МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

магістра

на тему: **«ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ»**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0134
спеціальності 013 Початкова освіта
освітньо-професійної програми «Початкова освіта»
К. С. Кононюк

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

Рецензент: доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н., доцент А. Ф. Курінна

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

Кононюк Карині Сергіївні

1. Тема роботи: «Педагогічні умови формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів»
керівник роботи Андрющенко Олена Олександрівна, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти, к. пед. н.
(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 поняття «професійно орієнтована особистість майбутнього вчителя початкових класів»; визначити критерії, показники та рівні сформованості професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі та розробити методику їх діагностики; охарактеризувати педагогічні умови формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі; розробити та експериментально апробувати модель формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі.

5. Перелік графічного матеріалу: таблиць – 14, рисунків – 1.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Консультант	Дата, підпис	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Андрющенко О. О.	02.02.25 р.	02.02.25 р.
Розділ 1	Андрющенко О. О.	27.03.25 р.	27.03.25 р.
Розділ 2	Андрющенко О. О.	14.05.25 р.	14.05.25 р.
Висновки	Андрющенко О. 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 _____ К. С. Кононюк
(підпис) (прізвище та ініціали)
Керівник роботи _____ О. О. Андрющенко
(підпис) (прізвище та ініціали)

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

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 97 с., 14 таблиць, 1 рисунок, 65 джерел.

Мета дослідження – розробити й експериментально апробувати методику формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі та визначити педагогічні умови її реалізації.

Об’єкт дослідження – професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів.

Предмет дослідження – модель формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі.

Методи дослідження – для розв’язання окреслених завдань, досягнення мети дослідження використано загальнонаукові методи теоретичного рівня (вивчення й аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів щодо проблеми формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів, узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних для побудови моделі та з’ясування умов формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів) та методи емпіричного дослідження (анкетування, спостереження, бесіди, вивчення практичної діяльності студентів під час проходження літньої педагогічної практики, самооцінка, психологічні методики, опитувальники тощо); педагогічний експеримент з метою перевірки дієвості моделі формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі, моделювання педагогічних ситуацій.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано особливості формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні науково-методичних матеріалів щодо формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі.

Галузь використання: заклади вищої та післядипломної освіти.

ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНА ОСОБИСТІСТЬ, АКАДЕМІЧНА ГРУПА, СТУДЕНТСЬКИЙ КОЛЕКТИВ, ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ, МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

SUMMARY

Kononiuk K. S. Pedagogical Conditions for the Formation of a Professionally Oriented Personality of a Future Primary School Teacher. Zaporizhzhia, 2025. 97 p.

The qualifying work consists of an introduction, two chapters, conclusions, and a list of references (65 items). The total volume of the qualifying paper is 97 pages (with 86 pages comprising the main text). The work contains 14 tables and 1 figur.

The aim of the study is to develop and experimentally test a methodology for forming a professionally oriented personality of a future primary school teacher within a student group and to determine the pedagogical conditions for its implementation.

To achieve this aim, the following research tasks were set:

1. To scientifically substantiate the essence of the concept of a "professionally oriented personality of a future primary school teacher".
2. To determine the criteria, indicators, and levels of formation of a professionally oriented personality of a future primary school teacher in a student group and to develop a methodology for their diagnostics.
3. To characterize the pedagogical conditions for forming a professionally oriented personality of a future primary school teacher in a student group.
4. To develop and experimentally test a model for forming a professionally oriented personality of a future primary school teacher in a student group.

The object of the research is professional training of a future primary school teacher.

The subject of the research is the model of forming a professionally oriented personality of a future primary school teacher in a student group.

In the first chapter, "Theoretical Foundations for Educating the Personality of a Future Primary School Teacher in a Student Group at the Present Stage", a scientific interpretation of the essence of the key concepts of the study is presented; an analysis

is carried out of personality-oriented interaction as a condition for forming a professionally oriented personality of a primary school teacher in a student group; and pedagogical play activity is presented as a condition for the formation of the professionally oriented personality of the future teacher.

In the second chapter, “Experimental Verification of the Model for Forming a Professionally Oriented Personality of a Future Primary School Teacher in the Process of Professional Training”, the researched model is developed, scientifically substantiated, and experimentally tested; the criteria and levels of formation of the studied indicators are identified and described; and an analysis of the results of the experimental work is provided.

The theoretical significance of the research lies in the fact that the author identifies and scientifically substantiates the features of forming a professionally oriented personality of a future primary school teacher in a student group. The practical significance of the research lies in the development and implementation of scientific and methodological materials related to the formation of a professionally oriented personality of a future primary school teacher in a student group.

Keywords: professionally oriented personality, academic group, student group, pedagogical conditions, future primary school teacher.

ЗМІСТ

Вступ……. 9
Розділ 1 Теоретичні засади виховання особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі на сучасному етапі……..... 12
1.1 Особистісно орієнтована взаємодія як умова формування професійно орієнтованої особистості вчителя початкових класів у студентському колективі……. 12
1.2 Ігрова педагогічна діяльність як умова формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів……... 21
Розділ 2 Дослідно-експериментальна перевірка моделі формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки.....…….. 32
2.1 Констатувальний етап педагогічного експерименту……...……. 32
2.2 Реалізація моделі формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки……. 53
2.3 Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи…. 67
Висновки..... 86
Список використаних джерел..... 91

ВСТУП

Процес формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів зумовлюється трансформаційними й модернізаційними процесами в системі сучасної освіти, які вимагають сутнісного оновлення змісту й організації навчально-виховної діяльності, упровадження інноваційних педагогічних технологій і методичних підходів, здатних максимально активізувати інтелектуальний та духовний потенціал студентської молоді. Основним завданням вищої педагогічної освіти на сучасному етапі є не лише надання фахових знань, а й підготовка компетентного, соціально відповідального педагога, який усвідомлює свою професійну місію, здатен ефективно реалізовувати набуті знання у практичній площині, продуктивно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, високо цінує колективну роботу, думку колег, активно впроваджує досягнення передового педагогічного досвіду та критично аналізує результати власної професійної діяльності. Вирішення окресленої проблеми розпочинається у закладі вищої освіти (далі – ЗВО) й передбачає, зокрема, формування згуртованого, діяльнісно активного студентського колективу як важливої умови професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів.

Питання виховання особистості в умовах колективної взаємодії не втрачає своєї актуальності й у сучасному суспільно-освітньому контексті. Хоча проблема функціонування колективу була широко висвітлена в межах соціалістичної авторитарної педагогіки, сьогоднішні соціокультурні трансформації в українському суспільстві потребують переосмислення цієї категорії та її ролі у професійному становленні майбутнього вчителя. Сучасний підхід вимагає оновлених теоретико-методологічних орієнтирів щодо дослідження колективу як чинника розвитку особистісних і професійних якостей здобувачів вищої педагогічної освіти. Проблематику вищої школи та особливості соціалізації студентської молоді в її межах досліджувало багато

вітчизняних учених (Н. Ануфрієва, І. Бех, Н. Войтович, Г. Костюк, Л. Лепіхова, А. Макаренко, Н. Ничкало, М. Обозов, Л. Онуфрієва, Т. Осипова, О. Пінська, Л. Руденко, М. Савчин, В. Семиченко, Л. Скібіцька, О. Сухомлинський, О. Чайковська та ін.).

Проблема підготовки майбутніх вчителів початкових класів отримала відображення в наукових положеннях теорії професійної педагогіки (О. Акімова, О. Андрющенко, О. Варецька, Ю. Зубцова, Н. Кічук, О. Комар, Л. Корольова, О. Мельник, Р. Пріма, О. Савченко, Л. Себало, Л. Сущенко та ін.).

Водночас питання безпосереднього впливу колективу студентської групи на формування особистості майбутнього вчителя початкових класів у сучасному суспільстві окремо не розглядалося, як і умови, що цьому сприяють. Це й зумовило вибір теми кваліфікаційної роботи *«Педагогічні умови формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів»*.

Мета дослідження – розробити й експериментально апробувати методику формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі та визначити педагогічні умови її реалізації.

Для досягнення поставленої мети поставлено наступні завдання дослідження:

1. Науково обґрунтувати сутність поняття «професійно орієнтована особистість майбутнього вчителя початкових класів».

2. Визначити критерії, показники та рівні сформованості професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі та розробити методику їх діагностики.

3. Охарактеризувати педагогічні умови формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі.

4. Розробити та експериментально апробувати модель формування

професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі.

Об’єкт дослідження – професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів.

Предмет дослідження – модель формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі.

Методи дослідження – для розв’язання окреслених завдань, досягнення мети дослідження використано загальнонаукові методи теоретичного рівня (вивчення й аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів щодо проблеми формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів, узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних для побудови моделі та з’ясування умов формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів) та методи емпіричного дослідження (анкетування, спостереження, бесіди, вивчення практичної діяльності студентів під час проходження літньої педагогічної практики, самооцінка, психологічні методики, опитувальники тощо); педагогічний експеримент з метою перевірки дієвості моделі формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі, моделювання педагогічних ситуацій.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що автором визначено й науково обґрунтовано особливості формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі.

Практичне значення дослідження полягає в розробленні та впровадженні науково-методичних матеріалів щодо формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

1.1 Особистісно орієнтована взаємодія як умова формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у студентському колективі

Освітньо-виховна система посідає ключову позицію у формуванні та примноженні інтелектуального потенціалу суспільства. Водночас провідну роль у цій системі відіграє педагог, який визначає вектор розвитку загальної середньої, фахової передвищої та вищої освіти України. У цьому контексті пріоритетного значення набувають питання професійного становлення, формування та функціонування вчителя як суб'єкта педагогічного впливу. Водночас повноцінна реалізація цих процесів передбачає необхідність самовиховання особистості як основи професійного зростання.

Накопичення особистістю життєтворчого потенціалу, здатного забезпечити досягнення високих духовних орієнтирів та гуманістичних смислів існування, тісно корелює зі ступенем інтеріоризації нею соціальних норм. Ефективне виконання життєствердної функції можливе лише за умови, що ці норми стануть внутрішньо засвоєними, інтегрованими у структуру самосвідомості. Цей процес є визначальною ознакою саморозвитку та самовиховання, що, в свою чергу, постає як фундаментальна мета виховання у його соціальному вимірі. Особливої ваги у цьому набуває особистісно орієнтоване виховання, яке ми розглядаємо як концептуальний підхід у педагогіці [7].

Саме особистісно орієнтоване виховання забезпечує досягнення особистісно розвивальної мети завдяки фокусуванню на усвідомленні

індивідом власної ідентичності, розвитку його здатності до вільного та відповідального самовираження. Цей тип виховання спрямований на актуалізацію сутнісної природи суб'єкта, яка виражається через гуманістичні цінності служіння, зокрема, любов до інших як домінантну життєву орієнтацію. Такий підхід дозволяє особистості виходити за межі наявних можливостей, розкриваючи потенціал самотрансценденції.

У відповідності до концепції І. Беха, самопізнання особистості відбувається у взаємодії з іншими, і вагомого значення у цьому процесі набувають не лише позитивні, а й негативні соціальні взаємодії. Зокрема, міжособистісні конфлікти та емоційні кризи можуть виступати як каталізатори глибинного самопізнання. Замість уникнення чи витіснення такого досвіду, його необхідно осмислено проживати, трансформуючи внутрішні суперечності задля відновлення психологічної рівноваги. Переживання виступає як зусилля перебудови особистісного внутрішнього світу задля досягнення гармонії між свідомістю та буттям, що сприяє підвищенню екзистенційної осмисленості життя [6].

У контексті практичної реалізації особистісно орієнтованих виховних стратегій учитель конструює в освітньому просторі модель майбутнього соціуму. Реалізація цієї мети істотно зумовлена його виховною установкою, яка постає як синтез професійної компетентності та індивідуально-психологічних характеристик. Педагог, для якого розуміння, прийняття й визнання особистості учня є справжніми професійними цінностями, здатен виявляти емпатійне ставлення до учнів. При цьому емоційна насолода від педагогічної діяльності стає провідним мотиваційним чинником. Побудова взаємодії у форматі перспективного розвитку дитини як автономної, цілісної особистості є стратегічною основою ефективного виховання, що реалізується через вияви емоцій, смислових установок і способів сприйняття оточуючої дійсності [13].

Одним із ключових детермінантів людської активності є потреба в досягненні соціального визнання та належного статусу в межах групи. Незалежно від вікових характеристик, індивіди вдаються до різних стратегій

самоствердження в колективі – як конструктивних (успішність у навчальній, пізнавальній, трудовій чи науково-дослідній діяльності), так і деструктивних (упертість, демонстративний негативізм, порушення дисципліни, агресивна поведінка чи компенсаторне перебільшення власних недоліків) [35].

Інтеграція особистості в спільну діяльність значною мірою зумовлюється специфікою внутрішньогрупової динаміки, що охоплює формування міжособистісних відносин, взаємне сприйняття членів групи, розвиток норм і ціннісних орієнтацій, а також моделей співпраці та відповідальності. Якість міжособистісної взаємодії є важливим чинником, що визначає ефективність функціонування групи як цілісної соціальної системи.

У сфері психології групової діяльності виокремлюють комплекс соціально-психологічних факторів впливу на результативність колективної роботи: всебічний розвиток особистості, альтруїстичне ставлення до праці, громадська активність, згуртованість групи, її управлінська структура, домінантні цінності, кількісно-якісний склад та психологічний клімат середовища [41].

Процес пізнання передбачає не лише індивідуальну рефлексію, а й взаємодію з іншими людьми, адже соціальне співставлення результатів дозволяє перевірити їхню достовірність. Окрім того, пізнання світу охоплює усвідомлення внутрішнього світу інших осіб, їхніх мотивів та поведінкових проявів, що веде до емпатії, розуміння та співпереживання.

Оскільки активне навчання стимулює академічну успішність, розвиває інтерес, пізнавальну ініціативу та самостійність, воно створює сприятливі умови для соціального самоствердження особистості у групі засобами навчальної діяльності. Організація професійно орієнтованої колективної діяльності, упровадження системи соціально значущих доручень і реалізація адекватного педагогічного супроводу функціонування первинного студентського колективу є важливими чинниками професійного становлення майбутніх учителів початкових класів. У цьому процесі суттєвою є

необхідність забезпечення глибокого залучення студентів до професійно-педагогічної практики в межах колективної взаємодії [64].

На нашу думку, саме в умовах навчального колективу майбутній учитель має найбільші шанси оволодіти ключовими професійними компетентностями, за умови утвердження атмосфери доброзичливості та взаємоповаги між його членами. Психологічний клімат у студентській групі є надзвичайно вагомим, оскільки студенти перебувають у постійному міжособистісному контакті. Колектив може переживати як ентузіазм і натхнення, так і фрустраційні стани.

Особливе значення має морально-психологічна позиція членів групи, що виявляється у відчутті захищеності, рівноправного становища в колективі, задоволеності впливом групи на розвиток особистісних якостей та реалізацію соціальних ролей. Ключовими є почуття відповідальності за спільну діяльність, активна участь у досягненні групових цілей, прийняття загальних колективістських принципів, емоційна прив’язаність до групи та переживання позитивних емоцій від належності до неї [25].

Проведений нами аналіз системи підготовки майбутніх учителів виявив недостатнє усвідомлення ролі академічної групи як чинника формування професійної самосвідомості та спрямованості.

На нашу думку, взаємодія в нових соціальних умовах освітнього середовища, до яких долучаються здобувачі вищої освіти у процесі навчання, є важливим елементом професійного зростання. Саме через засвоєння знань, набуття практичних навичок і активну участь у життєдіяльності академічного колективу майбутні педагоги формують риси, що мають визначальне значення для їх професійної самореалізації.

Процес навчання набуває гуманістичного характеру лише за умови створення викладачем разом зі студентами освітнього середовища, у межах якого кожен учасник освітньої взаємодії має можливість максимально реалізувати власну ідентичність та особистісний потенціал.

Одним із ключових завдань викладача виступає забезпечення такого простору взаємодії, який би сприяв індивідуальному саморозкриттю кожного

студента, активізації його пізнавальної і творчої активності, формуванню здатності до самопізнання й саморозвитку. У результаті створюються умови для досягнення стану психоемоційної стійкості, яка, своєю чергою, є похідною від поєднання індивідуального ресурсу студентів і згуртованості групи як соціального утворення. Обидві складові зазначеного феномена є результатом цілеспрямованої педагогічної діяльності [1].

Починаючи з першого курсу, здобувачі вищої освіти стикаються з новими, складними завданнями, які потребують належної організації освітнього процесу, оволодіння навичками самостійної роботи з джерелами знань та підтримки з боку колективу для подолання труднощів адаптаційного періоду.

Соціальна спрямованість академічного колективу виявляється через єдність цінностей, потреб та орієнтацій його учасників, прийняття суспільно значущих завдань більшістю членів, наявність колективних перспектив, спільних справ і позитивного ставлення до обраної професії. У колективі розвиваються як формальні, так і неформальні міжособистісні зв’язки, що значною мірою визначають якість освітньої взаємодії [54].

У процесі колективної діяльності здобувачі вищої освіти набувають досвід прийняття рішень, планування цілей, координації дій, що позитивно впливає на результативність навчальної та громадської активності, а також підсилює почуття задоволення від досягнутих результатів.

Водночас академічна група не є монолітною структурою – вона складається з мікрогруп, які утворюються на основі дружніх, емоційно значущих зв’язків. Як засвідчено в результаті проведеного нами дослідження, саме ці мікрогрупи справляють найбільш відчутний вплив на поведінку й установки своїх учасників. Соціальний контроль у групі реалізується передусім через такі неформальні підструктури, що зумовлює складність і неоднозначність внутрішньогрупової взаємодії.

Значущу роль у формуванні згуртованого колективу відіграє особистісно орієнтована взаємодія, що ґрунтується на принципах діалогічного спілкування. Її сутність полягає у духовній взаємності, довірі, відкритості та взаємній повазі.

Діалог, як зазначають науковці, є єдністю тотожного та відмінного у взаємовідносинах суб'єктів, за умови визнання партнера рівноправним співрозмовником, поваги до його особистісної автономії, відмови від маніпулятивного впливу чи контролю.

Для того, щоб міжособистісна взаємодія у студентському середовищі набула особистісно орієнтованого характеру, вона має бути побудована за принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії, де береться до уваги ставлення кожного студента до спільної діяльності, з урахуванням психологічного клімату колективу.

Т. Мальковська [39] підкреслює, що за таких умов формується відповідальність за себе та інших, за результат спільної справи. Ж. Меньшикова [38], у свою чергу, акцентує на необхідності таких установок, як відкритість, безоціночне сприйняття, емпатичне слухання та автентичність. Здатність до особистісного спілкування розглядається як одна із ключових професійних якостей педагога.

