння цього явища, хоча частина респондентів утрималась від чітких формулювань.

Особистістні ставлення майбутніх учителів початкових класів і педагогів до гуманізації освітнього процесу у формуванні особистості молодшого школяра подано в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1 – Ставлення майбутніх учителів початкових класів і вчителів до гуманізації освітнього процесу у формуванні особистості молодшого школяра (констатувальний етап дослідження, %)

Характеристика ставлення	Судження педагогів		Судження здобувачів		Респонденти загалом	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
«надзвичайно важлива» (позитивне)	30	22	9	8	39	15
«необхідна»	55	39	50	45	105	42
«неважлива» (негативне)	55	39	53	47	108	43

Аналіз отриманих даних таблиці свідчить про те, що більшість респондентів (57%) висловлюють позитивне ставлення до необхідності впровадження гуманізації педагогічного процесу в системі початкової освіти. Вони підкреслюють, що молодший шкільний вік характеризується значним потенціалом для внутрішніх позитивних змін, і для ефективного використання цього ресурсу, а також збереження та розвитку природної гуманності дитини, педагог повинен володіти відповідним професійним рівнем підготовки.

Водночас 43% опитаних, серед яких як вчителі, так і студенти, демонструють негативне ставлення до ідеї гуманізації навчального процесу на початковому етапі освіти. Вони аргументують це тим, що, на їхню думку, спеціальна підготовка для реалізації гуманістичних підходів не є необхідною, акцентуючи увагу переважно на засвоєнні учнями теоретичного матеріалу, а не на формуванні комфортних міжособистісних взаємовідносин. Така позиція, на нашу думку, свідчить про недостатнє усвідомлення цінності особистості дитини та ігнорування її індивідуальних потреб.

Результати опитування також вказують на існування розбіжностей у ставленні до ролі гуманізації педагогічного процесу між вчителями початкових класів та студентами. Зокрема, близько 61% учителів вважають гуманізацію суттєвим компонентом формування особистості молодшого школяра, тоді як такої думки дотримується лише 53% студентів. Ці дані свідчать про наявність певних недоліків у системі професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті гуманізації освітнього процесу в початковій школі.

З метою визначення у респондентів рівнів сформованості бажання працювати в режимі гуманних взаємовідносин було застосовано модифіковану самодіагностику Т. Фролової, за результатами якої було отримано наступні дані. Високий рівень сформованості мотивації до роботи в умовах гуманних взаємовідносин було зафіксовано лише у 6,4% респондентів, середній рівень – у 34,9%, а низький – у 58,7%. Серед студентів експериментальних груп відсутній високий рівень за цим критерієм, на відміну від 1,8% здобувачів контрольних груп та 10,7% учителів початкових класів. Аналіз кількісних показників свідчить про переважання низького рівня сформованості бажання працювати в режимі гуманних взаємин: 75% у експериментальній групі, 55,3% у контрольній та 53,6% серед учителів початкових класів.

Отже, у свідомості як вчителів початкових класів, так і майбутніх педагогів досить широко представлені знання про необхідність і можливості

гуманізації освітнього процесу. Проте, результати самодіагностики вказують на недостатню ефективність цих знань у практичній діяльності, особливо в контексті переходу до фасилітаційного підходу у взаємодії «педагог-учень». Готовність учителів та студентів дотримуватися гуманістичних принципів у роботі з учнями значною мірою стримується стереотипами антигуманного характеру, які, попри вплив на їхні ціннісні установки у педагогічній діяльності, перешкоджають успішному переходу від авторитарно-директивної моделі до гуманістичної парадигми.

Беззаперечно, результати проведеного діагностичного зрізу підтверджують висунуту нами гіпотезу щодо недостатньої ефективності традиційної системи психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів у формуванні змістово-процесуального компонента готовності до гуманізації педагогічного процесу, що відповідає вимогам сучасної педагогічної практики.

Таким чином, отримані дані дослідження свідчать про те, що освітній процес у закладах вищої освіти повинен стати фундаментом для формування висококваліфікованого фахівця, створюючи належні умови для розвитку його готовності до впровадження гуманістичних засад у педагогічну діяльність початкової школи та реалізації гуманної виховної мети.

Для здійснення констатувального етапу експерименту було застосовано критеріальний підхід, який передбачає опору на визначені стандарти оцінювання. У контексті нашого дослідження критерієм виступає готовність майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин у молодших школярів.

Поняття «критерій» в педагогічній діагностиці трактується як еталон або нормативна основа, що дає змогу співвіднести конкретні результати діяльності з очікуваними цілями. Іншими словами, критерій виконує функцію орієнтира, за допомогою якого здійснюється оцінювання рівня сформованості певної якості чи компетентності. Він поєднує в собі як змістовий аспект (відповідність конкретним педагогічним цілям), так і

операційний – здатність фіксувати досягнутий рівень за допомогою відповідних показників [6].

Таким чином, критерій має бути не лише логічно пов’язаним із метою діагностики, але й операціоналізованим через систему кількісних або якісних показників, що дозволяє здійснити об’єктивне вимірювання досліджуваного явища. Розроблення таких показників та відповідної методики їх застосування є необхідною умовою науково обґрунтованого оцінювання рівня готовності до формування гуманістичних відносин.

Слід мати на увазі, що проблема розробки критеріїв готовності майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин школярів важлива не тільки як теоретична проблема. Критерій, хоча й є констатуючим засобом діагностики, насамперед необхідний для того, щоб дати в руки викладачів певні орієнтири, які допоможуть їм у розробці тактики, шляхів і засобів підготовки здобувачів вищої освіти до формування гуманістичних відносин.

З критерієм тісно пов’язане поняття «компонент» – складова, елемент чогось, термін для позначення аналізу, який ґрунтується на виявленні окремих елементів процесу. Незважаючи на те, що компонент і критерій між собою пов’язані, вони не тотожні. Їх зв’язок виражається в тому, наприклад, що когнітивний компонент забезпечує знання майбутніх учителів про гуманістичні відносини (один з критеріїв готовності); проектувально-конструктивний компонент пов’язаний з таким критерієм, як потреба в професійно-педагогічній рефлексії [15]. У таблиці 2.2 подано узагальнені критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин молодших школярів і ознаки прояву кожного критерію.

Опанування методики формування гуманістичної вихованості учнів початкової школи та володіння методами її діагностики в контексті нашого дослідження розглядається як один із ключових критеріїв готовності

майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин серед молодших школярів.

Таблиця 2.2 – Узагальнені критерії готовності майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин молодших школярів

Критерії	Ознаки прояву
І. Володіння методикою формування гуманістичної вихованості школярів та її діагностика	а) ставлення до особистості дитини як найвищої цінності; б) наявність гуманістичних якостей; в) співвідношення поведінки з особистісними якостями.
ІІ. Знання про гуманістичні відносини	а) сутність понять, оптимальних умов формування готовності, шляхів і засобів; б) осмислення, розуміння значущості гуманістичних відносин; в) вимоги до професійно значущих якостей учителя
ІІІ. Володіння методикою формування гуманістичних відносин молодших школярів	а) володіння сучасними технологіями; б) уміння здійснювати педагогічне і дидактичне спілкування; в) наявність високого творчого потенціалу; г) уміння організовувати самовиховання і виховання учнів; д) уміння прогнозувати, моделювати стратегію і тактику виховання гуманістичних відносин школярів; е) уміння проектувати і прогнозувати можливі результати впливу на колектив, окрему особистість
ІV. Потреба в професійно-педагогічній рефлексії	а) здатність до комунікативної рефлексії: самопізнання, самоаналізу, уміння бачити себе з боку, з позицій зовнішнього спостерігача, ставати на позицію партнера; б) співвідносити себе, свої можливості з вимогами професії; в) потреба в самовихованні; г) корекція особистісних та професійних якостей; д) задоволеність готовністю

Вихідним положенням стала теза, що здатність формувати гуманістичну вихованість у здобувачів освіти притаманна лише тій особистості педагога, яка сама є носієм гуманістичних переконань, рис і стилю поведінки. У зв'язку з цим оволодіння методикою формування зазначеної якості, а також здатність до її цілеспрямованої діагностики розглядаються як засіб не лише професійної, але й особистісної гуманістичної самореалізації здобувачів вищої освіти педагогічних спеціальностей.

Поняття гуманістична вихованість у межах нашого дослідження тлумачиться як інтегральна характеристика особистості, що відображає рівень сформованості гуманістичних цінностей, установок і поведінкових проявів, а також гармонійну єдність свідомісного та діяльнісного аспектів гуманістичних взаємин.

Ознаками гуманістично вихованої особистості учня є стабільне виявлення таких якостей, як доброзичливість, емпатійність, чуйність, уважність, безкорисливість, щирість, любов і повага до інших людей. Водночас така особистість активно протистоїть проявам егоцентризму, індивідуалізму, байдужості та подібним негативним тенденціям у міжособистісному спілкуванні.

Прояв гуманності лежить у сфері міжособистісних відносин. У їх структурі умовно можна виділити три основні групи: особистісні, колективістські і ставлення учня до самого себе. Саме ці види відносин висвітлюють гуманні якості особистості та їх прояв.

Процес формування гуманних відносин – це складна і тонка сфера діяльності, що зазнає впливу з боку широкого потоку життєвих явищ, у тому числі характеру взаємної прихильності та довіри між педагогами й учнями. Бесіди вчителя про сутність гуманних якостей, їх проявів, їх сформованості завжди спрямовані на пряме і опосередковане вивчення особистісних, колективних взаємин, дружніх зв'язків між старшими і молодшими, ставлення учня до самого себе.

Результати опитування учителів початкових класів шкіл м. Запоріжжя щодо того, яким вони уявляють гуманістичне виховання, гуманістичні відносини і шляхи формування гуманної вихованості учня, показали, що їхні уявлення про ці категорії виховання є правильними. Під гуманістичною вихованістю вони розуміють наявність у дітей гуманістичних якостей, таких як доброта, співчуття, чутливість, терпимість тощо, здатність до встановлення гуманістичних відносин з однолітками, іншими дітьми в сім'ї, батьками. Водночас частина вчителів (36% опитаних) не виділяє як спеціальне завдання виховання в дітей доброти, справедливості, непримиренності до зла і байдужості, формування моральних взаємин дітей.

