

Міністерство освіти і науки України

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Кваліфікаційна наукова праця

на правах рукопису

ЧЕРЕП АНДРІЙ ДМИТРОВИЧ

УДК 378 [37.015.31:17.022.1:7]-053.5

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ
ПРЕДМЕТІВ ДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ
СТАРШОЇ ШКОЛИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____ А.Д. Череп

Науковий керівник – **Мацук Людмила Олександрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти

Івано-Франківськ

2021

АНОТАЦІЯ

Череп А.Д. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Івано-Франківськ, 2021.

Дисертація присвячена підготовці майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. У роботі розкрито історичні аспекти, проаналізовано сучасний стан порушеної проблеми у науковій психолого-педагогічній літературі й на цій основі визначено сутність понять «мораль», «етика», «моральне виховання», «морально-етичне виховання», «морально-етичне виховання учнів старшої школи», «учителі гуманітарних предметів», «підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи», а також представлено структуру їхньої готовності до реалізації завдань морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Доведено, що професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи – це систематичний організаційно-педагогічний процес, який спрямовано на формування готовності у майбутніх учителів гуманітарних предметів діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні до обставин засоби, методи й прийоми морально-етичного виховання учнів.

Встановлено, що готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи є особистісним утворенням, що складається з аксіологічного, професійно-гностичного, емоційно-вольового та професійно-діяльнісного компонентів, які формуються під час навчання у ЗВО й спрямовані на розуміння ними етичних знань,

сформованих особистісних моральних цінностей та орієнтацій, моральної культури й поведінки культури.

Структурними компонентами означеної готовності визначено зміст кожного з компонентів: *аксіологічний* – усвідомлення цінності та соціальної значущості означеного виду; *професійно-гностичний* – формування основних професійних компетентностей щодо морально-етичного виховання учнів старшої школи; оволодіння різними технологіями організації процесу формування досліджуваної готовності у ЗВО, утім, і готовність самостійно приймати майбутніх учителів гуманітарних предметів професійні рішення; *емоційно-вольовий* – ставлення й схильність до активної й доцільної спроектованої діяльності до морально-етичного виховання учнів старшої школи; *професійно-діяльнісний* – засвоєння та реалізація на практичній діяльності варіативних технологій формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Ураховуючи напрацювання науковців і компонентний склад готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, визначено критерії її сформованості, зокрема: *мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний і процесуально-технологічний*. Диференційовано рівні (*ситуаційно-адаптивний, професійно-технологічний, творчий*) та показники готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Аналіз наукової літератури й результатів констатувального етапу експерименту щодо підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи дав змогу виокремити такі педагогічні умови: *забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; створення креативного освітнього середовища шляхом моделювання професійно-педагогічних ситуацій; використання інноваційних технологій навчання та впровадження*

спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи».

Реалізацію педагогічної умови щодо забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до морально-етичного виховання учнів старшої школи спрямовували на поєднання різних груп мотивів, а саме: соціального, спонукального, пізнавального, професійно-ціннісного та меркантильного. Процес формування готовності започатковує постановка мети, що детермінована основними потребами й мотивами. Для успішної організації означеного процесу під час викладання використовували проблемні лекції, написання есе-творів, метод імажитивних (від фр. image – образ, уявлення) дій, написання термінологічних диктантів, складання тезаурусів, диференціювання педагогічних понять, методика колективної творчої діяльності, заняття у педагогічному гуртку, самостійну роботу студентів із першоджерелами з наступним індивідуальним (груповим) обговоренням, тренінги.

У контексті наступної педагогічної умови – створення креативного освітнього середовища шляхом моделювання професійно-педагогічних ситуацій – обґрунтовано важливість впливу креативного освітнього середовища закладу вищої освіти на формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Саморозвиток студентів із запропонованими формами й методами навчання спрямовували на формування компонентів їхньої готовності до морально-етичного виховання старшокласників. Такими визначено складання педагогічних ситуацій на основі особистого досвіду з їх подальшим розв'язанням і обговоренням; екскурсії до освітніх закладів; зустрічі з практикуючими педагогами; ділові ігри; педагогічні проекти.

Третя педагогічна умова щодо формування готовності до морально-етичного виховання учнів старшої школи полягала у використанні інноваційних технологій навчання та впровадження спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до

морально-етичного виховання учнів старшої школи». В організації інтерактивного навчання передбачили активне використання лекцій із включеними бесідами, дискусіями, а також проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари «питання – відповідь», дискусії із провокаційними запитаннями, консультації тощо. Широко практикували методику колективної творчої діяльності, організацію практичних занять із студентами безпосередньо в закладах освіти; застосовували методи «мозкової атаки»; формат «круглий стіл» і творчі лабораторії, використовували метод педагогічної наративації (оповідання); організацію й проведення мікродосліджень у школі дотичних до порушеної проблеми.

Обґрунтовані педагогічні умови покладено в основу розробленої моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до означеного виду діяльності розглядали як комплекс взаємопов'язаних складових – блоків задля забезпечення оптимального досягнення поставленої мети – підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів, розвитку їх практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення морально-етичного виховання старшокласників.

У цільовий блок уміщено мету та вимоги державних освітніх стандартів професійної освіти; теоретико-методологічний – методологічні підходи (системний, компетентнісний, діяльнісний, особистісний, культурологічний, аксіологічний) і принципи загальнодидактичні (науковості, свідомості та активності в навчанні, доступності, систематичності, послідовності й комплексності, наочності) й специфічні (практичної спрямованості; узгодженості змісту й форм навчання; міждисциплінарної інтеграції); змістово-технологічний – етапи, зміст, форми й методи, а також компоненти та педагогічні умови готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; діагностико-результативний – результати моніторингу рівнів сформованості означеної

готовності, критерії, показники, рівні та очікувана позитивна динаміка сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

На формувальному етапі експерименту було зреалізовано розроблену нами модель в освітньому процесі ЗВО, а також здійснено порівняльний аналіз її ефективності з традиційними моделями, що застосовуються під час фахової підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів; вивчено вплив педагогічних умов та реалізації запропонованої моделі на ефективність означеної складової підготовки. Впроваджено експериментальну програму під час вивчення студентами низки навчальних дисциплін – «Філософія», «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія». В експериментальних групах освітній процес було організовано як цілісну систему відповідно до обґрунтованих нами педагогічних умов, а також впроваджено спецкурс «Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи». Активно застосовували інноваційні технології (лекції з включеними бесідами, дискусії, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари «питання – відповідь», дискусії з провокаційними запитаннями, консультації та ін.). Під час формувального етапу проведено бесіди, інтерв'ювання, спостереження, експертне опитування, контрольні завдання, тести й проаналізовано семестрові оцінки з професійно-орієнтованих дисциплін і практики.

Статистичну значущість виявлених у результаті аналізу змін у рівнях готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи експериментальної й контрольної груп підтверджено відповідною математичною обробкою одержаних даних за допомогою критерію кутового перетворення Фішера ϕ^* .

Доведено, що впровадження педагогічних умов підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи сприяло статистично значущим змінам.

Удосконалено навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, зокрема розроблено авторський спецкурс «Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи».

Результати педагогічного експерименту показали позитивну динаміку в рівнях готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи внаслідок упровадження педагогічних умов і спроектованої моделі та послуговували підставою для твердження, що мети дослідження досягнуто, завдання виконані.

Ключові слова: морально-етичне виховання, учні старшої школи, професійна підготовка, готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів, компоненти готовності, модель процесу підготовки, педагогічні умови.

SUMMARY

Cherep A.D. Preparation of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students – Manuscript rights preserved.

The thesis is submitted for acquiring a scientific degree of Candidate of Pedagogical Sciences on a specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. – State Higher Educational Establishment “Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”, Ivano-Frankivsk, 2021.

The thesis is dedicated to preparation of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students. The historical aspects are revealed in the work, the current state of the problem in the scientific psychological and pedagogical literature is analyzed and on this basis the essence of the concepts “morality”, “ethics”, “moral education”, “moral and ethical education”, “moral and ethical education of high school students”, “humanities teachers”, “preparation of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students”

are determined; furthermore, the structure of their readiness to implement the tasks of moral and ethical education of high school students is presented.

It is proved that professional training of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students is a systematic organizational and pedagogical process aimed at forming readiness of future humanities teachers to act in a specific pedagogical situation, using appropriate means, methods and techniques for moral and ethical education of students.

It is established that readiness of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students is a personal formation consisting of axiological, professional and gnostic, emotional and volitional, professional and activity-oriented components which are formed during training in establishments of higher education and are directed on understanding of ethical knowledge, formed personal moral values and orientations, moral culture and culture of behavior.

Structural components of the defined readiness determine the content of each of the components: *axiological* - awareness of the value and social significance of the defined type; *professional and gnostic* - formation of basic professional competencies in relation to moral and ethical education of high school students; mastering various technologies of organization of the process of formation of the researched readiness in establishments of higher education including readiness of future humanities teachers for taking professional decisions independently; *emotional and volitional* - attitude and inclination to active and expediently projected activity to moral and ethical education of high school students; *professional and activity-oriented* - mastering and implementation in practice of variable technologies for the formation of future readiness.

Considering works of scientists and the component composition of the readiness of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students, the criteria of its formation are determined, in particular: *motivational and axiological, cognitive, personal and procedural-technological*. Differentiated levels (*situational and adaptive, professional and technological,*

creative) and indicators of readiness of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students are differentiated.

Analysis of scientific works and results of the ascertaining stage of the experiment concerning preparation of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students made it possible to identify the following pedagogical conditions: *development of creative educational environment by modeling professional and pedagogical situations; application of innovative teaching technologies and introduction of a special course "Fundamentals of formation of readiness of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students."*

Implementation of the pedagogical condition concerning ensuring positive motivation of future teachers for moral and ethical education of high school students was aimed at combination of different groups of motives, namely: social, motivational, cognitive, professional and mercantile. The process of formation of readiness begins with goal setting, which is determined by basic needs and motives. To successfully organize this process during teaching we used problem lectures, writing essays, the method of imaginative actions (from French image - image, idea), writing of terminological dictations, compiling thesauri, differentiation of pedagogical concepts, methods of collective creative activity, pedagogical extracurricular clubs, independent work of students with primary sources and the subsequent individual (group) discussion, trainings.

In the context of the next pedagogical condition – development of creative educational environment by modeling professional and pedagogical situations, we substantiated the importance of influence of creative educational environment of higher education on the readiness of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students. Self-development of future teachers with the presented forms and methods of teaching was aimed at forming components of their readiness for moral and ethical education of high school students. These are the compilation of pedagogical situations on the basis of personal experience with their

further solution and discussion; excursions to educational establishments; meetings with practicing teachers; business games; pedagogical projects.

The third pedagogical condition of formation of readiness for moral and ethical education of high school students was the use of innovative teaching technologies and introduction of a special course "Fundamentals of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students." The organization of interactive learning provided for the active use of lectures with included conversations, discussions, as well as problem lectures, discussion seminars, question-and-answer seminars, discussions with provocative questions, consultations, etc. We widely practiced methods of collective creative activity, organization of practical classes with students directly in educational institutions; used methods of "brainstorming"; round table format and creative laboratories, used the method of pedagogical narration (story); organization and conduct of micro-researches at school related to the problem.

Substantiated pedagogical conditions are the basis of the developed model of preparation of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students. The model of preparation of future humanities teachers for the specified type of activity was considered as a complex of interconnected components - blocks for ensuring optimal achievement of the defined purpose - increase of efficiency of professional training of future humanities teachers, development of their practical abilities necessary for moral and ethical education.

The target block includes purpose and requirements of state educational standards of vocational education; theoretical and methodological - methodological approaches (systemic, competency-oriented, activity-oriented, personal, cultural, axiological) and general didactic principles (scientific, consciousness and activity in learning, accessibility, systematicity, consistency and complexity, clarity) and specific (practical orientation and coherence); forms of education; interdisciplinary integration); content-technological - stages, content, forms and methods, as well as components and pedagogical conditions of readiness of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students; diagnostic and effective -

the results of monitoring levels of formation of the defined readiness, criteria, showings, levels and anticipated positive dynamics of formedness of readiness of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students.

At the formative stage of the experiment, the model developed by us was implemented in the educational process of establishments of higher education, as well as there was carried out a comparative analysis of its effectiveness with traditional models used in the professional training of future humanities teachers; the influence of pedagogical conditions and realization of the presented model on efficiency of the specified component of preparation was studied. An experimental program was introduced during the study of a number of disciplines by students - "Philosophy", "Introduction to the specialty", "Pedagogy", "Psychology". In the experimental groups, the educational process was organized as a holistic system in accordance with the pedagogical conditions which we substantiated, and a special course "Fundamentals of forming the readiness of future teachers of humanities for moral and ethical education of high school students" was introduced. Innovative technologies were actively used (lectures with included conversations, discussions, problem lectures, discussion seminars, question - answer seminars, discussions with provocative questions, consultations, etc.) During the formative stage, talks, interviews, observations, expert interviews, different tests were conducted and then semester assessments of professionally-oriented disciplines and on-job trainings were analyzed.

In the course of the analysis the statistical significance of the revealed changes in the levels of readiness of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students of experimental and reference groups was confirmed by appropriate mathematical processing of the data using Fisher's angular transformation criterion φ^* .

It was proved that introduction of pedagogical conditions for preparation of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students contributed to statistically significant changes.

There were improved educational and methodological support materials for preparation of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students.

The results of the pedagogical experiment showed positive dynamics in the levels of readiness of future humanities teachers for moral and ethical education of high school students due to the introduction of pedagogical conditions and the worked out model and served as a basis for claiming that the research goals were achieved.

Keywords: moral and ethical education, high school students, professional training, readiness of future humanities teachers, components of readiness, model of training process, pedagogical conditions.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України:

1. Череп А. Підготовка вчителів до викладання етики на етапі її впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника. Педагогіка*. Івано-Франківськ. 2006. Випуск XII. С. 36-41.

2. Череп А. Теоретичні аспекти проблем морально-етичного виховання особистості в європейських системах античності. *Джерела, науково-методичний вісник № 1-2 (49-50)*. Івано-Франківськ, 2007. С. 168-175.

3. Череп А. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів етики у вищих навчальних закладах України. *Обрії, науково-педагогічний журнал № 1(32)*. Івано-Франківськ, 2011. С. 27-31.

4. Череп А. Експериментальне дослідження педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до викладання етики в закладах загальної середньої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців:*

методологія, теорія, досвід, проблеми //Зб.наук.пр. Київ-Вінниця, 2018. С. 60-64.

5. Череп А. Особливості підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до морально-етичного виховання старшокласників. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. – Вип. XXXIII. Серія соціально-педагогічна. Випуск 33. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 183-193.*

Статті у закордонних наукових виданнях:

6. Череп А. Морально-етичне виховання школярів у педагогічній спадщині минулого. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka (wydanie specjalne), Warszawa, 2021. №65. Pg.37-39.*

Наукові статті та тези доповідей у збірниках матеріалів конференцій:

7.Череп А. Сутність професійної компетентності сучасного вчителя етики. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти: Науково-методичний журнал. Чернівці: Черемош, 2012.С. 185-187.*

8. Череп А. Підготовка майбутніх учителів етики до її викладання в контексті сучасних соціокультурних вимог. *Національне виховання дітей та учнівської молоді в контексті історичного розвитку, традицій і культурних надбань українського народу: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 26-27 вересня 2013 року / Упорядники: Келембет Л. І., Фляк О. О., Риндич О. М. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2014.С. 91-97.*

9.Череп А. Стан підготовки майбутніх учителів етики в сучасних ВНЗ України. *Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи: тези доповідей II Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції. 6 квітня 2017 р. Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 269 – 273.*

10. Череп А. Модель підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців: тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький, 11-12 квітня 2019 року. С. 135-137.

11. Череп А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: тези доповідей VII Міжнародна науково-практична конференція.* Київ, 22 березня 2019 року. С.161-163.

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ.....	17
ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ДО МОРАЛЬНО- ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	26
1.1 Історичні аспекти та сучасний стан проблеми морально-етичного виховання особистості дитини у світовій психолого-педагогічній літературі.....	26
1.2 Наукові підходи щодо підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.....	36
1.3 Сутність і структура готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.....	61
РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	77
2.1 Критерії, рівні, показники та стан сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників.....	77
2.2 Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.....	91
2.3 Модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних до предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.....	105

2.4 Зміст, форми і методи підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників.....	119
--	-----

РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	137
--	------------

3.1 Організація, етапи та методика дослідження	137
--	-----

3.2 Результати дослідно-експериментальної роботи	153
--	-----

ВИСНОВКИ	179
-----------------------	------------

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	183
---	------------

ДОДАТКИ	208
----------------------	------------

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ ПОЗНАЧЕНЬ:

ЗО – заклади освіти.

ЗВО – заклади вищої освіти.

ЗЗСО – загальноосвітні заклади середньої освіти.

ОП – освітня програма

ЕГ- експериментальні групи.

ЕГб- експериментальна група бакалаврів.

ЕГм – експериментальна група магістрів.

КГ – контрольна група

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Інтеграція України до європейського освітнього простору зумовила необхідність модернізації вищої освіти на основі впровадження гуманістично орієнтованих технологій. У концептуальних положеннях державних документів, а саме: Законів України «Про вищу освіту» (2014, зі змінами 2018), «Про освіту» (2017, зі змінами 2018), «Про загальну середню освіту» (1999, зі змінами 2018); указу Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013); «Концепції «Нова українська школа» (2016), «Концепції розвитку педагогічної освіти» (2018); «Національної доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» (2016); «Професійного стандарту «Вчитель початкових класів загальної середньої освіти» (2018), ««Положення про сертифікацію педагогічних працівників» (2018), наказів Міністерства освіти і науки України: «Про затвердження та введення в дію методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» (2016), «Про затвердження плану заходів Міністерства освіти і науки України із впровадження Національної рамки кваліфікацій на 2017-2020 роки» визначено пріоритетні напрями розв'язання актуальних завдань, які постали перед освітою щодо підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів. Зазначено, що саме освіта є пріоритетною сферою в соціально-економічному, духовному та культурному розвитку Української держави.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. уточнено, що одним із завдань вищої освіти є підготовка всебічно розвиненого фахівця своєї справи. Основний акцент зосереджено на розвивальній та культуротворчій складових виховання гармонійної особистості.

Важливу увагу щодо формування моральної культури не лише особистості, а й суспільства загалом, зосереджено на етичному просвітництві. Воно охоплює знання про моральні цінності, норми поведінки, соціальні суб'єкти, особливості життя суспільства та ін., що є підставою для переосмислення технологій підготовки фахівців завдяки розвитку і

модернізації закладів вищої освіти, створення умов для їх саморозвитку та самореалізації, готовності до професійної діяльності учителів у руслі демократичних перетворень у країні.

Готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи залежить від таких форм і методів професійної підготовки, які спроможні забезпечити формування їхньої компетентності щодо успішного розв'язання освітніх завдань у сучасній українській школі.

Результати теоретичного аналізу наукової літератури свідчать про те, що проблема якісної підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів знаходиться у стані розробки.

За останні десятиліття в Україні активізувалися пошуки дослідників у галузі зарубіжної та вітчизняної теорії й практики професійної підготовки вчителів. Зокрема, підвищення її ефективності вивчали В. Андрущенко, А.Алексюк, І. Бех, Н. Благун, В. Гриньова, Н. Гузій, Р. Гуревич, І. Зязюн, П.Коваль, З. Курлянд, Н. Лисенко, В. Лозова, М. Оліяр, І. Прокопенко, С.Сисоєва, А. Троцько та ін.

Суттєвими для дослідження розглядаємо здобутки вітчизняних і зарубіжних науковців О. Дуплійчук, О. Гуманкової, К. Кончович, О. Фокші, О. Целих та ін., в яких розкрито різні підходи до професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів.