Виходячи з наведеного, можна припустити, що позитивна, суб'єкт-суб'єктна взаємодія в академічному середовищі значною мірою сприятиме формуванню особистості майбутнього вчителя початкових класів, зорієнтованої на професійне самоствердження.

Успішне формування професійних умінь і навичок, на нашу думку, відбувається саме в умовах згуртованого колективу, в якому панує педагогічно спрямована атмосфера. Особливої уваги вимагає цілеспрямована організація колективу академічної групи.

Одним із найбільш ефективних підходів до формування такого колективу є створення гуманних, доброзичливих відносин у процесі спільного виконання різних видів діяльності на кожному етапі групової взаємодії. Так, перший етап передбачає постановку загальних і особистих цілей, розроблення програми дій, визначення функціонального розподілу ролей, обрання лідерів. На цьому етапі превалює авторитарна модель управління, однак уже формуються основи організаційної структури групи.

Другий етап пов’язаний із розвитком товариських, колективістських взаємовідносин у межах організованої діяльності (навчальної, художньої, спортивної, педагогічної тощо). Відбувається перехід до співуправління, де викладач виступає як фасилітатор, спрямовуючи активність групи у конструктивне русло.

Третій етап характеризується зростанням самостійності здобувачів вищої освіти у виконанні запланованих завдань, саморегуляцією та координацією дій. Відбувається становлення самоврядування та розвиток відповідальних взаємовідносин.

Четвертий етап означає досягнення високого рівня самоорганізації, взаємодопомоги та ініціативності. Група розвиває перспективні цілі, панують відносини довіри, підтримки та поваги.

Формування студентського колективу, як і розвиток особистості його учасників, розпочинається з аналізу наявного рівня міжособистісних відносин у групі та моделювання майбутньої педагогічної стратегії. У цьому контексті ключовим виступає вибір адекватних форм виховного впливу:

1. Авторитарна модель – коли викладач використовує групу як інструмент впливу на студента, а колектив ще не сформований у повноцінному сенсі.

2. Партнерська модель – за якої викладач і група співпрацюють як рівноправні суб’єкти виховного процесу. Група самостійно вирішує педагогічні завдання, залучаючи викладача як консультанта. У цьому варіанті реалізується ефективне самоврядування, змінність лідерства та взаємна відповідальність усіх учасників освітньої взаємодії.

Формування особистості майбутнього вчителя у структурі академічного колективу є складним поліаспектним процесом, який вимагає системного застосування педагогічних принципів: перспективності, паралельної дії, гуманістично орієнтованих колективістських відносин, творчої взаємодії та індивідуалізації навчального впливу. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від того, наскільки самі учасники усвідомлюють цінність

групового розвитку й включаються в нього на рівні особистісної відповідальності.

Основу згуртованості академічної групи складає поєднання навчальної, професійної та суспільно-корисної діяльності. Результати нашого дослідження свідчать, що одним із провідних чинників формування професійної зацікавленості студентів є товариське спілкування. В умовах вищої освіти його значущість зростає, оскільки зменшується вплив традиційних виховних інституцій, таких як родина чи шкільний учитель.

Емоційне наповнення, духовна насиченість, гуманістична спрямованість професійного спілкування створюють особливе середовище для процесів самопізнання й самовиховання. Взаємодія між людьми реалізує потребу особистості в особистості, формуючи моральну основу колективного життя. Завдання виховання полягає в тому, щоб надати цій взаємодії демократичного характеру, спрямованого на розкриття моральної краси, емоційної глибини та здатності до співпереживання [10].

Важливим засобом консолідації колективу виступає формування колективної (громадської) думки, яка виконує роль внутрішнього регулятора поведінки. Вона сприяє організаційному згуртуванню, формуванню свідомого ставлення до виконання громадських доручень, осмисленому сприйняттю професійної інформації, засвоєнню суспільно значущих цінностей, а також попередженню проявів девіантної поведінки [36].

Громадська думка – це не просто оцінка поведінки індивіда, а синтез суджень, норм і вольових установок колективу, що трансформуються у внутрішній самоконтроль особистості. Вона підвищує відповідальність кожного студента перед групою, дисциплінує його, сприяє формуванню моральної зрілості. Студент, прагнучи до самоствердження, має внутрішньо узгоджувати власні дії з моральними орієнтирами колективу та прагнути до визнання з боку одногрупників.

Таким чином, ефективне функціонування академічної групи як освітнього осередку вимагає формування навичок співпраці її членів. Спільна діяльність

слугує умовою виникнення товариських відносин, що сприяють засвоєнню норм соціальної поведінки, розвитку моральних якостей, нагромадженню професійно цінного досвіду. У процесі послідовного зміцнення колективу формуються також моральні почуття, колективістська свідомість та ін.

Тому, щоб студент (майбутній учитель) успішно інтегрувався в колектив і міг розвивати свої особистісні та професійно орієнтовані якості, необхідно навчити його співпрацювати з колективом. Взаємовідносини товариського співробітництва формуються через спільну діяльність, що сприяє засвоєнню громадських норм і формуванню моральних почуттів.

Групова форма навчання сприяє розвитку творчої активності майбутніх учителів початкових класів, а також їх професійної педагогічної зрілості, оскільки ставить студентів перед необхідністю творчої співпраці. У колективі студенти мають можливість найбільш повно розкрити свої колективістські якості, організаторські й комунікативні здібності, що має важливе значення для їх професійної діяльності.

Процес розвитку професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя неможливо уявити без активного взаємодії у студентському колективі, що створює умови для самовдосконалення та формування моральних цінностей. У вищій школі важливою метою є формування культури та творчий розвиток особистості майбутнього спеціаліста. Вчитель повинен бути не лише вихователем, але й організатором процесу розвитку особистості своїх учнів, формуючи у них громадянську свідомість та вміння працювати над власним вдосконаленням.

Самовиховання є важливою частиною педагогічної діяльності, яке передбачає усвідомлену діяльність особистості щодо розвитку своїх позитивних якостей та усунення негативних. Важливою складовою самовиховання є самооцінка, що дозволяє особистості аналізувати свої вчинки, розвиток і досягнення в різних сферах, зокрема у професійній діяльності.

Професійне самоусвідомлення майбутнього вчителя початкових класів включає усвідомлення його місця в педагогічній діяльності та трансформацію

його позиції з об’єкта навчання до суб’єкта педагогічної діяльності. Важливою складовою цього процесу є здатність до самооцінки і корекції професійної поведінки відповідно до вимог навчання та виховання.

Когнітивний підхід до професіоналізму педагогічної діяльності передбачає осмислення її важливості, знання та розуміння мети роботи, що дозволяє учителю ефективно використовувати свої професійні знання та навички в освітньому процесі.

Професійна педагогічна усталеність передбачає здатність учителя зберігати власні особистісні установки, погляди та переконання, не піддаючись зовнішнім впливам упродовж своєї діяльності. Основними ознаками цієї усталеності є: впевненість у власних силах як педагога; відсутність емоційної напруженості або страху перед учнями; здатність регулювати свій емоційний стан, контролюючи настрій, голос, міміку та жести; наявність вольових якостей, таких як цілеспрямованість, організованість, рішучість і стресостійкість; швидка реакція на поведінку учнів і класу в цілому; здатність приймати доцільні рішення в умовах змін та непередбачених ситуацій; характеристики особистості, які відображають ідеологічну, професійну та пізнавальну спрямованість; рівень знань і вмінь педагога (психолого-педагогічних, спеціальних, методичних); задоволення своєю діяльністю.

Таким чином, систематичний розвиток професійної педагогічної усталеності можна вважати важливою умовою формування професійно орієнтованої особистості майбутніх учителів початкових класів.

1.2 Ігрова педагогічна діяльність як умова формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів

Творчість як основа професійного зростання майбутнього вчителя початкових класів неможлива без належного педагогічного супроводу, створення умов для розвитку внутрішньої мотивації до саморозвитку,

самопізнання й самоосвіти. У цьому контексті особливого значення набуває педагогічна підтримка, яка передбачає не лише інформування й наставництво, а й створення ситуацій успіху, формування атмосфери довіри, підтримки ініціатив, розвитку критичного й дивергентного мислення. Важливо, щоб викладач не тільки передавав знання, а й був фасилітатором, партнером, провідником у світі педагогічного пізнання.

Професійне зростання здобувачів ОП »Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, їхня здатність до творчої самореалізації значною мірою залежатиме від того, наскільки освітнє середовище закладу вищої освіти буде відповідати їхнім інтересам, ціннісним орієнтаціям і професійним прагненням. Такий простір повинен бути відкритим до діалогу, експерименту, інтерактивних форм навчання, рефлексії й співпраці. Саме у такому середовищі народжуються ідеї, зміцнюються переконання, формується здатність до педагогічного передбачення й глибшого розуміння дитини.

Одним із ефективних засобів розвитку творчої особистості студента є включення його до науково-дослідної роботи. Практика свідчить, що залучення студентів до дослідницької діяльності сприяє формуванню в них аналітичного мислення, уміння бачити проблему, ставити запитання, шукати відповіді, робити висновки й узагальнення. Це стимулює самостійну інтелектуальну активність, пробуджує інтерес до нових знань і формує основу для подальшого професійного вдосконалення. У процесі такої діяльності студент навчається не лише методам дослідження, але й набуває соціально важливих якостей – наполегливості, відповідальності, ініціативності, критичності, здатності до самооцінки та самокорекції.

Важливо також, щоб науково-дослідна діяльність здобувачів вищої освіти була спрямована на вирішення реальних педагогічних завдань. Це не тільки підвищує практичну значущість результатів досліджень, але й сприяє професійному самовизначенню майбутніх педагогів. Тематика досліджень має відповідати потребам освітнього процесу, викликам сучасного суспільства, інноваційним тенденціям у сфері педагогіки. Лише тоді науково-дослідницька

діяльність стане невід'ємною частиною професійного становлення особистості студента.

Педагогічна праця не терпить шаблонності й байдужості, вона потребує від учителя постійного пошуку, творчої сміливості, натхнення та ініціативи. В. Сухомлинський наголошував на винятковому значенні творчості як чинника активної виховної діяльності, в якій особливо яскраво проявляється емоційний стан радості мислення. Без творчості неможливе повноцінне пізнання людиною своїх сил, здібностей, нахилів; не може утвердитися повага до себе, чутливе ставлення особистості до морального впливу колективу. Творче життя – неодмінна умова формування особистості, воно є основою духовних, інтелектуальних, емоційних, естетичних та ідейних взаємин між членами колективу. Творчість – це діяльність, у яку людина вкладає частину своєї душі, і чим більше вона віддає, тим багатшою стає внутрішньо. Творчий процес має унікальну здатність: сам твір і сам творець впливають на тих, хто поруч. «Якщо ви хочете, щоб людина благотворно впливала на людину, утверджуйте в духовному житті колективу й особистості творчість» [54].

Діяльність педагога набуває по-справжньому творчого характеру лише тоді, коли він глибоко усвідомлює суть творчості. Творчість визначається як діяльність, результатом якої є створення якісно нового, що вирізняється оригінальністю та неповторністю. Оскільки творчості не можна навчити безпосередньо, педагог має самостійно її опановувати, а наукове знання повинно слугувати орієнтиром у цьому процесі: розкривати сутність і етапи творчої діяльності, сприяти перенесенню набутих знань у практику виховання особистості [52].

Основою розвитку й виховання особистості є діяльність. Цей принцип яскраво реалізовано у педагогічній практиці А. Макаренка. Дослідження Г. Альтшулера, В. Андрєєва, Л. Кондрашової, В. Моляко та інших учених підтверджують: творча діяльність, зорієнтована на відновлення виховної функції освітнього процесу, має бути провідною у професійному становленні майбутнього вчителя.

Майбутній педагог не може повноцінно задовольнити свої соціальні та професійні потреби поза студентською групою. У процесі його становлення відбуваються концептуальні зміни когнітивної сфери свідомості, вдосконалюються особистісні якості, розвиваються професійні здібності під впливом референтного середовища. Викладач зацікавлений у перетворенні студентської групи на справжній колектив. У цьому контексті колектив – це якісно новий рівень єдності студентів і педагогів, що ґрунтується на спільній професійно й особистісно значущій меті, загальнолюдських цінностях, творчій діяльності та взаємодії.

Досягнення особистісного рівня розвитку професійно-гуманістичної спрямованості студентів вимагає наближення освітнього процесу до реалій педагогічної практики, ефективного засвоєння професійно цінного досвіду комунікації та взаємодії, а також упровадження спеціально організованої колективної творчої діяльності у процес вивчення педагогічних дисциплін [6].

Для розвитку творчого підходу до спілкування у здобувачів ОП »Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти необхідно формувати відповідні соціальні настанови: ставлення до партнера як до мети, а не засобу; інтерес до самого процесу комунікації; сприймання спілкування як діалогу; терпимість до недоліків співрозмовників у процесі взаємодії. Атмосфера неформального спілкування сприяє включенню студентів у мікрогрупову роботу, де вони можуть вільно висловлювати свої думки без страху чи невпевненості, відчуваючи підтримку товаришів і викладачів.

Становлення стійкості та єдності студентського колективу залежить, з одного боку, від психологічної зрілості його учасників, а з іншого – від ступеня згуртованості групи, її цілеспрямованості. Обидві умови досягаються завдяки цілеспрямованій виховній діяльності.

Особливу роль у формуванні колективу відіграє інтелектуальна єдність – здатність до спільного розв’язання інтелектуальних і творчих завдань. Проте навчально-пізнавальна діяльність за своєю природою часто є

індивідуалізованою, тому потребує спеціально організованих групових форм, що створюють основу для колективоутворення.

Глибоке осмислення студентом педагогічних теорій і методів можливе лише на основі практичного досвіду. Саме особистісна педагогічна діяльність із притаманними їй труднощами, успіхами й невдачами спонукає до рефлексії й пізнання причин результативності чи її відсутності. Ефективному формуванню педагогічної майстерності сприяють технології, орієнтовані на розвиток конструктивної діяльності й творчості. Одним із таких засобів є ділові (педагогічні) ігри [15].

Гра не замінює життя, але допомагає в ньому навчатися. Здатність бачити в людях позитивне, пізнавати їхні якості, аналізувати вчинки й ставлення формується лише через живу практику [23]. Гра – це діяльність практична. Її результативність залежить від якісного планування, можливості вибору завдань відповідно до інтересів і здібностей учасників, активної взаємодії, «вживання» в ролі, аналізу та самооцінки власної діяльності [36].

Гра – важлива сфера життєдіяльності. У поєднанні з працею, пізнанням, мистецтвом і спортом вона забезпечує необхідні емоційні умови для гармонійного розвитку особистості. У руках педагога гра є інструментом виховання, що враховує вікові особливості дітей і підлітків, сприяє розвитку ініціативи, самодіяльності, створенню атмосфери творчої свободи в колективі та умов для самореалізації [53].

Оскільки естетичне сприйняття світу й художня діяльність мають ігрову природу, гру як узагальнену форму художньої творчості (самодіяльність в образотворчому мистецтві, музиці, драматизація творів, наслідування сюжетам фільмів тощо) доцільно використовувати в організації дозвілля студентів. В основі рольових ігор лежить механізм наслідування, що перетворює їх на живу творчу діяльність із елементами відкриття талантів і гумору [61].

Гра – універсальний засіб: це і самостійна діяльність, і форма згуртування колективу, і засіб організації інших видів активності, і емоційний стан, і засіб комунікації. Її особливості – добровільність, висока активність, контактна

взаємозалежність учасників. Проте головне – гра розвиває не лише окремі здібності, а й творчість у цілому.

Як зазначає Л. Сущенко, реалізація навчально-ігрових технологій дозволяє оптимально враховувати вимоги до педагогічної професії, сприяє імітаційному моделюванню педагогічної діяльності, а також прискореному формуванню у майбутніх педагогів фахової компетентності, основ професіоналізму, важливих особистісно-професійних якостей для оптимального виконання трудових функцій. Учена, констатуємо, що ігрові й діяльнісні методи навчання – це глибока педагогічна цінність, це великі потенційні можливості для професійного самовираження кожного здобувача вищої освіти з урахуванням його можливостей, особистісно значущої мети, допомагаючи розкрити власний інноваційний потенціал [57].

У процесі інтелектуальних ігор основне завдання учасників полягає у здатності швидко приймати рішення в нестандартних умовах. Натомість сюжетно-рольові ігри та ігри-драматизації спрямовані на розвиток уяви, здатності до моделювання ситуацій та творчого самовираження. Водночас усі види групових ігор об’єднує спільна мета – налагодження співпраці, взаємодії та спільного пошуку рішень у межах встановлених правил. Очевидно, що такі якості, як організованість, самодисципліна, ініціативність, здатність до дій у динамічних умовах, є надзвичайно важливими для сучасної та майбутньої особистості.

Професійна діяльність педагога реалізується на двох основних рівнях. Першим є сформована система переконань, знань, принципів – своєрідна педагогічна ідеологія, що слугує підґрунтям для вирішення педагогічних задач. Другим – практичне втілення цієї ідеології через професійну діяльність. Хоча набір прийомів і вмінь, якими володіє педагог, може бути обмеженим, їх творче поєднання в межах освітньої технології і визначає педагогічну майстерність. Саме тому дидактичні ігри мають забезпечувати глибоку імітацію реальної педагогічної практики, відображати її сутнісні характеристики.

Однак варто чітко розрізняти дидактичну гру та заняття, у яких використовуються елементи активного навчання. У грі реалізується принципово новий рівень застосування активних методів – вона виступає як особливий тип навчального заняття, присвяченого комплексному аналізу психологічних, педагогічних або методичних проблем. Це кооперативно-змагальна діяльність команд, спрямована на теоретичне та практичне опрацювання проблем, що супроводжується синтезом знань, умінь і навичок за допомогою цілісного дидактичного комплексу засобів.

Ігри та ігрові тренінги є ефективним способом стимулювання творчої активності, розкриття особистісного потенціалу, подолання невдач і зниження напруженості у групі, зокрема під час спільного аналізу діяльності. В освітньому процесі доцільно застосовувати широкий спектр методів і засобів, що активізують навчання, сприяють формуванню компетентного фахівця, відкривають нові методичні підходи.

Особливість гри полягає в її двоплановості, подібній до театрального мистецтва: з одного боку, гравець виконує конкретну діяльність, що вимагає вирішення реальних і часто нестандартних завдань; з іншого – частина цієї діяльності відбувається в умовній формі, що дозволяє знизити емоційне навантаження та абстрагуватись від відповідальності. Саме ця двоплановість забезпечує розвивальний потенціал гри.

Серед ігрових форм виховання особливої уваги заслуговують обрядові ігри та свята, які в традиційній культурі інтегруються у єдине святково-ігрове середовище та виступають потужним чинником соціалізації особистості.