42% опитаних учителів не відчувають відповідальності за те, що їхнє ставлення до дитини може стати вирішальною умовою формування її гуманістичної вихованості. На запитання про основні засоби виховного впливу, якими користується вчитель з метою формування гуманістичних відносин у дитячому колективі, лише 18% з опитаних указали на особистий приклад педагога і 26% – на позитивний приклад доброзичливого і чуйного ставлення, добрих учинків самих учнів. Тим часом учні помічають у ставленні учителя кожен нюанс, кожну міміку, які педагогу здаються несуттєвими.

Відомо, що керувати процесом формування гуманістичних відносин неможливо без діагностики рівня сформованості гуманістичної вихованості кожного школяра. Без цих даних керування процесом формування гуманістичних відносин дітей часто призводить до шаблону і необґрунтованих рішень та дій з боку вихователів стосовно вихованців, коли бажане інколи видається за дійсне, а об'єктивні дані не збираються, не фіксуються, не аналізуються, не враховуються.

Діагностика в нашому дослідженні ставила своєю метою визначити рівень гуманістичної вихованості кожного учня. З цією метою розроблялися критерії діагностики. Якщо врахувати, що результати й мета діагностики бувають різними як за змістом, обсягом, значущістю, так і за місцем у

виховному процесі, то правомірно порушувати питання про необхідність поділу критеріїв у вихованні на дві великі групи, перша з яких пов'язана з виявленням кінцевих загальних досягнень, поєднаних з формуванням окремих якостей і властивостей школяра, застосуванням визначених методів виховного впливу.

Критеріями діагностики гуманістичної вихованості молодших школярів є такі:

– поінформованість про сутність гуманістичної вихованості, гуманістичних відносин школярів;

– наявність досвіду гуманістичних відносин;

– наявність гуманних якостей (доброзичливості, здатності до співпереживань, чутливості, чуйності, уважності, людяності, довірливості, безкорисливості, терпимості, шляхетності та ін.);

– єдність поінформованості і гуманних учинків, поведінки дітей.

Нас цікавило, що діти знають про гуманні відносини між людьми, які вчинки вони вважають гуманними, а які антигуманними, які в них відносини з батьками, іншими дітьми в сім'ї, однолітками, кого вони наслідують, на кого хотіли б бути схожими та ін.

Діагностика рівнів гуманної вихованості молодших школярів дозволила одержати зворотний зв'язок, визначити стан вихованості кожного школяра, що дозволило здійснювати індивідуальний і диференційований підхід до кожної дитини, визначити відповідність між рівнем знань про гуманістичну вихованість і поведінкою дитини.

Методами діагностики, а в окремих випадках вони ж виступали і методами формування гуманістичних відносин, гуманістичної вихованості молодших школярів, були: урахування даних, одержаних під час діагностики, спільна діяльність, у процесі якої здобувався досвід гуманістичних відносин (допомога школі, вчителям, батькам, однокласникам, сім'ї товариша, турбота про хворих, молодших та ін.), бесіди, диспути, роз'яснення, рольові ігри, підготовка і проведення КВК, конкурсів, турнірів кмітливих, походів,

міжособистісне пізнання, складання карт гуманістичної вихованості тощо. Усе це сприяло навчанню дітей адекватно оцінювати свої вчинки і вчинки інших дітей.

Значну роль відігравала громадська думка. Зазначимо, що учні 1-2-х класів більше орієнтуються на вчителя в нормах гуманної поведінки. Учитель сприймається як провідний еталон, організатор усього шкільного життя, і всі відносини в класі створюються через нього. Пропозиції і вимоги вчителя приймаються і виконуються беззаперечно. Його судження й оцінки легко стають судженнями й оцінками школярів. Наприкінці третього класу картина дещо змінюється. Молодші школярі вже починають прислухатися до думки однокласників. Це говорить про те, що роль класного колективу у формуванні гуманістичних відносин зростає. Регулятором поведінки третьокласників певною мірою стає громадська думка.

Громадська діяльність дозволила поняття про доброту, чуйність, чутливість і уважність зробити переконаннями школярів, чому сприяло нагромадження гуманістичного досвіду не тільки в окремого учня, але й в усьому колективі, щоб закріпити ці поняття в дії та вчинках колективу.

Діагностика гуманістичної вихованості молодших школярів засвідчила, що вони мають певні уявлення про моральні норми, гуманістичні відносини («це коли люди допомагають один одному, особливо в лиху годину»), гарних і поганих товаришів.

Має місце перенос цих понять на конкретних дітей, конкретні вчинки. За відносно правильної оцінки вчинків дітей, їхніх якостей у 48% дітей самооцінки неадекватні. Спостерігається розрив між знаннями норм гуманістичних відносин і вчинками.

Під час дослідно-експериментальної роботи встановлено, що колектив учнів молодших класів сприяє формуванню гуманістичних відносин, якщо педагог створює в колективі обстановку, яка сприяє виконанню норм гуманної поведінки; не допускає ізоляції дітей у колективі, що може призвести до серйозних конфліктів, навчає дітей спільно сприймати і

переживати в колективі явища дійсності, формує громадську думку проти тих, хто робить антигуманні вчинки; навчає дітей оцінювати моральні й аморальні вчинки своїх однолітків; систематично збагачує досвід спілкування і спільної діяльності членів колективу.

Формування у школярів гуманної вихованості, ціннісних орієнтацій, накопичення гуманістичного досвіду вимагають взаємозв'язку індивідуального і вікового підходів до учнів. При цьому основний акцент робиться на активну участь самого учня у формуванні своєї індивідуальності, зв'язок виховання та самовиховання, на вивчення та збагачення внутрішнього світу вихованця, на зв'язок педагогічного керівництва і соціалізації особистості, відносини вчителів і учнів, співвідношення учнівського самоврядування з організацією діяльності учнів. Структурною одиницею внутрішнього світу школяра є інтегральна якість, під якою найчастіше розуміють сукупність провідного мотиву й відповідного йому способу поведінки.

У загальному плані поняття якості являє собою стійку властивість особистості в тій чи іншій сфері життєдіяльності, що виражається в органічній єдності її потреб, свідомості, емоційно-вольової сфери і практичних дій.

Є група гуманістичних якостей, які необхідно формувати в єдності. Так, наприклад, людяність як збірна якість містить великодушність, співчуття, чуйність, шляхетність, довіру, делікатність.

Є група якостей, що визначають особистісне ставлення до себе. Не можна виховати соціальне ставлення до світу, людей не формуючи адекватного ставлення до себе.

Як свідчить наша дослідно-експериментальна робота, складання карт гуманістичної вихованості школярів дозволяло перетворити вивчення в самовивчення, самопізнання й оцінку школярами себе і товаришів. Карта гуманістичної вихованості будувалася за принципом самооцінки, за означеними якостями учень повинен був виявити, що в нього гарного чи

поганого в характері, поведінці, визначити, наскільки йому притаманні не тільки гуманістичні якості, але й такі, як самозакоханість, ощадливість, хвалькуватість, самовдоволення, зарозумілість, егоїстичність, насмішкуватість, іронічність, злопам'ятство, самозвеличування та ін. У цьому випадку карта гуманістичної вихованості виступала і як фактор взаємозв'язку виховання та самовиховання, як програма роботи над собою.

Сутність особистісної якості ми розглядали як психолого-педагогічну категорію. У лексичному значенні якість позначає якусь більш-менш постійну ознаку, що характеризує стійку властивість предметів чи людини. Як філософська категорія це поняття виражає невіддільну від буття об'єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом, і яка виявляється в будь-яких умовах, що змінюються. Ця істотна визначеність особистості характеризується єдністю стійких потреб, що виявляються, і звичних способів їх реалізації, які визначають стійкість її поведінки. Інакше кажучи, коли в людини склалися ті чи інші якості, вона поводиться не стільки в залежності від зовнішніх ситуацій і обставин, скільки відповідно до характеру цих якостей.

Ми виходили з того, що будь-яка моральна якість, властивості, необхідні для гуманістичних відносин школярів, у змістовному відношенні є занадто складними особистісними утвореннями і являють собою сукупність цілої низки рис особистості. Тому під час формування гуманістичних якостей молодших школярів цей процес відбувався шляхом послідовного відпрацьовування і закріплення окремих рис та властивостей поведінки, що поступово інтегруючи і переплітаючись між собою, у кінцевому рахунку утворювали відповідні особистісні якості. Навіть така, здавалося б, проста якість, як увічливість, складається з безлічі особливостей поведінки, які переплітаються між собою. Тому вмінню привітати людину, зробити їй знаки уваги, поваги і люб'язності, готовності допомогти, точності й акуратності у виконанні обіцянок, що даються, визначеній культурі спілкування і мовлення ми приділяли значну увагу.

Учені визначають довіру як ставлення людини до дій іншої особи і до неї самої, що ґрунтується на переконаності в правоті цієї особи, вірності, сумлінності, чесності. Протилежністю довіри є недовіра, підозра, коли піддаються сумніву щирість мотивів дій особистості, вірність загальній справі, готовність дотримуватися загальних інтересів та ін. Водночас довіра до людей не означає сліпої віри. Вона припускає взаємну відповідальність і перевіряється досвідом, практикою.

Вихідною і винятково важливою, що визначає вибірковість, варіативність і інтенсивність впливу духовного світу людини на інших людей, є їхня віра і взаємодовіра. Ними визначається, як ми ставимося до тієї чи іншої людини: прихильно, любовно, шанобливо, співчутливо, доброзичливо, байдуже, поблажливо, вороже, презирливо, ненависно тощо, з найширшим спектром відтінків цих і багатьох інших відносин, почуттів, оцінок.

Довіра до однолітка реалізується в сфері інтимно-особистісного спілкування, головна мета якого – розуміння і саморозкриття. Тому в інтимно-особистісному спілкуванні з однолітками такою важливою є психологічна близькість, оскільки вона ґрунтується на ставленні до іншого як до самого себе, з погляду свого реального, сьогоднішнього «Я», а тому головною якістю довірчої інформації в цьому випадку буде виступати її таємність, інтимність.

Довіра до близького дорослого реалізується трохи інакше, ніж до однолітка, тому що вона заснована на ціннісному ставленні до дорослого як до ідеалу; у цьому складається сутність зв’язку довіри до дорослого й авторитету його особистості. Нами було використано методику «довільних характеристик» для міжособистісного пізнання, яка надала змогу швидко виявити, які риси особистості й особливості її поведінки здаються (випробуваному) в іншій людині головними, і, крім того, вона давала можливість довідатися, наскільки у випробуваного розвинуте вміння

оцінювати іншу особистість і чи бачить він у неї вже зазначені якості, чи не йде далі опису її поведінки.