Необхідною передумовою для успішного розв'язання актуальних завдань порушеної нами складової підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів став науковий доробок І. Бега, А. Богущ, О. Будник, Г. Висяновича, О. Гомонюк, М.Марусинець, Л. Мацук, І. Пальшкової, С. Ткаченко та ін.

Окремі аспекти проблеми виховання учнів під час вивчення предметів гуманітарного напрямку порушені у працях Ю. Бігунової, О. Данилевської, Р.Кострубана, В. Падерної, В. Петляєвої, О. Пометун, Г. Токмань, Г.Шарапової, В. Шуляр та ін.

На підставі результатів теоретичного та емпіричного аналізу наукової літератури визначено суперечності щодо підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. А саме:

- між об'єктивною значущістю порушеної нами проблеми та недостатнім рівнем її теоретико-методичного обґрунтування;
- між вимогами до готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи й відсутністю для цього науково обґрунтованих педагогічних умов їх ефективної реалізації в освітньому процесі сучасних ЗВО України;
- між запитами соціуму на високий рівень сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників та його недостатнім навчально-методичним забезпеченням.

Актуальність окресленої проблеми, її недостатня теоретична і практична розробленість, а також необхідність усунення зазначених суперечностей зумовили вибір теми дисертаційної роботи: **«Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» - «Підготовка майбутнього педагога до професійної діяльності в умовах трансформації суспільного устрою та інтегрування України в європейський освітній простір» № 0106U009432. Тему дисертації затверджено Вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника (протокол №7 від 22 лютого 2005р.), уточнено (протокол №4 від 15 грудня 2005р.) та призначено наукового керівника (витяг з наказу №27 від 07 лютого 2006 р.); уточнено (протокол № 2 від 25 лютого 2020р.) та змінено наукового керівника (витяг з наказу №143 від 28 лютого 2020р.).

Мета дослідження – визначити, теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Завдання дослідження:

1. З'ясувати стан досліджуваної проблеми й уточнити сутність понять «підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи» та «формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи».

2. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

3. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити ефективність педагогічних умов та розробити модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

4. Розробити навчально-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів.

Предмет дослідження – педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Для досягнення поставленої мети використано такі **методи**:

теоретичні: аналіз філософських, психолого-педагогічних, навчально-методичних джерел, програм, підручників, державної нормативно-правової бази, навчальних посібників, що визначають структуру та зміст підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання

учнів старшої школи; контент-аналіз базових понять дослідження; аналіз, синтез, порівняння, узагальнення й систематизація науково-теоретичних і практичних положень для визначення педагогічних умов підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; вивчення й узагальнення вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду з організації підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників; моделювання (з метою відображення властивостей і зв'язків об'єкта, що досліджується); *емпіричні*: педагогічне спостереження, опитування (інтерв'ювання, бесіди, анкетування), ранжування з метою розподілу майбутніх учителів за рівнями готовності до морально-етичного виховання учнів старшої школи; метод експертних оцінок; аналіз суб'єктного досвіду майбутніх фахівців з метою обґрунтування педагогічних умов їхньої підготовки до морально-етичного виховання учнів старшої школи; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний етапи) задля перевірки ефективності визначених педагогічних умов підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; *статистичні*: методи математичної обробки експериментальних даних; факторний аналіз; кількісний, якісний аналіз та графічне представлення результатів дослідження.

Експериментальна база дослідження – Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім.Тараса Шевченка, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Рівненський державний гуманітарний університет. В експериментальній частині дослідження взяли участь 471 студент.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у тому, що:

- *уперше* з'ясовано стан досліджуваної проблеми й уточнено сутність понять «підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи» та «формування готовності

майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи»; визначено компоненти (аксіологічний, професійно-гностичний, емоціно-вольовий, професійно-діяльнісний), критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний, процесуально-технологічний), показники та рівні (ситуаційно-адаптивний, професійно-технологічний, творчий) сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи (забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; створення креативного освітнього середовища шляхом моделювання професійно-педагогічних ситуацій; використання інноваційних технологій навчання та впровадження спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи»); розроблено модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи;

- *удосконалено* форми (проблемні лекції, практичні заняття, виробнича практика; тренінги, круглі столи та ін.), методи (рольові ігри, ділові ігри, кейси, тренінги, дискусії, метод проектів, моделювання педагогічних ситуацій, метод «мозкової атаки», есе, портфоліо тощо) та засоби навчання, які систематизовано і реалізовано в процесі апробації розробленої моделі в рамках формувального етапу експерименту;

- *подальшого розвитку* набули сутнісні характеристики якості підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Практичне значення дослідження полягає у розробленні навчально-методичного забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання

старшокласників, зокрема: спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи»; окремих тем до освітніх компонентів «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія», «Філософія»; тематичних завдань і ситуацій, що спрямовані на ефективне формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Матеріали дослідження можуть бути використані для розроблення навчальних планів, програм, підручників і навчальних посібників, педагогічних програмних засобів, модернізації методичних матеріалів для очної, заочної та дистанційної форм навчання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів у закладах вищої освіти.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка про впровадження № 15/19 від 22.03.2019 р.), Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка (акт про впровадження № 05-16/107 від 25.03.2019 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження 01-28/758 від 03.04.2019 р.), Рівненського державного гуманітарного університету (акт про впровадження 01-12-33 від 28.03.2019 р.).

Апробація основних теоретичних і практичних результатів дисертації. Основні положення і результати дослідження оприлюднено на *всеукраїнських науково-практичних конференціях з міжнародною участю*: «Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи» (м. Івано-Франківськ, 2017р.); «Актуальні проблеми соціальної роботи: досвід і перспективи» (м. Кам'янець-Подільський, 2019 р.); «Актуальні проблеми вищої професійної освіти: (м. Київ, 2019р.); *всеукраїнській науково-практичній конференції*: «Національне виховання дітей та учнівської молоді в контексті історичного розвитку, традицій і культурних надбань українського народу» (м. Івано-Франківськ, 2014р.); «Актуальні питання теорії та практики

психолого-педагогічної підготовки фахівців» (м. Хмельницький, 2019 р.); *регіональній науково-практичній конференції «Морально-духовне виховання як основа гармонійного розвитку особистості»* (м. Чернівці, 2012 р.).

Публікації. Результати дисертаційної роботи представлено в 11 одноосібних наукових працях, з яких: – 5 у наукових фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному виданні, 1 – апробаційного змісту, 3 – у збірниках матеріалів конференцій.

Структура і обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (251 найменування), додатків на 30 сторінках. Загальний обсяг дисертації становить 238 сторінок, з них 207 сторінок основного тексту. Робота містить 13 таблиць, 5 діаграм.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

1.1. Історичні аспекти та сучасний стан проблеми морально-етичного виховання особистості дитини в світовій психолого-педагогічній літературі

Вивчаючи стан проблеми морального-етичного виховання особистості дитини у психолого-педагогічній літературі, ми дійшли до висновку про те, що означена проблема була актуальною ще в стародавньому світі й пріоритетною в розгляді важливих законів морального розвитку суспільства.

Так, Аристотель був переконаний, що не стільки розум, скільки правильно спрямований рух почуттів служить початком чесноти. Платон, розвиваючи ідеї Сократа, сформулював висновок про те, що від Бога кожній людині з народження дана своя чеснота. Вищою з них, розвинутим інтелектом– володіють філософи й правителі. Воїнам, покликаним охороняти кордони держави, властиві мужність і хоробрість, нижчим прошаркам населення – помірність і слухняність. Найвища чеснота – справедливість. Вона вимагає, щоб кожна людина в суспільстві займала призначене їй місце [29].

Щодо педагогічної науки, то вже в епоху Відродження в європейській педагогіці основним став гуманістичний напрямок (М.Монтень, Т.Мор, Дж.Локк, Ф.Рабле, Е.Роттердамський та ін.), а погляди науковців на поняття про сутність були часом досить своєрідними. До прикладу, М.Монтень і Дж.Локк розглядали конкретні почуття суб'єкта як страждаючої істоти, що має жалюгідний вигляд у своїх бідах. Вони виокремлювали чуттєвість як форму індивідуальної активності. Найбільш переконливою розглядаємо позицію.

Я.Коменського, що виокремив у гуманістичному вихованні почуттів гуманізму, демократичності, патріотизму, любові до праці, правдивості,

чесності й інших шляхетних переживань. Він підкреслював, що всі знання, призначені для дітей, повинні бути надані їх почуттям, щоб вони регулювали розум. У праці «Світ почуттєвих речей у казці» Я.Коменський висунув інші ідеї: визнання зовнішніх органів почуттів у дітей найголовнішими джерелами пізнання; зовнішніх органів почуттів, що є необхідним, оскільки вони – головне джерело навчання [98, с.108].

Згодом, Ж.Руссо проголосив тезу про те, що: «Існувати – значить почувати, тому що почуття коштують незрівнянно вище розуму» [179, с.17]. Вчений також звертав увагу на виховання в людині гуманістичних почуттів доброти й безкорисливості. Його ідеї про пріоритет почуттів над розумом підтримали Г.Песталоцці, Р.Оуен.

Відповідно, К.Ушинський був переконаний, що ні слова, ні думки, ні навіть учинки наші не виражають так ясно й правильно нас самих і наші стосунки до світу, як наші відчуття, у них відчутний характер не окремої думки чи рішення, а всього змісту душі нашої [211, с.96].

Суттєво, що психолого-педагогічна наука України в означеному контексті тісно взаємопов'язана зі світовою психолого-педагогічною наукою. Ще в XVI-XVII століттях із Західної Європи в Україну проникли передові гуманістичні ідеї, що знайшли своє втілення у філософській концепції Г.Сковороди. Він закликав розвивати духовну свідомість людини, «зберігати серце» і виховувати його через чесноту й служіння суспільству на основі народних традицій [227].

В Україні Т. Шевченко у своїй творчості визначив етичне почуття як не тільки «дарунок природи», а й історично й соціально сформоване почуття, що необхідно виховувати з раннього дитинства. Пізніше О.Вишневецький і Г.Ващенко обґрунтували національний моральний ідеал виховання, в основу якого закладено, крім національних цінностей, ще й загальнолюдські гуманістичні ідеали [142].

Подібні до принципів стародавніх філософів (виховання особистим прикладом, звернення у вихованні до народних традицій, ритуалів, до почуттів

вихованців) і педагогічні погляди відомих педагогів (А.Макаренка, С.Русової, М. Стельмаховича, В.Сухомлинського, К.Ушинського та ін.) [194; 201; 211].

Відтак, К.Ушинський [211], а пізніше А.Макаренко вважали, що навчання стає вихованням, коли воно несе ідею науки через розум у серце людини, до її почуттів, що джерелом сили первісного виховання є особистий приклад. Пріоритет А. Макаренка відводив вихованню почуття патріотизму, обов'язку, честі, дисципліни. Тому прогресивні педагоги переносять мету навчання дещо в інший напрям, а саме, звертають більше уваги на предмети художньо-естетичного та природничого спрямування: літературу, музику, малювання, природознавство тощо. Вони бачать у мистецтві діючий засіб виховання емпатії, оскільки ніщо так не дає можливості розуміння іншої людини[153].

Зокрема, В.Сухомлинський трактує почуття «як промінь, що пронизує сутність людських учинків», відповідно моральність використовує як головний компонент педагогічної системи. Мистецтву й музиці, як засобу виховання, педагог також відводив важливе місце. Він вважав, що школа немислима без національного ґрунту, вона зобов'язана зберігати національну культуру й при цьому органічно поєднувати і стверджувати загальнолюдські та національні цінності. Автор переконаний, що необхідно виховувати в душах дітей чутливість до найтонших відтінків думок і почуттів інших людей, що в молодшому шкільному віці норми моралі розкриваються, насамперед, у конкретному, емоційному виразному контексті – учинку. Науковець зазначає, якщо виховувати за схемою – «зрозумій те, що я тобі говорю; відчуй те, що хочу закріпити у твоїй душі, і ти будеш гарною людиною», – все це приведе до того, що високі слова в свідомості дитини знеціняться. До почуття потрібно підвести, його варто викликати, розбудити емоційною ситуацією [199].

«Щоб моральний ідеал став реальністю, – писав В. Сухомлинський, – треба вчити людину правильно жити, вчиняти, ставитися з повагою до людей і до самого себе. Учитель стає вихователем, лише оволодівши найтоншим інструментом виховання: етикою – наукою про моральність, бо вона – це

«практична філософія виховання» [202, с. 6].

За вищезначеним твердженням, педагогом доведено, що майстерність морального виховання полягає в тому, щоб дитину з перших кроків її шкільного життя переконували її власні вчинки, щоб у словах вихователя вона знаходила відголос власних думок і переживань, які народжуються в активній діяльності». «Багатство духовного життя починається там, де благородна думка й моральне почуття, зливаючись, живуть у добродесний вчинок» - писав В.Сухомлинський [201].

Відтак, досліджуючи процес морального виховання, М. Стельмахович звертав увагу на подібність норм християнської етики з основами українського національного, що передбачають виховання традиційних національних моральних якостей у дітей, властивих українському народу: не убий, не заздри, не заглядай на чуже, уникай злочинного способу життя, бережи честь народу й рідні, почитай свого ближнього. Учений підкреслював, що в українській народній філософії «Бог – це абсолют істини, добра й справедливості». Українська мова має багато стійких виражень із словом «Бог», а саме: «Бійся Бога», «Бог дасть», «З Богом», «Заради Бога», «Слава Богу» і т.д. [194, с. 5].

У сучасній філософії актуальною є думка (В.Блюмкін, Г.Гумницький, Т.Цирлін та ін.), відповідно до якої мораль суспільства існує лише тоді, коли її спрямовано до моральних почуттів людини: совісті, обов'язку, гуманності, справедливості. Виключіть з розгляду ці почуття, і від моральності нічого не залишиться [148].

Особливо гострою є проблема виховання емоційно-моральної сфери особистості дитини в сучасній вітчизняній науці. Провідні українські учені (І.Бех, А.Богуш, В.Киричок, О.Кононко, О.Савченко, О.Чебикін, А.Щербо та ін.) визнають її пріоритетною в формуванні інноваційної національної освіти, що ґрунтується на гуманістичних ідеалах. Водночас спрямованість зусиль на розкриття й розвиток внутрішніх можливостей особистості, її потреб, інтересів, емоцій і почуттів вимагають ефективніших методів та засобів

впливу завдяки їхньої емоційної сфери. Відповідно існують розроблені інноваційні виховні технології (І.Бех), у яких представлено загальні напрями вирішення соціально-моральних завдань, що сприяють духовному росту школярів. Провідним постає особистісно-орієнтоване виховання, засноване на загальнолюдських ідеалах, що існують за законами Істини, Добра й Краси. Загальнолюдські ідеї гуманістичного емоційно-морального виховання особливо близькі українському менталітету. Підтвердженням тому в історії є українська народна педагогіка [10; 34; 20].

Таким чином, формування морально-етичних якостей особистості дитини на ґрунті відродження національних традицій, звичаїв передбачає вироблення стійких моральних якостей, покликаних функціонувати регуляторами взаємовідносин у суспільстві, узгоджених дій і вчинків людей.

Погоджуємось із Л. Хоружою в тому, що «етика як атмосфера добра й поваги між усіма учасниками навчально-виховного процесу формують унікальні педагогічні можливості для виховання й навчання, спільної життєдіяльності учнів в умовах цього середовища. Воно також здатне збалансувати вплив зовнішніх соціально-педагогічних умов і внутрішніх факторів особистісного та соціально-культурного розвитку учнів й педагогів у процесі їх спільної взаємодії, що сприяє їхньому особистісному й соціокультурному розвитку, підвищує якість освіти на всіх її рівнях» [221].

Видатний психолог О. Запорожець вважає, що високі моральні, естетичні й інтелектуальні почуття характеризують розвинуту дорослу людину. Вони здатні надихати її на великі справи й шляхетні вчинки, не є притаманними в готовому вигляді від народження. Почуття виникають і розвиваються впродовж дитинства під впливом соціальних умов [75].

Дослідники В.Зибковець і А.Титаренко підкреслюють, що жодне явище соціального життя не трактувалось так різнобічно, як мораль. Сутність її вони визначають у такий спосіб: життєва мудрість; школа виховання людини; вища насолода, задоволення індивіда своєю поведінкою; найкоротший шлях знаходження щастя; служіння честі; порядок у суспільстві; забезпечення

чесності в стосунках людей; служіння ідеалу; інститут, що приборкує «тваринні інстинкти» людини; визначення змісту людського життя, тощо [85].

Науковець І.Мар'єнко розглядає моральність як одну з форм суспільної свідомості, що виражає внутрішній стан дитини, а через нього пояснює увесь об'єктивний світ. Він зазначає, що структура моральної свідомості стійка. Провідне місце в ній посідають переконання, основа яких – система понять. У свою чергу, вона створює моральні знання, що є початковою ланкою в процесі засвоєння школярами моральних цінностей [133].

Відповідно у своїй праці «Практикум з педагогіки», О.Дубасенюк поняття «мораль» трактує як враховування інтересів своєї сім'ї, школи, жителів населеного пункту. Стрижневим у понятті «мораль» є ставлення до людини й природи, до міжособистісних суспільних відносин і найгуманніших стосунків. У процесі їх спільної діяльності й народжуються принципи, закони, норми та правила співжиття, що регулюють взаємини між людьми та природою в будь-яких ситуаціях [67].

В українському педагогічному словнику визначено поняття «мораль» як одну із форм суспільної свідомості, систему поглядів і уявлень, норм і оцінок, що регулюють поведінку людей [53, с.216]. Натомість її ідеали, принципи та закони створюються й живуть віками в кожного народу, в кожному регіоні. У правилах і нормах поведінки вони конкретизуються, а у взаєминах постійно вдосконалюються.

Особливо важливою на наш погляд, є думка І. Беґа про те, що мораль дитина не успадковує, вона виховується і, що емоційно-моральне удосконалення дитини залежить від уміння педагога проникнути у внутрішній світ вихованця через співпереживання [19].

У повсякденному житті виховання особистості оцінюється за різними ознаками й властивостями (залежно від їх цінності). Найчастіше її визначають рівнем володіння й правилами поведінки, що традиційно склалися. У народних оцінках вихованість, передусім, оцінюється гуманізмом, здійсненими добрими справами та вчинками.

Загалом, мораль є сукупністю ідей, принципів і закономірностей, ціннісних орієнтацій гуманних демократичних відносин, які в конкретних умовах реалізуються в системі норм, процедур, правил діяльності та поведінки в інтересах усіх, що постійно удосконалюються. Студенти – майбутні учителі гуманітарних предметів мають знати, що найвищий рівень моралі там, де впроваджуються й удосконалюються гуманні стосунки, повага й любов до людини, доброта, свобода, верховенство народної культури, красивого в житті [47; 125].

Ми вважаємо, що необхідно розрізняти такі категорії як мораль і моральність.

Відповідно, мораль – це сукупність норм поведінки людей, що регулюють їх ставлення до суспільства, нації, колективу, один до одного, підтримане особистим переконанням, традицією, суспільною думкою.

Моральні норми лежать в основі моральності людини, але повністю її не визначають. Вона включає моральні погляди, теорії, переконання, почуття, ставлення людей, моральну поведінку [30].

Моральна свідомість старшокласника – складова суспільної свідомості, її суб'єктивно-ідеальна форма, яка в уявленнях і поняттях відображає реальні відносини й регулює моральні аспекти діяльності. Моральні переконання – це пережиті та узагальнюючі моральні принципи, норми. Вони формуються в процесі активного й вольового оволодіння всім багатством моральної культури й стають керівництвом до дії особистості. Моральні почуття виражають запити, оцінки, відношення, спрямованість духовного розвитку особистості. В результаті їх формування в системі морального виховання з'являється емоційне ставлення до того, що раніше було байдужим [149].