Завданням викладача є створення умов для розвитку різних груп здібностей студентів – інтелектуальних, комунікативних, спортивних, інструментальних, експресивних. Важливо сприяти особистісному самовизначенню студентів через залучення до різних видів діяльності, забезпечити умови для виявлення і розкриття їхнього потенціалу.

Інтелектуальні здібності формуються насамперед у процесі навчання, проте значний вплив має й позанавчальна пізнавальна активність. Доцільно

організовувати різноманітні творчі заходи, що не передбачають заздалегідь визначеного сценарію, а лише загальну тему та розподіл ролей.

Співробітництво означає спільну діяльність заради досягнення певної мети. Для його реалізації необхідно, аби зміст і форми організації діяльності передбачали або вимагали взаємодії. У педагогічній професії співпраця є важливою умовою як ефективності роботи, так і задоволення від неї. Відтак, сформована потреба у співробітництві – суттєвий чинник успішної професійної самореалізації.

Потреба в творчості притаманна більшості людей, особливо в юнацькому віці. Її реалізація може набувати різних форм – написання віршів, малювання, музична творчість тощо. Водночас, нерідко трапляється, що потреба в самовираженні не знаходить реалізації, що може зумовлювати психологічне напруження, внутрішній конфлікт, або навіть агресію до тих, хто успішно проявляє себе у творчості.

А. Макаренко [37] наголошував на важливості організованої колективної творчої діяльності, яка сприяє формуванню стійких міжособистісних симпатій, гармонійному розвитку особистості, здатності до рефлексії власного місця у соціумі. Сприятливий психологічний клімат у групі позитивно впливає на освітню та громадську активність студентів, стимулює їхню зацікавленість у саморозвитку й професійній підготовці. Педагогічна діяльність охоплює як формування кожної особистості, так і розвиток усього колективу в цілому.

За переконанням А. Макаренка [37], активна, життєрадісна й цілеспрямована ігрова діяльність є важливою умовою гармонійного розвитку дитини та дитячого колективу. Він підкреслював, що саме в грі закладаються основи майбутньої діяльності.

Колективні творчі справи можуть стати ефективною формою навчання, що поєднує освітній і виховний потенціал. Їх варто інтегрувати в освітній процес у форматі лекцій, практичних занять, семінарів, а також у позааудиторній діяльності. Наприклад, організація «Дня факультету» може

бути реалізована через залучення до колективної творчості як студентів, так і викладачів.

Замість традиційних рефератів і доповідей студентам пропонують взяти участь у дії, яка повністю відповідає освітнім цілям. Підготовку, організацію та аналіз колективної творчої справи здійснюють самі студенти. У процесі цієї підготовки вони набувають навичок роботи з літературними джерелами, вчаться виокремлювати головне, стисло й точно передавати зміст, використовувати засоби сценічного мистецтва, враховувати психологічну атмосферу в колективі, індивідуальні особливості, здібності та потенціал кожного учасника.

Колективні творчі справи можна ефективно використовувати під час вивчення таких дисциплін, як історія педагогіки, література, педагогічна майстерність, теорія та методика виховної роботи тощо. Педагогічна практика накопичила значний досвід ділових ігор, що користуються популярністю: рольові (учасники виконують функції відповідно до обраної ролі), імітаційні (відтворення фрагментів професійної діяльності з подальшим обговоренням), організаційно-діяльнісні (переважно з певної тематики), дослідницькі (спрямовані на глибоке осмислення проблеми), а також ігрові тренінги (відпрацювання групи навичок).

З метою формування педагогічного мислення застосовують варіативні ігри, що передбачають вирішення нестандартних педагогічних ситуацій. У ході таких ігор майбутні вчителі розвивають важливі професійні якості: здатність миттєво реагувати на непередбачувані обставини, педагогічний такт, уміння впливати словом і емоціями, навички управління невербальною комунікацією, емпатію, вміння адаптуватися до ситуації.

Колективна творча справа завжди має на меті нестандартне, креативне вирішення певної проблеми. Для її проведення створюється рада справи або ініціативна група, яка координує всі підготовчі етапи: оформлення простору, написання сценарію, розподіл завдань. До складу ради входять представники творчих груп, що можуть змінюватися від справи до справи.

Творчі ігри спрямовані на вдосконалення практичної підготовки майбутніх учителів початкових класів, розвиток їхньої самостійності, аналітичного мислення, а також сприяють активізації пізнавальної діяльності. У процесі ігрової взаємодії підвищується життєвий тонус учасників завдяки емоційному залученню, співпереживанню, прагненню до змагання. Елемент змагання, характерний для групових ігор, викликає інтерес, азарт, енергійність – все це робить гру ефективним засобом навчання.

При цьому важливо, щоб педагог забезпечив дотримання принципів гуманності, зберігаючи при цьому емоційний заряд гри. Саме в таких умовах формуються й закріплюються соціально значущі риси – співпраця, чесність, відповідальність, справедливість, дисциплінованість. Гра дозволяє пережити ситуації суперечностей і конфліктів у межах колективної моралі, формує навички соціальної взаємодії та критичного осмислення.

Отже, упровадження колективних творчих справ та ігрових методів у професійну підготовку майбутніх учителів у закладах вищої освіти є ефективним засобом формування цілісної особистості педагога. Така форма роботи не лише урізноманітнює освітній процес, а й перетворює навчання на живу, емоційно насичену, соціально значущу діяльність. Студенти мають змогу на практиці розвивати ключові професійні компетентності: комунікативні, організаційні, креативні, аналітичні, а також навички рефлексії, міжособистісної взаємодії й конструктивного розв’язання педагогічних ситуацій.

Ігрові форми сприяють глибшому засвоєнню навчального матеріалу, формують готовність до творчого вирішення нестандартних завдань, розвивають емоційний інтелект, критичне мислення, емпатію, почуття відповідальності за колективний результат. Окрім того, така діяльність створює умови для самореалізації кожного студента, враховує його індивідуальний потенціал і формує позитивну мотивацію до педагогічної діяльності.

Таким чином, інтеграція колективних творчих справ у освітній процес сприяє не лише засвоєнню знань і формуванню практичних умінь, а й

створенню професійно орієнтованого освітнього середовища, що забезпечує всебічний розвиток особистості майбутнього вчителя та підвищує якість його підготовки до реальних умов педагогічної діяльності.

РОЗДІЛ 2
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1 Констатувальний етап педагогічного експерименту

Питанню дослідження колективу і формуванню особистості в колективі присвячена значна кількість наукових досліджень. Багато учених велику увагу приділяли і міжособистісним взаємовідносинам, що виникають у колективі (Н. Ануфрієва, Є. Барбіна, О. Березюк, І. Бех, Н. Войтович, Г. Костюк, Л. Лепіхова, А. Макаренко, Н. Ничкало, М. Обозов, Л. Онуфрієва, Т. Осипова, О. Пінська, Л. Руденко, М. Савчин, В. Семиченко, Л. Скібіцька, О. Сухомлинський, О. Чайковська та ін.).

Взаємодії між людьми властивий особистісний процес, що включає кілька ключових етапів: аналітичну обробку інформації, яку надають учасники спілкування; розробку єдиної стратегії взаємодії; сприйняття іншої особистості як своєї; вміння співвідносити наміри іншої людини з власними інтересами, цілями, ідеалами та переконаннями; усвідомлення себе як суб'єкта взаємодії з іншими; а також формування відчуття самоцінності та самосвідомості, достатнього для збереження автономії в процесі комунікації. Також важливими постають процеси виховання та самовиховання [18].

Психологічний комфорт і безпека в освітньому процесі сприяють створенню умов, які забезпечують самореалізацію і розкриття творчого потенціалу її учасників. Розвиток і навчання студентів буде більш ефективним, якщо цей процес супроводжується позитивними емоціями. Зацікавленість у навчанні підтримується тоді, коли людина відчуває успіх, отримує увагу до

своєї особистості, не має страху перед оцінками і оцінюється на основі своїх індивідуальних можливостей.

Для оцінки особистісних характеристик майбутніх учителі початкових класів і міжособистісних взаємовідносин, що складаються в студентських колективах, нами були використані різні методики, зокрема:

1. анкетування, спрямоване на з'ясування здобувачами вищої освіти сутності поняття «колектив»;
2. методика КОС-1 для оцінки комунікативних і організаторських здібностей студентів;
3. методика аналізу реальної атмосфери в студентській групі;
4. методика оцінки психологічного клімату групи на емоційному рівні для відображення взаємин, що складаються в колективі;
5. методика «Індекс Сішора» для вимірювання рівня згуртованості колективу;
6. соціометрія для діагностики міжособистісних зв'язків у студентському колективі.

Також ми використовували довготривалі спостереження для аналізу міжособистісних взаємодій, а також методи незалежних характеристик, опитування, бесіди, анкетування, аналіз педагогічних щоденників, самоаналізу професійної діяльності майбутніх учителів початкових класів. На основі спостережень за діями студентів під час колективних творчих справ і рольових ігор, ми запропонували їм оцінити власний рівень професійної усталеності та оцінити рівень професіоналізму членів своєї академічної групи.

На початковому етапі дослідження ми провели анкетування серед студентів 2 курсів спеціальності 013 Початкова освіта факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету з метою визначення розуміння сутності поняття «колектив».

Слід зазначити, що більшість студентів надають такі визначення терміну «колектив», як: «гармонійна група людей, які мають спільні інтереси та цілі і взаємно підтримують один одного»; «група людей, об'єднаних спільними

інтересами, що підтримують один одного у складні часи»; «група людей, об'єднаних єдиною метою, характеризується згуртованістю, взаєморозумінням і підтримкою».

Відповідаючи на запитання щодо того, чи вважають студенти свою групу колективом, ми отримали різноманітні думки. 65% респондентів позитивно оцінили це питання, що свідчить про важливість міжособистісних взаємовідносин у студентському колективі. Ці студенти, ймовірно, відчувають себе комфортно в групі та мають можливість повністю реалізувати свої здібності й потенціал.

21% студентів висловили негативну оцінку щодо цього запитання, що може вказувати на їхній низький соціальний статус у групі або на завищене уявлення про значення поняття «колектив». Ймовірно, для цих респондентів студентський колектив не є важливим, і вони можуть відчувати більшу значущість певних зовнішніх соціальних зв'язків або схильність до авторитарного стилю взаємодії.

14% респондентів вважають свою академічну групу колективом, але не повністю сформованим. Це свідчить про те, що міжособистісні взаємовідносини в колективі в цілому задовольняють цих студентів, але вони прагнуть до більш тісної співпраці та розвитку дружніх взаємовідносин, що дозволить їм повніше розкрити свої комунікативні й організаторські здібності.

Запитання про міжособистісні взаємовідносини в групі показало наступні результати: 51% респондентів зазначили, що в їхній групі панують «доброзичливі, дружні взаємовідносини»; 14% описали взаємовідносини як «байдужі»; а 7% респондентів оцінюють взаємовідносини як «не дружні». Це підтверджує відповіді на попереднє запитання і дає змогу більш детально охарактеризувати стан міжособистісних взаємин у групі.

На запитання щодо того, що студенти хотіли б змінити у взаємовідносинах, 85% респондентів відповіли, що нічого не хочуть змінювати. Це може означати, що їх задовольняють існуючі взаємовідносини або ж вони не надають великого значення думці колективу. Водночас 15% респондентів

висловили бажання, щоб взаємовідносини стали більш дружніми, а також зазначили потребу у більш частих позааудиторних зустрічах. Це може свідчити про їхнє прагнення до більш тісної інтеграції в колектив та зростання соціального статусу в групі.

Для детального аналізу взаємин у студентських колективах ми застосували кілька методик, що дозволяють з'ясувати реальні взаємовідносини й зв'язки між членами групи. Для стандартизації результатів ми розробили шкалу оцінки рівнів сформованості комунікативних та організаторських здібностей студентів, а також характеристик професійної усталеності й розвитку колективу. Оцінки було визначено за трирівневою шкалою: високий рівень (оцінка 4) – постійне проявлення ознак якості; середній рівень (оцінка 3) – часте проявлення ознак якості на недостатньому рівні; низький рівень (оцінка 2) – слабкий прояв ознак або їх повна відсутність.

Зважаючи на те, що майбутня діяльність здобувачів педагогічних спеціальностей пов'язана з активною взаємодією з людьми, де організаційні та комунікативні здібності є одними із пріоритетних, ми провели дослідження за методикою КОС-1, розробленою В. Синявським і В. Федоришиним, що спрямована на визначення рівня комунікативних і організаторських здібностей. Розподіл студентів за рівнем сформованості цих здібностей дозволяє оцінити, наскільки ці якості сформовані у кожного респондента. Студенти, які мають низький рівень (оціночний коефіцієнт від 0,20 до 0,65), середній рівень (від 0,66 до 0,75), і високий рівень (від 0,76 до 1) комунікативних та організаторських здібностей, демонструють різний рівень розвитку цих якостей. Результати застосування цієї методики дозволяють більш детально порівняти дані експериментальної та контрольних груп (табл. 2.1).

Як видно з таблиці, результати визначення рівня сформованості комунікативних і організаторських здібностей в контрольній (КГ) та експериментальній (ЕГ) групах мають подібні тенденції. Зокрема, 52% студентів ЕГ та 49% студентів КГ оцінили розвиток своїх комунікативних здібностей на низькому рівні.

Таблиця 2.1 – Рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей у студентів, %

	Комунікативні здібності		Організаторські здібності	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	42	39	64	60
Середній	6	12	12	16
Низький	52	49	24	24

Це свідчить про те, що вони не прагнуть активно спілкуватися, відчувають себе скутими в новому середовищі, вважають за краще проводити час наодинці, мають труднощі у встановленні контактів та у виступах перед аудиторією, а також не виявляють ініціативи в громадській діяльності. Ці студенти схильні уникати прийняття самостійних рішень і мають низький рівень самовираження в групі.

Щодо студентів, які оцінюють свої здібності на середньому рівні (оцінка 3), то 6% студентів ЕГ і 12% студентів КГ мають середній рівень комунікативних здібностей, а 12% студентів ЕГ та 16% студентів КГ оцінюють свої організаторські здібності на тому ж рівні. Для цієї групи студентів характерним є прагнення до спілкування, не обмеження кола знайомств, відстоювання своєї думки, планування роботи. Однак, їхні здібності не досягли високої стабільності, що вказує на необхідність подальшого розвитку і виховання цих якостей.

Студенти, які отримали високі бали, були поділені на дві підгрупи. Перша підгрупа включає студентів, що отримали оцінку «4» (16% – ЕГ та 10% – КГ за комунікативні здібності; 27% – ЕГ та 24% – КГ за організаторські здібності). Ці здобувачі вищої освіти активно шукають можливості для розвитку, швидко знаходять друзів, займаються громадською діяльністю, проявляють ініціативу та здатні приймати самостійні рішення. Вони охоче беруть участь в організації заходів і проявляють лідерські якості у складних ситуаціях.

Друга підгрупа, що демонструє дуже високий рівень (комунікативні здібності: 26% – ЕГ і 29% – КГ; організаторські здібності: 37% – ЕГ і 36% –

КГ), характеризується високою активністю у соціальній та організаційній діяльності. Ці студенти швидко орієнтуються в нових ситуаціях, здатні до активної організаційної роботи та ініціативи, відстоюють свою думку і прагнуть до прийняття рішень у групі. Вони також здатні внести пожвавлення в незнайомі колективи та шукають можливості для самореалізації. Серед цієї групи можна виокремити студентів, які мають більше розвинені організаторські, ніж комунікативні здібності (27%). Це може бути ознакою здатності до авторитарного стилю керівництва. Для таких студентів є необхідність у подальшому розвитку комунікативних здібностей для забезпечення гармонійної взаємодії в команді.

Окрім того, для детального вивчення атмосфери в студентських колективах ми застосували методику, що дозволяє оцінити рівень взаємодії в групі за певними шкалами. Результати, отримані за цією методикою, було згруповано за рівнями: низький (від 1 до 3 балів), середній (від 4 до 6 балів) та високий (від 7 до 9 балів). Це дозволяє оцінити, наскільки сприятлива атмосфера у групі для розвитку студентів, що також було проаналізовано в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2 – Результати рівня прояву атмосфери у студентській групі, %

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Дружелюбність	47	46	53	51	–	3
Згода	47	47	35	33	18	20
Задоволеність	47	51	41	40	12	9
Захопленість	30	30	58	60	12	10
Продуктивність	59	55	24	30	17	15
Теплота	36	35	52	52	12	13
Співпраця	53	49	23	34	24	27

Продовження таблиці 2.2

Взаємна підтримка	47	49	35	35	18	16
Інтерес	71	68	29	27	–	5
Успішність	30	31	64	62	6	7
Усього	47	47	42	41	11	12

Аналізуючи отримані результати, можна відзначити, що оцінювання створення позитивної атмосфери в групах, як у експериментальній (ЕГ), так і в контрольній групах (КГ), є досить схожими. Відповіді студентів розподілилися таким чином: 47% респондентів в обох групах оцінили атмосферу на високому рівні, що вказує на позитивне середовище, де переважають такі критерії, як інтерес, продуктивність, співпраця, дружелюбність, згода, задоволеність та взаємна підтримка; 42% студентів ЕГ і 41% учасників КГ оцінили атмосферу на середньому рівні, що свідчить про наявність певних труднощів або невизначеності в атмосфері групи. У цій групі особливо підкреслено значення успішності, дружелюбності, теплоти, захопленості та задоволеності; 11% студентів ЕГ і 12% респондентів КГ оцінили атмосферу на низькому рівні, що вказує на певні проблеми у взаєминах у групі. У цьому випадку найменше значення мають успішність, дружелюбність та інтерес.

Згідно з отриманими даними, можна зробити кілька висновків:

1. Високий рівень прояву атмосфери (позитивне середовище) для більшості студентів визначають такі фактори, як інтерес, продуктивність, співпраця та взаємна підтримка. Це свідчить про високу взаємодію між членами групи, готовність допомагати один одному, а також про те, що студентам приємно і цікаво працювати разом.

2. Середній рівень прояву атмосфери відзначається через емоційний аспект, зокрема через успішність, дружелюбність, теплоту та захопленість, що означає, що хоча група працює злагоджено, відчувається брак емоційної

підтримки, що може впливати на загальну продуктивність та задоволення від співпраці.

3. Низький рівень прояву атмосфери вказує на низьку взаємодію та відсутність підтримки між членами групи, що, ймовірно, позначається на їхній готовності до активної співпраці. Студенти, що оцінюють атмосферу на низькому рівні, не виявляють особливої зацікавленості в міжособистісних взаємовідносинах та продуктивній роботі, що може свідчити про їхню низьку самооцінку і недовіру до групи.