Методом «довільних характеристик» ми користувалися під час визначення міжособистісного пізнання майбутніх учителів і молодших школярів. Усі випробовувані полярних віків складали один на одного характеристики. Наприклад, розглядалися характеристики, складені учнями 1-го класу на школярів 3-го класу і навпаки. Першокласники знали третьокласників, тому що ті здійснювали шефство над ними, крім того, спільно упорядковували двір, спортмайданчик тощо.

Одержані характеристики були оброблені за допомогою методу контент-аналізу. Категоріями контент-аналізу слугували групи окремих якостей особистості й особливостей її поведінки: інтереси, комунікативні якості; якості особистості, що виражають ставлення школярів до інших людей, самого себе; гуманістичні якості. Ті якості особистості, що учнями називалися рідко, в окремі категорії не виділялися і під час аналізу не розглядалися.

Під час аналізу характеристик враховувалася кількість якостей особистості й особливості її поведінки, що фіксувалися школярами як у цілому, так і окремо. Показниками глибини пізнання особистості іншої людини були: обсяг інформації про пізнаваний суб’єкт, широта переліку якостей особистості й особливостей її поведінки і ступінь узагальненості сприйнятих якостей особистості.

У характеристиках, даних першокласниками учням 3-го класу, згадуються всі якості особистості й особливості її поведінки, що являють виділені категорії аналізу, але з різною частотою. Частіше фіксуються комунікативні якості, потім інтереси, навчання, воля. Інші категорії представлені рідко, особливо «ставлення до себе». Пояснюється це, на наш погляд, тим, що в молодших школярів ще переважає поверхове пізнання особистості іншої людини. У процесі взаємодії молодших зі старшими складаються цілком визначені субординаційні взаємовідносини. Як правило,

старші беруть на себе «командні ролі». Чесність, справедливість, доброта, надання допомоги молодшим і прояв турботи про них – основні якості особистості й особливості її поведінки, що є для першокласників значущими під час спілкування з учнями 3-го класу. В основному, для учнів 1-го класу більшою мірою характерний опис поведінки учня, ніж оцінка його особистості в цілому.

Третьокласники з повагою й увагою ставляться до молодших, виявляючи при цьому турботу і прагнення зрозуміти їх. Не залишається без уваги третьокласників проявів прихильності до них молодших. Третьокласниками вітається скромність, чесність учнів 1-го класу; не схвалюють вони прояв зазнайства в деяких молодших школярів. Дівчатка значно частіше згадують у своїх характеристиках про якості особистості й особливості її поведінки. У них спостерігається і тенденція до підвищення критичності.

Своєчасна і правильна оцінка сформованих відносин школярів з урахуванням їхнього віку та індивідуальних особливостей дає можливість більш точно виявити справжні, а не вигадані відхилення в поведінці, спрощує оцінку причинно-наслідкових зв’язків між різними факторами, що негативно відбиваються на розвитку гуманних якостей. Під час дослідження встановлено, що в уявленнях деяких учителів про фактори відхилень у гуманній вихованості школярів виявляються змішування основних і непрямих причин та наслідків.

Формування гуманістичної вихованості школярів містить і формування таких гуманістичних якостей особистості, як: щирість, великодушність, благородство, довіра, вірність, співчуття, чутливість, правдивість, скромність, терпимість, чесність, відповідальність, делікатність, чуйність, безкорисність, емоційне ставлення до людей виявляється в симпатії, турботі, ласці, умінні їх підбадьорити, ввічливості, стриманості.

Ми вважали, що гуманістично виховану людину повинна характеризувати ввічливість, що дає можливість у найрізноманітніших

формах виразити своє добре ставлення до близьких, знайомих і незнайомих людей. Для нас є чужим розуміння правил поведінки ввічливості лише як зовнішніх форм поведінки, позбавлених внутрішньої основи – поваги до людей, оскільки зовнішня чистота і витонченість повинні бути віддзеркаленням внутрішньої чистоти і краси.

Бути ввічливим – означає зважати не тільки на свої власні вигоду і зручність, а й брати до уваги інтереси і зручність інших людей. У словниках поняття «ввічливість» тлумачиться як «чемність», «благовихованість», «дотримання побутових пристойностей». Навіть такі лаконічні визначення цього поняття підкреслюють важливість і цінність ввічливості в поведінці людини. Справжня ввічливість пов'язана з внутрішньою культурою людини, з її доброзичливістю, тактовністю, глибокою повагою до людей. Численні прояви ввічливості вилилися в чіткі форми, в конкретні правила, узаконені звичаями, які підтримуються громадською думкою. Якщо вдуматися в будь-яке слово привітання або прощання, то можна побачити в ньому виражання доброзичливості.

Загальну характеристику рівнів за всіма критеріями готовності майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку надано в таблиці 2.3.

Аналіз отриманих даних, представлених у таблиці 2.3, свідчить про те, що більшість майбутніх учителів початкових класів як експериментальної (57,7%), так і контрольної (52,4%) груп характеризується низьким рівнем сформованості мотиваційного компонента готовності до гуманізації педагогічного процесу.

Серед опитаних експериментальної групи 32,7% та контрольної групи 39,3% демонструють середній рівень за даним показником, тоді як високий рівень зафіксовано у 9,6% та 8,3% відповідно.

Що стосується змістово-процесуального компонента цієї готовності, високий рівень його сформованості спостерігається у 14,3% здобувачів обох груп.

Таблиця 2.3 – Загальна характеристика рівнів сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку (констатувальний етап дослідження, %)

Групи здобувачів	Рівні	Критерії		
		Знання про гуманістичні відносини	Володіння методикою формування гуманістичних відносин молодших школярів	Потреба в професійно-педагогічній рефлексії
ЕГ	високий	9,6	14,3	6,5
	середній	32,7	33,9	37
	низький	57,7	51,8	56,5
КГ	високий	8,3	14,3	7,7
	середній	39,3	35,7	34
	низький	52,4	50	58,3

Низький рівень притаманний приблизно половині респондентів (51,8% в експериментальній та 50% у контрольній групах), а середній рівень відзначено у 33,9% та 35,7% відповідно.

Щодо рефлексивного компонента, більшість майбутніх учителів початкових класів експериментальної (56,5%) і контрольної (58,3%) груп мають низький рівень його розвитку. Водночас високий рівень рефлексивної готовності виявлено у незначної частини здобувачів: 6,5% в експериментальних і 7,7% у контрольних групах.

Отже, результати констатувального етапу педагогічного експерименту демонструють, що близько половини майбутніх учителів початкових класів з обох груп мають низький рівень готовності до гуманізації педагогічної діяльності. Основною причиною цього учасники дослідження вважають недостатній рівень підготовки до відповідного виду професійної діяльності, який забезпечується під час навчання у закладах вищої освіти.

2.2 Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин учнів молодшого шкільного віку

Опанування методики формування гуманістичних взаємин серед молодших школярів передбачає розвиток відповідного комплексу професійно-педагогічних умінь. У порівнянні з навичками, уміння є більш гнучкими, мають свідомий характер і здатні трансформуватися у творчу діяльність. Під уміннями слід розуміти здатність до застосування певних способів або прийомів здійснення професійних дій, що спираються на відповідний обсяг знань, зокрема знань про методи і прийоми педагогічної взаємодії. У процесі педагогічної діяльності відбувається поступовий перехід від управління окремими операціями до регуляції цілісних дій, а далі – до керування поведінкою і діяльністю учнів [23].

У цьому контексті, особливої актуальності набувають два інтегровані педагогічні уміння, що, на нашу думку, мають ключове значення для майбутнього вчителя початкових класів у справі гуманізації міжособистісних взаємин учнів: уміння організовувати та згуртовувати дитячий колектив, а також уміння регулювати міжособистісні відносини у групі. Структурними компонентами першого уміння є здатність до планування педагогічного керівництва колективом, а також формування перспективних ліній розвитку як індивідуальної особистості дитини, так і колективу загалом. До цього додається вміння реалізовувати індивідуальні програми виховання, які ґрунтуються на знанні вікових психофізіологічних характеристик, урахуванні індивідуальних особливостей, життєвого контексту, інтересів і потенціалу кожного учня, поєднуючи індивідуальний підхід із колективною виховною роботою.

Особливу роль відіграє здатність учителя до діагностування рівня сформованості гуманістичної спрямованості учнів, що забезпечує

ефективність педагогічного впливу та корекцію виховного процесу. До узагальнених педагогічних умінь, що сприяють цьому, належать: розуміння позиції іншого у процесі комунікації, здатність виявляти інтерес до особистості співрозмовника, уміння інтерпретувати його внутрішній стан на основі зовнішніх проявів (поведінка, міміка, жести), прийняття точки зору учня, формування атмосфери довіри, вміння розпізнавати морально-ціннісну узгодженість між переконаннями та діями дитини, цілісне бачення особистості школяра в контексті його розвитку і створення умов для стимулювання позитивних рис.

Рівень сформованості означених умінь діагностувався під час практичних занять із психолого-педагогічних дисциплін, семінарських занять з педагогічного та дидактичного спілкування, а також у процесі педагогічної практики. Діагностика здійснювалася через застосування спеціально розроблених завдань, які містили елементи імітації, рольової гри та моделювання проблемних ситуацій.

Професійно-педагогічна рефлексія передбачала наявність низки рефлексивних умінь, серед яких: адекватне сприйняття вимог професії, суспільства та оточення; здатність до аналізу педагогічних ситуацій; самооцінка професійного потенціалу; формування вимог до себе та здійснення саморегуляції.

У міжособистісному контексті педагогічної взаємодії особистість учителя інтегрується у колективні процеси, активно засвоюючи як індивідуальний, так і суспільно значущий досвід, що стає частиною її професійного «Я». Ефективність виховного впливу педагога значною мірою залежить від рівня його комунікативної майстерності, здатності вибудовувати педагогічно доцільні взаємини з учнями, визначати відповідний стиль і тональність спілкування.

Уміння педагога регулювати як внутрішньоколективні, так і міжколективні взаємовідносини передбачає володіння знаннями про вікові та індивідуальні особливості дітей, рівень їх гуманістичної вихованості, а також

загальну вихованість дитячого колективу. Це передбачає здатність варіювати педагогічні впливи залежно від конкретних ситуацій, прогнозувати результати виховних впливів, обґрунтовано обирати й застосовувати відповідні виховні методи.