Розглядаючи категорію «почуття», варто враховувати існування двох термінів, в яких виявляється емоційний стан особистості: емоції й почуття. Почесні науковці застосовують їхні поняття як синоніми. Однак дослідження Л.Виготського, С. Головіна, К.Платонова та ін. доводять необхідність їхнього розрізнення. Приміром, К.Платонов стверджує, що емоції в людини

відображають об'єктивні відносини предметів і явищ зовнішнього світу до недоліків людини як організму, а почуття – як до особистості, до члена суспільства [158; 159].

У своїх дослідженнях психолог Л.Виготський підкреслює, що емоція виникла на основі інстинктів і є близьким відгалуженням останніх. Особливо очевидною є інстинктивна основа емоцій у найбільш примітивних елементарних проявах (гнів, страх тощо) [45].

Емоційний досвід змінюється й збагачується під впливом співпереживань (емпатії), що виникають у спілкуванні з іншими людьми, при сприйнятті творів мистецтва, під впливом засобів масової інформації. Отже, поняття «почуття» і «емоція» доцільно розділяти. Почуття, на відміну від емоції, – не відключене від розуму людське переживання, навпаки, свідоме відчуття дійсності й існування в дійсності своїми відчуттями. Емоція ж має інтелектуальний зміст, однак без духовності, – це порушення особистості аж до непокори волі й свідомості. Натомість для почуття притаманна духовність, у ньому світогляд людської особистості, воно проходить і підлягає вихованню й розвитку, як і вся природа людини [40].

Отож, моральні почуття визначають ставлення людини до соціальних установ, до держави, до інших людей, до самої себе.

Так, О.Запорожець підкреслював, що ті високі моральні, естетичні й інтелектуальні почуття, які характеризують розвиток дорослої людини, які здатні надихати її на великі справи та шляхетні вчинки, не надані дитині в готовому вигляді від народження. Вони виникають і розвиваються впродовж дитинства під впливом соціальних умов [75].

На думку Л.Виготського, виховання моральних почуттів – це завжди їх перевиховання, тобто зміни в напрямку емоційної природженої реакції. Разом із тим, саме ці емоційні реакції повинні складати основу виховного процесу [45].

З огляду на природні задатки дитини, І. Бех розробив інноваційні виховні технології, спрямовані на її духовне зростання. Пріоритетну роль

педагог відводить індивідуально-орієнтованому вихованню, у якому потрібно:

- враховувати індивідуально-природні умови дитини;
- створювати умови, необхідні для виховного процесу;
- надавати дитині волю вибору;
- моделювати ситуації вільної творчої роботи;
- проникати у внутрішній світ дитини за допомогою емпатії [20, с.125].

Відомий педагог В.Сухомлинський переконаний, що емоційний стан дитини має поворотну силу впливу на розум та інтелектуальне життя дитини, що емоційна байдужість – корінь моральної байдужості, і знаходиться в тісній залежності не лише від здатності емоційного реагування на різні події: співпереживати, радіти, обурюватися. На думку автора, головною умовою виховання моральності є:

- пробудження думки й волі дитини;
- поглиблення їх через шляхетність, вищий зміст, велич ідеї, на основі якої виниклі почуття пізнаються на власному досвіді [200].

Дослідниця М.Виноградова однією з умов виховання почуттів визначає розвиток моральної свідомості. Вона стверджує, що від усвідомлення причин і мотивів учинків залежить глибина й стійкість почуттів дитини.

Розвиток моральної свідомості – це шлях формування знань про моральну та правильну поведінку, які складно усвідомлювати, чому слід поводитись саме так, а не по-іншому. Але це усвідомлення сприяє розвитку моральної свідомості, акумулює зв'язок із учинками. Почувати себе нечесним складно, соромно перед самим собою, навіть якщо ніхто не довідається, що ти збрехав. Для цього потрібно викликати емпатичне почуття до тих, хто постраждав через неправду. Міркування над учинками розвиває моральну свідомість, а усвідомлення їх мотивів сприяє засвоєнню етичних уявлень і розвитку почуттів.

Виходячи з цього, автор робить висновок, що вирішення проблеми полягає у формуванні в дітей етичних, узагальнених і диференційованих уявлень (що значить бути чесним, добрим, справедливим, чуйним). Виховання

гуманних почуттів знаходиться в тісній залежності не тільки від рівня етичних уявлень дітей, але й від їхньої здатності емоційно реагувати на різні події: радіти, співпереживати, обурюватися [37].

Отже, емоційне ставлення до своїх учинків і вчинків оточуючих з'являється у дітей за умови, коли їхній зміст для них зрозумілий. Емоційна ситуація повинна бути доступною віку дитини, зрозумілою та цікавою для неї.

Так, І. Мар'єнко окреслив низку основних правил виховання почуттів:

- організувати життя й поведінку дитини так, щоб найчастіше зіштовхувалися в них подразники, між якими повинно бути створене перенесення зовнішнього почуття у внутрішнє.

- повідомляючи щось дитині, піклуватися про її почуття.

- емоційні реакції повинні стати основою виховного процесу, оскільки в такий спосіб факти запам'ятовуються краще.

- жодна моральна проповідь так не виховує, як живий біль, живе почуття, і в цьому змісті апарат емоцій є як би спеціально пристосованим і тонким знаряддям, через яке легше впливати на поведінку [133].

Відповідно, дослідник Б. Шугармен підкреслює, що той, хто з повагою ставиться до інших людей, до їх почуттів, бажань й інтересів і не зневажає ними в ім'я власних цілей – морально вихована людина. Високоморальна людина досить компетентна в соціальних уміннях, добре розуміє почуття інших і при цьому добре виражає свої почуття.

Щоб виховати в дітей співчуття, бажання робити благородні учинки, викликати сором, каяття, коли вчинив погано, важливо знайти прийоми, що ставили би дитину на місце іншого, потерпілого, змушували її переживати те, що переживає інший, тобто використовувати емоційну ідентифікацію [251].

Отже, моральність – це регулююча функція людської поведінки, а моральні почуття – це суб'єктивні переживання, що визначають ставлення до соціальних установ, до держави, до інших людей, до самого себе.

Моральність охоплює сферу буття й свідомості. У ній виокремлюють:

- моральні переживання;

- повсякденний життєвий рівень;
- теоретичний рівень.

Припускаємо, що засобом виховання емоційно-моральної сфери особистості має бути такий педагогічний матеріал, що, насамперед, торкнеться глибинних інстинктивних почуттів вихованця.

Отже, у вихованні моральних почуттів дітей необхідно спиратися на інстинктивний базис емоцій особистості, створюючи такі педагогічні умови, завдяки яким будуть виявлені, розкриті та інтегровані у виховний процес емпатичні переживання, а також почуття любові до усього оточуючого.

Виховання високоморальної особистості детермінує сформована моральна свідомість, моральні почуття та моральна поведінка, які об'єднані у неподільне ціле. Засобом виховання емоційно-моральної сфери має бути такий матеріал, що, насамперед, сприятиме формуванню моральних якостей майбутніх учителів гуманітарних предметів: доброти, чуйності, доброзичливості, гуманності, відтак, торкнеться й глибинних кожного почуттів вихованця. У професійній діяльності власна моральна переконливість і особистий приклад суттєво впливають на утвердження моральних ідеалів старшокласників.

1.2 Наукові підходи щодо підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи

У межах започаткованого дослідження понятійний апарат охоплює низку основних понять, а саме – «формування» (розвиток), «виховання», «підготовка», «професійна діяльність», «психологічна підготовка», «професійна підготовка вчителя», «гуманітарні предмети», «готовність»,

«готовність до діяльності», «морально-етичне виховання», «старший шкільний вік». Розглянемо їх смислову наповнюваність дещо розлогіше.

Розвиток – це специфічний процес зміни. Його результатом є виникнення якісно нового; поступальний процес сходження від нижчого до вищого, від простого до складного. Приміром, Б. Ананьєв, С. Рубінштейн та ін. розглядали розвиток як наявність здібностей; Ю. Гільбух, Л. Кондрашова – якісно складне особистісне утворення; К. Платонов – особистість; (Д. Узнадзе), В. Крутецький – як синтез властивостей особистості.

На думку А. Линенко, розвиток – це цілісне стійке утворення, що мобілізує особистість на включення в діяльність; готовність не є вродженою, а виникає внаслідок певного досвіду людини, який опирається на формування її позитивного ставлення до означеної діяльності, усвідомлення її мотивів і потреб, об'єктивізації її предмета та способів взаємодії з ним [118].

На думку Г. Костюка, «розвиток – це безперервний процес, що виявляється в кількісних змінах людської істоти, тобто збільшення одних і зменшення інших ознак (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Однак він не зводиться до кількісних змін, до зростання того, що вже є, а включає «перерви безперервності», тобто якісні зміни. Вони зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку й зникнення старих» [39, с. 27].

У психолого-педагогічній літературі виокремлено три види розвитку: фізичний, психічний і соціальний. Під фізичним – науковці розглядають ріст організму, певні кількісні та якісні зміни на основі біологічних процесів. Психічний розвиток характеризують процеси змін і становлення психіки людини. Соціальний розвиток має на меті набуття людиною соціального досвіду (оволодіння мовою, набуття моральних рис тощо) [38].

Щодо змісту поняття «формування людини» дослідники дотримуються думки, що це складний процес становлення людини як особистості, який відбувається в результаті розвитку й виховання; цілеспрямований процес соціалізації особистості, що характеризується завершеністю. Хоча про неї

можна говорити лише умовно. Рушієм процесу розвитку постають вирішення результатів суперечностей між фізичними та соціально-психічними потребами людини – з одного боку та наявним рівнем фізичного, психічного і соціального розвитку – з іншого. Рушій виявляється в посиленні фізичної й соціально-психічної активності особистості, яка спрямована на розвиток системи якостей, необхідних для задоволення певних потреб [115].

Для порушеного дослідження важливо також розглянути зміст понять «виховання», «моральне виховання», «морально-етичне виховання».

У педагогічній літературі сутність процесу виховання трактують як:

- процес цілеспрямованого, систематичного формування особистості, зумовлений законами суспільного розвитку, дією багатьох об'єктивних і суб'єктивних факторів. У широкому розумінні виховання – це сукупність впливів на психіку людини, спрямованих на підготовку її до активної участі у виробничому, громадському й культурному житті суспільства [54, с.53];
- систему виховних заходів, спрямованих на формування всебічно й гармонійно вихованої особистості [215];
- процес цілеспрямованого формування особистості. Це спеціально організована, керована та контрольована взаємодія вихователя й вихованців, кінцева мета якої – формування особистості, потрібної й корисної особистості [163, с. 388];
- організацію життя дитини, виховання навичок і звичок стійких форм поведінки та вчинків, як способів поведінки у суспільстві [203].

Погоджуємося із визначенням І. Беґа в тому, що виховання – багатофакторний процес, що залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних чинників. До об'єктивних – на думку дослідника, належать соціально-історичні особливості, культурні традиції країни, прийнята в ній система освіти. До суб'єктивних – особистісні якості педагогів, рівень їхньої педагогічної майстерності, психологічні особливості та ціннісні орієнтації учасників виховного процесу [18, с. 7].

Виховання також є процесом цілеспрямованого впливу вчителя на учня з метою формування совісті, честі, людяності, правдивості та інших рис характеру, які визначатимуть його як особистість – у майбутньому свідомого громадянина незалежної України. Названі риси характеру (совість, честь, людяність, правдивість тощо) є результатом правильно організованого морального виховання.

Дослідники розглядають моральне виховання, як цілеспрямований і організований процес формування моральних якостей особистості, рис характеру, навичок і звичок моральної поведінки, на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участі в практичній діяльності [103, с. 7;19].

Зміст морального виховання «полягає в цілеспрямованому формуванні моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванні звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до певної ідеології». Він залежить від моралі – однієї із форм суспільної свідомості, сукупності загальноприйнятих норм, принципів і правил, що регулюють поведінку людей [244].

Основу морального виховання дітей та молоді творять загальнолюдські цінності – моральні норми, які вироблені людством у процесі історичного розвитку суспільства (чесність, порядність, справедливість, гуманізм, повага до старших, милосердя, совісність, толерантність, відповідальність, обов'язок, працелюбність, гідність, честь) та нові норми, породжені сучасним розвитком суспільства; громадянськість, патріотизм, повага до державної символіки, до мови та ін. [142, с. 97-98].

Отож у руслі дослідження вважаємо важливим розглянути поняття «цінність». Із точки зору філософії, цінність є цілісністю почуттям та ідеєю, що відображається в об'єктивній і суб'єктивній реальності й стає генеративною моделлю для безконечної кількості конкретних проявів людського життя, а людина також спрямована на творчі переживання, переосмислення, перетворення та підтримання дійсності; слугує для

вираження суто людських стосунків, відображення вищого та вічного, як істинно суцього [148, с. 116].

Погоджуємось з О. Лисенко, що «цінність» – це явище, властивість чи предмет, яким притаманна позитивна значущість для суспільства загалом і для окремої особистості, зокрема, що виражається в єдності між об'єктивно-суб'єктивним і абсолютно-відносним як символами блага у вимірах та ідеалах [121, с. 28].

Досить часто науковці ототожнюють поняття «цінності» та «ціннісні орієнтації», хоча, на наш погляд, це не зовсім коректно. Адже «з психологічної точки зору ціннісні орієнтації є компонентом структури особистості, який відображає життєвий досвід, накопичений особистістю в індивідуальному розвитку, та являє собою серцевину свідомості, з огляду на яку особистістю приймаються рішення щодо важливих життєвих питань. У ціннісних орієнтаціях виявляється стійке, соціально-зумовлене, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів» [212].

Натомість цінності – це духовні феномени, що мають особистісний смисл та виступають орієнтирами людської поведінки й формування життєвих і професійних установок студентів [50, с. 48].

Морально-ціннісні орієнтації особистості – спрямованість особистості на засвоєння гуманістичних моральних цінностей суспільства, які регулюють поведінку людини в усіх сферах її суспільного життя й орієнтація на них у процесі задоволення своїх потреб [66].

Метою морального виховання на сучасному етапі є формування гармонійної особистості, що охоплює гуманність, працелюбність, чесність, правдивість, дисциплінованість, почуття відповідальності, власної гідності, виховання патріотизму, любові до Батьківщини, що відбуваються в умовах цілеспрямованого й свідомого процесу. Особистісні риси людини, які охоплюють національну самосвідомість, розвинену духовність, моральну,

художньо-естетичну, правову, трудову, фізичну, екологічну культуру, розвиток індивідуальних здібностей і таланту формуються на їхній основі [165].

Результатом морального виховання постають моральні цінності старшокласника. «Від сформованості таких універсальних моральних цінностей як свобода, совість, чесність, відповідальність, гідність, самодостатність залежатиме моральне здоров'я зростаючої особистості, її впевненість у собі, власних силах, здатність розбудовувати українську державу, відстоювати власну гідність і національні інтереси». Означені моральні феномени виконують функцію гармонізації особистих і суспільних інтересів [19, с. 5].

Таким чином, формувати морально-етичні цінності повинен педагог-професіонал, з такими ж високоморальними вчинками, якостями, нормами. Відповідно, професійну підготовку таких учителів тлумачать, як «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду й норм поведінки, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією; процес повідомлення учням відповідних знань і вмінь» [88].

У Педагогічному словнику «професійна підготовка» представлена, як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [39, с. 262].

На думку Н. Волкової, професійна підготовка – це володіння системою професійних знань, а саме:

- загальнокультурних (про людину, її становлення, розвиток у реальній соціокультурній дійсності; спеціальні – культурології, соціології, етики, естетики, економіки, права);
- психологічні – (загальні характеристики особистості: спрямованість, характер, темперамент, здібності та ін.; особливості перебігу психологічних процесів (мислення, пам'ять, уява тощо); методи психологічного дослідження закономірностей навчання й виховання;

особливості засвоєння навчального матеріалу відповідно до індивідуальних і вікових характеристик; уміння застосовувати набуті знання в педагогічній діяльності;

- педагогічні знання (знання основних теорій формування та розвитку особистості, принципів педагогіки та психології, моделювання навчально-виховного процесу; розвиток педагогічної та психологічної наук, професійна підготовка, позитивні й негативні аспекти самостійної професійної діяльності тощо);
- знання з методики викладання предметів, виховної роботи, дидактики, знання педагогічної техніки [42, с. 477-478].

Професійна підготовка будь-якого фахівця розглядається як єдність двох взаємообумовлених і взаємонеподільних складових: готовність особистості до діяльності й розвитку та саморозвитку (самовдосконалення, самокорекція, самоуправління), в яких має повністю відобразитися мотиваційно-ціннісна готовність, змістове забезпечення та операційний аспект (діяльнісно-поведінковий) [49; 63;135; 240].

За визначенням О. Абдулліної, професійна підготовка майбутнього педагога – це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, що необхідні майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу [1, с.40].

У процесі професійної підготовки майбутні вчителі повинні набути досвіду послідовного свідомого самопізнання, самооцінки та професійного зростання, стати суб'єктами саморозвитку, фундаментом якого є власне самосвідомість суб'єкта, у тому числі професійна. Професійна самосвідомість передбачає наявність професійних значень і смислів (особистісне та професійне знання, професійне ставлення до учня, професійні ідеали, норми та цінності, смислоутворюючі мотиви професійної діяльності) [152; 243].

У межах порушеного дослідження, коли мовиться про підготовку майбутніх учителів, на нашу думку, варто також розглянути зміст терміну «професійно-педагогічна підготовка». З вище розглянутого, а саме, у сутності

понять «формування», «готовність», «психологічна готовність» тощо, доходимо до висновку про те, що найчастіше підготовку студентів до педагогічної діяльності педагоги й психологи пов'язують із її кінцевим результатом – формуванням готовності до певного виду педагогічної діяльності.

На сучасному етапі перед учителями гуманітарних предметів не лише постають вимоги щодо значного обсягу професійних знань, а й формування низки особистісних рис:

- готовність до змін і розвитку (уміння швидко зорієнтуватися та пристосуватися до нових умов роботи, нового колективу, при цьому здійснювати постійний саморозвиток за будь-яких обставин);

- вміння швидко зорієнтуватися в різних професійних та життєвих ситуаціях;

- вміння приймати рішення та нести відповідальність за їх прийняття (управлінська компетенція керівника, що несе відповідальність за підлеглих);

- співвіднесення власних життєвих принципів із вимогами суспільства та загальнолюдськими цінностями тощо [132].

Таким чином, розглянуті нами риси особистості входять у структуру компетентності фахівця, натомість у її зміст – рівень базової й спеціальної освіти, стаж роботи, уміння акумулювати широкий життєвий і професійний досвід, знання можливих наслідків конкретного способу впливу на особистість.

Поділяємо твердження Н.Авраменко про те, що професійна підготовка – це складне утворення особистості, яке включає як професійну, так і психологічну готовність через сформованість необхідних знань, умінь та навичок [2, с.56].

Важливим чинником успішної підготовки майбутніх педагогів як культурно-освічених фахівців зі сформованим гуманістичним світоглядом слід розглядати гуманітаризацію та гуманізацію освіти, які повертають навчання до людини.

Отож необхідним є «перегляд змісту навчання, відображення в ньому в доступній формі світової філософської й загальнокультурної спадщини, філософських і етичних концепцій, історії науки. Гуманітаризація освіти передбачає й підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін із радикальним їх оновленням» [44, с.37; 228].

Щодо гуманізації освіти, в сучасній ситуації вона покликана не лише наповнити або доповнити освітні програми гуманітарних змістом шляхом включення в навчальний процес гуманітарних дисциплін, а й створити систему гуманітарної освіти, доступну для представників різних груп» [105, с.18].

Гуманітаризацію дослідники розглядають як спосіб залучення людини до духовних цінностей цивілізованого світу, до його культури. Найбільш адекватно вирішити поставлені завдання може система безперервної гуманітарної освіти, оскільки вона покликана забезпечити кожній людині можливість навчатися й розвиватися впродовж життя. «Надаючи людині свободу вибору, свободу творчої діяльності в рамках освітнього процесу, ми тим самим, розкриваємо її індивідуальний потенціал» [105, с.19-20].