Щодо психологічного клімату, дослідження за допомогою карти-схеми Л. Лутошкіна показало, що студенти, які оцінили клімат групи на високому рівні (позитивні показники від +1 до +3), відзначають сприятливі емоційні взаємовідносини, відкритість до співпраці та взаємну підтримку. Водночас ті студенти, які оцінили клімат на низькому рівні (негативні показники від 3 до 1), найімовірніше, переживають труднощі у взаємодії, що може свідчити про соціальну ізоляцію або відчуження в групі. Результати отриманих даних подано у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3 – Результати оцінювання психологічного клімату в студентській групі, %

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Переважає бадьорий життєрадісний настрій	94	89	6	7	–	4
Переважають доброзичливість у взаємовідносинах, взаємні симпатії	78	79	-	8	22	13
У відносинах між групами всередині колективу існують взаємні прихильність і розуміння	61	61	22	23	17	16

Продовження таблиці 2.3

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Членам колективу подобається бути разом, брати участь у спільних справах, разом проводити вільний час	67	61	28	34	6	5
Успіхи або невдачі окремих членів колективу викликають співчуття, участь всіх членів колективу	50	53	22	21	28	27
Переважають схвалення і підтримка, докори і критика висловлюються з добрими спонуканнями	67	66	11	13	22	21
Члени колективу з повагою ставляться до думки один одного	61	60	17	18	22	22
У складні для колективу хвилини відбуваються емоційне поєднання за принципом «один за всіх, усі за одного»	72	72	17	19	11	9
Досягнення або невдачі колективу переживаються всіма як свої власні	61	63	17	15	28	22
Колектив з участю і доброзичливо ставиться до нових членів, прагне допомогти їм освоїтися	44	41	22	26	33	33
Колектив активний, повний енергії	61	60	33	35	6	5

Продовження таблиці 2.3

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Колектив швидко відкликається, якщо потрібно зробити корисну справу	44	42	22	25	33	33
У колективі існує справедливе ставлення до всіх членів, тут підтримують слабких, виступають на їх захист	50	54	11	16	39	30
У членів колективу проявляється почуття гордості за свій колектив, якщо його відзначають керівники	89	73	–	12	11	15
Усього	64	62	16	17	20	18

Згідно з отриманими результатами, можна зробити наступні висновки. Позитивна оцінка психологічного клімату: більшість студентів (64% ЕГ та 62% КГ) оцінили психологічний клімат в колективі як позитивний, що свідчить про наявність гармонійних, доброзичливих взаємовідносин у групах.

Найвищі оцінки отримали такі показники, як бадьорий життєрадісний настрій, почуття гордості за колектив, доброзичливість у взаємовідносинах, емоційне поєднання у складні моменти. Це свідчить про те, що в групах існує активна підтримка та позитивна емоційна атмосфера, а також що студенти готові працювати разом і переживати спільні досягнення та труднощі.

Середня оцінка. Для середнього рівня оцінки характерні такі показники, як активність колективу, участь у спільних справах, взаємне розуміння між членами колективу. У порівнянні з високими оцінками, ці аспекти мають менш виражену значущість, але все одно свідчать про доброзичливу атмосферу та

готовність до співпраці. Деякі показники, такі як поважне ставлення до думки один одного і емоційне єднання у складні моменти, набирають менше підтримки в цій категорії, що може свідчити про певну недосконаліть у взаєморозумінні та підтримці в колективі.

Негативна оцінка. Студенти, які надали негативну оцінку психологічному клімату, вказали на відсутність справедливого ставлення до всіх членів колективу, на недостатню підтримку слабких та незадоволеність взаєминами в колективі. Ці аспекти вказують на проблеми в емоційній підтримці та визнанні досягнень кожного студента в групі. Нерідко у таких ситуаціях можуть бути порушені принципи взаємоповаги та співчуття один до одного.

Психологічний клімат та його вплив. Загалом результати дослідження свідчать про те, що в обох групах (ЕГ та КГ) переважає позитивний психологічний клімат, однак є певні моменти, які потребують уваги. Зокрема, у групах існують проблеми з більш глибоким взаєморозумінням, підтримкою слабших і наявністю більшої емоційної єдності у складні моменти. Це може вказувати на необхідність додаткової роботи над створенням більш злагодженої і підтримуючої атмосфери в групах.

Нижчі результати отримали показники: «всередині колективу існують взаємні прихильність і розуміння» – 17% студентів ЕГ і 16% ЕГ, «у складні для колективу хвилини відбувається емоційне єднання за принципом «один за всіх, усі за одного» – 11% КГ і 9% КГ, «у членів колективу проявляється почуття гордості за свій колектив, якщо його відзначають керівники» – 11% ЕГ і 15% КГ, «членам колективу подобається бути разом, брати участь у спільних справах, разом проводити вільний час» – 6% ЕГ і 5% КГ, «переважає бадьорий життєрадісний настрій» – 6% ЕГ і 5% КГ.

На наш погляд, це свідчить про те, що колектив студентської групи усталений, але більше третини студентів недостатньо задоволені або зовсім незадоволені своїм становищем, що підтверджують і відповіді на запитання методики визначення індексу Сішора (Іс), який характеризує рівень згуртованості групи.

Для зручності ми обрали такі рівні визначеного індексу Сішора: Ic > 15 – високий рівень згуртованості, 10 < Ic < 15 – середній рівень, Ic < 10 – низький рівень (табл. 2.4).

Таблиця 2.4 – Рівні згуртованості студентської групи, %

Високий рівень	50	52
Середній рівень	50	48
Низький рівень	–	–

Як видно з таблиці, ступінь згуртованості колективу групи 50% респондентів ЕГ і 52% КГ визначили як високий, і 50% ЕГ і 48% КГ – відзначають його як середній, і жодний із членів колективів груп не зазначив його на низькому рівні.

Для діагностики ступеня згуртованості в групі, ми також використали методику соціометрії. Нами була складена соціометрична анкета. В ній кожний член групи вказав своє ставлення до інших членів групи за означеними критеріями: з точки зору спільної праці, проведення дозвілля. За результатами обробки анкет ми побудували соціоматрицю, де наочно видно кількість позитивних і негативних виборів студентів.

За результатами соціометрії, ми мали можливість визначити кількість позитивних і негативних виборів, які отримав і здійснив кожний член групи. Завдяки цьому стало можливим визначити емоційну експансивність конкретної групи та психологічну взаємність у групі («згуртованість групи»).

Індекс емоційної експансивності групи ми розраховували за формулою:

$$Ag = \frac{\sum_{j=1}^{N}\left[\sum Ri\,(+-)\right]}{N}, \qquad (2.1.)$$

де Ag – експансивність групи, N – число членів групи.

Індекс психологічної взаємності у групі («згуртованості групи») розраховували за формулою:

$$Gg = \frac{Aij(+)}{\frac{1}{2}N(N-1)}, \qquad (2.2.)$$

де Gg – взаємність в групі за результатами позитивних виборів, Aij + – число позитивних взаємних зв'язків у групі, N – число членів групи.

В академічних групах, де проводилася методика соціометрії, ми отримали такі показники емоційної експансивності та психологічної взаємності (згуртованості) групи (табл. 2.5).

Таблиця 2.5 – Результати рівнів прояву емоційної експансивності і психологічної взаємності у колективах студентських груп, %

Студентська група	Емоційна експансивність (Ag)	Психологічна взаємність (Gg)
Група 1	0,77	0,52
Група 2	0,83	0,51
Група 3	0,62	0,40
Група 4	0,73	0,34
Група 5	0,76	0,51
Група 6	0,80	0,31

Таблиця 2.5 засвідчує, що у студентських академічних групах, які брали участь у дослідженні, спілкування відбувається на дуже високому емоційному рівні. Так, емоційна експансивність найбільше розвинена у групах 1, 2, 4, 6. Найнижчий результат у групі 3.

Вважається, що достатньо згуртованою групою є та, де Gg дорівнює 0,6% та більше. Отже, як ми бачимо з таблиці, рівень згуртованості в групах досить низький. Це, на наш погляд, свідчить про те, що студенти не спілкуються один з одним у позанавчальний час, громадська думка групи не є значущою для її членів групи, взаємовідносини в групі прохолодні, студенти розрізнені і не прагнуть до єднання. Для них більш значущим є емоційний рівень спілкування

(що підтверджують показники емоційної експансивності), не надається відповідного значення дійсному єднанню групи на засадах майбутньої професійної діяльності, її продуктивності, якості виконуваної роботи. У навчальний час студенти більше піклуються тільки про свою успішність, на лекціях та практичних заняттях не приділяється уваги спільній діяльності. Тобто, члени студентських груп не мали певних умов і можливості розвинути свої професійні й особистісні якості.

Також ми провели діагностику професійної усталеності вчителя, що була розроблена З. Курлянд. Ми запропонували студентам оцінити як свій рівень професійної усталеності, так і рівень професійної усталеності кожного з членів своєї академічної групи. Нами було визначено такі критерії отриманих результатів: від 1 до 2 балів – низький рівень сформованості професійної усталеності вчителя, від 2 до 3 балів – середній рівень сформованості професійної усталеності вчителя; від 3 до 4 балів – високий рівень сформованості професійної усталеності вчителя. Середні показники отриманих результатів оцінки рівня сформованості професійної усталеності кожного з членів студентської групи подано у таблиці 2.6.

Як видно з таблиці 2.6, показники результатів, що ми отримали після діагностування, здебільшого знаходяться на низькому рівні (від 1 до 2 балів). Так, наприклад, найнижчим є такий показник, як «знання і вміння вчителя» – 1,6 і в ЕК і в КГ; інші показники отримали оцінки: «нормальна втомлюваність» – 1,8 ЕГ і 1,7 КГ; «уміння приймати правильні рішення у нестандартній ситуації» – 1,8 ЕГ і КГ; «відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми» – 1,9 ЕГ і 2,0 КГ; «швидкість реакції на поведінку дитячого колективу й окремих вихованців» 1,9 ЕГ і 1,8 КГ; «властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя» – 1,9 ЕГ і 1,7 КГ. Найвищим балом оцінили студенти «упевненість в собі як учителі» – 2,0 ЕГ і 2,1 КГ; «задоволеність діяльністю» – 2,0 ЕГ і 2,1 КГ; «володіння своїм голосом, мімікою, жестами», «наявність вольових якостей» – 2,1 ЕГ і 2,0 КГ.

Таблиця 2.6 – Діагностика професійної усталеності майбутнього вчителя початкових класів, %

	Складові професійної усталеності	ЕГ	КГ
1	Упевненість у собі як педагога	2,0	2,1
2	Відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми	1,9	2,0
3	Володіння своїм голосом, мімікою, жестами	2,1	1,9
4	Наявність вольових якостей	2,1	2,0
5	Швидкість реакції на поведінку дитячого колективу й окремих вихованців	1,9	1,8
6	Уміння приймати правильні рішення у нестандартній ситуації	1,8	1,8
7	Властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя	1,9	1,7
8	Знання і вміння вчителя	1,6	1,6
9	Задоволеність діяльністю	2,0	2,1
10	Нормальна втомлюваність	1,8	1,7

Ми дійшли висновку, що рівень сформованості професійної усталеності вчителя в обох групах досить низький. Ми можемо пояснити це тим, що за два роки навчання у закладі вищої освіти майбутні вчителі початкових класів ще не мали змоги проявити свої педагогічні здібності та здібності на практиці і не могли адекватно їх оцінити.

Що стосується самооцінки рівня сформованості професійної усталеності вчителя, то ми одержали такі результати (табл. 2.7).

Таблиця 2.7 – Рівень прояву сформованості професійної усталеності за результатами самооцінки майбутніх учителів початкових класів, %

		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
1	Упевненість у собі як педагога	–	1	38	38	62	61
2	Відсутність емоційної напруженості, страху перед учнями	16	18	38	39	46	43
3	Володіння своїм голосом, мімікою, жестами	25	26	31	30	44	44
4	Наявність вольових якостей	21	23	22	25	57	52
5	Швидкість реакції на поведінку дитячого колективу й окремих вихованців	8	10	35	34	57	56
6	Уміння приймати правильні рішення у нестандартній ситуації	6	7	55	55	39	38
7	Властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя	20	20	59	52	21	28
8	Знання і вміння вчителя	–	3	22	21	78	76
9	Задоволеність діяльністю	8	9	31	33	61	58
10	Нормальна втомлюваність	25	24	53	50	22	26
	Усього	12	14	41	38	47	48

Як видно з таблиці 2.7, свою професійну усталеність студенти як експериментальної, так і контрольної груп оцінили на досить низькому рівні – 47% ЕГ і 48% КГ; 41% студентів ЕГ і 38% КГ означили рівень своєї професійної усталеності як середній; 12% респондентів ЕГ і 14% КГ оцінили свою професійну усталеність на високому рівні.

На низькому рівні найвищий показник мають такі складові професійної усталеності: «знання і вміння вчителя» – 78% ЕГ і 76% КГ, «упевненість в собі як педагога» – 62% ЕГ і 61% КГ, «задоволеність діяльністю» – 61% ЕГ і 58% КГ, «швидкість реакції на поведінку дитячого колективу й окремих вихованців» – 57% ЕГ і 56% КГ, «наявність вольових якостей» – 57% ЕГ і 52% КГ, «відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми» – 46% ЕГ і 43% КГ, «володіння своїм голосом, мімікою, жестами» – по 44% ЕГ і КГ, найменший показник мають такі чинники: «властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя» – 22% ЕГ і 28% КГ, «нормальна втомлюваність» – 22% ЕГ і 26% КГ.

На середньому рівні найбільше студентами були означені такі показники: «властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя» – 59% ЕГ і 52% КГ, «уміння приймати правильні рішення у нестандартній ситуації» – по 55% в обох групах, «нормальна втомлюваність» – 53% ЕГ і 50% КГ, «упевненість в собі як учителі» – по 38% в обох групах, «відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми» – 38% ЕГ і 39% КГ; «швидкість реакції на поведінку дитячого колективу й окремих вихованців» – 35% ЕГ і 34 % КГ, «задоволеність діяльністю» – 31% ЕГ і 33% КГ, «володіння своїм голосом, мімікою, жестами» – 31% ЕГ і 30% КГ. Найменше виділені «наявність вольових якостей» – 22% ЕГ і 25% КГ, «знання і вміння вчителя» – 22% ЕГ і 21% КГ.

На високому рівні студентами було оцінено: «володіння своїм голосом, мімікою, жестами» – 25% ЕГ і 26% КГ, «нормальна втомлюваність» – 25% ЕГ і 24% КГ, «наявність вольових якостей» – 21% ЕГ і 23КГ, «властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя» – по 20% ЕГ і КГ, «відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми» – 16% ЕГ і 18% КГ. Найнижчі результати одержали: «швидкість реакції на поведінку дитячого колективу й окремих вихованців», «задоволеність діяльністю» – 8% ЕГ і 9% КГ, «уміння приймати правильні рішення у нестандартній ситуації» – 6% ЕГ і 7% КГ. Жодний зі студентів ЕГ не визначив на високому рівні такі

показники: «упевненість в собі як педагога» (у КГ – 1%), «знання і вміння вчителя» (у КГ – 3%).

Дані, отримані в процесі дослідження, дійсно свідчать про те, що студенти обох груп (ЕГ та КГ) на даному етапі своєї підготовки не відчувають повної впевненості у своїх силах як майбутні педагоги. Однак цей етап ще не супроводжується глибоким розчаруванням у виборі професії. Це є важливою ознакою того, що студенти прагнуть об'єктивно оцінити свої здібності та кваліфікацію, не завищуючи їх, що є здоровим підходом до професійної саморефлексії.

Проте, важливим аспектом є те, що відсутність практичного досвіду, на думку студентів, стає бар'єром для більш точного оцінювання їхнього ставлення до професії вчителя початкових класів. Без можливості застосувати свої знання та навички в реальних умовах педагогічної діяльності їм складно дійти до чіткої оцінки власних професійних якостей.

У результаті дослідження, яке аналізує рівні розвитку студентської групи у психологічному, емоційному та професійному контекстах, можна побачити наступні ключові моменти:

1. Психологічний рівень: студенти, як правило, оцінюють атмосферу в групі позитивно, що вказує на здатність до співпраці та емоційної підтримки в колективі. Однак, певні труднощі в міжособистісних взаємовідносинах і відсутність чіткої емоційної єдності в групах можуть свідчити про недостатню впевненість у професійній готовності.

2. Емоційний рівень: хоча в групах є високий рівень доброзичливості, студенти мають труднощі з емоційною підтримкою слабших членів групи та переживанням спільних труднощів. Це може вказувати на необхідність розвитку емоційної компетентності для майбутньої педагогічної діяльності.

3. Професійний рівень: важливою характеристикою є те, що студенти усвідомлюють необхідність розвитку професійних якостей, але їм бракує практичних навичок для глибокого розуміння своїх сильних і слабких сторін як учителів початкових класів.

Загалом ці результати підтверджують, що студенти знаходяться на етапі самоусвідомлення і саморозвитку, що є важливим етапом формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя.

Таблиця 2.8 – Результати рівнів розвитку особистісних і професійних якостей та розвитку колективу групи (констатувальний етап експерименту), %

		Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Особистісні якості	Рівень комунікативних якостей	42	39	6	12	52	49
	Рівень організаторських якостей	64	60	12	16	24	24
Професійні якості	Рівень професійної усталеності	12	14	41	38	47	48
Розвиток колективу групи	Атмосфера у групі	47	47	42	41	11	12
	Клімат групи	64	62	16	17	20	18
	Індекс Сішора	50	48	50	52	–	–

Якщо врахувати те, що ми проводили дослідження у студентських групах 3 курсу, які провчилися три роки разом, то, аналізуючи дані таблиці, бачимо, що одержані показники у досліджуваних групах знаходяться на досить низькому рівні. Більшість студентів, які брали участь у проведенні констатувального етапу експерименту, відносить свою групу до середнього та низького рівня розвитку колективу групи.

Так, на високому рівні найбільше відзначено «рівень організаторських здібностей» і «клімат групи» – 64% ЕГ і 60% КГ, «індекс Сішора» – 50% ЕГ і 48% КГ, «атмосфера в групі» – по 47% ЕГ і КГ, «рівень комунікативних здібностей» – 42% ЕГ і 39% КГ. Найнижчі результати має «рівень професійної усталеності» – 12% ЕГ і 14% КГ.

На середньому рівні розвитку групи за результатами проведених методик ми отримали такі результати: «індекс Сішора» – 50% ЕГ і 52% КГ, «атмосфера в групі» – 42% ЕГ і 41% КГ, «рівень професійної усталеності» – 41% ЕГ і 38% КГ, «клімат групи» – 16% ЕГ і 17% КГ. Найнижчий результат мали «рівень організаторських здібностей» – 12% ЕГ і 16% КГ і «рівень комунікативних здібностей» – 6% ЕГ і 12% КГ.