На підставі проведеного аналізу актуальним видається визначення, наукове обґрунтування та експериментальна перевірка педагогічних умов, що забезпечують ефективну підготовку майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістично орієнтованих взаємин між учнями молодшого шкільного віку. Під педагогічними умовами в цьому контексті слід розуміти ті чинники, які справляють цілеспрямований вплив на процес професійного становлення майбутнього вчителя [15].

Комплексний аналіз наукової літератури, а також емпіричне дослідження процесу формування готовності до гуманістично орієнтованої педагогічної діяльності дали змогу виокремити найбільш оптимальні умови, що сприяють результативному засвоєнню студентами необхідних знань, умінь і якостей, потрібних для реалізації гуманістичних принципів у педагогічній практиці.

До числа ефективних *умов*, які сприяють підготовці майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних взаємин у молодших школярів, належать: досягнення громадянської зрілості академічної групи; організація педагогічного та дидактичного спілкування; розвиток творчого потенціалу здобувачів освіти у процесі вирішення комунікативних ситуацій; продуктивна взаємодія викладачів закладу вищої освіти з майбутніми учителями початкових класів.

Громадянська зрілість академічної групи як умова формування готовності майбутнього вчителя до гуманістичного виховання учнів

Однією з провідних умов розвитку гуманістичної спрямованості студентів є громадянська зрілість академічного колективу. Висуваючи цю умову, ми виходили з гіпотези, що система критеріїв та показників громадянської зрілості академічної групи, а також її якісні рівневі

характеристики, може виступати зразком і орієнтиром для студентів у процесі формування їхньої готовності до гуманістичних взаємин із молодшими школярами. У контексті спільного студентського життя у колективі академічної групи майбутні педагоги мають змогу на практиці переконатися в цінності гуманістичних взаємин, усвідомити їхню сутність та механізми реалізації.

Дослідження було спрямоване на виявлення того, якою мірою громадянська зрілість академічної групи та міжособистісні взаємовідносини в ній впливають на становлення готовності студентів до реалізації гуманістичного підходу у професійній діяльності. Для оцінювання громадянської зрілості групи нами було визначено чотири основні критерії: соціальна спрямованість діяльності; організаційна згуртованість; емоційна єдність; вольова єдність. Для кожного з критеріїв було сформовано систему показників, що дозволяє здійснити якісну оцінку рівнів зрілості.

Соціальна спрямованість діяльності академічної групи характеризується такими показниками: активність групи та наявність творчої ініціативи; орієнтація на духовно значущі цінності (навчання, праця, мистецтво, спорт); моральна оцінка дій та вчинків її учасників; висока цінність чесності, безкорисливості, дружби; орієнтація на суспільно значущі цілі, що об’єднують колектив; домінування колективістських цінностей; потреба у постійному спілкуванні між членами групи та з іншими групами; схильність до самопожертви заради загального блага; прагнення до командної діяльності; наявність лідерів, підтриманих групою; об’єктивне й доброзичливе ставлення до всіх учасників групи; здатність до самокритики та прийняття зовнішньої критики з метою самовдосконалення.

Організаційна згуртованість визначається ступенем сформованості механізмів самоврядування, ефективністю розподілу функціональних обов’язків, наявністю стійкої взаємодії між членами групи, здатністю групи до колективної мобілізації у складних ситуаціях, відкритістю до взаємодії з іншими групами, динамічною узгодженістю дій, високим рівнем внутрішньої

згуртованості, активною участю всіх членів у спільній діяльності, здатністю об'єднуватись навколо спільної мети та адаптивністю до змін зовнішнього середовища.

Громадянська зрілість академічної групи як чинник гуманізації міжособистісних взаємин

Громадянська зрілість академічної групи є інтегральною характеристикою рівня її соціального розвитку, що виявляється в готовності до відповідального колективного співжиття, самоврядування, взаємодопомоги, суспільно корисної діяльності. Вона виступає важливою умовою гуманізації міжособистісних взаємин, сприяє створенню морально-психологічного клімату, заснованого на повазі до особистості, толерантності, взаєморозумінні та емпатії.

Емоційна і вольова єдність, як базові компоненти громадянської зрілості, забезпечують згуртованість академічної групи, її здатність до саморегуляції, колективного подолання труднощів, підтримки позитивного психологічного клімату. У такій групі домінує піднесений, бадьорий емоційний тон, міжособистісні взаємовідносини будуються на взаємній симпатії, щирому інтересі один до одного, визнанні значущості кожного члена. Група не лише співпереживає індивідуальним успіхам чи невдачам, а й демонструє активну підтримку, схвалення, а за необхідності – доброзичливу критику, що спрямована на вдосконалення спільної діяльності, а не на особистісну оцінку.

Вольова єдність виявляється в здатності групи до постановки цілей, прийняття узгоджених рішень, самодисципліни, відповідальності та наполегливості у досягненні результатів. Група здатна організовано діяти в умовах нестабільності, гнучко адаптуватися до змін, приймати колективні рішення з урахуванням загального інтересу, а не особистої вигоди. Членам групи притаманні такі якості, як цілеспрямованість, витримка, рішучість, уміння володіти собою, що формують основу для ефективної професійної самореалізації в майбутньому.

Умовно можна виокремити три рівні громадянської зрілості академічної групи – достатній, середній і низький, кожен з яких має свої особливості, що безпосередньо впливають на характер міжособистісних взаємин у колективі.

На достатньому рівні група характеризується високою активністю, стійкими моральними орієнтирами, глибоким усвідомленням цінності суспільно корисної діяльності. Взаємини в такій групі носять характер справжнього партнерства і товариства. Емоційний клімат позитивний, що сприяє особистісному зростанню кожного члена. Органи самоврядування дієві, забезпечують ефективну координацію дій, прийняття зважених колективних рішень, адаптацію до змін, створення нових форм взаємодії.

Середній рівень передбачає наявність основних елементів зрілої громадянської позиції, однак прояви активності, ініціативи, відповідальності виявляються ситуативно. Група здатна до самоуправління, однак в окремих випадках спостерігається відсутність послідовності у реалізації спільних завдань, недостатня узгодженість дій. Можливе виникнення міжособистісних конфліктів, обумовлених егоцентричними установками окремих членів, а також опір критиці чи зовнішньому контролю. Водночас, за наявності сильного активу та сприятливого педагогічного супроводу, така група має потенціал для переходу на вищий рівень громадянської зрілості.

Низький рівень засвідчує несформованість колективної свідомості, домінування індивідуалістичних або вузькогрупових інтересів, емоційну та ціннісну роз’єднаність. У такій групі спостерігається пасивність, відсутність реального самоврядування, байдужість до спільної діяльності, недостатній рівень емпатії, що ускладнює становлення гуманістичних взаємин. Група фактично не функціонує як цілісний соціальний організм, перетворюючись на сукупність окремих мікрогруп або навіть індивідуалістично зорієнтованих особистостей. У таких умовах гуманізація освітнього середовища вимагає активного педагогічного втручання, створення умов для ініціювання

соціальної взаємодії, розвитку емпатії, формування відповідального ставлення до колективної діяльності.

Отже, рівень громадянської зрілості академічної групи є не лише індикатором її внутрішнього розвитку, а й чинником, що безпосередньо впливає на формування гуманістичних взаємин, створення соціально сприятливого середовища для професійного та особистісного зростання майбутнього вчителя початкових класів. Група, в якій переважають гуманістичні цінності, стає своєрідною моделлю для наслідування, підсилює мотивацію до самореалізації та професійної відповідальності, сприяючи формуванню активної громадянської позиції, яка є необхідною складовою педагогічної діяльності.

Нижче наводимо таблицю 2.4, яка наочно демонструє відмінності між трьома рівнями громадянської зрілості академічної групи за ключовими критеріями.

Таблиця 2.4 – Рівні сформованості громадянської зрілості академічної групи за ключовими критеріями

Критерії	**Достатній рівень**	**Середній рівень**	**Низький рівень**
Активність групи	Висока активність, творча ініціатива, суспільно корисна діяльність у пріоритеті	Ситуативна активність, ініціатива проявляється не завжди	Пасивність, інертність, відсутність ініціативи
Ціннісні орієнтації	Чесність, колективізм, безкорисливість, готовність поступатися особистим заради спільного	Суспільно значущі, але часом проявляються егоїстичні мотиви	Вузькогрупові або індивідуалістичні інтереси, прагнення до ізоляції
Емоційний клімат	Мажорний, піднятий, доброзичливий, емоційна підтримка, згуртованість	Загалом позитивний, але можливі конфлікти, суперечки	Байдужість, роз’єднаність, вороже ставлення, низький рівень емпатії

Продовження таблиці 2.4

Самоврядування	Дієві органи самоврядування, актив обирається за діловими якостями, приймаються спільні рішення	Органи самоврядування існують, актив авторитетний, але ефективність роботи нестабільна	Відсутність самоврядування, вибори за принципом «аби не я», керуються симпатіями/антипатіями
Узгодженість дій	Швидке, добровільне й ефективне узгодження дій, єдина мета	Дії узгоджуються, але не завжди доводяться до кінця, є ознаки ситуативності	Дезорганізація, відсутність єдності, нерозуміння між членами групи
Сприйняття критики	Критика сприймається доброзичливо, сприяє формуванню єдиної думки	Можлива захисна реакція, критика іноді викликає відсіч	Негативне ставлення до критики, відсутність конструктивного зворотного зв’язку
Ставлення до спільної діяльності	Прагнення працювати разом, бажання брати участь у груповій діяльності	Загалом позитивне, але проявляється нерегулярно	Байдужість до спільної діяльності, відсутність інтересу до групової взаємодії
Здатність до саморегуляції	Група самостійно приймає рішення, ефективно їх реалізує, адаптується до змін	Іноді потребує зовнішнього стимулу, не завжди своєчасно реагує на зміни	Нездатність до узгоджених дій, затримки в реалізації рішень, коливання
Міжособистісні взаємовідносини	Симпатія, взаємопідтримка, співпереживання, емпатія	Є почуття співпереживання, але не в усіх членів групи	Відсутність єдності, відчуження, взаємна ворожість, замкнутість

Педагогічне і дидактичне спілкування як одна з умов підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів

Суть дослідно-експериментальної роботи щодо впровадження педагогічного та дидактичного спілкування як складової підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних взаємин молодших школярів полягала у реалізації тренінгу «Педагогічне і дидактичне спілкування у навчальному процесі».