Особистісний розвиток студента забезпечують саме гуманітарні дисципліни. Викладаючи їх, педагог вчить «пов'язувати гуманістичні аксіоми з високо раціональними формами людської життєдіяльності, зі світом підсвідомих структур, з неусвідомленими культурними кодами й визначають спосіб існування», проповідуючи патріотизм, гуманізм, працелюбність, добро, порядність, інші загальнолюдські цінності й норми, [234, с.282-285].

Моральні якості та переконання студентів – майбутніх учителів гуманітарних предметів – формуються саме під час вивчення гуманітарних дисциплін.

Так, Г. Васянович у своїх дослідженнях окреслює, що гуманітарна освіта є чинником духовної безпеки нації в збереженні культурної спадщини й духовного розвитку особистості, забезпечує цілісне становлення, закладає

ціннісні орієнтації та моральні принципи людини, які формують її професійну культуру [33, с.279].

Відповідно, дослідниця О. Фокша доводить, що гуманітарні дисципліни відрізняються від інших тим, що вони формують науковий світогляд, культуру спілкування, життєві позиції, ціннісні орієнтації, різні підходи до вирішення творчих завдань майбутніх учителів щодо формування морально-етичного виховання старшокласників.

Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів передбачає розвиток їх моральної свідомості, толерантності, духовності, поваги, співпереживання. Ці риси характеру та якості особистості дають можливість випускникам більш повно виявити свої здібності й талант у майбутній професійній діяльності [217].

Успішність виконання будь-якої діяльності, зокрема, педагогічної, можлива лише за умови сформованості готовності особистості до неї. Отож, на нашу думку, важливо проаналізувати основні підходи до розуміння феномену «готовність», як психолого-педагогічної категорії.

Зміст поняття «готовність» психологи та педагоги розглядають як: єдність трьох компонентів (когнітивний, емоційний та поведінковий) [248; 250].

У своїх працях педагоги (Ю.Бабанський, О.Григор'єва, К.Дурай-Новакова, С.Кисельгоф, А.Линенко, В.Лозова, О.Мороз, М.Никандров, В.Сластьонін, Л.Спірін, Р.Хмельюк та ін.) досліджують навчально-виховні фактори й умови, що дають змогу керувати розвитком учителя; психологи (Ф.Гоноболін, Н.Кузьміна, О.Леонт'єв, В.Моляко, Л.Нерсесян та ін.) працюють над з'ясуванням особливостей зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності [242, с. 223–229].

У науковців відсутнє однозначне трактування змісту поняття «готовність». Воно перманентно перебуває в полі зору вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів від початку ХХ ст. до сьогодні. У

дослідженнях останніх років чітко виокремлено два підходи: функціональний і особистісний.

Функціональний підхід обґрунтовано в працях А.Алексюка [4], Г.Батигіна [15], В.Галузинського [46], Н.Мойсеюк [142], С.Рубінштейна [176], В.Селіванова [181], Д.Узнадзе [210] М.Фіцули [215], які розглядають готовність як психічний стан, що характеризує рівень підготовки людини до праці, фахової діяльності.

Із позицій особистісного Я.Гнупель [48], А.Дьяченко і Л.Кандибович [70], В.Ільїн [87], П.М'ясоїд [145], В.Ягупов [244] готовність потрактовано як особливий психічний стан, цілісний прояв особистості, що займає проміжне місце між психічними процесами й властивостями особистості.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури свідчать про те, що трактування змісту поняття «готовність» різняться. Приміром, в академічному тлумачному словнику української мови «готовність» – це стан індивіда, який «зробив необхідне приготування, підготувався до чого-небудь; бажання зробити що-небудь» [190, с. 148].

У Психологічній енциклопедії означену дефініцію визначено як активізацію психофізіологічних систем людського організму, необхідних для ефективного виконання певних дій [171, с. 89].

Словник професійної освіти трактує готовність, як уміння виконувати певні операції й творчо підходити до їх виконання, це знання й володіння навичками [169].

Сучасний словник із педагогіки подає таке тлумачення внутрішньої готовності – це «високий рівень розвитку мотиваційних, пізнавальних, емоційних та вольових процесів особистості, колективу, який забезпечує успіх майбутньої діяльності; це адекватна установка на майбутню діяльність» [192, с. 64].

Дослідниця В. Тюріна зазначає, що готовність, тобто здатність і прагнення, своїми силами оволодіти новими знаннями, як будь-яка риса

характеру, формується на основі різних психічних процесів – не тільки розумових, а й вольових і емоційних [209, с. 33].

На думку А. Пуні, готовність – це цілісний прояв особистості, саме особистості, як конкретної людини, істоти соціальної, біологічної, так і носія свідомості [172, с. 14].

Відтак, П. М'ясоїд довів, що готовність, як діючий стан особистості, виражається в спроможності до продуктивної реалізації набутих знань, навичок, умінь і дозволяє особистості швидко орієнтуватися, продуктивно реалізувати прийняте рішення, створювати творчу атмосферу [145, с. 7].

Отже, у психолого-педагогічній літературі проблему готовності (соціальної, професійної, психологічної, життєвої, педагогічної, побутової) вивчали на різних рівнях. За своєю сутністю готовність постає єдністю стійких і ситуативних установок на активні й відповідні дії. Вона сприяє фахівцю – початківцю успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, зберігати самоконтроль і перебудовуватись залежно від непередбачуваних ситуацій.

Розкриваючи дефініцію «готовність», зупинимось на розкритті змісту понять «готовність до діяльності» та «психологічна готовність». Остання є вирішальною умовою швидкої адаптації до умов праці та подальшого професійного удосконалення кваліфікації майбутнього фахівця [162, с. 74].

Результати аналізу психолого-педагогічних джерел свідчать про те, що «готовність до діяльності» визначають, як комплекс здібностей (Б.Ананьєв, С.Рубінштейн); якість особистості (В.Сластьонін) [146].; складне особистісне утворення (І.Бужина, Ю.Гільбух); синтез властивостей особистості, мотивів і ситуацій (М.Дьяченко, Л.Кандилович, В.Крутецький); психічний і психологічний стан особистості, установка на активну дію (В.Давидов, М.Левітов, О.Понукалін); інтегративна якість особистості (Є.Богданов, І.Гавриш, Л.Мойсеєнко); інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення (С.Литвиненко); цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (Т.Жаровцева); фундаментальна умова успішного

виконання будь-якої діяльності (О.Асмолов); особистісна властивість, що забезпечує ефективність діяльності (І.Зимняя) [80]., цілеспрямований вияв особистості (Л.Столяренко, С.Самігін); здатність до професійної реалізації одержаних знань, умінь, навичок (К.Стоун), передумова цілеспрямованої діяльності (Ю.Бабанський), установка (О.Імедадзе, О.Леонт'єв, О.Прангішвілі, Ю.Поваренков, Д.Узнадзе). Означені результати, в основному, пов'язані з феноменом настанови й ґрунтуються на концепції Д.Узнадзе[55]. Останній під настановою розуміє готовність до активності в певному напрямі, що виникає на основі взаємодії потреби і середовища, яке впливає на людину в даний момент [210].

Дослідник І.Сергєєв, зосередившись на тлумаченні настанови, визначив її як готовність до певної форми діяльності, яка на пряму пов'язана з наявністю тієї чи іншої потреби [183, с. 45].

На думку А.Линенка, готовність до діяльності – це інтегроване системою властивостей і взаємин утворення особистості, що характеризує її вибірково прогнозуючу активність у підготовці та включенні до праці. Він вважає, що така готовність виникає в результаті певного досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потребу ній [118].

За визначенням В.Моляко, готовність до будь-якої праці є складним особистісним утворенням, свого роду системою, що включає багато компонентів, які у своїй сукупності дають змогу певній особі виконувати більш або менш успішно конкретну роботу [143, с. 8].

Науковці С.Максименко та О.Пелєх наголошують, що готовність до професійної діяльності є цілеспрямованим вираженням особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння й настанови [125, с. 68].

У готовності молодих фахівців до професійної діяльності, О.Дмитреєва виокремлює комунікативну компетентність. На думку автора, до неї входять динамічність й адекватність встановлення контакту, подолання боязні

спілкування з аудиторією, організацію спілкування, як співробітництво та розвиток мовленнєвих форм спілкування [65, с. 4-6].

Готовність, як сукупність якостей, властивостей, характеристик, що забезпечують успіх майбутньої праці, розглядає В. Сластьонін [187, с.19]. Достовірними є спроби автора визначити важливі показники готовності до майбутньої діяльності [188, с. 79].

Дослідниця Л.Кондрашова зазначає, що основою професійної готовності є морально-психологічна готовність, яка становить складні особистісні утворення, що забезпечують ефективність роботи [101].

На особливу увагу заслуговує дослідження характеристик поняття готовності до професійної діяльності Е. Зеєра. На думку автора, готовність як складне особистісне утворення можна дослідити на двох рівнях. На першому вона розглядається як бажання, прагнення оволодіти якоюсь професією, спеціальністю, на другому – як здатність, підготовленість до професійної діяльності. На другому рівні готовність до професійної діяльності розглядається як вже сформованість необхідних для її успішного здійснення якостей (професійних, особистісних), умінь, навичок, знань [81, с. 23].

Вивчення психолого-педагогічних джерел [161; 167] дало змогу дійти до висновку про те, що розбіжності у визначеннях змісту поняття готовність до діяльності зумовлена тим через що її окреслюють (властивість або якість особистості, психічний стан, структурне, цілісне чи особистісне утворення тощо. Крім цього, необхідно зазначити, що розуміння означеної категорії ґрунтується на двох основних підходах – функціональному (дослідження готовності до діяльності, як певного стану психічної функції, який зумовлює високий рівень праці) та особистісному (дослідження особливостей і результату підготовки до певної діяльності).

Німецький педагог-теоретик І. Гербарт зазначав, що вчителя треба вчити не переліку технічних прийомів у кожному конкретному випадку, а слід формувати його особистість. Підтверджуючи цю думку, Г. Балл зазначає, що, зосереджуючись на психологічному аспекті проблеми формування готовності

до педагогічної праці, слід брати за основу аналіз структури особистості та закономірності її становлення. Тому, виходячи з органічної включеності професійно значущих якостей у структуру особистості, дослідник трактує підготовку до професійної діяльності вчителя як відповідний аспект або функцію певним чином організованого цілісного процесу керування розвитком особистості [12, с. 98].

Формування готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців науковці безпосередньо пов'язують із їх формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів та якостей особистості [127].

Приміром, у дослідженні Р.Пенькової зміст готовності особистості до майбутньої фахової діяльності розглядає як взаємозв'язок теоретичних і методичних знань, фаховий і прикладних умінь та позитивного відношення до роботи [156, с. 13].

Поняття «психологічна готовність до діяльності» було введено в психологічний обіг дослідниками М.Дьяченко й Л.Кандибовичем. У їхніх працях розкрито особливу значущість сутності готовності. Ученими було встановлено, що стан готовності вирізняється складною динамічною структурою і є виявом сукупності індивідуальних, емоційних, мотиваційних сторін психіки людини в їхньому співвідношенні до зовнішніх впливів та наступних завдань [70].

Зміст поняття «готовності» З.Левчук розглядає у контексті розвитку та збагачення терміну «психологічна готовність до праці». У дослідженні окреслено стійкий (у результаті відповідної психологічної підготовки або мобілізації в даний час) психічний стан, зумовлений наявністю потреби в праці; наголошено, що сутність підготовки студентів до педагогічної творчості пояснюють протиріччя, які виникають у педагогіці та в їхньому внутрішньому світі. Отже, готовність вчителя до педагогічної творчості представлено, як здатність до творчої педагогічної діяльності, орієнтовану на виховання творчої особистості учня, його самореалізацію [115, с. 7].

Щодо сутності поняття «формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності», то думки науковців також відрізняються. На думку одних, це результат, що характеризує здатність майбутніх фахівців до саморегуляції (фізичної, розумової, моральної) залежно від обставин. Інші одностайні в думці про те, що це здатність організувати й регулювати свою педагогічну діяльність. Треті стверджують, що «формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності» – це процес, для якого притаманне поступове нагромадження й зміна стану, властивостей, якостей особистості, відповідно до засвоєння нею професійного досвіду та його перетворення в усвідомлений інструмент дій, свого ставлення й поведінки тощо [96;186; 236].

Дослідник А.Деркач акцентує увагу на низці основних умов формування готовності до творчої праці:

- 1) самостійність та критичне засвоєння матеріалу;
- 2) активна участь у вирішенні суспільно значущих проблем;
- 3) цілеспрямований розвиток творчого потенціалу особистості.

На його думку, поняття професійної готовності розглядається як категорія діяльності та розуміється, з одного боку, як результат процесу підготовки, з іншого – установки на щось [62].

Відтак, О.Гуманкова, розкриваючи зміст, структуру, функції професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, пояснює зміст поняття «професійна підготовка учителя». На її думку, - це багатофункціональний процес, який спрямований на професійний розвиток майбутнього педагога, засвоєння ним знань, оволодіння уміннями, навичками та способами дій в змісті професійно-педагогічної освіти. Одержані дані в дослідженні підтверджують, що результативною характеристикою професійної підготовки є готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності [59, с. 7].

Дещо вужче тлумачення змісту «формування готовності до професійної праці», зазначає Г. Балл, – зумовлено орієнтацією дослідників на сукупність

усталених вимог до професії, які визначаються її наявним (інколи, прогнозованим на найближче майбутнє) характером. Однак в процесі формування означеної категорії, слід дбати про створення психологічних передумов для зміни характеру професійної праці в напрямі, який відповідатиме загальній спрямованості технологічних і соціальних зрушень [12, с. 99].

Готовність учителя до педагогічної творчості – це потенційна здатність до самостійної творчої професійної діяльності, яка формується в процесі спеціально організованої професійно-педагогічної підготовки й зумовлена рівнем розвитку професійних та особистісних якостей, що сприяють успішній творчій діяльності.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури й проблеми дослідження дозволяють дійти до висновку про те, що основними компонентами готовності постають знання про предметні способи творчої діяльності, практичні вміння й навички щодо її виконання, розвиток мотиваційної, когнітивної, емоційно-вольової сфер та особистісних якостей фахівця.

Поділяємо твердження Г.Балла про те, що основу професійної готовності становить комплексна здатність до діяльності певного типу. У такій здібності, як зазначає дослідник, дві сторони: мотиваційна та інструментальна (ефективні стратегії діяльності, узагальнені способи дій, вільна орієнтація у відповідному предметному полі, гнучке пристосування до способів дій). Однак, при цьому головним залишається відповідний специфіці професії особистісний смисл зазначених інструментальних властивостей, їхнє концентрування навколо мотиваційного ядра [12, с. 100].

На думку С.Максименка, готовність до діяльності, як психічний стан залежить від індивідуальних особливостей особистості й типу вищої нервової діяльності людини, а також від умов, у яких здійснюється діяльність. Психологічна готовність до певної діяльності є істотною передумовою її цілеспрямованості, регулювання та ефективності. Вона є цілісним

віддзеркаленням особистості, включаючи її переконання, погляди, ставлення, почуття, вольові та емоційні якості, знання, навички й вміння, установки; допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль та перебудовувати свою діяльність за несподіваних перешкод [125, с. 5].

На переконання О.Савицької, психологічна готовність є сукупністю інтелектуальних, емоційних, мотиваційних і вольових сторін психіки людини. І саме вони, їх специфіка, визначатимуть стан готовності до конкретної професійної діяльності [180, с. 243-244].

У працях М. Дьяченко і Л. Кандиловича стверджується, що психологічна готовність до складних видів діяльності має динамічну структуру. Вона охоплює усвідомлення власних потреб і цілей, а їхнє досягнення призведе до задоволення потреб або виконання поставленої задачі; осмислення й оцінки умов, в яких будуть реалізовуватися дії; прогнозування прояву своїх інтелектуальних, емоційних, мотиваційних та вольових процесів, оцінку співвідношення своїх можливостей, рівня домагань і необхідності досягнення певного результату; мобілізації сил відповідно до задач і умов [70, с.19].

Усвідомлення морально-психологічної готовності випускників ЗВО до фахової діяльності Л.Кондрашова трактує, як «складне особистісне утворення, із ідейно-моральних і професійно-педагогічних поглядів та переконань, фахову спрямованість психічних процесів, самоволодіння, педагогічний оптимізм, налаштованість на майбутню діяльність, спроможність до подолання труднощів, результатів цієї праці, потреба у фаховому вихованні й забезпеченні високих результатів діяльності» [102, с. 13-14].

Психологічна готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності ґрунтується на певному обсязі професійних знань, умінь і навичок, а також рис особистості (переконання, здібності, інтереси, професійну пам'ять, увагу, працездатність, толерантність, емпатію, витримку, які забезпечать успішне виконання професійних функцій). Психологічна готовність фахівців – це

комплекс взаємопов'язаних та взаємозумовлених психологічних якостей, наявність яких має сприяти успішній діяльності та взаємодії всіх суб'єктів професійної діяльності.

Результати аналізу науково-педагогічної літератури дали змогу дійти до висновку про те, що фахова готовність є специфічним відбитком визначеної діяльності, а структуру й зміст готовності при цьому визначають вимоги до цієї або іншої професії, до властивостей, якостей, характеристик, станів особистості.

Дослідник О.Мороз дещо по іншому розкриває зміст поняття готовність до професійної діяльності. Так, «готовність» до майбутньої діяльності він називає терміном «підготовленість». Готовність до майбутньої діяльності розглядає, як систему, що складається із низки елементів:

- психологічна готовність;
 - теоретична підготовленість до майбутньої діяльності;
 - практична готовність до обраної професії;
 - ідейно-політична підготовка, світогляд і загальна культура особистості;
 - необхідний рівень розвитку педагогічних спроможностей;
- професійна спрямованість особистості [144, с.109-111].

Ядром готовності, як новоутворення є ідейно-моральні переконання, що спрямовують і врегульовують професійну підготовку майбутніх фахівців [182, с.32].

Визначенню структури професійної готовності до майбутньої діяльності присвячено дослідження В.Сластьоніна. Учений розробив професіограму педагогічного працівника на основі аналізу всіх сторін діяльності та розкрив основні властивості й характеристики цієї професії, описав сукупність тих станів, властивостей і якостей, що загалом творять готовність до майбутньої діяльності [188, с.27].

Отже, таке розмаїття трактувань готовності зумовлюється розбіжністю наукових підходів дослідників до специфіки конкретної професійної діяльності.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми вияву сутності та специфіки готовності до педагогічної діяльності дали змогу дійти до висновку про те, що при вивченні феномена готовності до діяльності підходи психологів і педагогів дещо різняться. Перші – досліджують особливості й особливості зв'язків між станом готовності та ефективністю діяльністю, інші – вивчають умови, засоби й методи, які зумовлюють становлення, професійний розвиток і самовдосконалення вчителя.

Логіка здійсненого нами дослідження, зумовлює необхідність розглянути більш розлого поняття «компетентність». Результати аналізу вітчизняних наукових джерел засвідчили, що в Україні термін «компетентність» поступово набув поширення у сенсі реалізаційні знання, уміння й навички, однак однозначне визначення сутності професійної компетентності як психолого-педагогічної категорії у літературі відсутнє.

У державних галузевих стандартах вищої освіти поняття компетентність визначено, як необхідний обсяг і рівень знань, досвід із певного виду діяльності. В низці документів наголошується, що вона характеризує якість особистості випускника вищого навчального закладу й розуміють це як «цілісну сукупність характеристик особистості, що визначає зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей особи, яка закінчує вищий навчальний заклад» [73; 100, с. 20; 147].