За проведеними методиками студентами було визначено на низькому рівні розвитку групи: «рівень комунікативних здібностей» – 5% ЕГ і 49% КГ, «рівень професійної усталеності» – 47% ЕГ і 48% КГ, «рівень організаторських здібностей» – по 24% ЕГ і КГ, «клімат групи» – 20% ЕГ і 18% КГ, «атмосфера в групі» – 11% ЕГ і 12% КГ, і жоден зі студентів обох груп не визначив на низькому рівні згуртованість групи («індекс Сішора»).

Наші висновки підтверджують, що на даному етапі розвитку студентських груп є певні проблеми, які потребують уваги. Переважання емоційного складу взаємовідносин свідчить про те, що студенти більше фокусуються на емоційних аспектах спілкування в групі, ніж на професійних характеристиках і розвиткові конкретних професійних навичок. Це може бути наслідком того, що на першому етапі навчання велика увага приділяється соціальним і комунікаційним навичкам, однак сам професійний розвиток ще не вимагає таких високих вимог, оскільки студенти ще не мають можливості безпосередньо застосовувати отримані знання в реальних педагогічних умовах.

Завищена самооцінка особистісних якостей, таких як комунікативні та організаторські здібності, може свідчити про наявність певного ідеалізованого уявлення про свої здібності у студентів. Це явище може бути характерним для студентів, які ще не стикалися з реальними труднощами на практиці. Переоцінка власних можливостей у цій сфері не є рідкісним явищем серед молодих людей, особливо в умовах академічного середовища, де зосередженість на теоретичних знаннях може вести до підвищеного рівня самоповаги.

Низька самооцінка професійних якостей є логічним наслідком відсутності практичного досвіду у майбутніх педагогів. Студенти, не маючи можливості реалізувати свої професійні навички в реальних умовах, можуть недооцінювати свої здатності або вважати себе недостатньо підготовленими для виконання педагогічних функцій.

За результатами констатувального етапу експерименту нами визначено рекомендації для подальшої роботи:

1. Акцент на професійну підготовку: необхідно впровадити більше практичних занять, стажувань, практик, де студенти зможуть застосувати свої теоретичні знання на практиці. Це дозволить їм краще оцінити свої професійні якості і вдосконалити їх.

2. Підвищення рефлексії: важливо створити умови для рефлексії студентів, де вони зможуть об’єктивно оцінити не лише свої сильні сторони, але й слабкі місця в професійному розвитку. Це можна зробити через самооцінку, взаємооцінку, а також через тісну роботу з викладачами та менторами.

3. Розвиток особистісних якостей: оскільки в групах спостерігається позитивне ставлення до взаємодії в колективі, варто продовжувати стимулювати розвиток комунікативних, організаторських та інших особистісних якостей через тренінги, групову роботу та інші активні методи навчання.

4. Індивідуальний підхід до розвитку професійних якостей: для студентів, що мають низький рівень самооцінки професійних якостей, доцільно впроваджувати індивідуальні консультації, коучинг, а також активніше залучати до курсів, тренінгів, орієнтованих на професійну практику.

Загалом, ці кроки допоможуть забезпечити гармонійний розвиток як особистісних, так і професійних якостей майбутніх учителів початкових класів, що сприятиме формуванню професійно орієнтованої особистості.

2.2 Реалізація моделі формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів у процесі фахової підготовки

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дозволили побудувати модель, яка враховує всі особливості формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів (рис. 2.1).

Складові, що сприяють формуванню професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя, визначаються нами через поєднання розвинених професійних якостей (педагогічна діяльність, самоосвіта, професійне самосвідомлення, професійна орієнтація, педагогічна майстерність, педагогічне мислення, відповідальність, професійна стійкість, а також ціннісне ставлення до обраної професії) та особистісних характеристик (орієнтація на професію вчителя, любов до дітей, організаторські та комунікативні здібності, соціальні якості, самооцінка, самовиховання, саморозвиток, емоційно-вольові риси). Ці характеристики є основними для майбутніх учителів початкових класів.

Основними чинниками формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів, на наш погляд, є професійно орієнтоване виховання та функціонування студентської групи як колективу. Ми вважаємо, що найефективніший розвиток професійно орієнтованої особистості відбувається в умовах спільної діяльності, зокрема в межах студентського колективу (академічної групи), із застосуванням ігрових методів навчання.



Рисунок 2.1 – Модель формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів

Окрім того, ми припускаємо, що розвиток професійних якостей у майбутніх учителів початкових класів сприяє вдосконаленню їх особистісних характеристик, тобто ці два компоненти становлення особистості взаємопов'язані.

Згуртованість колективу є однією з важливих характеристик його ефективності. Взаємодія у згуртованому колективі дозволяє легше долати труднощі, ефективно працювати разом і створювати умови для розвитку кожного його члена. Під час спільної діяльності формується почуття належності до колективу, засвоюються важливі соціальні навички, а також розвиваються моральні почуття та накопичується моральний досвід.

Формування професійно орієнтованої особистості є складним і багатогранним процесом, чинники якого взаємопов'язані і взаємозалежні. Підготовка студентів у закладі вищої освіти здійснюється в певному соціальному середовищі, яке впливає на їх становлення як особистості. Процес засвоєння знань та набуття практичних навичок сприяє розвитку професійних і особистісних якостей, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності.

Формування професійно орієнтованої особистості вчителя, згідно з нашою моделлю, залежить від розвитку як професійних, так і особистісних якостей. При цьому ми вважаємо, що розвиток професійних якостей сприяє вдосконаленню особистісних, і навпаки, ці два аспекти розвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів взаємопов'язані.

Згідно з авторською програмою, формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів здійснюється за умов:

1. Розвитку професійної усталеність студентів, включаючи: впевненість у своїх силах як педагога, відсутність емоційної напруги і страху перед дітьми, вміння регулювати емоційний стан, розвиток вольових якостей, оперативність у реагуванні на поведінку класу та окремих учнів, здатність приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях, наявність знань і вмінь вчителя, задоволення від власної діяльності, помірна втомленість.

2. Насиченості освітнього процесу ігровими педагогічними методами (колективні творчі справи, ділові і рольові ігри, імітаційні ігри, організаційно-діяльнісні ігри, тренінги, вирішення педагогічних ситуацій тощо).

3. Особистісно орієнтованої взаємодії між студентами в межах групи (діалогічне спілкування, суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, міжособистісні взаємини як у групі, так і поза її межами, вплив громадської думки).

Ми вважаємо, що одним із основних інструментів формування професійно орієнтованої особистості є спільна діяльність студентського колективу. Зокрема, важливими є різноманітні форми спільної діяльності, як навчальні, трудові, пізнавальні, спортивні, творчі, науково-дослідницькі, позанавчальні, виховні й інші. Однак для формування колективу недостатньо індивідуальної навчальної діяльності – необхідні спеціально організовані групові форми навчання, які сприяють колективному розвитку.

До того ж, колективні творчі справи можуть значною мірою сприяти розвитку колективу, коли вони мають педагогічну спрямованість і охоплюють різні аспекти культури, мистецтва, літератури, науки, спорту. Активні й діяльнісні методи навчання, такі як проблемні лекції, рольові та імітаційні ігри, тренінги, комунікативні вправи, використовувані при вивченні психолого-педагогічних дисциплін, значно поліпшують підготовку майбутніх педагогів і готують їх до реальних педагогічних ситуацій.

Під час підготовки та проведення колективних творчих справ студенти набувають навичок роботи з інформацією, ігровими методами, врахування психологічного клімату в колективі, а також індивідуальних особливостей кожного члена колективу, що стимулює розвиток їх особистості.

Проведення таких справ також підвищує загальний емоційний настрій у колективі, що цілеспрямовано впливає на поведінку студентів та їх результати діяльності. Стан емоційного настрою колективу залежить від гумору, жартів і яскравих ситуацій, які виникають під час спільної діяльності.

Дослідна модель (рис. 2.1) стала основою для педагогічного експерименту щодо формування професійно орієнтованої особистості

майбутнього вчителя початкових класів, проведеного серед здобувачів ОП «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету.

Окрім того, важливу роль у підготовці професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя відіграє педагогічна практика. Під час практики студенти мають змогу застосувати набуті теоретичні знання в реальних умовах і здобути практичний досвід у ролі керівника дитячого колективу.

Ми також розробили експериментальну програму для студентів, яка має на меті підготовку їх до першої педагогічної практики в умовах літніх оздоровчих таборів, що включає розвиток навичок організації дитячого колективу, планування роботи, взаємодії з вихованцями та педагогічним колективом. Нами розроблено низку методичних рекомендацій для вдосконалення цього процесу:

1. Аналіз результатів виховної роботи

Після завершення педагогічної практики в літньому оздоровчому таборі вожаті мають змогу детально проаналізувати, як їхні виховні цілі та завдання були реалізовані. Цей аналіз має охоплювати не лише кількість проведених заходів, а й їхній вплив на колектив, на взаємовідносини серед дітей, а також на особистісний розвиток кожного вихованця. Важливими питаннями можуть бути:

- Які виховні цілі ставилися на початку зміни?
- Як ці цілі досягались і які труднощі виникли на шляху до їх досягнення?
- Які конкретні виховні засоби (методи, форми роботи) були використані та яким був їхній ефект?
- Як змінювались діти протягом табірної зміни (зміни в поведінці, ставленні до колективу, до себе)?

Такий підхід дозволяє виявити не лише позитивні моменти, а й проблемні аспекти, над якими потрібно працювати в подальшому.

2. Аналіз міжособистісних відносин в дитячому колективі

Оцінка взаємовідносин серед дітей є важливою частиною процесу рефлексії. Студенти повинні не тільки фіксувати позитивні моменти, але й помічати потенційні конфлікти, що виникають серед дітей:

- Які діти виявляють лідерські якості? Як вони використовують свою владу в групі?
- Які міжособистісні відносини переважають у групі (дружба, конкуренція, конфлікти)?
- Чи виникали в таборі групи, пари чи кластери, і як це впливало на загальну атмосферу в загоні?
- Як вожаті сприяли вирішенню конфліктів між дітьми або розвивали позитивні взаємовідносини?

Це дозволяє студентам краще зрозуміти психологічний клімат у групі та їхню роль у підтримці здорових взаємовідносин серед дітей.

3. Оцінка впливу виховних заходів на колектив

Потрібно провести більш детальний аналіз того, як організація колективних заходів вплинула на взаємодію та розвиток дитини в групі. Сюди можна включити:

- Як участь у колективних творчих справах (ігри, вистави, спортивні змагання) сприяла розвитку взаємоповаги та співпраці між дітьми?
- Як вплинули на групу різні заходи – чи сприяли вони згуртуванню, формуванню позитивного колективу, чи навпаки – сприяли виникненню непорозумінь чи ізоляції окремих дітей?
- Які творчі та виховні методи були ефективними для розвитку командної роботи, лідерських якостей та взаємодії дітей?

Зрозуміти цей аспект дасть можливість не лише оцінити ефективність проведених заходів, а й сформулювати кроки для поліпшення виховної роботи.

4. Робота органів самоврядування

Важливим елементом є також аналіз роботи органів самоврядування в загоні. Це один з ключових аспектів, який сприяє розвитку дитячої ініціативи та самостійності. Завдання вожатих – це не лише організувати дозвілля дітей, але й виховати в них почуття відповідальності:

- Які органи самоврядування було створено в загоні? Як вони функціонували?
- Як вожаті залучали дітей до організації загальних заходів та обов'язків в таборі?
- Як учасники самоврядування проявляли себе у вирішенні певних питань табірної організації?

Оцінка цієї діяльності дозволяє студентам зрозуміти, наскільки важливо формувати в дітях почуття власної відповідальності та активної участі в житті колективу.

5. Самоаналіз професійного розвитку здобувача вищої освіти

Одним із найбільш важливих аспектів практики є рефлексія самого студента щодо його професійного розвитку. Рекомендується не лише звертати увагу на роботу з дітьми, але й аналізувати, як практика вплинула на його професійні навички, особистісні якості, а також на розвиток певних психологічних характеристик:

- Які професійні навички вдалося покращити під час практики (організація роботи, комунікація з дітьми, планування заходів тощо)?
- Як студенти розвивали свої комунікативні та організаційні навички?
- Як змінився психологічний стан студентів, чи зменшився рівень стресу, з'явилась більше впевненості в собі під час роботи з дітьми?

Це дає можливість студентам зрозуміти, які сильні та слабкі сторони у них залишаються, що потребує подальшого розвитку, а також допомагає оцінити досягнення та невдачі на практиці.

6. Запитання для самоаналізу

У процесі самоаналізу студентам корисно ставити собі запитання:

- Що я зробив вдало під час практики, а що потребує покращення?
- Як я сприймав певні ситуації (стресові моменти, непередбачувані ситуації)? Як з цим справлявся?
- Якими методами та підходами я міг би замінити ті, що не спрацювали?
- Як я взаємодіяв з іншими вожатими та педагогами табору?

Відповіді на ці питання дозволяють не тільки оцінити успіхи, але й усвідомити, в яких аспектах потрібно досягати більшого професіоналізму.

7. Значення педагогічної практики для майбутньої кар'єри

Наприкінці практики важливо, щоб студенти зробили загальні висновки щодо її впливу на їхню професійну підготовку:

- Як педагогічна практика допомогла розвинути мої професійні та особистісні якості?
- Які аспекти практики я хотів би розвивати і в майбутньому?
- Які знання і навички я здобув на практиці, які безпосередньо допоможуть у моїй майбутній професійній діяльності?

Завдяки такому підходу студенти отримують чітке уявлення про значущість практики для їхнього професійного становлення і готовність до роботи в реальних педагогічних умовах.

Цей процес рефлексії та аналізу дозволяє студентам не лише оцінити свою роботу, а й зрозуміти, як вона вплинула на дитячий колектив, а також на їхній особистісний і професійний розвиток.

Важливою частиною педагогічної практики є підтримка студентів через надання методичних рекомендацій, які мають допомогти студентам успішно пройти практику, а також здійснити ефективну виховну роботу з дітьми в умовах літнього відпочинку. Розкриємо цей аспект детальніше.

1. Розробка методичних рекомендацій

Методичні рекомендації для студентів-практикантів стають важливим інструментом, що допомагає їм орієнтуватися в специфічних умовах літнього

відпочинку та організовувати виховний процес у таборі. Основними напрямами, які були включені до рекомендацій, є:

- Традиції і закони табору: важливо визначити для табору певні традиції, правила і закони, які можуть бути введені в загоні, адже це забезпечить чітку структуру і дисципліну в дитячому колективі. Наприклад, можна запровадити «День іменинника», де кожен учасник, чиє свято припадає на табірну зміну, отримує особливу увагу від колективу.
- Форми проведення вечірніх вогників: вечірні заходи можуть включати тематичні вогники, що сприяють розвитку творчих здібностей дітей. Важливо подати приклади організації таких заходів, включаючи сценарії для колективних ігор, виступів, тематичних вистав або вечірок, що допомагають дітям відкриватися і взаємодіяти один з одним.
- Структурний розподіл табірної зміни: кожен день у таборі має бути чітко структурований: від спортивних ігор до творчих майстер-класів, від занять на природі до культурних вечорів. Під час практики студентам важливо розуміти, як правильно балансувати різні активності, щоб уникнути перевантаження або, навпаки, бездіяльності.
- Приклади колективних творчих справ і організація ігор: для розвитку командного духу та соціальних навичок необхідно включати в план роботи з дітьми різноманітні творчі заняття, такі як постановка вистав, написання сценок, створення арт-робіт. Це сприяє розвитку відповідальності та взаєморозуміння серед дітей.

2. Ведення педагогічного щоденника

Одним із важливих аспектів є навчання студентів веденню педагогічного щоденника. Цей документ допомагає не лише фіксувати перебіг табірної зміни, а й аналізувати виховний процес, успіхи та труднощі. До рекомендацій включені такі питання:

- Які завдання були поставлені перед дітьми і як вони виконувались?
- Як реагували діти на певні заходи, чи виникали у них труднощі?

- Які методи і форми роботи були найбільш ефективними, а які потребують корекції?
- Як змінювались відносини в колективі протягом зміни?

Ведення щоденника допомагає студентам здійснити саморефлексію і набути навичок професійного аналізу педагогічної діяльності.

3. Організація ігор та колективних творчих справ

Пропонування конкретних прикладів організації масових ігор, ігор на відкритому повітрі та лічилок допомагає студентам не тільки цікаво організовувати час дітей, але й забезпечує розвиток фізичних та психологічних якостей у дітей. Ігри на повітрі допомагають формувати у дітей командний дух і сприяють розвитку лідерських якостей через взаємодію в групах.

4. Правила надання першої медичної допомоги

Оскільки більшість практик проходить на відкритому повітрі, зокрема біля води, важливо, щоб студенти знали основні правила надання першої допомоги. Вони мають бути готові до будь-яких надзвичайних ситуацій, тому включення правил надання допомоги в методичні рекомендації є надзвичайно важливим. Наприклад, основи надання допомоги при сонячному ударі, укусах комах або малих травмах.

Практичні навички надання першої допомоги допомагають студентам почуватися впевненіше і знижують рівень стресу в екстрених ситуаціях.

5. Анкетування студентів після практики

Оцінка ефективності проведеного курсу через анкетування дозволяє зрозуміти, наскільки успішно методичні рекомендації були впроваджені на практиці. Анкета сприяє визначенню рівня згуртованості студентської групи, а також дає чітке уявлення про ефективність проведених заходів. Урахування зворотного зв’язку допомагає удосконалювати методику для наступних груп практикантів.

Наприклад, 100% позитивних відповідей на питання «Чи допомогло проведення колективних творчих справ краще пізнати Ваші здібності, розкрити нові?» свідчить про ефективність методики, що застосовувалась. Це підкреслює

важливість практичної діяльності для особистісного розвитку студентів та їх взаємодії в колективі.

6. Висновки

Розроблені методичні рекомендації та включення практичних заходів для організації виховної роботи в таборі сприяють не тільки розвитку професійних навичок студентів, а й забезпечують якісну педагогічну підтримку дітей, що перебувають на відпочинку. Такий підхід дозволяє студентам відчути себе впевнено в реальних педагогічних умовах і дає їм можливість повноцінно розвивати свої здібності як майбутніх педагогів.

Результати анкетування вказують на значні зміни в атмосфері всередині студентської групи після проведення колективних творчих справ. 56% респондентів зазначають, що відносини в групі покращилися. Студенти підкреслюють, що після спільної діяльності вони стали більш відкритими, дружніми та готові до взаємодопомоги. Такі зміни є важливими, оскільки вони свідчать про ефективність спільної діяльності у формуванні довіри та співпраці серед студентів. Вони стали краще пізнавати один одного, що сприяло згуртуванню групи як команди. Різні типи колективної творчості та спільна участь у них можуть стати важливими факторами для розвитку емоційного зв’язку і взаєморозуміння.