У межах цього тренінгу здобувачі вищої освіти отримували ґрунтовні знання про функції педагогічного та дидактичного спілкування в процесі становлення гуманістичних взаємовідносин серед молодших школярів, опановували їхні механізми, технології й методи. Окрім цього, до освітнього процесу було інтегровано тренінгові вправи зі спілкування, техніки управління власними психологічними станами, а також ділові і рольові ігри, спрямовані на практичне вирішення педагогічних задач.

Педагогічна практика мала суттєве значення, оскільки саме в процесі її реалізації відбувалося встановлення педагогічного та дидактичного спілкування між студентами і учнями, формувалися навички регуляції емоційних станів та оцінювалася готовність до реалізації гуманістичних підходів у навчально-виховній діяльності.

Педагогічне спілкування розглядалося нами як ключовий чинник становлення гуманістичних взаємин школярів та необхідна умова для підготовки майбутніх педагогів. Виходячи з цього, акцент робився на формуванні професійної компетентності у сфері цілеспрямованого організування і контролю педагогічного діалогу, а також на розвитку умінь стимулювати творчу активність учнів [48].

Особлива увага приділялася розвитку комунікативної культури майбутніх учителів початкових класів, де товариськість розцінювалася не лише як особистісна якість, а й як професійна компетентність, що вимагає систематичного вдосконалення. Організація педагогічного спілкування в

контексті професійної підготовки передбачала: розуміння природи, структури і закономірностей професійно-педагогічного діалогу; освоєння процедур та технологій педагогічної взаємодії; розвиток комунікативних здібностей і формування відповідних особистісних якостей.

У тренінговій програмі було передбачено два основних типи завдань: теоретичне вивчення загальних закономірностей комунікації, зокрема педагогічного спілкування та практичне опанування технологій педагогічної емпатії і рефлексії, що включало корекцію ставлення до себе та оточуючих, а також саморефлексію.

Ігровий тренінг будувався за такими етапами: організаційний (введення в сюжет та розподіл ролей), входження в роль, безпосередньо гра, а також колективний аналіз отриманого досвіду. Практичні вправи включали моделювання уроків, батьківських зборів, диспутів, педагогічних нарад, КВК тощо.

Майбутнім учителям акцентували, що ігрова позиція педагога є, перш за все, виразом індивідуального стилю спілкування з учнями. Було виокремлено теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічного тренінгу, де практична складова зосереджувалась на формуванні навичок ефективної комунікації з учнями, батьками, колегами, а також умінні регулювати м’язове напруження, розподіляти та концентрувати увагу в процесі навчання, що особливо відпрацьовувалося під час педагогічної практики.

Особливу увагу було приділено розвитку техніки і культури мовлення із застосуванням зворотного зв’язку, зокрема через аудіо- та відеозаписи. Ця методика дозволяла студентам отримувати об’єктивну оцінку власної міміки, пантоміміки та мовлення, що сприяло ефективній самокорекції. Рефлексивний аналіз процедур і результатів ігрового моделювання сприяв усвідомленню полісуб’єктної та діалогічної природи педагогічного процесу, стимулюючи студентів не лише відстоювати власну позицію, а й визнавати право інших на суб’єктність у освітньому процесі, зокрема учнів як активних

учасників навчальної діяльності. Таким чином, ігрове моделювання надавало можливість детально відпрацювати різні варіанти педагогічної поведінки як до, так і після конкретного педагогічного впливу.

Для формування навичок педагогічного спілкування активно використовувалися ділові ігри та педагогічні вправи, що дозволяли визначати й удосконалювати стратегії і тактики поведінки вчителя.

У межах дослідно-експериментальної роботи було орієнтовано студентів на оволодіння технікою комунікації, яка включала вміння інтерпретувати зовнішні невербальні ознаки (позу, міміку, вираз очей, рухи) для адекватної оцінки емоційного стану співрозмовника, а також адаптацію поведінки з урахуванням індивідуальних особливостей темпераменту та характеру. Культура спілкування, зокрема, передбачала набуття конкретних прийомів ефективної взаємодії: вміння коректно висловлювати критику, попереджувати конфлікти, знаходити компроміси та зменшувати негативний емоційний вплив.

Виявлення щирої зацікавленості особистістю, а також усім, що з нею пов’язано, знаходить своє відображення у здатності уважно вислухати співрозмовника у моменти його потреби. Часто не менш важливою, а іноді й більш значущою є нездатність висловлювати власні думки, а саме вміння слухати. Педагог, який володіє мистецтвом слухання, зокрема увагою до учнів, демонструє повагу до їхньої індивідуальності, а також інтерес до їхніх переживань та тем, які вони прагнуть висловити. Вміння слухати свідчить про щире бажання об’єктивно та без упереджень розібратися у змісті висловлювань, прагнення глибоко зрозуміти співбесідника. Така поведінка виступає проявом емпатії щодо емоційного стану, думок і роздумів, якими ділиться співрозмовник.

Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів у процесі вирішення ними комунікативних завдань

Основою організації процесу розвитку педагогічного творчого потенціалу майбутніх педагогів виступає комплекс комунікативних завдань, що реалізуються в межах навчальної діяльності у закладі вищої освіти.

Пріоритетними засобами стимулювання розвитку творчого потенціалу студентів є такі форми роботи, які сприяють активізації творчої взаємодії та підтримують процес самореалізації здобувачів у освітньому процесі, зокрема: діалогічні методи, свобода вибору комунікативних завдань, ігрові моделі та рефлексивний аналіз результатів.

Беручи до уваги сучасні наукові підходи до розуміння особистості як суб'єкта, здатного трансформувати емоційно-вольову, інтелектуальну та поведінкову сфери інших індивідів, а також орієнтованого на саморефлексію та самовдосконалення, ми виходили з позиції, що кожен студент є потенційним носієм педагогічної сутності. Важливість розвитку творчого потенціалу студентів визначається складністю педагогічної професії, що передбачає володіння широким спектром професійних умінь і навичок.

Для успішної творчої педагогічної діяльності необхідно формування низки якостей професійного мислення, серед яких – здатність створювати сприятливі умови та здійснювати вплив, що спрямований на виклик необхідних змін у свідомості, ставленнях і поведінці учнів, прогнозування характеру цих змін, а також аналіз та систематизація отриманих результатів з метою адекватного коригування подальшої педагогічної практики відповідно до навчально-виховних завдань.

Особистість творчого педагога вирізняється високим рівнем інтелектуального розвитку, наявністю педагогічної обдарованості, нестандартним мисленням, здатністю до інновацій, готовністю до прийняття ризиків, наполегливістю, усвідомленням соціальної значущості своєї діяльності, а також витривалістю, мужністю та впевненістю у власних педагогічних можливостях.

Навчання і виховання не можуть бути зведені до типових, чітко регламентованих алгоритмічних дій, оскільки в природі не існує двох

абсолютно однакових дітей, а перебіг педагогічних явищ і ситуацій майже ніколи не повторюється ідентично. Це завжди процес пошуку, пов'язаний із виникненням нестандартних ситуацій, який орієнтований на врахування індивідуальних особливостей і потенціалу педагога. Важливою складовою творчого процесу є передбачення, формулювання і перевірка гіпотез, інтуїтивне прогнозування майбутнього, а також емоційне очікування.

Під час практичних занять розроблялась система завдань, спрямованих на розвиток таких умінь, як аналіз і оцінка конкретних педагогічних ситуацій, прогнозування й моделювання необхідних змін, формування цілей і вибір адекватних засобів діяльності.

Виходячи з того, що педагог не може і не повинен передбачити і спланувати все до деталей, важливо прогнозувати нові шляхи і методи, а також формувати стратегію і тактику впливу як на колектив, так і на окрему особистість. Надмірна регламентованість і заданість можуть зашкодити природності та щирості педагогічного спілкування. Живий контакт із учнями, інтонаційна і образна побудова мовлення, жести та міміка педагога, а також іноді несподівані рішення народжуються в процесі безпосередньої взаємодії. Імпровізація при цьому виступає засобом реалізації педагогічних задумів, умовою точності влучення в педагогічну мету та створення творчої атмосфери.

Наші спостереження за вчителями та студентами-практикантами виявили три типи оперативних рішень: рішення у типових ситуаціях із однозначним виходом; рішення у типових ситуаціях із неоднозначним результатом, які залежать від індивідуального стилю педагога; а також рішення у нестандартних ситуаціях із неоднозначним результатом, що визначаються особистісними якостями вчителя.

Метою пошуково-творчих завдань було стимулювання перенесення студентами набутих умінь у нові контексти, забезпечити свободу вибору способів розв'язання комунікативних завдань та сприяти розвитку здатності бачити проблему й імпровізувати у процесі спілкування.

У ході дослідної роботи було виділено такі типи педагогічних ситуацій: мотиваційно-потребнісні, особистісно-реалізуючі та індивідуально-реалізуючі. Відбір ситуацій здійснювався з урахуванням завдань, що сприяють розвитку комунікативних компетентностей студентів. Кожний тип ситуацій включав постановку й аналіз цілей діяльності, формулювання вимог, стимуляцію ефективних комунікативних станів, організацію взаємодії та рефлексивний аналіз результатів з акцентом на особливості дій комунікантів.

Дослідно-експериментальна робота засвідчила, що кожен студент має потенціал, отже підготовка до педагогічної діяльності може базуватися на розвитку його творчого потенціалу. Творчий потенціал розглядається як цілісна особистісна характеристика, основною ознакою якої є творчо-перетворювальне ставлення до педагогічної праці, що проявляється у здатності виявляти педагогічні проблеми, критично їх осмислювати та вирішувати шляхом адекватної комунікації.

Взаємини викладача з майбутніми учителями початкових класів як умова їх підготовки до формування гуманістичних відносин молодших школярів

Педагогічно обґрунтована організація педагогічного спілкування виконує не лише функції підтримки сталого комунікативного процесу, але й розкриває перед педагогом складніші завдання, які спрямовані на формування у студентів суттєвих смислових структур, що визначають їх професійну спрямованість як особистості.

Особливості педагогічного спілкування у вищій школі висувають специфічні вимоги до етико-психологічних засад взаємодії між викладачем і студентами. У цьому контексті вирішальне значення має стиль педагогічного спілкування, що відображає індивідуально-типологічні характеристики взаємодії педагога з навчальним колективом. Цей стиль включає в себе комунікативний потенціал викладача, рівень побудови взаємин, його творчу індивідуальність, а також особливості студентського колективу.

Захопленість спільною справою як студентів, так і викладачів, що виступає джерелом емпатії, а також дружня прихильність, що є емоційною основою взаємин і супроводжується інтересом до науки та майбутньої професії, стимулюють колективний творчий пошук.