Виходячи з того, що компетентність [151; 206], здебільшого, є співвідношенням із конкретним видом діяльності, сьогодні в науковій психолого-педагогічній літературі простежуємо її різні види: соціальну, психологічну й соціально-психологічну, природознавчу, емоційну, комунікативну [13; 86; 91; 107; 131], правову, педагогічну, професійну, етичну, громадянську, компетентність [92; 119; 134; 139; 231]. Кожен із них відрізняється своїми особливостями завдяки специфіці діяльності, яка

виконується [43; 64]. Однак в їхній структурі виявляються об'єктивно необхідні елементи. Під час розгляду різних видів компетентності науковці, здебільшого, включають у їхню структуру знання, уміння й навички. І хоча такий підхід, на перший погляд, є дещо спрощеним, але він забезпечує доступність експериментальної перевірки її сформованості, визначення рівня професійної компетентності, що є основою для визначення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності, а також практичне підтвердження теоретичних положень [16; 92].

Поняття «компетентність» має складний і обширний зміст, оскільки охоплює різні сторони особистості (людина, суб'єкт діяльності, індивідуальність) та інтегрує її різноманітні характеристики, що можуть бути предметом вивчення різних наук [38; 42].

Компетентність майбутнього вчителя, як зазначає Л.Петухова, не вичерпується вузькопрофесійними рамками. Рівноправними виступають такі змістові складові компетентностей учителя як креативність мислення, здатність до аналізу, потреба в самовдосконаленні, практичних умінь і знань. Тобто, вони акумулюють інтеграцію досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значущих для учителя особистих якостей [157].

Так, С.Мартиненко та ін. учені вважають, що набуття знань, умінь і навичок майбутніх фахівців, спрямованих на удосконалення їхньої професійної компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню здатності швидко реагувати на запити часу[129].

Зокрема, Н. Бібік стверджує, що низка компетенцій виступають соціально закріпленим освітнім результатом, оскільки вони можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень із певної галузі знань, якостей особистості тощо[24].

Із досліджень науковців, на нашу думку, заслуговують на увагу тлумачення компетентності в працях А.Маркової та Н.Кузьміної. Приміром, у своїх дослідженнях А.Маркова характеризує зміст компетентності фахівця

процесуальними та результативними показниками й визначає його компетентність, як здатність та готовність самостійно виконувати професійну діяльність. Під «компетентністю» дослідниця розглядає єдність здатності та готовності до професійної діяльності [126].

У працях А.Михайличенко наголошено на тому, що поняття «компетентність» є ширшим від поняття «кваліфікація». Воно означає не лише професійні знання, навички та досвід із певної спеціальності, а й ставлення до справи, здатність ефективно використовувати знання й уміння, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату на конкретному робочому місці та ситуації. Компетентність – це реальна здатність досягти мети в формі результату, тоді як кваліфікація є лише потенційною здатністю виконувати завдання певної професійної діяльності [138].

Таким чином, професійна компетентність майбутнього вчителя має велике значення. Ми погоджуємось із думкою І.Зязюна, який вважає, що завданням кожного студента є напрацювання власних прийомів компетенції тих індивідуальних особливостей, які зумовлюють утруднення зовнішнього й внутрішнього плану професійної діяльності, зниження рівня залежності від думок інших людей, вироблення власної системи поглядів, позицій, розширення обсягу комунікативних умінь і здібностей до рольової поведінки [84, с. 151].

Дослідники К.Корсак та Л.Ляшенко одностайні в тому, що компетентним є фахівець, який володіє значним обсягом знань, умінь і навичок у певній сфері, що дозволяє йому виконувати не лише стандартні професійні функції, а й реалізувати творчі та інноваційні можливості [107].

Професійна компетентність, на думку В.Адольфа, І.Степанової, виявляється в різних видах діяльності фахівця, що дозволяє йому почувати себе комфортно в суспільстві [3, с.11-13].

У дослідженні В.Журавльова знаходимо три групи стандартів професійної компетентності:

- 1) професійно-діяльнісна – рівень володіння професійними знаннями;

2)рефлексивна – самооцінні та зовнішньооцінні, зокрема, володіння технікою інтроспекції;

3)володіння знаннями про здоровий спосіб життя, опанування засобами соціального та психологічного захисту від впливу несприятливих факторів професії [72].

Проаналізувавши наукову психолого-педагогічну літературу, ми з'ясували, що зміст поняття «професійна компетентність» досліджують багато науковців. Більшість із них професійну компетентність трактують, як сформованість у процесі навчання та самонавчання системи науково-практичних знань та навичок, які впливають на якість вирішення професійних завдань та розвиток особистісно-професійних якостей, які виявляються в діловому й партнерському спілкуванні з людьми у вирішенні їх життєвих проблем.

Отже, фахівець повинен володіти професійною компетентністю у вирішенні значущих проблем, мати високий рівень загальної освіти й культури, бути добре обізнаним у педагогічних, психологічних, юридичних та етичних питаннях. Оскільки будь-який вид діяльності має свою особливість, а отже кожна професія прагне окреслити низку питань, що належать до її професійної компетенції.

Таким чином, професійну компетентність майбутнього вчителя можна назвати стрижневим компонентом обраного ним виду діяльності (найважливіша якість його професійної діяльності). До її складу входить і етична компетентність, якій приділили чимало уваги у своїх працях дослідники: Ш. Амонашвілі, В.Веденський, М.Гузик, Н.Ефремова, О.Захаренко, І.Зязюн, Є.Ільїн, Н.Кузьміна, В.Шаталов, О.Целіх та ін.

Приміром, І.Зязюн надає великого значення розвитку педагогічної етики, а саме – емоційно-чуттєвої сфери педагога як базової в її формуванні. Здебільшого дослідники приходять до висновку про те, що професійної етики педагог набуває в результаті цілеспрямованого формування й

самовдосконалення, розвиває сукупно з іншими психологічними характеристиками особистості [84].

У сучасних зарубіжних дослідженнях кодексів професійної моралі педагога акцентовано на виявленні вчителем компетентності, обов'язковості та відповідальності. Самовладання, здатність до саморегуляції, емоційна стабільність педагога, професійний оптимізм, емпатія, цілеспрямованість та інші риси – все це є головними компонентами етичної компетентності педагога.

Одним із шляхів формування етичної компетентності майбутніх учителів розглядаємо домінування у змісті дисциплін педагогічного циклу («Вступ до спеціальності», «Педагогічна деонтологія», «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності») етико-педагогічних ідей, які мають інваріантний характер. Саме вони складають основу педагогічних пошуків учених-педагогів щодо удосконалення навчання та виховання підростаючого покоління у різні історичні часи [221].

Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців передбачає поєднання різних знань, умінь і навичок у оволодінні майбутньою спеціальністю. Скажімо, етична компетентність учителя належить до так званих надпредметних компетентностей та репрезентує головні регуляції його дій, що закріплюються у принципах життя, професійній діяльності, звичках, традиціях, психічних станах, діях, учинках і якостях педагога, забезпечуючи по цьому свідомий вибір своєї поведінки відповідно до вимог професії.

Прикладом етичної компетентності розглядаємо такі здатності вчителя:

- усвідомлення гуманістичних цінностей, інваріантних норм і принципів педагогічної етики;
- розуміння морального змісту педагогічної професії; необхідності розвитку культурних потреб та інтересів;
- здійснення етичної рефлексії власних учинків;
- виявлення сутності моральних колізій у різних педагогічних ситуаціях, прогнозування результатів своїх дій;

- уміння розв'язувати конфлікти, розуміти почуття та потреби вихованців;
- реалізація в професійній поведінці стратегії й тактики етично адекватного спілкування з різними учасниками навчально-виховного процесу [220, с.15-21].

Отже, формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи є досить складним і суперечливим процесом, який складається з безлічі важливих елементів для майбутньої професійної діяльності вчителя.

Як справедливо зазначають автори Енциклопедії освіти, випускники закладів вищої освіти зобов'язані володіти навичками міжособистісного спілкування – володіти усним і писемним мовленням. Вони повинні знати професійну етику та вміти застосовувати етичні принципи й норми поведінки в практичній діяльності; прагнути до підвищення свого наукового рівня; бути готовими до участі в дослідженнях та в інших видах науково-дослідницької діяльності, що сприяє удосконаленню професійної практики; володіти мотивацією до неперервної освіти – займатися активним пошуком можливостей підвищення рівня своїх професійних знань [112, с.72].

Результати аналізу психолого-педагогічних джерел дали змогу дійти до висновку про те, що наявні різні погляди та підходи до змісту категоріального апарату. Це визначається особливостями підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, виходячи з висунутих суспільством певних вимог до професійної педагогічної діяльності.

Наше розуміння професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи полягає у тому, що це – систематичний організаційно-педагогічний процес, який спрямовано на формування готовності у майбутніх учителів гуманітарних предметів діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні до обставин засоби, методи і прийоми морально-етичного виховання [230].

1.3 Сутність і структура готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи

Зміст навчання учителів гуманітарних предметів передбачає формування їх наукового світогляду, мислення, творчого підходу до професійної діяльності, застосування сучасних інноваційних технологій навчання тощо. Адже «подолання кризи сучасної освіти можливе завдяки інтенсивному реформуванню її відповідно до вимог часу, заміні традиційних форм і методів навчання на нові більш сучасні. Інноваційна стратегія організації навчання стимулює новаторські зміни в суспільстві, освіті, культурі й готує нас до цих динамічних змін у нашому житті за рахунок розвитку здібностей до творчості, різноманітних форм мислення, а також до співробітництва з іншими людьми» [235].

Перед закладами вищої освіти поставлено завдання забезпечити готовність майбутнього фахівця до самостійної професійної діяльності. Скажімо, вчитель під час викладання гуманітарних предметів має здійснювати такі види професійної діяльності, як-от: навчання основним законам та закономірностям розвитку людства; формування гуманістичної думки в учнів; виховання та їхній розвиток засобами етичних знань на уроці та в позаурочний час; навчання основам гуманітарних предметів з урахуванням професійної орієнтації. А також здійснювати навчально-методичну та організаційно-методичну роботу із застосуванням нових технологій та методів навчання; проводити різні виховні заходи тощо [226].

Зупинимось більш детально на сутності та змісті поняття «готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників».

Як зазначалося вище, зміст підготовки майбутнього вчителя складається зі знань, умінь та навичок, а також його особистісного світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.

Результати аналізу наукових джерел свідчать про те, що кожен дослідник, виходячи з особливостей предмету дослідження, структурує готовність певного фахівця. Скажімо, О. Целих у підготовці майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до застосування навчальних програмних засобів у професійній діяльності, виокремлює такі структурні компоненти готовності: мотиваційний, когнітивний, операціональний та оцінний. Відповідно, критеріями готовності визначає мотиваційно-вольовий, гносеологічний, діяльнісний, оцінно-рефлексивний із дотичними показниками. І на підставі визначеної структури готовності подає характеристику рівнів готовності (високий, достатній, середній і низький) [223, с. 15].

Так, О. Гуманкова у розробленій моделі підготовки вчителів гуманітарних дисциплін до реалізації диференційованого підходу визначає такі компоненти: цілемотиваційний, особистісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та оцінно-рефлексивний. Щодо критеріїв, автором виокремлено наступні: цільовий, внутрішньо-особистісний, теоретичний, практичний та результативний з рівнями готовностями майбутніх учителів (високий, середній та низький) [59, с. 9].

У структуру готовності учителів до викладання етики К. Слисак вносить такі компоненти: мотиваційний (мотиваційна готовність вчителів), когнітивний (концептуальні та теоретичні основи формування етичної культури учнів), загальнокультурний (знання педагога в галузі мистецтва та літератури) та методичний (обізнаність учителів у методиці формування етичної культури, застосування інноваційних форм та методів викладання) з рівнями (високий, достатній, середній і низький) [189].

Виходячи із визначень професійної готовності учителя, Л. Ядвіршиц виокремлює три компоненти готовності, а саме готовність учителя, як соціальної істоти; як типової особистості, як конкретної особистості, що дозволяє представити готовність із соціокультурною, професійно-особистісною та професійно-діяльнісною спрямованістю [245, с. 19].

У поетапній характеристиці відображено стан професійної підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності та мету формування загальних видів діяльності, засвоєння загально педагогічних знань. На основі узагальнених системних знань формуються професійні знання з обраної спеціальності, які містять загальні способи освітньої діяльності та спеціальні методи навчання. На основі спеціальних знань формуються знання й уміння з предмету викладання [146].

Так, В. Сластьонін аналізував фахову діяльність за трьома рівнями: соціально-педагогічним, психолого-педагогічним і конкретно-методичним. По цьому фахову готовність до практичної майбутньої діяльності вчений уважав таким особливим психічним станом, що передбачає наявність у суб'єкта уяви, структури визначеної дії і постійної спрямованої свідомості на її виконання. Вона містить різноманітні установки на усвідомлення педагогічної задачі, моделі ймовірної поведінки, визначення оптимальних засобів діяльності, оцінку своїх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення запланованого результату.

Достовірними є його спроби визначити важливі показники готовності до майбутньої діяльності. Зокрема, він зазначає що «готовність до виконання фахових функцій містить в собі спроможність до ототожнення себе з іншими або перцептивну спроможність, психологічний стан, що відображає динамізм особистості, багатство її внутрішньої енергії, волю, ініціативність, винахідливість та ін. Вона включає також емоційну усталеність, що забезпечує витримку й саме професійно-педагогічне мислення, тобто таке, що дозволяє проникати в причинно-наслідкові глибини педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, знаходити науково-обґрунтоване пояснення успіхів і передбачати результати роботи» [187, с. 19].

На думку Е. Зеєра, готовність до професійної діяльності перебуває на наявних двох рівнях, на першому – готовність розглядається, як бажання, прагнення оволодіти якоюсь професією, спеціальністю; на другому – як

здатність, підготовленість до професійної діяльності. Відповідно до першого рівня, виокремлено такі компоненти:

- мотиваційний (потреба в праці, зацікавленість професією, спеціальностями; уявлення про соціальний статус, престижність професії, матеріальна зацікавленість);
- пізнавальний (розуміння соціальної значущості, необхідності обраної професії, знання шляхів досягнення мети);
- емоційний (гордість за професією, естетичне ставлення до професійної майстерності);
- вольовий (уміння мобілізувати свої сили, подолати труднощі на шляху досягнення мети).

На другому рівні готовність до професійної діяльності – це вже сформовані необхідні для її успішного здійснення якості (професійні, особистісні), уміння, навички, знання [77].

Дослідник З. Левчук акцентує увагу на тому, що готовність учителя зумовлюють такі групи компонентів:

- теоретико-методологічний рівень підготовки, який виявляється в перебудові технологій розвитку й виховання особистості;
- практично-дійові (їхній рівень визначають вміння й навички, необхідні для творчої професійної діяльності);
- соціальні (зумовлюють професійне самовдосконалення, розуміння значущості власної діяльності для розвитку особистості учня, прагнення збагатити педагогічний досвід психологічний рівень розвитку особистості, здатність до емпатії, готовність пізнавальної сфери до творчості) [115, с. 14].

На думку А. Линенко, структура готовності до педагогічної діяльності складається з таких компонентів:

- 1) структура особистості, її вікові та індивідуальні особливості й зміни;

2) мета та способи виховного впливу на особистість в процесі її формування та розвитку;

3) педагогічні вміння щодо організації та здійснення педагогічного впливу на особистість, яка формується;

4) емоційно-зацікавлене ставлення вчителя до суб'єкта (учня, об'єкта педагогічного процесу) та способу діяльності (навчання й виховання, прагнення спілкуватись з дітьми, передавати їм свій досвід, знання відповідно до змісту та способів досягнення соціально значущих цілей) [118].

Дещо в іншому ракурсі визначає структурні компоненти готовності до майбутньої діяльності О. Мороз. Він розглядає це, як систему таких елементів:

- психологічна готовність;
- теоретична підготовленість до майбутньої діяльності;
- практична готовність до обраної професії;
- ідейно-політична підготовка, світогляд і загальна культура особистості;
- необхідний рівень розвитку педагогічних спроможностей; професійна спрямованість особистості [144, с. 109-111].

У результаті аналізу науково-педагогічної літератури ми доходимо висновку про те, що фахова готовність майбутніх вчителів гуманітарних предметів є специфічним віддзеркаленням визначеної діяльності, структурою й змістом готовності по цьому визначаються вимогами до цієї або іншої професії, до властивостей, якостей, характеристик і станів особистості.

Структуру професійної готовності до майбутньої діяльності визначив В. Сластьонін, який розробив професіограму педагогічного працівника. На основі аналізу всіх сторін діяльності автор подає основні властивості й характеристики цієї професії, окреслив сукупність тих станів, властивостей і якостей, що загалом утворюють готовність до майбутньої діяльності. Структуру професійної готовності до професійної діяльності дослідник виводить із професіограми педагога. У ній автор зупиняється на таких елементах, це:

- властивості й характеристики, що визначають професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість особистості викладача;
- вимоги до його психолого-педагогічної підготовки;
- обсяг і склад спеціальної підготовки;
- зміст методичної підготовки за фахом [188, с. 27].

Аналізуючи структуру професійної діяльності педагога, В. Сластьонін виокремлює в ній вихідний функціональний елемент – педагогічну дію, що містить основні специфічні властивості майбутньої діяльності, засоби її функціонування, протиріччя і спрямування. Доведення цієї дії до уміння достатньо високого рівня узагальнення дозволяє, на його думку, переносити її на вирішення значно ширшого кола конкретних педагогічних задач [188, с. 124].

У наукових дослідженнях щодо готовності до педагогічної діяльності, спостерігаємо розмаїття підходів до визначення рівнів її сформованості. Виділено, зокрема, такі: низький, середній, високий і вищий [60]; високий, достатній і недостатній [76]; репродуктивний, проблемно-пошуковий і творчий [58]. Кожен із зазначених має свої характеристики.

Результати історико-теоретичного аналізу розвитку поглядів на професійну готовність до педагогічної діяльності здійснила і польський науковець К. Дурай-Новакова. У дослідженні автор зробила спроби побудувати загальну теорію формування професійної готовності до педагогічної діяльності, що стало значним внеском у розроблення цієї проблеми. На думку авторки, «професійна готовність до педагогічної діяльності – це складне структурне утворення, центральним стрижнем якого є позитивні установки, мотиви й освоєні цінності вчительської професії» [68, с. 229-230]. Поряд з цим, готовність включає професійно важливі риси характеру, педагогічні здатності, сукупність професійно-педагогічних знань, звичок і вмінь, певний досвід їхнього застосування на практиці.

Із наведеного очевидно, що мотиви вирішальним чином визначають готовність, як якість і, як стан особистості майбутнього вчителя. Розробляючи

структуру професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, ми виходили з того, що розвиток позитивних мотивів до майбутнього педагогічної діяльності здійснює цілісний комплекс професійних, навчальних та виховних заходів, які вибудовують логічну систему підготовки майбутніх фахівців у закладі вищої освіти.

Формування мотиваційного компонента готовності до виконання професійної діяльності досягається під час навчання й цілеспрямованою взаємодією з особистістю, яка навчається, та колективом, шляхом активізації професійно-значущих потреб, інтересів і мотивів засобами навчально-виховної роботи, створенням системи знань і уяви про умови, змістом професійних завдань на основі міждисциплінарних зв'язків, наочного та словесного ознайомлення з майбутньою діяльністю та її специфікою, нагромадженням необхідних звичок і вмінь шляхом організації навчальної діяльності, вправ і тренувань, самовихованням, а також самонавіюванням на подальшу успішну професійну діяльність [69, с. 346].

Позитивне ставлення до професії, інтерес до неї формуються у процесі повсякденної навчальної та професійної діяльності майбутніх учителів у закладі освіти, під час практики та впродовж педагогічної діяльності [74]. Для формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, на нашу думку, варто було б розробити комплекс педагогічних засобів сприяння формуванню такої готовності. Відповідно до мети визначали сутність, структуру й зміст комплексу педагогічних засобів.

Поняття «сутність» визначається, як внутрішній зміст предмета, що виражається в єдності всіх різноманітних і суперечливих форм його буття. Ця категорія демонструє перехід від різноманітності наявних форм предмета до його внутрішнього змісту і єдності, тобто поняття [213, с. 638].