Позитивні результати на запитання щодо впливу спільної діяльності на розвиток професійних якостей майбутнього вчителя (100% позитивних відповідей) підтверджують важливість практичних завдань для формування ключових компетентностей. Студенти зазначають, що спільна діяльність сприяла розвитку таких якостей, як комунікабельність, організаторські здібності, відповідальність та здатність до лідерства. Ці навички є важливими для майбутньої професії вчителя, адже вони сприяють ефективному управлінню класом, роботі з учнями та колегами.

Особливе значення набуває розвиток комунікаційних здібностей, оскільки вчителю потрібно вміти знаходити спільну мову як з дітьми, так і з колективом. Спільна діяльність у групі дозволяє студентам розвивати ці якості

в реальних ситуаціях, що значно покращує їх підготовленість до професійної діяльності.

Також 100% студентів зазначають, що найважливішою умовою для розвитку професійних якостей є практична робота з дітьми. Практика дозволяє студентам не лише застосовувати теоретичні знання, а й відчути справжні умови роботи в освітньому середовищі. Важливу роль відіграє також спільна діяльність, яка дає можливість студентам співпрацювати, брати на себе різні ролі в групі та розвивати навички командної роботи.

Таким чином, практична підготовка є важливим елементом для формування професійної орієнтації студентів, оскільки надає їм можливість застосовувати свої знання в реальних умовах, випробовувати свої сили та розвивати професіоналізм у сфері педагогіки.

Проведення тренінгів і низки практичних занять значно впливає на психологічний клімат у групі. Студенти зазначають, що колектив став більш згуртованим, дружнім і відповідальним. Це дозволяє зробити висновок, що спільна діяльність сприяє не лише розвитку професійних навичок, але й позитивним змінам у міжособистісних відносинах студентів. Психологічна атмосфера в групі має важливе значення для успіху майбутніх педагогів, оскільки вона впливає на здатність працювати в колективі, на взаємодію з дітьми та на формування педагогічного іміджу.

Спільна діяльність під час педагогічної практики в оздоровчому таборі сприяла не лише розвитку професійних якостей студентів, але й покращенню їхніх міжособистісних відносин. Такий підхід допомагає студентам краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності, розвиваючи ключові компетентності та формуючи позитивний психологічний клімат в студентській групі. Це, в свою чергу, сприяє розвитку професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів, що є основою успішної кар’єри в педагогічній сфері.

На основі проведеного аналізу результатів педагогічної практики студентів у дитячих оздоровчих таборах можна зробити кілька важливих

висновків, які підтверджують значущість практичного досвіду в підготовці майбутніх учителів початкових класів та вплив таких практик на розвиток студентів як особистісно, так і професійно.

1. Роль практичної підготовки у розвитку професійних якостей майбутніх учителів початкових класів

Завдяки педагогічній практиці, що включала проведення колективних творчих справ, організацію ігор та виховних заходів, студенти мали можливість не лише застосовувати теоретичні знання, але й набути практичних навичок, необхідних для роботи з дитячими колективами. 100% респондентів зазначили, що спільна діяльність сприяє розвитку таких важливих професійних якостей, як організаторські здібності, комунікабельність, здатність до лідерства, відповідальність та емпатія. Ці якості є основними для успішної педагогічної діяльності, оскільки вчителю потрібно не лише володіти знаннями, але й ефективно взаємодіяти з учнями, колегами та батьками.

2. Вплив спільної діяльності на міжособистісні відносини студентів

Результати анкетування підтвердили, що спільна діяльність сприяла значним позитивним змінам у міжособистісних відносинах у студентській групі. Після проведення колективних творчих справ 56% студентів зазначили, що відносини в групі стали більш дружелюбними і згуртованими. Така динаміка є важливою не тільки для створення гармонійної атмосфери в студентському колективі, але й для розвитку професійної команди, здатної ефективно взаємодіяти та працювати разом. Студенти стали більше спілкуватися, краще пізнавати один одного, що сприяло зростанню довіри, відкритості та підтримки у групі.

3. Важливість практичної роботи з дітьми

Практична робота з дітьми є основним аспектом, що сприяє розвитку професійних якостей майбутніх учителів. 100% студентів підкреслили важливість безпосередньої взаємодії з дітьми для формування їхніх педагогічних навичок. Це свідчить про важливість реальних умов роботи, де студенти можуть застосувати теорію на практиці, отримати зворотний зв’язок

від дітей, спостерігати за їхньою реакцією і вдосконалювати свої навички в реальних ситуаціях. Відсутність такої практики могла б призвести до того, що теоретичні знання залишалися б абстрактними і не могли б бути ефективно застосовані в професійній діяльності.

4. Формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів

Педагогічна практика також сприяла розвитку особистісних якостей студентів, таких як впевненість у собі, здатність до рефлексії та саморозвитку. Спільна діяльність з дітьми та колегами допомогла студентам зрозуміти важливість особистого зростання для професійної діяльності вчителя. Це включає в себе не лише набуття професійних навичок, але й розвиток емоційної компетентності, здатності до самоконтролю і саморегуляції. Важливим етапом стало також усвідомлення студентами власних сильних і слабких сторін, що є основою для подальшого професійного зростання.

5. Покращення психологічного клімату в групі

Одним із найбільш значущих результатів проведених практичних занять стало покращення психологічного клімату в групі. Студенти відзначають, що після проведення спільних заходів атмосфера в групі стала більш дружелюбною і теплою. Це не лише полегшило процес навчання, але й допомогло студентам краще взаємодіяти між собою, що є важливим аспектом підготовки до майбутньої педагогічної діяльності. Групова згуртованість та емоційна підтримка є важливими для педагогів, оскільки вони повинні вміти створювати такі умови для своїх учнів.

6. Практична значущість експериментальної програми

Експериментальна програма «Методика виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах» стала важливим етапом у підготовці студентів до проходження літньої педагогічної практики. Це не тільки дало здобувачам освіти необхідні знання і вміння, але й допомогло покращити міжособистісні відносини всередині групи, створити здорову атмосферу співпраці та підтримки. Програма дозволила студентам відчути себе готовими до реальної

педагогічної діяльності, оскільки вони мали змогу на практиці застосувати здобуті теоретичні знання та пройти через процес рефлексії щодо своєї діяльності.

Отже, педагогічна практика в дитячих оздоровчих таборах, підготовка до якої була здійснена через експериментальну програму, показала свою високу ефективність у формуванні професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів. Спільна діяльність студентів сприяла не лише розвитку їхніх професійних навичок, але й покращенню психологічного клімату в групі, що важливо для майбутньої професійної діяльності. Результати анкетування та спостереження за змінами у відносинах між студентами підтверджують, що такі практичні заходи мають велике значення для їхнього професійно-особистісного зростання. Підготовка до педагогічної практики є важливою складовою процесу формування кваліфікованих, відповідальних і емоційно зрілих педагогів, готових до ефективної роботи з дітьми.

2.3 Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

З метою проведення формувального етапу педагогічного експерименту учасники однієї зі студентських груп проходили літню педагогічну практику в спеціально створених умовах (ЕГ). Здобувачі вищої освіти цієї групи працювали в одному таборі, тобто весь час вони взаємодіяли в своєму колективі, мали змогу брати участь у спільних справах і постійно контактувати. Студенти інших груп проходили літню педагогічну практику в різні терміни і в різних таборах, тобто в умовах незнайомого колективу.

В ЕГ було проведено низку додаткових занять, під час яких упроваджувалися ділові ігри, спрямовані на моделювання педагогічних ситуацій, що можуть виникнути в умовах літнього оздоровчого табору. Наведемо приклад.

Педагогічна ситуація. Після «тихої години» виявляється, що в загоні відсутній хлопчик Сашко. У кімнаті, де він проживає, відсутні його особисті речі. З бесіди з іншими дітьми з'ясовується, що йому не подобалися певні аспекти табірного розпорядку, і він висловлював намір повернутися додому. Які ваші дії?

Негайно з'ясувати домашню адресу хлопчика, телефон, особисті характеристики.

Не реагувати: вірогідно, його повернуть батьки.

Почати пошук, оскільки він, можливо, не встиг піти далеко.

Повідомити керівництво табору.

Розпитати дітей про причини його вчинку.

Зберігати спокій і всі зусилля спрямувати на виявлення місця знаходження дитини.

Усі студенти одностайно вирішили, що, першочергово, потрібно повідомити адміністрації табору. Надалі виникли різні думки: частина студентів наполягала на негайному пошуку дитини, підкреслюючи необхідність зберігати спокій і спрямувати всі сили на її розшук. Інші, вважали важливим з'ясувати особисті дані хлопця та обговорити можливі причини його втечі, навіть звернувшись до батьків за додатковою інформацією. Кожен студент намагався переконати інших у правильності своєї стратегії дій.

Після обговорення учасники дійшли висновку, що єдиною неправильною стратегією є відсутність будь-якої реакції, яка передбачає, що дитина повернеться без допомоги. Всі дії, крім цього варіанту, були визнані правильними. Однак було зазначено, що одному вожатому буде складно впоратися з ситуацією, тому важливо звернутися за допомогою до колег з інших загонів.

Наприкінці занять студенти одностайно погодилися, що обговорення подібних ситуацій є важливим, оскільки багато з них не мали досвіду роботи в дитячому таборі і не знали специфіки таких умов. Тому подібні тренінги

допомогли їм краще орієнтуватися в реальних умовах і мати уявлення про правильні дії в критичних ситуаціях.

У процесі проведення ділових ігор та аналізу педагогічних ситуацій відбувалося не лише рольове моделювання майбутньої професійної діяльності, але й активізація емоційної складової учасників, що позитивно впливало на формування адекватної рольової поведінки та професійного ставлення до педагогічної діяльності. Крім того, студенти обговорювали й інші проблеми, такі як «Як поводитися, коли дитина сумує за домом?», «Як реагувати на скарги дітей до батьків щодо умов табору?», «Як діяти у випадку крадіжки в загоні?» та ін. Усі ці питання викликали серйозну дискусію, оскільки майбутні учителі початкових класів усвідомлювали важливість правильного реагування на подібні ситуації у своїй майбутній професійній діяльності.

Під час обговорення питання «Що робити, коли дитина в загоні сумує за домівкою?» студенти запропонували з'ясувати причину суму дитини. Вони висловили різноманітні припущення, зокрема, що діти можуть сумувати за батьками чи друзями, через відсутність друзів або спілкування, труднощі з адаптацією до нового режиму, відсутність ласки та уваги, надмірне навантаження й організацію, погану погоду чи просто відсутність занять. У зв'язку з цим студенти вважали, що у першу чергу, що потрібно зробити в такій ситуації, це з'ясувати причину суму, поговорити з дитиною про її переживання, а також заспокоїти, наголосивши на тому, що сум пройде, адже в таборі є багато цікавих занять, можливість знайти нових друзів і брати участь у різноманітних іграх та сюрпризах. Студенти також підкреслили важливість організації активного та цікавого життя загону, що враховує інтереси й потреби дітей, в тому числі через проведення колективних творчих справ.

Упродовж проведення занять з експериментальною групою спостерігалося, як змінюються особистісні й професійні якості майбутніх учителів початкових класів. Вони ставали більш впевненими у своїх силах, здатними чітко аргументувати свою точку зору та відстоювати її, перестали боятися публічних виступів. Це, на нашу думку, свідчить про розвиток

професійної усталеності майбутніх педагогів. Окрім того, здобувачі вищої освіти вдосконалювали свої особистісні якості, зокрема, вміння поважати думку інших, уважність, комунікативні навички, здатність виражати власні думки та пропозиції. Вони ставали більш уважними до своїх товаришів, вчилися аргументувати свою позицію, активно брали участь в організації колективних творчих справ та вирішенні педагогічних ситуацій.

Після реалізації експериментальної програми «Методика виховної роботи в дитячих оздоровчих таборах» та проходження літньої педагогічної практики в ЕГ та КГ було здійснено другий зріз за використаними методиками. Під час обробки отриманих результатів за методикою КОС-1, із розподілом результатів за рівнями, визначеними на констатувальному етапі експерименту, було отримані такі дані (табл. 2.9).

Таблиця 2.9 – Рівень прояву комунікативних та організаторських здібностей, %

	Комунікативні здібності		Організаторські здібності	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	53	37	58	43
Середній	21	26	21	31
Низький	26	37	21	26

Як засвідчує таблиця 2.9, показники в ЕГ та КГ відрізняються. Так, в експериментальній групі низький рівень комунікативних здібностей мають 26% студентів і 21% – організаторських здібностей; 21% мають середній рівень комунікативних і організаторських здібностей; високий рівень комунікативних здібностей мають 53% і організаторських здібностей – 58%.

Порівняно з результатами констатувального етапу експерименту значно зменшилася кількість респондентів, які вважають, що їх комунікативні й організаторські здібності мають низький рівень (відповідно на 26% та 4%). Збільшилася кількість студентів, що проявляють високий рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей. Майже зрівнялися на цьому рівні прояви комунікативних і організаторських здібностей, на відміну від

констатувального етапу педагогічного експерименту, де у 27% майбутніх учителів початкових класів комунікативний рівень був розвинений менше, ніж організаторський (констатувальний: комунікативні – 26%, організаторські – 37%; контрольний: комунікативні 53%, організаторські – 58%).

Ми вважаємо, що до проведення формувального етапу педагогічного експерименту студенти завищили оцінку своїх організаторських здібностей, не маючи відповідних умов для їх прояву. Після проведення експерименту відбулося порівняння прояву комунікативних і організаторських здібностей. На наш погляд, це відбулося завдяки тому, що студенти отримали можливість вийти з-під впливу інших у навчальній групі і проявити себе у спілкуванні й організації справ разом з дітьми та іншими працівниками у таборі. Вони стали більш самостійними у своєму виборі. Тобто, при надбанні й розвитку професійних здібностей і навичок (вміння спілкуватися з дітьми й дорослими в умовах табору, організовувати дитячий колектив, позбавлення страху перед дітьми, вміння організовувати і проводити конкретну справу, розбирати конфліктні ситуації, аналізувати їх і приймати правильні рішення щодо їх вирішення, терпляче і з любов'ю ставитися до дітей, знаходити індивідуальний підхід до кожної конкретної дитини, не тільки брати участь, але й відноситися із зацікавленням до підготовки і проведення будь-якої спільної творчої діяльності разом з дітьми: гри, постановці спектаклю, концерту, диспутах і тощо) ці студенти розвивали й особистісні якості (вміння спілкуватися, не губитися у ситуації, що виникла, знаходити рішення і бути відповідальними за свої дії, вміння аналізувати свої дії, свій емоційний стан, вміння відстоювати власну думку, не боятися висловити свої пропозиції, доглядати за своєю зовнішністю, виразом обличчя, звучанням голосу, вміння налагоджувати свої взаємини з людьми, які їх оточують тощо).

У КГ спостерігалися зміни у показниках інтенсивності прояву комунікативних та організаторських здібностей. Зокрема, низький рівень комунікативних здібностей характерний для 37% здобувачів, тоді як низький рівень організаторських здібностей спостерігається у 26% – порівняно з

констатувальним етапом, на якому ці значення становили 49% та 24% відповідно. Середній рівень комунікативних здібностей нині демонструють 26% студентів (12% на констатувальному етапі), а середній рівень організаторських здібностей – 31% (зростання від 16%). Щодо високого рівня, то 37% майбутніх учителів початкових класів відзначаються високою інтенсивністю комунікативних здібностей (було 39%), у той час як високий рівень організаторських здібностей зафіксовано у 43% (порівняно з 60% на констатувальному етапі).

Аналіз отриманих даних надає змогу зробити висновок про значне зниження частини студентів КГ з високим рівнем комунікативних здібностей – на відміну від експериментальної групи, де наведені показники зросли. Ми припускаємо, що така динаміка обумовлена тим, що студенти ЕГ працювали у знайомому соціальному середовищі в межах власної навчальної групи, що усунуло потребу в налагодженні нових контактів із незнайомими представниками педагогічного складу. Студентам КГ, які потрапили до нового педагогічного колективу, необхідно було адаптуватися до нових умов, встановлюючи взаємовідносини, пристосовуючись до незвичних форм спілкування та життя, а також долати комунікативний бар'єр. Тому, перебуваючи в нових робочих умовах, спостерігалося зниження рівня прояву комунікативних здібностей у майбутніх учителів початкових класів.

Ми не стверджуємо, що для успішного проходження літньої педагогічної практики необхідно створювати особливі умови, дозволяючи студентам працювати виключно зі своєю академічною групою. Проте спеціально організовані експериментальні умови в нашому дослідженні довели, що наявність стабільного колективу в студентській групі має значний вплив на розвиток професійних та особистісних якостей майбутніх педагогів за порівняно короткий період часу.

Аналіз результатів, отриманих після застосування методики оцінки атмосфери в групі, показав, що виявлені зміни були помітні, як в

експериментальній, так і в контрольній групах у порівнянні з даними, отриманими на констатувальному етапі дослідження.

Таблиця 2.10 – Результати рівня прояву атмосфери у студентській групі після проведення формувального етапу експерименту, %

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Дружелюбність	63	39	32	49	5	12
Згода	42	45	58	49	–	6
Задоволеність	58	48	42	52	–	–
Захопленість	53	31	47	63	–	6
Продуктивність	53	19	37	56	10	25
Теплота	68	31	27	63	5	6
Співпраця	58	52	37	29	5	19
Взаємна підтримка	63	41	27	46	-	13
Інтерес	73	69	27	31	-	-
Успішність	58	28	42	72	-	-
Усього	59	48	37	45	4	7

Як бачимо з таблиці 2.10, атмосферу в ЕГ після експерименту на високому рівні оцінили 59% респондентів (на констатувальному етапі – 47%), на середньому рівні – 37% (на констатувальному етапі – 42%), на низькому рівні – 4% (на констатувальному етапі – 11%).

Найбільш значущим для здобувачів вищої освіти, які оцінили атмосферу в колективі в ЕГ на високому рівні, як і під час констатувального етапу експерименту, є інтерес групи – 73% (на констатувальному етапі – 71%), але значно підвищилися такі показники як теплота – 68% (на констатувальному етапі – 36%), дружелюбність – 63% (на констатувальному етапі – 47%), взаємна підтримка – 63% (на констатувальному етапі – 47%), успішність – 58% (на констатувальному етапі – 30%), задоволеність – 58% (на констатувальному етапі – 47%), захопленість – 53% (на констатувальному етапі – 30%), співпраця – 58% (на констатувальному етапі – 30%). Але ми отримали деякі результати, що були нижчими, ніж на констатувальному етапі експерименту. Наприклад, взаєморозуміння – 42% (на констатувальному етапі – 47%), продуктивність – 53% (на констатувальному етапі – 59%).