Під час проведення дослідно-експериментальної роботи зі студентами ми прагнули перейти від традиційної суб'єкт-об'єктної моделі педагогічної взаємодії до суб'єкт-суб'єктної парадигми, яка базується на співпраці, спільній творчості викладача та здобувачів вищої освіти, а також забезпеченні їхньої самореалізації як партнерів у освітньому процесі. Сутність такої співтворчості полягала в максимальному застосуванні діалогічних методів навчання, використанні тренінгових технологій, творчих навчально-професійних завдань, формуванні позитивного психологічного клімату у групі, зміні ролі студента від пасивного «учня» до активного «партнера», а також у створенні умов для оптимальної самореалізації здобувачів освіти. Значною мірою цьому сприяв гуманістичний стиль педагогічного спілкування та взаємодії.

Упровадження системи творчих завдань і перехід від виключно навчальних до професійно-орієнтованих завдань дозволили зробити освітній процес більш глибинним і активним, перетворивши його з пасивного засвоєння знань на творчий пошук і саморозвиток учасників навчання. Такий підхід сприяв формуванню у майбутніх учителів початкової школи тих якостей, які є необхідними для реалізації творчої педагогічної діяльності.

Отже, вирішуючи комунікативні завдання, здобувачі вищої освіти ОП Початкова освіта набували не лише відповідних умінь, а й розвивали власний творчий потенціал. Дослідження підтвердили, що демократичний стиль спілкування, побудований на засадах партнерства і співробітництва, сприяв формуванню культури комунікації, яку майбутні учителі успішно транслюють у своїй подальшій практичній діяльності, виховуючи гуманістичні відносини серед молодших школярів.

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

На контрольному етапі наукового дослідження здійснювалося уточнення та перевірка об’єктивності результатів формувального етапу експерименту, теоретичне осмислення даних, які було одержано у процесі дослідно-експериментальної роботи, їх результативність. Відмітимо, що вирішення проблеми підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів початкових класів до гуманізації педагогічної діяльності, передбачало створення умов духовної взаємодії, психологічного комфорту, інтелектуальної співтворчості у системі: «викладач-студент»; практичне впровадження моделі зазначеної підготовки; методичне забезпечення реалізації гуманно-творчого потенціалу майбутніх учителів.

Після проведення формувального етапу педагогічного експерименту, з метою визначення динаміки змін показників за всіма критеріями готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів було зроблено прикінцевий зріз. Він здійснювався як в експериментальних, так і в контрольних групах за допомогою однакових критеріїв, за процедурою роботи, що й на констатувальному етапі наукового дослідження.

Прикінцевий діагностичний зріз проводився за тими самими критеріями, ознаками прояву кожного критерію, якісними характеристиками рівнів готовності, за допомогою тих самих методів. Процедуру проведення діагностичних експериментів викладено в п. 2.1. нашої роботи. Одержані дані та їх характеристики подано в таблиці 2.5. Як видно з цієї таблиці, за першим критерієм (володіння методикою формування гуманістичної вихованості школярів та її діагностикою), третім (володіння методикою формування гуманістичних відносин молодших школярів) і четвертим (потреба у професійно-педагогічній рефлексії) не виявлено жодного студента з високим рівнем готовності перед проведенням дослідно-експериментальної роботи.

Таблиця 2.5 – Коефіцієнт кореляції між готовністю майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин молодших школярів і оптимальними умовами їх формування

№	Порівнювані умови	Готовність	Коефіцієнт кореляції
1.	Громадянська зрілість академічної студентської групи	Готовність майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин молодших школярів	+ 0,56
2.	Педагогічне і дидактичне спілкування		+ 0,75
3.	Розвиток творчого потенціалу здобувачів вищої освіти у процесі розв'язання ними комунікативних завдань		+ 0,56
4.	Взаємини викладачів закладу вищої освіти зі студентами		+ 0,47

Що стосується другого критерію (знання про гуманістичні відносини), то 11% здобувачів вищої освіти було віднесено до високого рівня готовності.

Після дослідно-експериментальної роботи відбулися зміни в бік покращення формування готовності за всіма критеріями, як в експериментальних групах, так і в контрольних групах. Однак в експериментальних групах спостерігалося значне покращення. Зокрема, з'явилися студенти з високим рівнем володіння методикою формування гуманістичної вихованості школярів, яких не було перед дослідно-експериментальною роботою, після неї вони становили 29% в експериментальних групах і 10% – у контрольних.

Значно зменшилася кількість студентів із низьким рівнем готовності за всіма чотирма критеріями готовності (24-5; 18-9; 20-7; 27-7) і відповідно зросла кількість студентів з високим і достатнім рівнями готовності.

Задоволеність професією взагалі і готовністю здійснювати виховання гуманістичних відносин молодших школярів зокрема, розглядалася нами як

один із показників критерію готовності – потреба у професійно-педагогічній рефлексії. Було взято основні вміння, необхідні для формування гуманістичних відносин молодших школярів.

Як бачимо, формувальний етап експерименту сприяв підвищенню задоволеності студентів усіма видами діяльності, в тому числі і формуванням провідних умінь, необхідних учителеві для виховання гуманістичних відносин школярів. Якщо до формувального етапу експерименту індекс задоволеності вмінням спілкуватися з учнями, батьками, колегами склав 0,15, то після нього – 0,72. І так за всіма вміннями. Значні зрушення відбулися з формування таких умінь як здійснювати педагогічне і дидактичне спілкування, виявляти кмітливість і винахідливість у спілкуванні з дітьми.

Гірше сформувалися такі вміння, як здійснювати самоконтроль, саморегуляцію, коректувати особистісні і професійні якості.

Таблиця 2.6. – Рівні сформованості вмінь майбутніх учителів початкових класів, необхідних для виховання гуманістичних відносин молодших школярів

Уміння	Індекси задоволеності			
	До формувального етапу експерименту	Після формувального етапу експерименту (експериментальні групи)	Після формувального етапу експерименту (контрольні групи)	Коефіцієнт достовірності
Здійснювати педагогічне і дидактичне спілкування	0,18	0,72	0,51	0,78

Нас цікавила експериментальна перевірка наявності залежності між висунутими нами умовами формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів і готовністю до неї, а також величина цієї залежності. Перевірка

здійснювалася в експериментальних групах, у яких збереглися намічені умови. Ними були такі: громадянська зрілість академічної студентської групи; педагогічне і дидактичне спілкування; розвиток творчого потенціалу студентів у процесі вирішення ними комунікативних завдань; взаємини викладачів закладу вищої освіти з майбутніми учителями початкових класів.

Компонентами готовності визначено: мотиваційно-когнітивний; комунікативний; проективно-конструктивний; оцінно-регулятивний.

Критеріями готовності були: володіння методикою формування гуманістичної вихованості школярів; знання й усвідомлення значущості гуманістичних відносин; володіння методикою формування гуманістичних відносин молодших школярів; потреба у професійно-педагогічній рефлексії. За кожним компонентом готовності і кожним критерієм було розроблено відповідні показники. У таблиці 2.7 подано величину залежності між готовністю і кожною умовою.

Таблиця 2.7 – Коефіцієнт кореляції між готовністю майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин молодших школярів і оптимальними умовами їх формування

№	Порівнювані умови	Готовність	Коефіцієнт кореляції
1.	Громадянська зрілість академічної студентської групи	Готовність майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин молодших школярів	+ 0,56
2.	Педагогічне і дидактичне спілкування		+ 0,75

Коефіцієнт кореляції між готовністю майбутніх учителів початкових класів до формування гуманістичних відносин молодших школярів і громадянською зрілістю академічної студентської групи склав + 0,56. Ми могли б визначити цей результат так: формування готовності майбутніх учителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів на 56% залежить від громадянської зрілості студентської групи і на 44% від інших

умов. Однак такий висновок не відповідав би дійсності своєю категоричністю. Адже в нас немає точних доказів того, що громадянська зрілість академічної групи є прямою причиною, прямою умовою формування готовності. Саме ця теорія вірогідності дозволяє встановити величини цієї залежності. Тому правильніше буде сформулювати одержаний результат таким чином: має місце низка умов, що впливають на формування готовності; частка громадянської зрілості академічної студентської групи складає серед цих умов + 0,56.

Виходячи зі схеми оцінки щільності зв'язків за призначенням коефіцієнта кореляції (коефіцієнт дорівнює + 0,56), що свідчить про помітну залежність між готовністю і громадянською зрілістю студентської групи. Така сама залежність виявилася між готовністю і розвитком педагогічного творчого потенціалу здобувачів вищої освіти у процесі вирішення ними комунікативних завдань.

Що стосується залежності між готовністю і педагогічним та дидактичним спілкуванням, то тут має місце щільний зв'язок (+ 0,75), що свідчить про те, що ця умова найбільше впливає на формування готовності. Взаємини викладачів закладу вищої освіти зі студентами також корелюють з готовністю, але меншою мірою, ніж попередні умов (+ 0,47) – помірна залежність.

У результаті експериментального навчання майбутніх учителів початкових класів, спрямованого на підготовку їх до формування гуманістичних відносин молодших школярів було виявлено, що обсяг і ступінь диференціювання знань з проблеми у порівнянні з вихідним рівнем зросли вдвічі. Точність рефлексії (уявлення про те, що думають про людину інші) підвищилася у 1,5 рази. Відзначається і підвищення адекватності самооцінки у майбутніх учителів початкових класів.

Наприкінці педагогічної практики характер спілкування студентів з учнями істотно змінився. Студенти прагнули переосмислити найважливіші виховні проблеми, перебудували взаємини з учнями. Спілкування постійно

ставало більш інтенсивним і глибоким. Якщо на початку практики 34% студентів зуміли налагодити контакт взаєморозуміння з класом, то вже наприкінці педагогічної практики студенти почали оволодівати грамотним у професійному відношенні типом поведінки, що формувався в міру накопичення досвіду і самоствердження вчителя в колективі. Компетентні особи (учителі, заступники директора, керівники педагогічною практикою) відзначали покращення дисципліни на уроках практикантів, установлення взаєморозуміння між практикантами й учнями, і що найважливіше для вчителя, педагогічного спілкування, навчилися слухати співрозмовників.

Багато студентів уперше замислились над зробленим професійним вибором і стали більш спрямовано займатися самовихованням, формуванням необхідних учителю якостей, властивостей особистості; з'явилася потреба у професійній рефлексії. Учителі зазначають: ретроспективний інтерес до становлення власної особистості дозволив більше уваги приділити «історії життя» школярів, що полегшило індивідуальну роботу з ними; як наслідок створюється дуже цінна рідкісна сьогодні атмосфера людської взаємодії дітей і дорослих.