У сутність комплексу педагогічних засобів, на нашу думку, доцільно добирати такі, в яких відображено його внутрішній зміст. До нього нами

віднесено психологічні й педагогічні знання; знання індивідуальних особливостей учнів; уміння донести до них необхідну навчальну інформацію; побудову конструктивного діалогу з учнівським колективом. Уважали, що зазначені знання будуть сприяти формуванню звичок і вмінь, необхідних для майбутнього педагога в подальшій професійній діяльності.

У філософії під «структурою» розуміють сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей під час різних зовнішніх і внутрішніх змін; основну характеристику системи [238, с.629]. Для визначення структури комплексу педагогічних засобів формування готовності враховували й опиралися не лише на діяльність, а на психологічну готовність до неї. Відповідно, структуру убачали такою, щоб в ній чітко простежувалася сформована готовність до діяльності.

Відповідно, «зміст», як визначальна сторона цілого постає єдністю всіх структурних елементів об'єкта, його властивостей, внутрішніх процесів, зв'язків, протиріч і тенденцій [238]. На основі необхідних знань про сутність і структуру, на наш погляд, доцільно формувати у майбутніх вчителів гуманітарних предметів конкретні звички й уміння до означеної діяльності. Відповідно, модуль розглядаємо педагогічним засобом формування такої готовності.

Педагогічна діяльність реалізується у сукупності різноманітних дій дотичних до певних педагогічних ситуацій, що підпорядковані освітній меті та спрямовані на вирішення конкретних педагогічних завдань [141; 155]. Упорядкована сукупність таких дій буде означатиме виконання певної педагогічної функції. Усіх їх розподіляють на дві групи.

До першої віднесено такі: орієнтаційну, розвивальну, мобілізаційно-розвивальну та інформаційну. Їхню основу творять дидактичні, академічні, авторитарні та комунікативні здібності особистості. У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя гуманітарних предметів варто діагностувати рівень розвитку означених здібностей і цілеспрямовано формувати ті з-поміж них, які виявляються недостатньо [141, с.16].

Результати аналізу наукової психолого-педагогічної літератури [17; 159] щодо другої групи функцій (організаційно-структурна) уможливили виокремлення, таких її компонентів, які входять у її зміст. А саме:

Гностична – в якій реалізуються такі види діяльності, як прогнозування і діагностика. Вона забезпечує швидке й точне розпізнавання предметів, явищ та умінь; аналіз у особливості навчально-виховного процесу також самопізнання й саморозвиток педагога. Для майбутнього педагога вона є провідною, оскільки пізнавальна діяльність у процесі навчання – це основний вид діяльності, без якої неможливі (неповноцінні) всі інші її види.

Означена функція передбачає вивчення: змісту й способів повідомлення навчальних матеріалів, реалізації виховних впливів на учнів шляхом розуміння їхнього внутрішнього стану, вікових та індивідуальних особливостей; специфіки процесу й результатів самостійної діяльності, недоліки і переваги. Її оцінюють ефективною, якщо одержані результати – це адекватна самооцінка, самоконтроль, самосвідомість. Без реалізації гностичної функції професійна діяльність майбутнього вчителя буде неефективною та формальною.

Конструктивна функція передбачає планування освітнього процесу в межах професійної діяльності. Її мета – проектування особистісного формування кожного учня, відбір і композиційна побудова виховного процесу відповідно до вікових та індивідуальних особливостей учнівського колективу загалом, планування роботи й прогнозування результатів.

Така функція забезпечує: визначення мети й завдань навчально-виховного процесу; проектування діяльності майбутніх учителів задля виконання різних педагогічних завдань, розв'язання педагогічних задач; проектування самостійної діяльності та поведінки у в майбутньому межах професійної діяльності; добір адекватних засобів, методів і методичних прийомів, організаційних форм та способів забезпечення освітньо-виховної роботи; виявлення розбіжностей між запланованими й досягнутими результатами, їх аналіз та оцінка.

Організаторська функція охоплює управління освітнім процесом у межах закладу освіти (ЗО). Вона є основною в педагогічній діяльності, оскільки має мобілізаційний вплив і охоплює організацію означеного процесу, діяльність у позаурочний час, спілкування вчителя з учнівським колективом, окремими учнями, їхніми батьками, взаємодію з педагогічним колективом, громадськими організаціями тощо. Особливо важливе значення ця функція має під час проведення виховної роботи в школі.

Організаторська функція реалізується різними шляхами, а саме: забезпечення різноманітних видів професійної діяльності майбутніх учителів; організація студентського, учнівського колективів, матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу; організація самостійної власної діяльності та поведінки під час безпосередньої взаємодії з суб'єктами навчання.

Комунікативна функція спрямована на використання стимулюючого спілкування під час проведення освітнього процесу.

Означена функція полягає у встановленні взаємин між суб'єктами навчання, колегами та іншими особами відповідно до вимог педагогічної діяльності. Вона передбачає: формування ділових і неформальних міжособистісних стосунків з окремими учнями та групами учнів; спілкування з іншими колегами; налагодження взаємодії з батьками учнів тощо[124].

Узагальнюючи зміст результатів аналізу психолого-педагогічної літератури щодо компонентів готовності до майбутньої професійної діяльності, нами з'ясовано, щодо найбільш поширеними в структурі готовності були такі компоненти: гностичний; конструктивний; організаторський; комунікативний [56].

На основі аналізу наукових джерел, і навчальної літератури, а також вимог освітніх документів [147], нами було з'ясовано, що для оволодіння методикою викладання майбутній учитель повинен засвоїти певний обсяг не лише із предметних знань й інформацію з інших навчальних дисциплін.

Виходячи із предмета порушеного дослідження, щодо компонентів готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, нами було виокремлено наступні: *аксіологічний, професійно-гностичний, емоційно-вольовий та професійно-діяльнісний*. Вони формуються під час навчання у закладі вищої освіти і мають на меті сформувати майбутніми учителями гуманітарних предметів розуміння саме тих етичних знань і моральних норм старшокласників, в яких представлено суспільні та особистісні цінності, орієнтири, моральна культура і культура поведінки тощо. Розглянемо їх дещо розлогіше.

Питання педагогічної аксіології порушили у своїх дослідженнях В. Андрущенко, Н. Асташова, В. Бех, І. Бех, М. Богусловський, В. Вершловський, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Ісаєв, Т. Калюжна, Б. Лихачов, М. Нікандров, І. Предборська, З. Равкін, І. Степаненко, В. Тушева, Є. Шиянова та ін. [208].

У своєму дослідженні В. Тушева, вивчаючи зміст аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури студентів ЗВО розглядала у цьому контексті зміст поняття «цінності» і зазначила, що його трактують учені у різних аспектах. А саме це: соціальне й культурне значення певних об'єктів і явищ, що відсилають до світу належного, цільового, смислової основи, Абсолюту (В. Василенко, П. Смирнов); позитивна значущість або функція явищ у діяльності людини (П. Алексєєв, І. Нарський); предмети, явища а їхні властивості, що є засобами задоволення потреб і інтересів особистості й суспільства (В. Брожик, В. Сагатовський); суб'єктно-об'єктні відносини, в яких віддзеркалено оцінні дії суб'єкта (С. Анісімов, Г. Вижлецов); внутрішні орієнтири діяльності людини (М. Каган); кінцеві засади цілепокладання (Л. Мікешина, М. Розов) [207, с. 184].

У працях Т. Калюжної розглянуто питання щодо необхідності розробки теоретичних засад педагогічної аксіології, науки, що вивчає цінності й ціннісні орієнтації вчителя, учнів, освітньої системи загалом. Дослідниця зазначає, що система ціннісних орієнтацій, яка функціонує в певному соціокультурно-

історичному контексті, є психолого-педагогічним гарантом стабільності та позитивної активності особистості. Будь-яка деформація ціннісної системи, обумовлена з переглядом ідеалів, потреб і звичок, які проєктують відношення людини до самої себе й навколишнього світу, на якийсь час пригнічує в конструктивізм особистості. Однак останнє твердження розповсюджується не на всю структуру ціннісних орієнтації, а лише на ті її позиції, які пов'язані зі сферами міжособистісних відносин і професійних обов'язків [90].

У численних працях Є. Шиянов, групуючи цінності в залежності від потреб учителя та їх відповідності обраній професії, виокремив ті, що пов'язані із утвердженням особистості в суспільстві (соціальне середовище); задоволенням потреб у спілкуванні та самоудосконаленні; вираженням гуманістичного сенсу діяльності вчителя; самовиявом, утилітарно-прагматичних потреб [239, с. 63].

Ми поділяємо погляди Т. Калюжної, В. Тушевої і Є. Шиянова, а також інших учених щодо провідного значення професійних цінностей, а саме – цінностей особистісного зростання й самореалізації майбутнього фахівця, оскільки лише тоді він мотивований до праці внутрішніми стимулами і здатний приймати свою професійну діяльність як спосіб життєдіяльності, як «форму життя» [208, с. 187; 239].

Отже, педагогічні цінності є не лише однією із характеристик світоглядної позиції майбутнього фахівця, його особистісним стрижнем, а й мотивом до оволодіння основами обраної професії.

Зміст аксіологічного компоненту розкрито у таких показниках: особистісно-ціннісне ставлення до викладання; наявність чітко визначених цілей і програми саморозвитку; усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації під час педагогічної діяльності; внутрішні та зовнішні позитивні мотиви до її організації, бажання досягти в ній успіху, стійку професійно-педагогічну спрямованість; інтерес до предмета; здатність проявляти творчу індивідуальність та креативні якості; рівень прагнень; рівень цілей та завдань, їх реалізації.

Для кращого розуміння змісту професійно-гностичного компоненту з'ясовували сутність поняття «гностичний». У психолого-педагогічній літературі визначено, що гностичний – це володіння способами та прийомами, що необхідні в цьому виді діяльності; це здатність до вивчення, оцінки власного досвіду, використання його у практичній діяльності, аналіз власного досвіду, досвіду колег, постійна самоосвіта. Зі змісту означеного поняття очевидно, що гностичні здібності фахівця є основою його професійної діяльності, попри те, що визначальними для досягнення високого рівня майстерності науковці вважають конструктивні та проєктивні здібності [53; 70; 127].

На думку Н. Кузьміної, одним із наведених вище структурних компонентів педагогічної діяльності є гностичний – дослідницький, що передбачає постійне збагачення знань, удосконалення умінь та навичок. Також, зауважує науковець, сюди слід віднести здатність досліджувати процес та результати власної праці [114].

Емоційно-вольовий компонент нами обрано тому, що він пов'язаний зі сферою знань педагога, оскільки в межах дослідження це він передбачає знання предмета, засобів педагогічної комунікації, пізнання власного внутрішнього світу та психологічних, особистісних особливостей учнів, а також особливостей самостійної професійної діяльності.

У психології домінує думка про об'єднання емоцій з волею в єдину емоційно-вольову сферу. На взаємодії між вольовими і емоційними процесами наголошували знані психологи І. Бех, В. Селіванов, О. Щербаков, С. Рубінштейн.

У сучасних психологічних довідниках по-різному розкрито зміст поняття «емоції» - стани, що пов'язані з оцінкою значущості чинників, які впливають на особистість, проявляються у формі переживань; реагування на вплив зовнішніх і внутрішніх подразників у формі переживань; особливі психічні процеси та стани, пов'язані з інстинктами, потребами, мотивами, що виявляються у безпосередніх переживаннях; переживання, ставлення особи до

дійсності. Здебільшого дослідники доводять, що зовнішні та внутрішні прояви емоцій віддзеркалюються у поведінкових, фізіологічних, вегетативних і у біохімічних змінах організму людини [82, с. 97].

У сучасній психології волю розглядають, як свідому та цілеспрямовану психічну саморегуляцію поведінки й діяльності людини, яка пов'язана з різними умовами, функціями та механізмами.

Емоційно-виразні рухи – міміка, жести, пантоміма – виконують функцію спілкування, тобто інформують людину про стан мовця, його ставлення до того, що відбувається, а також про функції впливу – надання визначеності впливу на того, хто є суб'єктом сприйняття емоційно-виразних рухів. Не піддаватися емоціям і контролювати їх людині допомагає воля (С. Дмитрієва, Т.Гуменюк) [64].

Досліджуючи психолого-педагогічні аспекти розвитку емоційно-вольової сфери особистості, О. Корчуганова виокремила низку факторів впливу на розвиток особистості. А саме:

- формування цілісної структури навчальної діяльності;
- моральне виховання особистості;
- розвиток мотиваційної сфери особистості;
- розвиток процесів уваги і пам'яті;
- високий рівень домагань;
- адекватна самооцінка [108].

Професійно-діяльнісний компонент у структурі готовності постає практичним компонентом і передбачає володіння технологіями та методами морально-етичного виховання старшокласників. Він охоплює розвиток уміння діяти за зразком та приймати ефективні рішення в різноманітних професійних ситуаціях; володіти методикою та уміти проводити всі види занять; аналізувати взаємодію педагогічної теорії із практикою; збирати, систематизувати й нагромаджувати науково-методичну, довідкову та іншу інформацію.

У першому розділі дисертації розкрито зміст поняття «професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи», обґрунтовано історичні аспекти та сучасний стан порушеної проблеми у світовій психолого-педагогічній літературі, проаналізовано наукові підходи до підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників, а також обґрунтовано сутність і структуру готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Проаналізовані наукові праці уможливили уточнити сутність понять «професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів» та «підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи».

Професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів – це складний процес формування психологічної та професійної готовності до професійної діяльності у закладах середньої загальної освіти.

У нашому розумінні професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання є систематичним педагогічним процесом, який спрямовано на формування готовності учителів гуманітарних предметів до діяльності в конкретних педагогічних ситуаціях, застосовуючи дотично до обставин виховні засоби, методи і прийоми впливу на учнів старшої школи.

Ураховуючи основні підходи до трактування змісту та структури готовності до педагогічної діяльності й особливості діяльності педагогів гуманітарних предметів, пропонуємо таке визначення означеного поняття: готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи – це особистісне утворення, що структуровано охоплює низку компонентів: аксіологічний, професійно-гностичний, емоційно-вольовий та професійно-діяльнісний, які формуються під час навчання у ЗВО і спрямовуються на опанування майбутніми учителями

гуманітарних предметів не лише етичними знаннями і формування їхніх моральних цінностей та особистісних орієнтирів, а й розуміння ними важливості розвитку моральної культури та культури поведінки своїх підопічних – учнів старшої школи.

У структуру готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи нами включено такі компоненти:

- *аксіологічний*, що охоплює усвідомлення цінності та соціальної значущості означеного виду;
- *професійно-гностичний* – формування основних професійних компетентностей, щодо морально-етичного виховання учнів старшої школи; оволодіння різними технологіями організації процесу формування досліджуваної готовності у ЗВО, утім, і готовність самостійно приймати майбутніх учителів гуманітарних предметів професійні рішення;
- *емоційно-вольовий* – ставлення і схильність до активної й доцільної спроектованої діяльності до морально-етичного виховання учнів старшої школи;
- *професійно-діяльнісний* – засвоєння та реалізація на практичній діяльності варіативних технологій формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Література:

[1; 2; 20; 29; 34; 38; 39; 40; 44; 45; 47; 53; 63; 66; 67; 75; 77; 88; 98; 103; 112; 98; 115; 135; 142; 163; 199; 221; 223; 226; 240]

РОЗДІЛ 2 МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

2.1 Критерії, рівні, показники та стан сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників

Для обґрунтування педагогічних умов і розробленої нами моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, вважали за необхідне з'ясувати критерії, рівні та показники сформованості означеного виду готовності поточивши, як потрактовано педагогічний інструментарій у довідковій літературі.

Так, у Великому енциклопедичному словнику поняття «критерій» трактується як ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чогось, вимір суджень, оцінки [30].

Зокрема, у філософському енциклопедичному словнику розкрито поняття «критерій», як «мірило для оцінки чогось, засіб перевірки істинності або хибності того або іншого твердження, гіпотези...» [213, с.193].

Відтак, зміст поняття «критерій» вивчали і розглядали автори, як основну ознаку, за якою одне рішення обирається із безлічі можливих або як ознаку, на основі якої виробляється оцінка, визначення чи класифікація чогось. Однак не всі ознаки слід класифікувати як критерії, а лише ті, що відповідають певним вимогам. Останні сформульовані, насамперед, у філософській літературі.

Критерії мають відповідати таким вимогам: повинні бути об'єктивними, тобто відображати ознаки, що властиві досліджуваному предмету, незалежно від волі й свідомості суб'єкта; містити істотні ознаки предмета; завдяки істотності ці ознаки повинні постійно характеризувати певний предмет або явище; повторюваність.

Релевантність (адекватність, валідність) критерію, визначається його значущістю, як показника ефективності професійної діяльності. Обрані критерії повинні відображати також всі значущі спекти професійної діяльності (повнота критерію). Надійність критерію відповідає рівню, яким він характеризує стійкі, стабільні параметри професійної діяльності. Вона оцінюється кореляцією повторних вимірів критерію, проведених із різними інтервалами часу. Недостатня надійність іноді обумовлена невірогідністю даних, що використовують, як критерій або неправильністю його вимірів. Ненадійність може виявлятися при дослідженні недостатньо тривалих періодів роботи, що не дозволяють виявити стійкі розходження між респондентами. Обраний критерій повинен розрізняти кандидатів із високою й низькою професійною придатністю (дискримінативність критерію). До бажаних якостей відносять також практичність, під якою розуміється простота й невисока вартість одержання відповідних результатів [8;185].

Результати аналізу вітчизняної та зарубіжної психологічної та педагогічної літератури свідчить про відсутність загальноприйнятих критеріїв «ефективної педагогіки», або способів визначення «якості роботи» вчителів, критеріїв результативності кожного з етапів професійної підготовки та становлення особистості.

Аналогічну невизначеність прослідковуємо у спробах вітчизняних науковців визначити критерії ефективності педагогічної діяльності. Вони вважають, що іноді неможливо заздалегідь прийняти «гарний» критерій. На думку О. Голубевої, «реальний шлях полягає в тому, щоб прийняти спочатку «грубу» шкалу критеріїв» [48, с. 30].

Добираючи показники кожного критерію, важливо дотримуватися певних вимог. Дослідниця Т. Строкова їх розкриває таким чином:

- відповідність показників критерію, що конкретизується, їх здатність оптимально віддзеркалювати його специфічні характеристики;
- достатня повнота показників кожного критерію, їхнє розташування, пропорційність, що унеможлиблює домінування одного з них;

- здатність показників всебічно охопити оцінюване явище і забезпечити його цілісність;
- надання максимуму інформації при мінімумі показників;
- смислова виразність формулювань, які не допускають багатозначність тлумачення їхнього змісту [196].

Перехід вдалося здійснити за допомогою операціоналізації понять. Так, Т. Клімова це визначає, як відношення між поняттям, його змінною і виміром. Змінна, підкреслює автор, є критерієм (ознака, якість, властивість), які набувають різних значень для різних випадків або для різних моментів часу у межах одного випадку. Критерії уможливають судження про стан об'єкта діагностики. Щоб зробити виміри, необхідно виділити показники змінної (критерію) [97].

У порушеному дослідженні йдеться про готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, отож потрібно звернути увагу на критерії сформованості означеного виду готовності.

Проаналізуємо, як визначають критерії готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до різних видів діяльності вітчизняні науковці.

Дослідниця І. Міщук визначає такі критерії готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної комунікації, а саме: задоволеність педагогічною комунікативною діяльністю, ціннісне ставлення до педагогічної комунікативної діяльності, пізнавальна активність, рівень засвоєння навчального матеріалу, сформованість комунікативних умінь, індивідуально-особистісний розвиток студентів [140, с. 17].

У науковій праці Л. Мельник виявлено й обґрунтовано низку критеріїв готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій. Це професійна спрямованість на застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі; оволодіння комплексом психолого-педагогічних знань, необхідних для успішного застосування

інтерактивних технологій у навчальному процесі; сформованість практичних умінь і навичок застосування інтерактивних технологій [136, с. 14].