На середньому рівні прояву атмосфери у ЕГ зросла значущість таких показників: згода – 58% (на констатувальному етапі – 35%), продуктивність – 37% (на констатувальному етапі – 24%), співпраця – 23%.

За результатами оцінки атмосфери в групах, студентами ЕГ було відзначено зменшення кількості низьких показників порівняно з початковим етапом дослідження. Так, на низькому рівні залишалося лише чотири показники: продуктивність (10%, на констатувальному етапі – 17%), теплота (5%, на констатувальному етапі – 12%), співпраця (5%, на констатувальному етапі – 24%), дружелюбність (5%, на констатувальному етапі – 0%). Водночас жоден здобувач не вказав на низький рівень таких показників, як взаєморозуміння, задоволеність, захопленість, взаємна підтримка та успішність, що свідчить про позитивні зміни в атмосфері в порівнянні з початковим етапом.

У КГ зміни у рівнях прояву атмосфери виявилися незначними. Так, на високому рівні атмосферу в групі оцінили 48% студентів (на констатувальному етапі – 47%), на середньому рівні – 45% (на констатувальному етапі – 41%), на низькому рівні – 7% (на констатувальному етапі – 12%). Однак показники високого рівня прояву атмосфери продемонстрували певні зміни. Наприклад, дружелюбність знизилася до 39% (на констатувальному етапі – 47%), у той час

як продуктивність зменшилася до 19% (на констатувальному етапі – 55%), але інтерес до групових активностей зріс до 69% (на констатувальному етапі – 68%). На середньому рівні показники також змінилися: взаєморозуміння зросло до 49% (на констатувальному етапі – 33%), задоволеність – до 52% (на констатувальному етапі – 40%), захопленість – до 63% (на констатувальному етапі – 60%).

У КГ на низькому рівні спостерігалося зниження показників: взаєморозуміння зменшилося до 6% (на констатувальному етапі – 20%), захопленість – до 6% (на констатувальному етапі – 10%), співпраця – до 19% (на констатувальному етапі – 27%), взаємна підтримка – до 13% (на констатувальному етапі – 16%). Водночас деякі показники на низькому рівні показали зростання: дружелюбність збільшилася до 12%, продуктивність – до 25%.

Таким чином, у КГ не було відзначено суттєвих змін на низькому рівні щодо таких показників, як задоволеність та успішність, які були значно зменшені в порівнянні з початковими оцінками. Це свідчить про стабільність атмосфери в групі, незважаючи на зміни в окремих аспектах взаємодії між студентами. За результатами проведення методики ми дійшли висновку, що спільна діяльність, безумовно, впливає на покращення атмосфери в групі.

Нами використано на констатувальному етапі експерименту методику оцінювання психологічного клімату в студентському колективі. Одержані результати подано у таблиці 2.11.

Аналізуючи ці показники, ми встановили, що спільна колективна творча діяльність впливає також і на поліпшення психологічного клімату в студентській групі. Так, в ЕГ збільшилася кількість респондентів, що оцінили психологічний клімат у групі на високому рівні 75%, на середньому рівні відсоток залишився таким же – 16%, але на низькому рівні оцінили психологічний клімат лише 9% майбутніх учителів початкових класів.

У КГ ми одержали такі результати: на високому рівні оцінили рівень психологічного клімату – 54% (на констатувальному етапі – 64%), на

середньому рівні – 12% (на к констатувальному етапі – 16%), на низькому рівні – 17% (на констатувальному етапі – 20%) майбутніх учителів початкових класів.

Таблиця 2.11 – Рівень оцінювання психологічного клімату в студентській групі після проведення формувального етапу експерименту, %

	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Переважає бадьорий життєрадісний настрій	100	94	–	6	–	–
Переважають доброзичливість у взаємовідносинах, взаємні симпатії	84	75	16	19	-	6
У відносинах всередині колективу існують взаємна прихильність і розуміння	84	42	11	44	5	14
Членам колективу подобається бути разом, брати участь у спільних справах, разом проводити вільний час	74	56	16	25	10	19
Успіхи або невдачі окремих членів колективу викликають співчуття, участь всіх членів колективу	63	44	21	44	16	12
Переважають схвалення і підтримка, докори і критика висловлюються з добрими спонуканнями	84	56	11	31	5	13
Члени колективу з повагою ставляться до думки один одного	84	31	5	31	11	38
У складні для колективу хвилини відбуваються емоційне поєднання за принципом «один за всіх, усі за одного»	63	38	26	31	11	18

Продовження таблиці 2.11

Досягнення або невдачі колективу переживаються всіма як свої власні	47	50	32	44	21	12
Колектив з участю і доброзичливо ставляться до нових членів, прагне допомогти їм освоїтися	68	63	26	38	5	6
Колектив активний, повний енергії	89	63	11	31	-	18
Колектив швидко відкликається, якщо потрібно зробити корисну справу	58	50	26	19	16	25
У колективі існує справедливе ставлення до всіх членів, тут підтримують слабких, виступають на їх захист	47	19	32	25	21	38
У членів колективу проявляється почуття гордості за свій колектив, якщо його відзначають керівники	100	82	-	44	-	6
Усього	75	54	16	12	9	17

Ми вважаємо, що переоцінка результатів показників цієї методики визначення рівня прояву психологічного клімату груп відбулася завдяки тому, що студенти як контрольної, так і експериментальної груп мали змогу по-новому подивитися на те, які взаємини можуть складатися у колективі, на яких чинниках будуватися. Причому в експериментальній групі по-новому стали дивитися на взаємини всередині своєї групи, але в нових для них умовах, а студенти контрольної групи мали змогу оцінити взаємовідносини між членами іншого колективу, в якому вони знаходилися під час педагогічної практики і могли їх порівняти зі стосунками всередині своєї студентської групою.

Рівень згуртованості групи, за методикою визначення індексу Сішора, також змінився. Одержані дані подано у таблиці 2.12.

Таблиця 2.12 – Рівні згуртованості студентської групи (контрольний етап), %

Рівні	ЕГ	КГ
Високий рівень	63	56
Середній рівень	37	44
Низький рівень	–	–

Як видно з таблиці 2.12, на високому рівні згуртованість групи оцінили в ЕГ – 63% майбутніх учителів початкових класів, в КГ – 56% (на констатувальному етапі – 50% ЕГ і 52% КГ), на середньому рівні в ЕГ– 37%, в КГ – 44% (на констатувальному етапі – 50% ЕГ і 48% КГ), ні один із студентів ЕГ та КГ (як і під час проведення констатувальному етапу експерименту), не зазначив на низькому рівні.

Як і на констатувальному етапі педагогічного експерименту ми провели методику соціометрії. На прикладі соціограми експериментальної групи після проведення педагогічного експерименту ми переконалися, що взаємовідносини в групі значно змінилися. Так, майже відсутні негативні вибори, що вказує на те, що члени групи при спільній праці змогли змінити на краще свої думки щодо працездатності своїх одногрупників. Якщо на початку експерименту в цій групі яскраво виділялися деякі підгрупи, то після експерименту зв’язки стали більш різноманітними, налагодилися взаємовідносини між цими мікрогрупами та іншими членами цієї студентської групи. Відзначимо ще й той факт, що змінилося ставлення до студентів, які на констатувальному етапі експерименту були «поза групою», як бачимо після експерименту в них також з’явився позитивний вибір.

Аналіз звітів майбутніх учителів початкових класів після педагогічної практики в дитячих оздоровчих таборах показав суттєві зміни в їх особистісному та професійному розвитку. Вони відзначили, що практика допомогла їм подолати страх перед дітьми, розвинути організаторські здібності, знайти спільну мову з дітьми і колективом, а також зрозуміти потреби дітей. Зокрема, майбутні учителі початкових класів зазначали такі ключові моменти.

Збільшення впевненості: студенти більше не соромилися вільно висловлювати свою думку, організовувати колектив та підтримувати дисципліну. Вони зазначали, що здатні знаходити вирішення будь-яких проблем та організовувати колектив.

Покращення комунікативних та організаторських здібностей: майбутні учителі початкових класів зазначили, що вони змогли краще розуміти дітей, проводити ігри та творчі справи, а також навчитися працювати з групами дітей.

Розвиток особистісних якостей: багато студентів відзначали, що стали більш щирими відкритими, чутливішими, організованими і серйозними у ставленні до людей. Вони також підкреслювали, що практика допомогла їм подорослішати, стати більш відповідальними та уважними до потреб дітей.

Покращення взаємовідносин із дітьми: здобувачі ОП «Початкова освіта» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зазначали, що під час практики вони стали більш відкритими до дітей, навчились знаходити спільну мову і взаємодіяти з ними на емоційному рівні. Відзначені зміни також відображаються в результатах діагностики професійної усталеності. Після проходження педагогічної практики спостерігаються значні зміни у рівнях професійної готовності майбутніх учителів початкових класів, що підтверджується змінами в показниках.

Аналізуючи результати одержаних показників, зазначимо, що після проведеного педагогічного експерименту рівень сформованості професійної усталеності в експериментальній і контрольній групах значно змінився.

Ми дійшли висновку, що в ЕГ оцінка рівня професійної усталеності виявилася значно більшою завдяки тому, що, по-перше, напередодні проводилася цілеспрямована робота щодо підвищення саме професійних якостей майбутніх педагогів (ділові ігри, обговорення педагогічних ситуацій, колективне вирішення конкретних проблем, що можуть виникнути під час роботи в тимчасовому дитячому колективі в умовах оздоровчого табору тощо); по-друге, студенти цієї групи працювали в своєму колективі, мали можливість звернутися за допомогою в складній ситуації, не соромлячись бути

необізнаними у виховній роботі з дітьми, мали можливість колективного вирішення тієї чи іншої проблеми, що підтверджує нашу думку про необхідність проведення цілеспрямованої роботи зі студентами, які мають проходити літню педагогічну практику в умовах дитячого оздоровчого табору, з формування певних компонентів професійної усталеності.

Таблиця 2.13 – Рівень прояву сформованості професійної усталеності за результатами самооцінки майбутніх учителів початкових класів (контрольний етап експерименту), %

	Показники сформованості професійної усталеності	ЕГ	КГ
1	Упевненість у собі як педагога	2,6	2,3
2	Відсутність емоційної напруженості, страху перед дітьми	2,8	2,5
3	Володіння своїм голосом, мімікою, жестами	2,8	2,3
4	Наявність вольових якостей	2,8	2,3
5	Швидкість реакції на поведінку дитячого колективу й окремих вихованців	2,7	2,4
6	Уміння приймати правильні рішення у нестандартній ситуації	2,7	2,1
7	Властивості та характеристики, які визначають спрямованість особистості вчителя	2,6	2,0
8	Знання і вміння вчителя	2,5	1,9
9	Задоволеність діяльністю	2,5	2,3
10	Нормальна втомлюваність	2,4	2,1

Аналізуючи результати самооцінки студентів щодо сформованості особистої професійної усталеності порівняно з констатувальним етапом педагогічного експерименту, дійшли висновку, що рівень професійної усталеності також змінився.

Результати анкетування на контрольному етапі педагогічного експерименту засвідчують позитивну динаміку змін у студентів після проходження педагогічної практики. Ці зміни стосуються не лише професійних та особистісних якостей, а й взаємовідносин між студентами в групі. Наведемо основні результати.

Зміни у професійних та особистісних якостях. 100% майбутніх учителів початкових класів відповіли позитивно на питання про зміни в їхніх професійних і особистісних якостях. Основні зміни, які вони відзначили: збільшення впевненості в собі; розвиток навичок роботи з різними групами дітей; поліпшення умінь виступати перед великою аудиторією; створення здатності бути більш вимогливими до себе; ці зміни є безперечними індикаторами розвитку як професійних, так і особистісних якостей майбутніх вчителів початкових класів, що позитивно впливає на їхню педагогічну готовність.

Зміни у взаєминах у колективі. 89% здобувачів ЕГ відзначили, що після проходження педагогічної практики їхній колектив став більш згуртованим і дружнім. У КГ, лише 54% студентів зазначили, що їхні взаємини змінилися, більшість не побачили значних змін, це свідчить про ефективність створених експериментальних умов у формуванні колективної згуртованості у студентів, що є важливим елементом у педагогічній діяльності.

Зміни в оцінці критеріїв якості колективу. 85% майбутніх учителів початкових класів ЕГ зазначили, що критерії оцінки колективу змінилися, ставши більш об’єктивними та реалістичними, вони почали по-іншому ставитися один до одного. 73% учасників КГ також зауважили зміни, ймовірно, через порівняння свого колективу з тим, в якому їм довелося працювати в таборі.

Взаємозв’язок між професійними та особистісними якостями. 100% майбутніх учителів початкових класів відповіли позитивно на запитання щодо впливу розвитку професійних якостей на зміни в особистих якостях. Вони відзначили, що зростання професійних якостей сприяє розвитку таких

особистісних якостей, як: відповідальність, повага до праці та людей, покращення розуміння людей і життя в цілому. Це підтверджує важливість інтеграції професійного розвитку в процес особистісного зростання майбутнього педагога. Педагогічна практика в умовах дитячого оздоровчого табору сприяла не лише професійному, але й особистісному розвитку студентів. Студенти стали більш впевненими, організованими, відповідальними та здатними працювати в команді. Зміни в груповій атмосфері та взаєминах показують, як важливо створювати колективи, в яких студенти можуть вчитися працювати разом і розвивати свої соціальні та комунікативні навички.

Аналізуючи одержані результати рівнів розвитку колективу студентської групи в психологічному, емоційному та професійному зрізі з точки зору формування особистості майбутнього вчителя початкових класів, ми дійшли висновку, що після проведення експериментальної роботи відбулися значні позитивні зміни (табл. 2.14).

Як видно з таблиці, позитивні зміни у показниках рівнів розвитку особистісних і професійних якостей студентів взаємопов’язані з позитивними змінами у показниках рівнів розвитку колективу навчальної групи. На прикінцевому етапі педагогічного експерименту на високому рівні студентами було оцінено розвиток особистісних якостей: «рівень комунікативних здібностей» – 53% ЕГ та 37% КГ (на констатувальному етапі – 42% ЕГ і 39% КГ), «рівень організаторських здібностей» – 58% ЕГ та 43% КГ (на констатувальному етапі – 64% ЕГ і 60% КГ); розвиток професійних якостей: «рівень професійної усталеності» – 27% ЕГ та 20% КГ (на констатувальному етапі – 12% ЕГ і 14% КГ); розвиток колективу навчальної групи: «атмосфера у групі» – 59% ЕГ і 48% КГ (на констатувальному етапі – 47% ЕГ і 47% КГ), «клімат групи» – 75% ЕГ і 64% КГ (на констатувальному етапі – 64% ЕГ і 61% КГ), «індекс Сішора» – 63% ЕГ і 56% КГ (на констатувальному етапі – 50% ЕГ і 48% КГ).

Таблиця 2.14 – Порівняльні результати рівнів розвитку особистісних, професійних якостей майбутніх учителів початкових класів і розвитку колективу навчальної групи, %

		Етапи експерименту	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень	
			ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Особистісні якості	Рівень комунікативних здібностей	констатувальний	42	39	6	12	52	49
		контрольний	53	37	21	26	26	37
	Рівень організаторських здібностей	констатувальний	64	60	12	16	24	24
		контрольний	58	43	21	31	21	26
Професійні якості	Рівень професійної усталеності	констатувальний	12	14	41	38	47	48
		контрольний	27	20	53	49	20	31
Розвиток колективу групи	Атмосфера у групі	констатувальний	47	47	42	41	11	12
		контрольний	59	48	37	45	4	7
	Клімат групи	констатувальний	64	61	16	21	20	18
		контрольний	75	64	16	19	9	17
	Індекс Сішора	констатувальний	50	48	50	52	–	–
		контрольний	63	56	37	44	–	–

На середньому рівні студентами було оцінено розвиток особистісних якостей: «рівень комунікативних здібностей» – 21% ЕГ та 26% КГ (на констатувальному етапі – 6% ЕГ і 12% КГ), «рівень організаторських здібностей» – 21% ЕГ та 31% КГ (на констатувальному етапі – 12% ЕГ і 16% КГ); розвиток професійних якостей: «рівень професійної усталеності» – 53% ЕГ та 49% КГ (на констатувальному етапі – 41% ЕГ і 38% КГ); розвиток колективу навчальної групи: «атмосфера у групі» – 37% ЕГ і 45% КГ (на констатувальному етапі – 42% ЕГ і 41% КГ), «клімат групи» – 16% ЕГ і 19% КГ (на констатувальному етапі – 16% ЕГ і 21% КГ), «індекс Сішора» – 37% ЕГ і 44% КГ (на констатувальному етапі – 50% ЕГ і 52% КГ). На низькому рівні студентами було оцінено розвиток особистісних якостей: «рівень комунікативних здібностей» – 26% ЕГ та 37% КГ (на констатувальному етапі –

52% ЕГ і 49% КГ), «рівень організаторських здібностей» – 21% ЕГ та 26% КГ (на констатувальному етапі – 24% ЕГ і 24% КГ); розвиток професійних якостей: «рівень професійної усталеності» – 20% ЕГ та 31% КГ (на констатувальному етапі – 47% ЕГ і 48% КГ); розвиток колективу навчальної групи: «атмосфера у групі» – 4% ЕГ і 7% КГ (на констатувальному етапі – 11% ЕГ і 12% КГ), «клімат групи» – 9% ЕГ і 17% КГ (на констатувальному етапі – 20% ЕГ і 18% КГ), «індекс Сішора» – як до, так і після експерименту не відзначено жодним студентом обох груп. Зменшення показників рівня організаторських здібностей після проведення цілеспрямованої роботи свідчить про те, що на констатувальному етапі майбутніми учителями початкових класів був завищений означений рівень унаслідок того, що вони не мали можливості адекватно оцінити свої здібності без практичного втілення їх у роботі з дитячим колективом.

Аналіз середньоарифметичних результатів, отриманих за допомогою методик визначення рівнів розвитку студентської групи, дозволяє зробити кілька важливих висновків, що підтверджують ефективність проведеного педагогічного експерименту.

Зміни в показниках розвитку студентів. Після проведення експериментальної роботи було зафіксовано значні позитивні зміни в рівнях розвитку професійно орієнтованої особистості майбутніх учителів початкових класів. Зокрема: показники комунікативних та організаторських здібностей, атмосфери і психологічного клімату в групі, згуртованості групи та самооцінки професійної усталеності студентів покращилися як в експериментальній, так і в контрольній групі. Різниця між КГ та ЕГ: у КГ показники на низькому рівні розвитку зменшилися на 6%; показники на середньому рівні зросли на 9%; показники на високому рівні зменшилися на 3%. У ЕГ показники на низькому рівні зменшилися на 13%; показники на середньому рівні зросли на 3%; показники на високому рівні зросли на 10%.