Отже, кореляційний аналіз засвідчив залежність між усіма висунутими умовами і формуванням готовності майбутніх учителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів. Однак величина цієї залежності різна. Найбільшу залежність виявлено між педагогічним і дидактичним спілкуванням і готовністю. Пояснити це можна, на наш погляд, тим, що підготувати майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин школярів неможливо без педагогічного і дидактичного спілкування, враховуючи їх багатофункціональний характер.

Таким чином, реалізація досліджуваних педагогічних умов дозволила одержати істотні позитивні зміни у професійній спрямованості та вмінні майбутніх учителів початкових класів.

ВИСНОВКИ

Аналіз наукових джерел вітчизняних і зарубіжних учених засвідчив, що у межах гуманістичної педагогічної парадигми особистість дитини розглядається як пріоритетна цінність. Відповідно, її розвиток і виховання повинні відбуватися в умовах дотримання принципів педагогічної екології. Відповідно до Концепції Нової української школи, основою взаємодії дорослого (батьків, педагога) з дитиною має бути безумовне прийняття, довіра, педагогічний оптимізм, емоційна підтримка, повага до її особистості, прав і свободи. Зазначена гуманістична спрямованість діяльності батьків і вчителів початкової школи передбачає необхідність активізації їхнього особистісного потенціалу, переосмислення та оновлення форм педагогічної взаємодії з дітьми.

У дитини в таких умовах формується позитивний образ «Я», з'являється впевненість у собі, почуття власної значущості. Такий образ «Я» сприяє розвитку будь-якої дитини, постійно забезпечуючи їй ситуацію успіху. Гуманізація як основа загальної ранньої профілактики соціально-педагогічної занедбаності дітей повинна стосуватися всього освітнього процесу.

Як свідчить наше дослідження, особисті взаємини між дітьми хоча й переживаються ними як безпосередні, насправді опосередковані їхнім спільним життям і діяльністю. Ці взаємини не є ані непізнаваними, ані незмінними. Їх можна змінювати шляхом відповідної організації життя та діяльності дітей, спрямованої на формування гуманістичних відносин.

Встановлено, що учні займають різне положення в системі особистісних відносин і мають різне емоційне благополуччя. Для вчителя важливо знати і положення, і емоційне благополуччя кожного школяра. Адже те чи інше місце дитини в системі особистісних відносин залежить не тільки

від визначених якостей її особистості, але й, у свою чергу, сприяє формуванню цих якостей.

Учнівський клас може мати різну цінність, різну особистісну значущість для своїх членів, різну референтність, яка пов'язана із задоволеністю особистості своїми взаєминами з іншими членами групи: статусом, повагою з боку однокласників, учителів тощо. Якщо ці найважливіші соціальні потреби особистості не задовольняються в основному колективі, вона активно шукає іншу групу, де її домагання на високе емоційне благополуччя знаходять відгук.

Формування досвіду гуманістичних відносин школярів забезпечується включенням діяльності і спілкування в систему колективних відносин, які відповідають їх організації. Тому ми вважаємо метод організації колективу системоутворювальним, який забезпечує адекватність безпосереднього життєвого досвіду особистості, що формується, і колективістської спрямованості відносин.

Результати експерименту свідчать, що оцінна позиція, яка складається в молодших школярів, залежить більше від оцінних впливів учителя й учнів у класі, ніж від наростаючих від класу до класу об'єктивних можливостей. Якщо дитина постійно одержує низькі оцінки особистісним якостям, то мотив досягнення успіху значно слабшає. Спочатку виникає переживання, потім байдужне ставлення до негативної оцінки іншими. Унаслідок цього може виникнути ціннісна переорієнтація особистості.

Культура особистісного сприйняття школярами один одного і гуманістичних відносин між ними взаємозалежні і взаємообумовлені. Так, культура особистісного сприйняття виступає як фактор і як умова формування гуманістичних відносин школярів, а ці відносини, в свою чергу, сприяють формуванню особистісного сприйняття ними один одного.

Процес формування гуманістичних відносин, коли його методи досягають вищого рівня результативності, починає переходити у самовиховання – найактивнішу форму творення особистості. Це

здійснюється тоді, коли учень починає розуміти, що досягнення поставлених цілей буде більш успішним, якщо він буде систематично працювати над набуттям необхідних для гуманістичних відносин якостей. Тоді паралельно з метою діяльності виникає й настанова на самовиховання, що найбільш повно реалізується у високорозвинених колективах.

Розроблена й апробована нами система формування гуманістичних відносин молодших школярів сприяла встановленню правильних між ними взаємин, зміни яких відбувалися поступово. У системі наукових досліджень значна увага приділялась формуванню моральних почуттів дітей. Ми прагнули до того, щоб дитина була чуйною до переживань інших людей, уміла співвідносити власні стани, що були в її досвіді, з аналогічними станами в інших людей.

Експериментальна перевірка, кореляційний і факторний аналізи підтвердили правильність нашого припущення про те, що між умовами, чинниками та готовністю є залежність. Кореляційний аналіз дозволив встановити міру цієї залежності. Найбільшу залежність виявлено між готовністю до формування гуманістичних відносин школярів і педагогічним та дидактичним спілкуванням (+ 0,75). Пояснити це можна, на нашу думку, тим, що педагогічне та дидактичне спілкування має багатофакторний характер.

Проведене дослідження дозволило встановити низку закономірностей.

Педагогічна оцінка в усіх її різновидах та формах здійснює значущий вплив на формування у здобувачів освіти рівня домагань, самооцінки, ставлення до навчальної діяльності, а також на психологічний мікроклімат у колективі. Вона визначає соціальний статус кожного учасника освітнього процесу, відображаючись у сприйнятті з боку однолітків, учителів і батьків. Педагогічна оцінка стає засобом регулювання соціальної взаємодії, формуючи як індивідуальне ставлення учня до колективу, так і колективу до окремої особистості. Вона опосередковує характер міжособистісних взаємовідносин між учнями, між учителями й учнями, а також між

педагогами та батьками. Зміна педагогічної оцінки здатна трансформувати позицію дорослих у педагогічному процесі, впливаючи на їхній авторитет, що, своєю чергою, визначає результативність подальшого педагогічного впливу. Таким чином, за педагогічною оцінкою як специфічною формою комунікативної взаємодії стоїть складна система мотиваційних, соціально-психологічних та етичних взаємин. Виявлена невідповідність між самооцінкою учнів і зовнішніми оцінними судженнями з боку педагогів суттєво впливає на якість взаєморозуміння, характер освітньої взаємодії (від співробітництва до конфліктної моделі), а також на її загальну ефективність.

Якість праці вчителя, його готовність здійснювати виховання гуманістичних відносин молодших школярів залежить від рівня розвитку його мотиваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності в цілому і до виховання гуманістичних відносин учнів зокрема. Студент, у якого слабко розвинене мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, не замислюється про свою майбутню педагогічну роботу, професійний інтерес у нього відсутній, задоволеності діяльністю він не відчуває.

Якщо педагогічна діяльність не стимулює потребу в розвитку самого вихователя, не спонукає його до педагогічної творчості, то вона неминуче стає стереотипною, репродуктивною. Такий учитель шукає стандартні методичні розробки уроків, використовує стандартні виховні засоби, не вивчає результати заходів, що проводяться, не турбується, щоб педагогічні засоби викликали активну діяльність учнів. Організовуючи навчання як взаємодію, учитель керує процесом розвитку школярів, виробляє у них навички самовиховання і позитивного впливу на тих, хто оточує. Умовою успіху в процесі навчання і виховання як взаємодії є потреби учителя в педагогічній творчості, самовихованні та самоосвіті.

Формування готовності майбутніх учителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів протікає успішно, якщо педагогічний вплив сприймається студентами позитивно, тобто здійснюється перехід зовнішніх впливів у внутрішні. На формування готовності значно

впливає інтерес майбутніх учителів до педагогічної діяльності, потреба нею займатися, мотивація, задоволеність педагогічною діяльністю, що пояснюється цілісністю педагогічного процесу.

Готовність студентів до формування гуманістичних відносин молодших школярів тим вища, чим вища їхня задоволеність обраною професією і чим оптимальніший у них мотиваційний комплекс: усвідомлення особистості дитини як найвищої цінності, зацікавленість студентів в оволодінні готовністю, розуміння значущості гуманістичних відносин у формуванні особистості школяра тощо.

Роль і позитивний вплив педагогічної рефлексії зростають і набувають значення провідного чинника у процесі формування готовності майбутніх учителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів, якщо має місце розвиток творчого потенціалу студентів. Більш сприятливий вплив на процес становлення рефлексивної позиції майбутніх учителів здійснює системна якість знань. В її основі лежить осмислення педагогічних явищ і процесів у контексті ситуацій, які їх породжують, а також виявлення тих зв’язків і залежностей, відносин, завдяки яким процес розвитку цих педагогічних явищ може бути керованим.

Таким чином, результати діагностики на прикінцевому етапі експерименту дозволили встановити позитивну динаміку у процесі формування готовності майбутніх учителів до виховання гуманістичних відносин молодших школярів. Таким чином, мету дослідження досягнуто, а завдання виконано.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми професійної освіти : навчально-методичний посібник / укл. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. 352 с.

2. Андрущенко В. Освіта в стратегії розбудови організованого суспільства. *Вища освіта України*. 2020. № 4. С. 5–12.

3. Андрущенко В. Українські університети перед викликами соціально-турбулентного світу. *Вища освіта України*. 2022. № 4. С. 5–12.

4. Арістова Н. О. Зміст і сутність готовності майбутніх філологів до професійної діяльності. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Вип. XXX. Серія: соціально-педагогічна. 2018. С. 15–29.

5. Бех І. Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ – Чернівці : «Букрек», 2018. 320 с.

6. Бєкірова Л. Е. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивних технологій навчання : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04. / ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Київ, 2010. 20 с.

7. Біденко Є. Освіта як механізм формування ціннісної палітри особистості. *Вища освіта України*. 2020. № 4. С. 30–38.

8. Біницька К. Підготовка майбутніх учителів початкової освіти у країнах Східної Європи: теорія і практика : монографія / (за наук. ред. Г. Терещука). Хмельницький : Видавець ФОП Цюпак А. А. 2018. 376 с.