Відтак, Т. Бакка визначає для змістового компонента підготовки вчителя суспільствознавства пізнавальний та практично-діяльнісний критерій; для мотиваційного компонента – потребнісно-мотиваційний, а для цільового компонента – критерій здатності до цілепокладання [11, с. 13].

Науковець О. Васьківська розкриває критерії сформованості умінь діалогічного спілкування старшокласників таким чином: мотиваційний (мотивація учнів до формування умінь діалогічного спілкування); когнітивний (знання, необхідні для успішного міжособистісного спілкування); діяльнісний (навички й вміння спілкуватися; самовдосконалення вмінь діалогічного спілкування) [35, с. 14].

У дослідженні, присвяченому педагогічним умовам формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, О. Фокша виокремлює такі критерії сформованості означеної компетентності: проєктивний, інструментальний та світоглядний [218].

Узагальнивши дослідження учених, ми дійшли до висновку, що для оцінки рівня готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників можуть слугувати *такі критерії*: щодо аксіологічного компоненту – мотиваційно-ціннісний; професійно-гностичного – когнітивний; емоційно-вольового – особистісний; професійно-діяльнісного – процесуально-технологічний критерій.

Оцінюючи аксіологічний компонент за допомогою мотиваційно-ціннісного критерію, слід сказати, що саме мотиви й цінності визначають спрямованість та установки студентів. Виразною ознакою цього віку є ієрархізація мотивів і становлення стійкої основи ціннісних орієнтацій.

Так, Г. Болдирева вважає, що «ціннісне ставлення є єдністю потреби суб'єкта й властивостей об'єкта, яке спирається на відображенні стосунків між ними і характеризує зв'язки зовнішнього із внутрішнім, що визначає спрямованість суб'єкта діяльності» [28, с.9].

Відповідн, Б. Чижевський, вказує на те, що «ціннісна орієнтація слугує своєрідним критерієм, доленосним фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, обстоюванні принципів і переконань» [232, с. 146].

Ціннісні утворення особистості пов'язані з ідеалом, як уявленням про майбутнє, про бажані результати активності особистості, її самоосвіти на основі наявного образу «Я» — уявлення про себе нинішнього (Ю. Міславський). Вивчення сформованих у певний момент ціннісних утворень допомагає зрозуміти, «чого хоче людина, що для неї привабливе, до чого вона прагне», - зазначає А. Кир'якова [95]. Це дає уявлення про потенційну спрямованість її та діяльнісне становлення.

На підставі здійснених досліджень І. Бех підкреслює, що особистісні цінності виступають унормованими утвореннями, як певні приписи, що задають необхідну чи бажану поведінку [20, с.8]. Цілеспрямоване формування ціннісних орієнтацій сприяє розвитку особистості загалом, утім, й її загальнокультурних умінь, перетворюючи цінності на стимули й мотиви поведінки. Ціннісні орієнтації особистості не лише визначають мотивацію індивідуальної поведінки, а й творять світогляд людини. Вони формуються в процесі навчання і виховання. Причому навчання має на меті не лише повідомити конкретні знання із певної галузі, а передусім, сприяти самореалізації особистості [14].

Для майбутніх педагогів важливим є усвідомлення цілісності суспільно значущих норм моралі з людським буттям, практикою педагогічної діяльності; актуалізація низки важливих моральних почуттів, а саме: співчуття, милосердя, скромність, терпимість, людяність, безкорисливість, великодушність; установка на формування моральної самосвідомості як особистісно-значущого надбання, зумовленого моральними цінностями та нормами суспільства; поєднання власних інтересів з інтересами інших [50, с.67].

Відповідно, вважаємо, що *мотиваційно-ціннісний критерій* охоплює такі показники: сформованість ціннісних орієнтацій зосередженням на основні якості особистості – моральний обов'язок; старанність; совість; співучасть, співпереживання; усвідомлення важливості професії педагога, соціальна відповідальність; мотивація досягнення успіху та інтерес до педагогічної діяльності.

Когнітивний критерій визначаємо за такими показниками: обсяг та якість знань про сутність і зміст морально-етичного виховання; способи виконання педагогічної діяльності; морально-етичні норми професійної поведінки педагога та вимоги до його особистісних якостей.

Для *особистісного* притаманні такі показники: індивідуальні якості, що уможливають реалізацію завдань морально-етичного виховання, (відповідальність, креативність, рефлексивність, толерантність, емпатія, вміння інтерпретувати соціально-значущий досвід); сформованість індивідуального стилю професійної діяльності, потреби до професійного саморозвитку.

Процесуально-технологічний визначаємо за такими показниками: опанування технологіями (методи і прийоми) морально-етичного виховання старшокласників; вміння безконфліктно розв'язання проблемних педагогічних ситуацій і ухвали професійних рішень, в яких відповідальність посідає важливе місце; засоби, що обираються для досягнення життєвих цілей; розподіл студентами, майбутніми учителями гуманітарних предметів – компонентів відповідальності; мотиви відповідальної поведінки; рівень сформованості відповідальності.

Отож діяльність складається із трьох компонентів: потребнісно-мотиваційного, операційно-виконавського, рефлексивно-оцінного. Відсутність одного з них може призвести до порушення процесу професійного становлення фахівця. Так, потребнісно-мотиваційний компонент перетворює діяльність у хаотичне скупчення окремих дій без ясної й усвідомлюваної мети. Відсутність третього компонента перетворює діяльність у випадкову,

нерегульовану сукупність дій, при цьому губиться мета діяльності й відсутні її досягнення [185]. Таким чином, систематична діяльність повинна охоплювати всі три зазначені компоненти й завдання освіти на всіх її етапах: навчити тих, хто навчається, повноцінно і помірковано організовувати свою діяльність, у якій всі три компоненти збалансовані, розгорнуті, усвідомлені й повно реалізовані.

На підставі результатів аналізу джерелознавчих матеріалів нами виокремлено такі рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи:

- *ситуаційно-адаптивний* – майбутній учитель володіє основами педагогічної майстерності; дотримується гуманістичних засад у діяльності, гармонійних стосунків людьми, володіє методикою викладання предмета, уміє застосовувати свої знання в навчально-виховному процесі, проявляючи при цьому наполегливість, вимогливість, самостійність.
- *професійно-технологічний* – характеризується чіткою спрямованістю дій майбутніх учителів, їх високою якістю, діалогічною взаємодією в спілкуванні. Студент самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, визначаючи головне завдання – особистісний розвиток учня.
- *творчий рівень* – характеризується ініціативністю й творчим підходом до організації професійної діяльності. Майбутній учитель самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує за зосередженням на рефлексивний аналіз. У нього вже сформований власний стиль професійної діяльності.

Отже, здійснивши аналіз наукових та літературних джерел, розглянувши різні теоретичні підходи до структури (компоненти, критерії та показники) готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи та визначення рівнів її, можемо стверджувати,

що сутність та зміст самої готовності є результатом його підготовки до майбутньої професійної діяльності.

У дослідженні мовимо про підготовку майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників, отож важливо уточнити, за якими спеціальностями їх готують у сучасних ЗВО України.

До переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти 03 Гуманітарні науки належать: 031 Релігієзнавство, 032 Історія та археологія, 033 Філософія, 034 Культурологія, 035 Філологія [166].

Дослідно-експериментальну роботу проводили на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, Рівненського державного гуманітарного університету.

Проаналізуємо освітні програми (ОП) 014 Середня освіта (українська мова і література). Галузь знань 01 Освіта / Педагогіка (бакалаври та магістри) у цих у закладах вищої освіти.

Так, означена програма Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького є міждисциплінарною і передбачає такі компоненти:

- цикл загальної підготовки (55 кредитів ЄКТС, 1650 год.);
- цикл професійної підготовки (125 кредитів ЄКТС, 3750 год. разом із написанням курсової роботи на 2, 4 році навчання, проходження практики на 3 і 4 році навчання);
- цикл дисциплін вільного вибору (60 кредитів ЄКТС, 1800 год.).

У Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького викладачі використовують такі підходи до викладання та навчання майбутніх учителів української мови та літератури: студентоцентриський індивідуально-творчий та праксіологічний підходи й проблемно-орієнтоване навчання, самонавчання, кейс-технології тощо. Серед

організаційних форм навчання виокремлюють такі: лекції, лабораторні роботи, семінари, практичні заняття в групах, самостійна робота на основі підручників та конспектів, електронних підручників, консультації із викладачами, підготовка бакалаврської роботи (за рекомендацією керівника освітньої програми).

У низці загальних компетентностей, якими має оволодіти випускник спеціальності, особливе місце посідають моральні установки, зокрема: дотримання етичних принципів; здатність цінувати різноманіття та мультикультурність; уміння критично мислити, обмірковувати; впроваджувати набуті теоретичні знання в практичну діяльність.

До фахових компетентностей бакалавра середньої освіти, учителя української мови та літератури належать такі: бути здатними ефективно працювати в трьох галузях (філологія, педагогіка, психологія), що перетинаються; робота зі спільнотою – на місцевому, регіональному, національному, європейському й більш широкому глобальному рівнях, включаючи розвиток відповідних професійних цінностей і здатності осмислювати практику та контексти, а також розвивати здатності до рефлексії, включаючи спроможність обмірковувати як власні, так і інші системи цінностей, розвиток і практику [151].

Майбутній учитель – філолог має вміти керувати пізнавальною діяльністю учнів, знаходити найбільш ефективні способи впливу на школярів, ураховувати їх вікові й психологічні особливості, створювати й згуртовувати колектив з метою вирішення освітніх завдань; оперативно й доцільно включатись у мовленнєву взаємодію, передбачати результати педагогічного мовлення; здійснювати емоційно-експресивний вплив на учнів, студентську аудиторію [26].

Відповідно програмні результати навчання випускників означеної спеціальності передбачають такі знання: базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних та естетичних цінностей,

вміння комунікувати з різною категорією дітей і дорослих, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства. Їх можна розглядати основою для формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи [219].

На другому рівні вищої освіти (магістр), галузі знань 01 Освіта / Педагогіка. Спеціальності 014 Середня освіта (українська мова та література, світова література з методикою навчання в закладах середньої освіти (старша школа)) ОП є міждисциплінарною і передбачає такі компоненти:

- цикл загальної підготовки (12 кредитів ЄКТС, 360 год.);
- цикл професійної підготовки (52 кредитів ЄКТС, 1560 год.);
- освітні компоненти вільного вибору студентів (26 кредитів ЄКТС, 780 год.)

З-поміж провідних підходів до підготовки магістрів належать: студентоцентроване, професійно-орієнтоване, комунікативно-спрямоване навчання. Акцентується на проведенні занять семінарів та практичних занять з використанням інноваційних технологій і практик.

Під час першого року навчання магістри (майбутні учетелі) обирають напрям наукового дослідження. Упродовж III семестру більшу частину часу відводиться для написання магістерської роботи та проходження педагогічної (учитель старшої школи) і виробничої (переддипломна) практик.

Проаналізувавши навчальні плани підготовки студентів Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка та Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка спеціальності 01 Освіта / Педагогіка. Спеціальність 014 Середня освіта (Українська мова і література) ми дійшли висновку, що на формування готовності до морально-етичного виховання учнів старшої школи, зокрема, спрямовані такі дисципліни: «Психологія», «Педагогіка», «Філософія».

Під час навчально-педагогічної практики, яка триває 4 години в тиждень), студенти проводять у школі пробні уроки.

На 4 курсі для майбутніх учителів української мови та літератури організовують переддипломну педагогічну практику. Готуючись до проведення уроків з української мови, разом із керівниками практики, майбутні вчителі-філологи підбирають такий матеріал, що дає можливість виховати в учнів старших класів здатність до співпереживання, потребу захистити слабкого, допомогти відстаючому.

Під час проведення етичних бесід студенти прагнуть розвивати у старшокласників уміння поважати честь і гідність людини, розуміти морально-етичну основу культури поведінки, гармонійно поєднувати культуру поведінки з моральною вихованістю.

Позакласні заходи, що проводяться студентами-практикантами, пов'язані із морально-етичним вихованням старшокласників, зокрема: із потребою навчити учнів основним правилам повсякденного етикету і розвинути бажання виконувати їх, уміння поводитися згідно правил культури поведінки, формуванням почуття міри і такту в спілкуванні з людьми.

У Рівненському державному гуманітарному університеті студенти спеціальності 014 Середня освіта (українська мова і література) виконують освітньо-професійну програму в обсязі 240 кредитів ЄКТС. Її мета – підготувати компетентного фахівця в галузі освіти, спроможною вирішувати поставлені професійні завдання щодо здійснення освітнього процесу з української мови і літератури.

Викладання і навчання студентів означеної спеціальності в університеті здійснюється на засадах компетентнісного, системного та інтегративного підходів із застосуванням інноваційних технологій. Для цього викладачі організовують заняття у таких формах: аудиторні (лекційні, практичні, семінарські заняття) і позааудиторні (консультації, самостійна робота, написання та захист наукових досліджень), а також виробничу педагогічну практику.

Майбутні учителі української мови та літератури мають оволодіти інтегральною компетентністю, що охоплює здатність розв'язувати складні

спеціалізовані задачі й практичні проблеми в галузі середньої освіти і передбачає застосування теорій та методів освітніх наук, характеризується комплексністю й невизначеністю педагогічних умов організації освітнього процесу в основній (базовій) середній школі.

Серед загальних компетентностей, що безпосередньо пов'язані з формуванням готовності майбутнього бакалавра - гуманітарія до морально-етичного виховання учнів старшої школи, виокремимо такі: здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів) та вміння діяти соціально відповідально й свідомо.

До спеціальної (фахової) компетентності, що впливає на означену характеристику, належать здатність створювати рівноправний і психологічно позитивний клімат для навчання, організовувати ефективну комунікацію між учасниками освітнього процесу (учні, вчителі, батьки та ін.), дотримуватися етичних норм у професійній діяльності та впроваджувати їх в освітній простір і суспільство.

Програмні результати навчання передбачають, здатність майбутнього вчителя української мови та літератури до взаємодії зі спільнотами (на місцевому, регіональному, національному, європейському й глобальному рівнях) в умовах педагогічної діяльності для розвитку професійних знань і фахових компетентностей; здатний до використання перспективного практичного досвіду й мовно-літературного контексту для реалізації освітніх цілей; уміє організовувати та проводити виховні заходи, предметні олімпіади тощо.

Отож, фахівець здатний виконувати таку професійну діяльність (за ДК 003:2010):

2320 Учитель загальноосвітнього навчального закладу

2351.2 Методист

2352 Інспектор шкіл

2352 Інспектор-методист

2359.2 Педагог-організатор

2442.2 Філолог

2453.1 Редактор

Бакалавр може працювати в освітніх закладах, освітніх, наукових і методичних установах на посадах, які передбачені для заміщення спеціалістами з базовою вищою освітою типовими номенклатурами посад.

Експериментальну роботу здійснювали в кілька етапів і кожний з них був доцільно спрямований.

А саме – перший – констатувальний – було спрямовано на розв’язання низки завдань. Це:

- з’ясувати можливості освітнього процесу ЗВО щодо формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи;
- установити методи діагностики, що дають можливість об’єктивно визначити рівень сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи;
- визначити рівні сформованості готовності учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Констатувальному етапу педагогічного експерименту було приділено значну увагу, оскільки достовірність одержаних результатів значною мірою залежить від початкових показників.

Запитання, подані в спеціально розробленій анкеті, були побудовані так, щоб з’ясувати стан готовності студентів до морально-етичного виховання старшокласників. Здебільшого вони стосувалися чинників становлення морально-етичних якостей педагога, що сприяють (перешкоджають) його діяльності; наявності теоретичних знань і практичних умінь та навичок із викладання предметів морально-етичного спрямування; пропозицій щодо напряму вдосконалення підготовки студентів до морально-етичного виховання старшокласників (Додаток Б).

На основі анкетування та експертного опитування було встановлено, що у сучасних закладах вищої освіти недостатня увага звертається на формування готовності майбутніх учителів дисциплін гуманітарних дисциплін до морально-етичного виховання учнів старшого шкільного віку.

Результати опитування уможливили формулювання низки аспектів проблеми підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшого шкільного віку, серед яких:

- доцільність оволодіння майбутніми вчителями етичними нормами і правилами поведінки. Адже від того, наскільки ґрунтовно студент сам оволодіє етичними нормами поведінки, залежатиме його успіх в його професійній діяльності;
- прогалини у знаннях принципів, форм і методів морально-етичного виховання старшокласників;
- відсутність знань та вмінь використовувати новітні освітні та виховні технології у роботі зі старшокласниками.

Низький рівень знань (поінформованості) і несформованість якостей та умінь пов'язані, на нашу думку, з тим, що студенти досить часто невпевнені, закриті в собі, не бажають в освітній діяльності або у виховному процесі відразу виявляти свої позиції, почуття.

Результати аналізу даних діагностування стану сформованості зазначеної якості свідчать про те, що є певні прогалини у професійній підготовці майбутніх учителів гуманітарних предметів. А саме:

- незначна кількість тем морально-етичної проблематики в аспекті виховання учнів старшого віку;
- у теоретичній підготовці – відсутність орієнтації студентів на вимоги до сучасного вчителя гуманітарних предметів;
- домінуюче використання традиційних методів підготовки;

- недостатня кількість посібників і методичних рекомендацій на допомогу студентам з проблем морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Зауважимо, що і зміст освітніх компонентів не завжди відповідає вимогам щодо формування готовності майбутнього вчителя гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, які висвітлені в освітній програмі. Тому для підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи необхідно визначити педагогічні умови і, відповідно, створити її модель.

2.2 Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи

Для забезпечення ефективності процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи важливо визначити педагогічні умови.

Поділяємо думки вчених про те, що «професійна підготовка вчителів гуманітарних дисциплін» в Україні вимагає якісного змістового та методичного оновлення шляхом використання практико-діяльнісних і творчих методик, а також технологій навчання, орієнтуючись на європейські цінності, полікультурність зберігаючи водночас національність і здобутки освіти, її гуманізація орієнтування на розвиток особистісного потенціалу кожного учня вимагають суттєвого покращення не лише змісту, а й методики психолого-педагогічної підготовки вчителя гуманітарного профілю [93; 130].

Мета підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у сучасних умовах полягає у забезпеченні всебічного розвитку та особистісного удосконалення; сприяння подальшому розкриттю їхніх природних здібностей; підвищенні моральної загально-культурної і творчих складових задля успішного розв'язання педагогічних завдань на основі принципів демократії

та поваги до особистості учня; набутті певної системи якостей, навичок та умінь, які забезпечують готовність до творчого розв'язання освітньо-виховних завдань, сформованість рефлексивної позиції та високий рівень мотивації до майбутньої професійної діяльності [74].

Перш, ніж визначити педагогічні умови в забезпеченні ефективної підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, з'ясуємо, як розкрито означену категорію в науковій літературі.

У найширшому (філософському) розумінні категорію «умова» визначено в контексті відношення речі до тих факторів, від яких залежить її поява та існування [214].

З позицій філософії, як зазначає А. Литвин, поняття «умови» передбачає, що умова – це те, від чого залежить предмет, комплекс предметів, характер їх взаємодії, з наявності якого випливає можливість існування, функціонування й розвитку певного предмета [122, с. 10].

У широкому педагогічному значенні сутність умови тлумачиться у зв'язку з її здатністю впливати на розвиток та формування особистості. Так, в енциклопедичному словнику з психології й педагогіки умови розглянуто, як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно, впливають на розвиток конкретного психічного явища, причому це явище опосередковане активністю особистості, групи людей [71].

У своїх дослідженнях Ю. Бабанський окреслює педагогічні умови, як «обстановку, за якої компоненти освітнього процесу представлені у тісній взаємодії, яка дає можливість вчителю плідно працювати, керувати освітнім процесом, а учням – успішно вчитися» [9, с. 125].

Усталеною є думка про те, що педагогічні умови – це «результат цілеспрямованого відбору, конструювання та застосування елементів змісту, методів (прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення цілей» [5, с. 124].