Результати засвідчують, що педагогічний експеримент мав позитивний вплив на розвиток студентів в обох групах, однак: у ЕГ результати були значно

кращими і це можна пояснити тим, що в ЕГ була проведена спеціальна цілеспрямована робота щодо формування й розвитку як професійних, так і особистісних якостей студентів. Окрім того, створені умови для проходження педагогічної практики в умовах знайомого студентського колективу сприяли покращенню психологічного клімату в групі і розвитку колективних якостей.

Програма педагогічної практики в умовах літнього табору та спеціально створені умови для розвитку майбутніх учителів початкових класів значно підвищили рівень їх професійної підготовки, комунікативних і організаторських навичок, а також зміцнили згуртованість групи. Це підтверджує важливість інтеграції теоретичних знань і практичних навичок у підготовку майбутніх педагогів через створення відповідних умов для їх розвитку в реальному педагогічному середовищі. Отримані результати надають змогу зробити висновок про доцільність включення експериментальних підходів у підготовку майбутніх учителів початкових класів для забезпечення їх повноцінного професійного і особистісного розвитку.

ВИСНОВКИ

Аналіз філософської, соціологічної і психолого-педагогічної літератури дозволив нам встановити, що значущості колективу у формуванні особистості достатньо уваги приділяли багато вітчизняних і зарубіжних учених, педагогів, освітян. Розроблено цілісні педагогічні системи виховання особистості в колективі шляхом впливу на особистість через колектив. Але стосовно впливу колективу студентської групи на формування професійно орієнтованої особистості майбутніх учителів ця проблема майже не розглядалася.

Під професійно орієнтованою особистістю майбутнього вчителя початкових класів ми розуміємо особистість, у якої на достатньому рівні сформовані як професійні здібності (схильність до самовиховання, професійна педагогічна спрямованість, педагогічна майстерність, професійна усталеність тощо), так і особистісні (спрямованість на професію вчителя, любов до дітей, організаторські та комунікативні здібності, соціальні якості тощо).

За результатами проведеного педагогічного експерименту, ми дійшли висновку, що особистісно орієнтоване виховання і наявність колективу студентської групи є чинниками формування професійно орієнтованої особистості майбутніх учителів початкових класів, яке відбувається за умов: особистісно орієнтованої взаємодії між членами колективу студентської групи, розвитку професійно педагогічної усталеності майбутніх фахівців, насиченості педагогічно спрямованою ігровою діяльністю освітній процес у закладі вищої освіти.

Колективна спільна діяльність є одним із засобів формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів і сприяє їх засвоєнню певних соціальних ролей, що зумовлює прагнення ними самовдосконалення (самоосвіта, самовиховання, рефлексія тощо), необхідного для їхньої майбутньої діяльності. У процесі педагогічного експерименту ми

дійшли висновку, що спеціально організована діяльність, спрямована на організацію колективу групи, сприяє розвитку професійної усталеності здобувачів вищої освіти. Насиченість ігровою діяльністю освітнього процесу закладу вищої освіти (педагогічно спрямовані рольові, дидактичні ігри, розв'язання педагогічних ситуацій, колективні творчі справи, педагогічні КВК тощо) значно впливала на розвиток позитивного психологічного клімату в студентській групі і міжособистісних взаємовідносин між членами групи. У свою чергу, колективна спільна ігрова діяльність, що має педагогічну спрямованість, сприяла формуванню професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів.

У процесі цілеспрямованої активної колективної діяльності, під час навчання у ЗВО майбутні педагоги набувають умінь швидко й ефективно приймати рішення, планувати цілі, засоби, хід і результати колективної діяльності, узгоджувати дії учасників колективної діяльності, тобто розвивати свої колективістські якості. Нами з'ясовано, що формування професійної педагогічної усталеності ефективно відбувається в колективі студентської групи. Групова робота дозволяла використовувати спеціально створені конфліктні ситуації, активізуючи розвиток комунікативних і організаторських здібностей майбутніх учителів, допомагала в розв'язанні педагогічних ситуацій, розвивала вміння аналізувати свої дії.

Результати констатувального етапу педагогічного експерименту дозволили дійти висновку, що до безпосередньої практичної роботи з дитячим колективом у студентів існує значно завищений рівень самооцінки щодо організаторських здібностей, що свідчить про неадекватність цієї самооцінки без втілення своїх умінь та навичок на практиці. Це пояснюється тим, що здобувачі вищої освіти не мали можливості практично використовувати набуті знання. Ми визначили, що в колективі студентської групи переважає емоційна складова взаємовідносин між членами групи. Це свідчить про те, що студентами не надається значущості колективу навчальної групи як

середовища, що сприяє формуванню професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя.

Як засвідчили результати експериментального дослідження, значний вплив на формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів здійснює педагогічна практика. Враховуючи те, що перша педагогічна практика відбувається в умовах дитячого оздоровчого табору, вважається доцільним упровадження в освітній процес ЗВО цілеспрямованої роботи щодо формування практичних навичок та вмінь з організації роботи тимчасового дитячого колективу. Водночас розвиток комунікативних й організаторських здібностей студентів у системі вищої педагогічної освіти виступає передумовою формування професійної усталеності студентів і є необхідним компонентом для оволодіння ними педагогічною майстерністю в процесі формування професійно орієнтованої особистості майбутніх учителів початкових класів.

Результати дослідження засвідчили, що колективу студентської групи у ЗВО не надається належної ролі. Не приділяється достатньої уваги формуванню колективістських якостей, що негативно відбивається на адаптації студентів до нових умов життя. Водночас без певного досвіду роботи в колективі майбутнім учителям досить складно пристосовуватися до нових вимог, що існують у педагогічному колективі школи.

На основі якісних та кількісних показників констатувального етапу дослідження було використано критеріальний підхід до діагностики формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя в колективі студентської групи, де критеріями та їх показниками виступили: розвиток особистісних якостей (комунікативні та організаторські здібності), розвиток професійних якостей (професійна педагогічна усталеність), розвиток колективу студентської групи (атмосфера в групі, клімат групи, індекс Сішора). Для більш якісної стандартизації одержаних даних ми розрахували середньоарифметичні показники одержаних результатів за визначеними критеріями формування професійно орієнтованої особистості майбутнього

вчителя в студентському колективі. За результатами констатувального етапу експерименту було з'ясовано, що в експериментальній і контрольній групах студентами визначено на високому рівні: розвиток особистісних якостей – 53% ЕГ і 49% КГ, розвиток професійних якостей – 12% ЕГ і 14% КГ, розвиток колективу групи – 54% ЕГ і 52% КГ; на середньому рівні: розвиток особистісних якостей – 9% ЕГ і 14% КГ, розвиток професійних якостей – 41% ЕГ і 38% КГ, розвиток колективу групи – 36% ЕГ і 38% КГ, на низькому рівні: розвиток особистісних якостей – 38% ЕГ і 37% КГ, розвиток професійних якостей – 47% ЕГ і 48% КГ, розвиток колективу групи – 10% ЕГ і 10% КГ.

На формувальному етапі дослідження було розроблено методику формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів в студентському колективі. Експериментальне навчання передбачало два взаємопов'язані етапи: підготовка і проходження педагогічної практики в умовах дитячого оздоровчого табору. Нами було розроблено експериментальну програму «Методика виховної роботи в дитячому оздоровчому таборі», у якій практичні заняття передбачали проведення колективних творчих справ, ділових ігор, вирішення педагогічних ситуацій для набуття студентами практичних умінь і навичок щодо роботи з дитячим колективом.

Безпосередня підготовка студентів у колективі навчальної групи до проходження літньої педагогічної практики під час реалізації експериментальної програми надала можливість набути практичних навичок з організації роботи з дитячим колективом в умовах оздоровчого табору, а також сприяла розвитку міжособистісних взаємовідносин у студентському колективі, покращенню атмосфери і психологічного клімату в межах конкретної групи. Водночас, колективна творча діяльність студентської групи здійснювала значний вплив на розвиток організаторських і комунікативних здібностей, що, у свою чергу, впливало на формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя.

Реалізація моделі формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів в студентському колективі засвідчила відчутні позитивні зміни. Так, за середньоарифметичними даними на контрольному етапі дослідження в експериментальній групі досягли високого рівня: розвиток особистісних якостей – 56% (КГ – 40%), розвиток професійних якостей – 27% (КГ – 20%), розвиток колективу групи – 66% (КГ – 56%); на середньому рівні: розвиток особистісних якостей – 21% (КГ – 29%), розвиток професійних якостей – 53% (КГ – 49%), розвиток колективу групи – 30% (КГ – 36%); на низькому рівні залишився розвиток особистісних якостей – 23% (КГ – 31%), розвиток професійних якостей – 20% (КГ – 31%), розвиток колективу групи – 4% (КГ – 8%). Аналіз результатів проведеного дослідження дозволив встановити, що цілеспрямована робота щодо формування колективу навчальної групи сприяє розвитку особистісних і професійних якостей майбутніх учителів початкових класів. Проведена експериментальна робота довела ефективність визначених педагогічних умов та дієвість запропонованої моделі формування професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя початкових класів в студентському колективі.

Результати дослідження засвідчують, що формування професійно орієнтованої особистості майбутніх учителів залежить: по-перше, від розвитку як професійних, так і особистісних якостей, які мають тісний статистичний взаємозв’язок, що підтверджує наше визначення професійно орієнтованої особистості майбутнього вчителя; по-друге, розвиток особистісних якостей студентів найбільш повно здійснюється засобами спільної колективної діяльності групи, що, у свою чергу, впливає й на становлення професійних якостей студентів.

Таким чином, мету дослідження досягнуто, а завдання виконано.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Амеліна С. М. Тренінги з розвитку умінь та навичок діалогічного спілкування. Дніпропетровськ : Пороги, 2005. 74 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. Беспарточна О. І., Анісімов А. О. Педагогічні умови забезпечення ефективності педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в умовах функціонування інформаційно-комунікаційного навчального середовища ВНЗ. *Інженерні та освітні технології*. 2016. № 4 (16). С. 33–43.

5. Бех І. Д. Дитиноцентризм. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень ; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов ; відп. наук. секр. С. О. Сисоєва ; редкол.: О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Саух, Л. Д. Березівська, І. Д. Бех, В. Ю. Биков, М. С. Гальченко, В. В. Засенко, С. А. Калашнікова, М. О. Кириченко, Л. Б. Лук'янова, В. Г. Панок, В. О. Радкевич, О. Я. Савченко, М. М. Слюсаревський, О. В. Сухомлинська. 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 228–229.

6. Бех І. Д. Духовність особистості у парадигмальному представленні. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ. 2016. Вип. 20. Кн. 1. С. 12–23.

7. Бех. І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

8. Бєляєв С. Б., Кривенко Ю. О. Шляхи формування учнівського колективу в умовах нової української школи. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2021. № 1(3). С. 166–170.

9. Біденко Є. Діалектика становлення аксіологічної платформи особистості в педагогічному процесі. *Вища освіта України*. 2020. № 3. С. 72–78.

10. Бурман Л. В. Дидактичні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04. Кривий Ріг, 2000. 23 с.

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

12. Велитченко Л .К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Одеса : ПНЦ АНП України, 2005. С. 141–142.

13. Вознюк О. В. Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2013. 614 с.

14. Волкова Н. П. Компетентність викладача вишу у здійсненні професійної комунікації. *Інженерні та освітні технології* : щоквартальний наук.-практ. журнал. Кременчук : Кременчуцький нац. ун-т імені Михайла Остроградського. Тематичний випуск: Сучасна вища освіта: реалії, проблеми, перспективи, 2015. № 3(11). С. 106–110.

15. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ : Академія, 2006. 256 с.

16. Волкова Н. П. Формування комунікативної компетентності магістрів педагогіки вищої школи у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Херсон : Гельветика, 2016. Вип. LXX. Т. 2. С. 28–32.

17. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.

18. Гуров С. Ю. Теоретичний аналіз різних типологій і класифікацій студентів для реалізації програм із формування духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців. *Науковий вісник Мелітопольського державного*

педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогіка. № 1 (14). 2015. С. 192–199.

19. Дічек Н. Дитиноцентрованість як практична філософія освіти в Україні: психолого-педагогічний контекст. Світогляд. 2020. Т.1. №81. С. 50−55.

20. Єпіхіна М. А. Базові тенденції професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у контексті сучасних викликів. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*, 2022. № 2 (51). С. 46–49. https://doi.org/10.24144/2524-0609.2022.51.46-49 (дата звернення: 25.06.2024).

21. Желанова В. В. Інноваційний вимір сучасної вищої освіти: аналіз напрямів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т. 1. С. 145–148.

22. Іванюк Г. Підготовка вчителя початкової школи до діалогічного навчання в контексті розбудови Нової української школи. *Педагогічні науки*: теорія, історія, інноваційні технології. 2017. № 6 (70). С. 252–262.

23. 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.

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

25. Козловський Ю. М. Педагогіка : підручник / Ю. М. Козловський, В. Л. Ортинський, Л. В. Дольнікова. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2020. 372 с.

26. Колісник О. О. Смисловий діалог в педагогічному процесі. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 3. С. 62–64.

27. Комар О. Теорія і практика застосування інноваційних інтерактивних технологій навчання в руслі концепції розвитку педагогічної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Умань*. 2018. № 59. Випуск 1. С. 130−140.

28. Комар О. А. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій : теоретико-методичні аспекти : монографія. Умань : РВЦ «Софія», 2008. 332 с.

29. Кондрашов М. М. Діалогічний підхід до навчання як засіб якісної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 5. С. 357–362.

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: 12.04.2025).

31. Копіца О. І. Формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів: навчально-методичний посібник. Кривий Ріг : КДПУ, 2006. 156 с.

32. Крівшенко Л. М. Навчальний діалог – провідна складова евристичної освіти. *Педагогічні науки*. 2017. Вип. 133. С. 115–128.

33. Кушнір Н. О., Шакотько В. В. Підготовка вчителя початкової освіти і виклики Нової української школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2019. № 39. С. 92–99.

34. Лаппо В. В. Психологічний клімат академічної групи як чинник виховання духовних цінностей особистості студента. *Наука і освіта*. 2010. С. 86–90.

35. Лаппо В. В. Теорія і методика виховання : навчальний посібник. Івано-Франківськ : НАІР, 2023. 384 с.

36. Лаппо В. В. Методика виховної роботи в літніх дитячих оздоровчих таборах : практичний посібник. Івано-Франківськ : НАР, 2016. С. 306.

37. Макаренко А. С. Гра. Твори : в 7 т. Київ : Рад. школа, 1954. Т. 4. С. 366–376.

38. Маценко Л. М. Теорія і методика виховання : навчальний посібник. Вид. 3-тє, доп., перероб. Київ : ЦП «Компринт», 2019. 319 с.

39. Машкіна С. В., Усатенко Т. П., Хомич Л. О., Шахрай Т. О. Теоретичні засади культурологічного підходу у підготовці педагога до виховної діяльності : монографія. Київ : ІПООД НАПН України, 2016. 168 с.

40. Мотуз Т. В. Цінності професійної діяльності вчителя початкових класів Нової української школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. № 73. 2020. Т. 3. С. 85–88.

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

42. Пєхота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв : Видавництво «Іліон», 2006. 272 с.

43. Про вищу освіту : Закон України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 06.03.2025).

44. 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: 15.05.2025).

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

46. Романко І. Діалог вчителя і учнів як основа взаєморозуміння в освітніх закладах Великої Британії. 2007. URL: http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/u m s a / 6959/ 1/Dialoh_vchytelia_i_uchniv.pdf (дата звернення: 16.05.2025).

47. Романюк Л. Становлення цінностей особистості: концептуальна модель та її методологічний потенціал. *Психологія особистості*. 2013. № 1. С. 138–148.

48. Савченко О. Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи і учнів. Всеукраїнський наук.-практ. журнал *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2018. № 2. С. 4–10.

49. Савченко О. Цінності, що об'єднують шкільну і педагогічну освіту. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 2. С. 9–11.

50. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка вищої школи: національний, європейський та глобальний контексти : навчальний посібник. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 319 с.

51. Семеног О. М., Насілєнко Л. А. Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів : теорія і практика : монографія. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 324 с.

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

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

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

55. Сущенко Л. О. Аксіологічні пріоритети сучасного освітнього процесу в контексті ідей Олександри Савченко. Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Цілі і цінності початкової освіти: реалізація в умовах сьогодення : збірник матеріалів ІІІ Всеукраїнських педагогічних читань пам’яті О. Я. Савченко «Контексти творчості Олександри Яківни Савченко. Цілі і цінності початкової освіти: реалізація в умовах сьогодення», Київ, 9 листопада 2023 р. (наукове електронне видання) / за заг. ред. Олега Топузова, Оксани Онопрієнко : Ін-т педагогіки НАПН України. Київ : Педагогічна думка, 2023. С. 174–177.

56. Сущенко Л. О. Навчальний діалог як чинник успішної гуманістично-зорієнтованої взаємодії викладача й студента. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя. 2011. Вип. 18(71). С. 374–380.

57. Сущенко Л. О. Упровадження навчально-ігрових технологій у закладах вищої освіти як вектор розвитку інноваційного потенціалу особистості. Вища освіта України. 2024. № 1 (92). С. 168–177.

58. Сущенко Л. О., Андрющенко О. О. Теорія і методика виховної роботи : навчально-методичний посібник для здобувачів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності «Початкова освіта» освітньо-професійної програми «Початкова освіта». Запоріжжя : ЗНУ, 2023. 211 с.

59. Сущенко Л. О., Андрющенко О. О., Жолудь С. В. Оцінювальна діяльність учителя початкових класів Нової української школи. Інноваційна педагогіка. Вип. 50. 2022. Том 2. С. 96–100.

60. Тарасевич Н. М. Педагогічне спілкування як діалог. Нові технології навчання : науково-методичний збірник. 1997. Випуск 19. С.85–92.

61. Трибулькевич К. Г. Розвиток студентського самоврядування у вищих навчальних закладах України (1917-2010 рр.) : монографія. Одеса : Купрієнко С. В., 2016. 454 с.

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

63. Хоружа Л. Л. Етичний розвиток педагога : навч. посіб. Київ : Аквадемвидав, 2012. 208 с.

64. Чернілевський Д. В. Проблеми освіти та духовно-морального виховання майбутніх фахівців в умовах глобалізаційних викликів. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Рута, 2016. С. 181–191.

65. Yankovych O. Technology of formation of student team of higher educational institution. *Pedagogy of Higher and Secondary Education*. 2022. № 30. С. 44–49.