9. Бондар С. П. Гуманізація в структурі навчання. *Освіта і управління*. 1998. № 3. С. 37–40.

10. Бугерко Я. М. Духовні цінності особистості. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки* : зб. наук. пр. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. № 45(69). С. 31–37.

11. Вакуленко В. М. Про роль ціннісного ставлення до професіоналізму педагогічних працівників. *Збірник наукових праць.* № 55. Серія : Педагогічні та психологічні науки / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2010. С. 8–11.

12. Ващенко Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників молоді і батьків. 3-є вид. Полтава : Ред. газ. «Полтавський вісник», 1994. 191 с.

13. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.

14. Верстюк В. В. Формування методологічних засад наукового пошуку М. Костомарова. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Історичні науки*. 2018. Т. 28. С. 244–259.

15. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 475 с.

16. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. і випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

17. Гриневич Л. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» у світлі української педагогічної думки. *Український педагогічний журнал*. 2022. № 4. С. 98–111. URL: https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/631/605 (дата звернення: 28.04.2025).

18. Грушевський М. Історія української літератури. Національна академія наук України. Т. 4 : Усна творчість пізніх княжих і переходових віків XIII-XVII. Київ : Держ. вид-во України,1925. 686 с.

19. Гузій Н. В. Людиновимірність методологічної бази педагогічного професіоналізму як запорука успішної розбудови особистісно зорієнтованої

освіти. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. *Серія : Педагогіка*. № 2(11). 2013. С. 53–60.

20. Гура Т., Кузнєцова О., Рома О. Готовність українських педагогів до впровадження європейських практик у шкільну освіту: психологічні передумови та особливості розвитку. *Вісник Львівського університету.* Серія : психологічні науки. Спецвипуск, присвячений євроінтеграційній тематиці. 2022. С. 23–31.

21. Дічек Н. П. Макаренко Антон Семенович. Енциклопедія освіти / НАПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ, 2021. С. 526–527.

22. Драч І. Ф. Григорій Сковорода : біографічна повість ; заг. ред. В. М. Нічик. Київ : Молодь, 1984. 215 с.

23. Жлудько В. М. Формування готовності майбутніх учителів до навчання ігрового дизайну учнів початкових класів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Чернігів, 2015. 20 с.

24. Зубцова Ю. Є., Андрющенко О. О. Проблема діяльності особистості в контексті загальнометодологічних та науково-практичних підходів в освіті. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній* зб. наук. пр. / редкол.: А. В. Сущенко та ін. 2022. № 83. С. 30–34.

25. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. Київ : МАУП, 2000. 312 с.

26. Інноваційні технології навчання : навч. посібн. для студ. вищих технічних навчальних закладів / Кол. авторів ; відп. ред. Бахтіярова Х. Ш. ; наук. ред. Арістова А. В. ; упорядн. словника Волобуєва С. В. Київ : НТУ, 2017. 172 с.

27. Казанжи І. В. Формування толерантно-партнерських стосунків в умовах Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 64. 2019. Т. 1. С. 36–40.

28. Ковальчук В. Людиноцентризм як гуманістично орієнтований підхід до формування нової людини. *Обрії*. 2014. № 1 (38). С. 32–34.

29. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : дис. … канд. пед. наук. Полтава, 2015. 250 с.

30. Концептуальні засади реформування школи: Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 20.05.2024).

31. Копосов П. Г. Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1-2 класів : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Фабула», 2021. 160 с.

32. Короткий словник актуальних педагогічних термінів / упор. Флегонтова Н. М. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.

33. Корсак К., Корсак Ю., Кочубей Н. Глобальна нооревлюція у сфері гуманітарних наук у контексті змін української вищої освіти. *Вища освіта України*. 2022. № 1–2. С. 30–39.

34. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / за ред. Л. М. Проколієнко. Київ : Рад. школа, 1989. 608 с.

35. Кремень В. Г. Освіта і суспільство в парадигмі синергетичного мислення. *Педагогіка і психологія*. 2012. № 2. С. 5–11.

36. Ложкін Г., Коцан І., Бараннік В., Подляшаник В. Психологія: терміни, поняття, визначення : словник-довідник /уклад.: Г. Ложкін та ін. Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2011. 188 с.

37. Машталір А. І. Шевченкіана у періодичних виданнях Поділля у 1919-1920 рр. *Освіта, наука і культура на Поділлі* : зб. наук. пр. Кам'янецьПодільський : Оіюм, 2009. Т. 14. С. 396–401.

38. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.

39. Нова школа: простір освітніх можливостей: проект / укладачі:

Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова, І. Коберник, В. Ковтунець, О. Макаренко, О. Малахова, Т. Нанаєва, Г. Усатенко, П. Хобзей, Р. Шиян. URL: http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf. (дата звернення: 30.05.2025 р.).

40. Олексюк В. Особливості ціннісно-смислової сфери у другій половині дитинства. *Психологія і суспільство*. 2011. № 3. С. 96–103.

41. Основи педагогічної майстерності: модульно-рейтинговий підхід / автор-упорядник О. І. Кіліченко. Івано-Франківськ, 2012. 206 с.

42. Отич О. М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи : підручник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 208 с.

43. Пріцак О. Історіософія Михайла Грушевського. Грушевський М. Історія України-Руси : в 11 т., 12 кн. / [редкол.: П. С. Сохань (голова) та ін.]. Київ : Наук. думка, 1991. Т. 1. С. XL–LXXIII.

44. Про вищу освіту : Закон України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 27.03.2025).

45. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87. URL: https:// zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019 (дата звернення: 27.04.2025).

46. Про повну загальну середню освіту : Закон України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 12.05.2025).

47. Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки : розпорядження Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text (дата звернення: 24.04.2025).

48. Процеси гуманізації та гуманітаризації освіти : монографія / А. В. Сакун, О. П. Кивлюк, М. О. Нестерова та ін. Київ : КНУТД, 2020. 176 с.

49. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчо обдарованої особистості : наук.-метод. посіб. НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих ; Інститут обдарованої дитини. Київ : НАПН України: Ін-т обдарованої дитини, 2010. 442 с.

50. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів та методистів початкового навчання. Київ : Богданова А. М., 2009. 226 с.

51. Світленко С. І. Українське народолюбство Миколи Костомарова. *Харківський історіографічний збірник*. 2018. № 16. С. 168–190.

52. Сидоренко В. В. Концептуальні засади Нової української школи: ціннісно-світоглядний аспект. Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології : збірник матеріалів III Всеукраїнської Інтернет-конференції 18 квітня 2018 р. м. Київ. У 2-х частинах : Ч. 1. Наукова редакція, упорядкування : В. В. Сидоренко, Я. Л. Швень. Київ : Агроосвіта, 2018. С. 121–128.

53. Сікорський П. І. Нова педагогіка. Львів : Львівська політехніка. 2021. 539 с.

54. Скачкова А. С., Сущенко Л. О. Основні стратегії гуманістичного виховання учнів молодшого шкільного віку. *Інноватика в сучасній освіті та науці: теорія, методологія, практика* : Матеріали IV Міжнародного літнього наукового симпозіуму (м. Одеса, 30–31 липня 2021 р.) / ГО «Інститут інноваційної освіти» ; Науково-навчальний центр прикладної інформатики НАН України. Одеса : ГО «Інститут інноваційної освіти», 2021. С. 24–27.

55. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів / за редакцією проф. Леоніда Ушкалова. Харків : Майдан, 2010. 1400 с.

56. Скотна Н., Мовчан В. Мораль перед викликами сучасності. *Вища школа*. 2014. № 2. С. 7–16.

57. Словник термінів і понять сучасної освіти / уклад. : Л. М. Михайлова, О. В. Пагава, О. В. Проніна. За заг. ред. Л. М. Михайлової. Сєвєродонецьк, 2020. 194 с.

58. Солодков В. Актуальність гуманістичного спрямування соціального управління. *Післядипломна освіта в Україні*. 2014. № 2. С. 25–29.

59. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.

60. Сошина Ю. Цінності та ціннісні орієнтації в системі ціннісно-смислової сфери підлітка. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 22. С. 530–539. https://doi.org/10.32626/2227-6246.2013-22.%p

61. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка. Київ : Рад. школа, 1985. 312 с.

62. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу : вибрані твори в п’яти томах. Київ : Радянська школа, 1976. Т. 1. С. 393–626.

63. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 3. Київ : Рад. школа, 1977. С. 5–279.

64. Сущенко Л. О. Гуманоцентристська спрямованість підготовки вчителя початкової школи в контексті сучасних змін в освіті. *Освітні інновації: філософія, психологія, педагогіка*: збірник наукових статей в 2 частинах. Ч. 2 / За заг. ред. О. В. Зосименко. Суми : ФОП Цьома С. П., 2018. С. 78–82.

65. Сущенко Л. О. Соціально-моральна відповідальність – ціннісно-смислове ядро формування професіоналізму майбутніх учителів початкових класів. *Нова українська школа: результати та перспективи* : збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 18 листопада 2022 року / за заг. ред. Л. В. Задорожної-Княгницької. Маріуполь : МДУ, 2022. С. 236–238.

66. Творчість Тараса Шевченка в національно-духовному вимірі сьогодення : збірник наукових праць студентів та магістрантів / за ред. В. М. Владимирової та Н. І. Кириленко. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 106 с.

67. Трипольська Н., Сущенко Л. Проєктування компетентнісно орієнтованого освітнього процесу майбутніх педагогів у контексті ціннісної парадигми. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: новації, досвід та перспективи* : збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (20 квітня 2023 року, м. Запоріжжя) / за заг. ред. Л. О. Сущенко. Запоріжжя : Запорізький національний університет,

2023. С. 183–186.

68. Ушкалов Л. Сковорода, Шевченко, фемінізм...: статті 2010–2013 років. Харків : Майдан, 2014. 312 с.

69. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / за ред. В. І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 742 с.

70. Фурман А. А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.

71. Фурман О. Успішність, успіх і Я–концепція особистості. *Психологія і суспільство*. 2023. № 1. С. 191–204.

72. Хващевська О., Кишкар Є. Мотиваційна готовність майбутніх учителів початкових класів до впровадження інновацій в освітній процес. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*. 2018. Випуск 7. С. 179–190.

73. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 208 с.

74. Levchenko N., Liamprekht O., Zosimova O., Varenikova O., Boiko S. Emblematic Literature as a Form of Biblical Hermeneutics. *Amazonia Investigo*. Volume 9. Issue 32. De la Amazonia, 2020. P. 61–69.