Погоджуємося з дослідницею Ю. Чебаковою в тому, що педагогічні умови є чинниками досягнення успіхів у процесі мотивації та управління навчанням [225, с. 134]

Нам імпонує і думка Т. Шевчук про те, що «педагогічні умови це сукупність взаємопов'язаних обставин (умов), які необхідні для створення цілеспрямованого освітнього процесу в ЗО з використанням сучасних методик, які забезпечують результат, як формування особистості майбутнього фахівця механічної інженерії з необхідним рівнем гуманітарної підготовки» [237, с. 24].

Розглянемо категорію «умови» в контексті професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів.

На думку І. Міщук, педагогічними умовами, які сприяють формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної комунікації, є такі: наявність науково-методичного забезпечення (освітні програми, методики й технології професійної комунікативної підготовки); досягнення комунікативної спрямованості навчальних дисциплін, передбачених навчальним планом спеціальності; оволодіння студентами комунікативними вміннями; здатністю до професійно-комунікативної діяльності й здійснення самоаналізу, самонавчання, самовиховання, самооцінки такої діяльності; розширення діапазону особистісно-орієнтованих форм і методів; вироблення у викладачів готовності бути носіями високої мовної, педагогічної культури; забезпечення постійної діагностики й контролю за динамікою рівня готовності студентів до педагогічної комунікації; забезпечення студентів і викладачів методичними рекомендаціями [140, с.17].

Досліджуючи особливості формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу, М. Михайліченко визначив такі педагогічні умови формування означеної компетентності: створення моделі формування їхньої громадянської компетентності; врахування в процесі професійної підготовки основних положень

компетентнісного, діяльнісного та особистісного орієнтованого підходів, закономірностей і принципів формування громадянської компетентності, акмеологічних законів особистісно-професійного розвитку й примноження особистісного потенціалу та самовираження особистості в професії; програмно-цільовий підхід до професійної підготовки; використання можливостей фахових дисциплін для формування громадянськості в процесі громадянської освіти; спрямована соціалізація майбутніх учителів у соціокультурному середовищі ЗВО у процесі громадської роботи тощо [139].

У контексті нашого дослідження визначаємо педагогічні умови як спеціально створене педагогічне середовище, що сприяє підготовці майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, утім, і сукупність засобів на об'єктивних можливостей освітнього процесу, які забезпечують досягнення мети.

У межах порушеного дослідження ми не прагнемо врахувати всі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Отож, опираючись на дослідження вчених, власний досвід, результати опитування студентів і викладачів, нами визначено такі педагогічні умови: *забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; створення креативного освітнього середовища шляхом моделювання професійно-педагогічних ситуацій; використання інноваційних технологій навчання та впровадження спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи»* [229].

Надалі розглянемо означені умови розлогіше.

Першою педагогічною умовою виокремлено *забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до морально-етичного виховання учнів старшої школи*, оскільки на успішність студентів, передусім, впливають мотиви й інтереси.

Її реалізацію спрямовували на формування аксіологічного компоненту підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи шляхом поєднання різних груп мотивів, а саме: соціального, спонукального, пізнавального, професійно-цілісного меркантильного.

З приводу трактування поняття мотиву нами проаналізовано підходи дослідників, як приміром, О. Леонтьєв уважав, що мотив – це «той результат, тобто предмет, заради якого здійснюється діяльність» [116].

Все ж, для дослідження актуальною розглядали певну об'єднуючу позицію, згідно з якою мотив – це:

- спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб суб'єкта; сукупність зовнішніх (внутрішніх) умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість (мотивація);

- предмет, матеріальний (ідеальний), який спонукає й визначає вибір спрямованості діяльності, заради якого її здійснюють;

- усвідомлена причина, що є основою вибору дій і вчинків особистості.

Погоджуємося з дослідженням В. Асєєва, у якому вчений окреслює, що мотивація – це стан особистості, ступінь активності та спрямованості дій людини в конкретній ситуації. Мотив виступає як привід, причина, об'єктивна необхідність щось зробити, спонукання до якоїсь дії [7, с. 221]. Однак «мотивація навчання складається із низки спонукань, що постійно змінюються й вступають в нові взаємини один з одним (потреби і сенс учіння для учнів, його мотиви, цілі, емоції, інтереси» [218, с. 14].

Для нашого дослідження важливо уточнити, як формуються ціннісні орієнтації старшокласників. У період ранньої юності (15-18 років) відбувається становлення стійкої самосвідомості та стабільного образу «Я», в юнаків відкривається свій внутрішній світ і вперше в самосвідомість входить фактор часу. Прагнення пізнати себе призводить до саморефлексії, до поглибленого самоаналізу. Виробляються ціннісні орієнтації, складається

світогляд, формується усвідомлене «узагальнене, підсумкове ставлення до життя» (С. Рубінштейн), яке дає змогу вийти на проблему сенсу життя.

Старшокласники постійно оцінюють себе та інших у морально-етичній площині. Світоглядний пошук охоплює соціальну орієнтацію особистості, усвідомлення себе як елемента соціальної спільноти, вибір соціального стану й способів його досягнення. Розширюється коло особистісно значущих стосунків, які завжди емоційно забарвлені. Одноліток є дуже важливим каналом одержання специфічної інформації.

У період ранньої юності відбувається засвоєння нових ролей і статусів, відпрацювання комунікативних навичок і стилів спілкування, усвідомлення групової приналежності, автономія, емоційне благополуччя та стійкість.

У 15-18-річних старшокласників яскраво проявляється прагнення до дружніх взаємин, а поняття «дружба» нерідко очолює список юнацьких життєвих цінностей. Основою бажання мати вірних друзів є потреба в тісних емоційних контактах і в розумінні себе іншими. Дружнє спілкування посідає основне місце в системі міжособистісних стосунків раннього юнацького віку.

Ще однією стороною дорослішання юнака або дівчини є соціальне самовизначення й формування світогляду, включаючи моральну свідомість. Соціальне самовизначення, що спирається на загальному рівні соціальних домагань, охоплює вибір сфери професійної діяльності та прогнозування життєвої перспективи. Світогляд формується на основі сформованої системи знань і світогляду, а також виявляється в ціннісних орієнтаціях і переконаннях індивіда. Моральна свідомість (моральна автономія) – це система певних правил і принципів, якими керуються молоді люди в прийнятті певних рішень чи ж у здійсненні різних видів діяльності [154].

Отож необхідно будувати «освітній процес на основі педагогічної взаємодії в усіх видах професійної діяльності як провідних педагогічних умов формування ціннісних орієнтацій». Крізь ціннісну орієнтацію розкривається соціально активна позиція особистості і духовна спрямованість. Високий рівень сформованості ціннісних орієнтацій дозволяє їй вибірково ставитися до

явищ і предметів оточуючого світу, адекватно сприймати й оцінювати їхню значущість. У такому складному явищі, як особистість, ціннісні орієнтації мають структуроутворююче значення у процесі їх формування зовнішнє стає досягненням суб'єкта й переміщується в його свідомість, щоб у процесі подальшого розвитку знайти вираження в результатах особистісно та соціально цінної діяльності [178, с.6].

Таким чином, визначальною сутністю готовності майбутніх учителів до морально-етичного виховання учнів старшої школи є позитивні установки, мотиви на їхні ціннісні орієнтації. Формування готовності починається із визначення мети на основі потреб і мотивів.

Другою педагогічною умовою визначено *створення креативного освітнього середовища шляхом моделювання професійно-педагогічних ситуацій*. Важливе значення у формуванні готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи має креативне освітнє середовище закладу вищої освіти. Адже навчання, побудоване на креативному підході, дозволяє усунути дефіцит професійно-особистісних якостей, необхідних для продуктивних професійних дій і спілкування, уміщує більші можливості для саморозвитку студентів, оскільки вони є не об'єктом впливу, а його суб'єктом [32, с. 10].

Практичний досвід, знання теорії і практики навчання у процесі підготовки майбутніх педагогів початкових класів надали можливість дослідниці Л. Корольовій дійти до висновку про те, що креативне освітнє середовище визначається як простір у таких вимірах. Це:

- спрямований на розвиток загальної креативності та формування креативних здібностей учасників педагогічного процесу;
- наявна гнучка система форм організації навчально-виховного процесу, відповідно до здібностей, нахилів і потреб його учасників;

- зорієнтований на використання інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують особистісне зростання та розвиток творчого потенціалу учасників [106].

Визначальною метою функціонування креативного освітнього середовища ЗВО є створення максимально сприятливих умов для самоактуалізації кожної особистості, підготовки культурних моральних та висококваліфікованих фахівців, здатних самостійно та компетентно вирішувати завдання нового часу, швидко орієнтуватись у найскладніших ситуаціях, які б володіли творчим мисленням, активною життєвою позицією, навичками самоосвіти, самовиховання та самоаналізу [111; 175; 246].

У дослідженнях останніх років [247], також на основі власних спостережень стверджуємо про те, що вчителю – початківцю, який викладає гуманітарні предмети, складно організувати освітній процес з учнями старших класів, хоча він володіє знаннями з психології, педагогіки чи методики їх викладання. Необхідним є і практичний досвід. Отож важливим для нього є володіння системою психологічних і педагогічних знань та їх уміле використання у практичній діяльності. Допомогти майбутньому вчителю гуманітарних предметів у цьому повинен метод моделювання педагогічних ситуацій.

Сутність будь-якої педагогічної ситуації полягає в наявності в ній протиріч, їхнього розвитку та розв'язання. Поділяємо твердження І. Зязюна про те, що кожна педагогічна ситуація може бути змодельована по-різному, проте ефект виховання буде безпосередньо залежати від знань педагога, його здібностей [83].

Моделювання педагогічної ситуації може охоплювати механізм визначення перспективи розвитку студента. Таким чином, моделювання педагогічних ситуацій – це створення таких ситуацій-моделей, в яких реальні об'єкти замінюються символами, а взаємостосунки між учасниками діяльності складаються не природно, вони організовані спеціально під керівництвом викладача, тобто умовно. Дослідники пропонують різні педагогічні ситуації

для формування моральних цінностей майбутніх учителів: поведінкові (виконавчі, які виникають стихійно або в процесі заняття); незакінчені педагогічні ситуації; ситуації-вправи, які вимагають зміни негативного варіанту моральної поведінки на позитивний; проблемної ситуації [41;110].

Залучення студентів у ситуації, які моделюють майбутню професійну діяльність, формує їхні ціннісні орієнтації, розвиває ініціативність, спостережливість, самостійність в ухвалі рішень, швидкість у засвоєнні знань.

Творчі завдання, вправи, тренінги, запитання полягають в тому, що вони є початком розгортання навчальної ситуації, в яку поступово занурюються не лише студенти, але й сам викладач. Разом зі студентами він намагається відшукати різноманітні стандартні та нестандартні шляхи й способи розв'язання педагогічних задач і ситуацій [51].

Відповідно до зазначеного вище, удосконалено програму педагогічної практики, задля забезпечення розвитку умінь реалізувати процес морально-етичного виховання учнів старшої школи, а також можливість виявити негативні якості й властивості у характері вихованців та здійснити пошуки шляхів щодо їх подолання.

Третя педагогічна умова формування готовності до морально-етичного виховання учнів старшої школи полягала у *використанні інноваційних технологій навчання та впровадження спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи».*

Визначення і пояснення сутності інноваційних технологій та їх використання в освітньому процесі було предметом досліджень учених (В.Беспалько [17], О. Біда [25], О.Гомонюк [51], Н. Каліцька [89], Н.Лисенко [120], Л.Мельник [136], О. Пометун [164] та ін). На їхню думку, необхідно вводити в освітній процес такі інтерактивні моделі навчання, які органічно поєднуються із традиційними та інноваційними формами і методами, а також легко застосовуються на різних етапах занять.

Інтерактивне («inter» – взаємний, «act» – діяти) навчання дослідники О. Пометун і Л. Пироженко визначають, як спеціальну форму діяльності; це діалогове навчання, під час якого відбувається взаємодія викладача й студента.

Учені виокремили чотири групи інтерактивних технологій: інтерактивні– кооперативне навчання; інтерактивні – колективно-групове навчання; ситуативне моделювання; опрацювання дискусійних питань. За умови використання таких форм роботи викладач може розв'язати освітньо-пізнавальні; комунікативно-розвивальні; соціально-орієнтовні завдання. Орієнтовно розподіл часу між етапами інтерактивного заняття здійснюється таким чином: мотивація – 5%; оголошення теми – 5%; інформування студентів – 10-15%; вправа – 50-60%; інтерактивна рефлексія – 15-20% [164, с. 24].

Відтак, О. Гомонюк зазначає, що в процесі інтерактивного навчання освітній процес організовується так, що практично всі студенти виявляються залученими до роботи, однак, кожен з них робить свій індивідуальний внесок у загальну справу. Обмін знаннями, ідеями, думками відбувається в доброзичливій атмосфері, в умовах взаємної підтримки, взаєморозуміння, взаємодії. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблеми на основі аналізу обставин і відповідної ситуації.

Інтерактивні методи дослідниця пропонує поділити на певні групи, в яких однією зі сторін спілкування є викладач, а також спілкування відбувається між студентами (слухачами). До першої групи віднесено: лекції із включеними бесідами, дискусіями, проблемні лекції, семінари-обговорення, семінари «питання – відповідь», дискусії із провокаційними запитаннями, консультації, роботу через сайт-курс. До другої – бесіди, дискусії, круглі столи, «мозковий штурм», групове розв'язання конкретних ситуацій, ділові, рольові та дидактичні ігри, проекти. Їх можна використовувати окремими методами чи всі разом (приміром, у діловій грі) [52].

Відповідно до вищезначеного, під час вивчення курсу «Педагогіка», зокрема, теми «Методи навчання», нами використано елементи колективно-групового навчання – навчання студентів, об'єднаних спільною метою, у малих групах. До прийомів інтерактивного навчання ученими віднесено такі: акваріум; коло ідей; «мозковий штурм», метод «прес», «мікрофон», «навчаючи – вчусь»; «ажурна пилка»; «ток-шоу»; «дискусія»; «навчання в командах досягнень»; «мета-план»; «командна підтримка індивідуального навчання»; «американська мозаїка»; «групові дослідження».

Інший необхідний аспект інтерактивного навчання – зміст діалогу. Сприятливим для цього є сам зміст освітніх компонентів, зокрема таких: «Педагогіка», «Психологія», «Філософія», в яких можна реалізувати всі функції навчання. Ефект від використання інтерактивних прийомів буде максимальним лише тоді, коли сам викладач глибоко усвідомить сутність та необхідність такої діяльності, враховуючи вікові особливості та рівень розвитку студентів.

Однією із важливих форм організації навчання в закладі вищої освіти розглядаємо спецкурс. Спецкурс – курс лекцій у ЗВО, який є поглибленою розробкою спеціальної, виокремленої теми за програмою, яку запропоновано лектором [191].

Погоджуємося із твердженням М. Фіцули про те, що «спецкурс – це навчальний курс, який вивчається студентами на старших курсах із метою оволодіння вузькоспеціалізованими, новітніми знаннями з певної науки, формування актуальних для певної спеціалізації умінь і навичок». На спецкурсі викладач, спираючись на власний досвід і доробок у галузі, повинен охарактеризувати процес наукового дослідження, увести студентів у свою творчу лабораторію, розкрити методіку наукової роботи, проблеми інформаційного пошуку, техніку наукового дослідження. Саме на спецкурсі, як правило, студентам прищеплюється смак до наукової роботи, прагнення взяти активну участь у науковій діяльності кафедри [216, с. 146]. Отже, спецкурс покликаний забезпечити усунення прогалин у знаннях студентів.

Для підвищення ефективності процесу підготовки студентів – майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи ми впровадили спецкурс «Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи», який викладається для на третьому курсі у шостому семестрі та розрахований на 30 аудиторних годин, з яких (12 годин лекцій і 18 годин практичних занять) та 60 годин відводилося на самостійну роботу.

Програма спецкурсу

Орієнтовний розподіл годин за темами програми (90 год)

№ п/п	Зміст курсу	Всього годин	Лекції	Практичні	Лабораторні
1	2	3	4	5	6
1	Історичні аспекти та сучасний стан проблеми морально-етичного виховання особистості дитини у світовій психолого-педагогічній літературі	2	2	2	8
2	Наукові підходи щодо підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи	4	-	2	8
3	Сутність і структура готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи	4	2	2	6

4	Критерії, рівні, показники та стан сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників	4	2	2	8
5	Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи	4	2	2	6
6	Модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних до предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи	4	2	2	8
7	Завдання і зміст підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників	4	2	2	8
8	Методи, технології та форми підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи	4	-	4	8
Всього :		30	12	18	60

Мета спецкурсу – сформувати фундаментальні знання майбутніх учителів гуманітарних предметів про морально-етичне виховання учнів старшої школи.

Для підвищення рівня засвоєння навчального матеріалу під час вивчення спецкурсу використовувалися мультимедійний супровід, структурно-логічні схеми та опорні конспекти.

Зміст курс побудували таким чином, щоб створити у студентів цілісну картину виникнення, розвитку та сучасного значення морально-етичного виховання старшокласників. Під час вивчення спецкурсу розкривалися такі поняття, як: «підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів» «морально-етичне виховання», «учні старшої школи», «готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи» та ін.

Спецкурс містив такі модулі:

Перший – «Теоретичні засади підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи», в якому розкрито особливості підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, історичні аспекти та сучасний стан проблеми морально-етичного виховання особистості дитини у світовій психолого-педагогічній літературі, наукові підходи щодо підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників, сутність і структура готовності майбутніх учителів гуманітарних освітніх компонентів до морально-етичного виховання старшокласників.

Другий – «Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи» містив такі питання: критерії, рівні, показники та стан сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, педагогічні умови та модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

У третьому модулі «Методи і технології підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої

школи» розкрито зміст, форми і методи підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Під час вивчення теоретичних питань ми використовували такі форми організації навчання, як: лекції-бесіди, проблемні лекції, лекції-консультації, лекції із запланованими помилками. Студентам через інтерактивні вправи було розкрито такі методи формування свідомості особистості, як: бесіда, лекція, методи дискусійного характеру, переконання, навіювання, метод прикладу; методи організації діяльності та спілкування (привчання, тренування, педагогічні вимоги, громадська думка, створення виховуючих ситуацій, метод прогнозування, колективні творчі справи); методи стимулювання діяльності і поведінки в колективі (гра, змагання, заохочення, покарання).

Закріпленню одержаних теоретичних знань студентів, розвитку їхніх умінь і навичок з організації виховної роботи сприяла тісна співпраця з кураторами груп, викладачами та керівниками баз практик.

2.3 Модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи

Сучасний учитель виконує чималий обсяг функцій, отож результати його діяльності залежать від рівня сформованості професіоналізму. Критеріями такої сформованості у царині порушеної проблеми розглядаємо спрямованість на дитину, як визначальну цінність педагогічної діяльності та на сприяння її успішній соціалізації.

Результати аналізу психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження та результатів констатувального етапу експерименту дали можливість виокремити педагогічні умови, задля забезпечення ефективного формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до

морально-етичного виховання учнів старшої школи. Їх дотримання, вважали, сприятиме формуванню гуманної особистості, здатної до співпереживання, яка розуміє цінність, неповторність і недоторканність кожної особистості. Лише такий педагог зможе в майбутньому забезпечувати морально-етичне виховання старшокласників.

Обґрунтовані нами педагогічні умови покладено в основу розробленої моделі. Вона містить такі блоки: цільовий, теоретико-методологічний змістовно-технологічний та діагностико-результативний і комплексно віддзеркалює мету, принципи, підходи, технології, методи, форми, засоби навчання, а також компоненти, етапи, педагогічні умови критерії, показники та рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

На підставі результатів аналізу наукової літератури очевидно, що сутнісні характеристики моделі досліджували філософи – Б. Грязнов, А. Умов, В. Фролов, В. Штофф; психологи – Г. Суходольський; педагоги – Ю. Бабанський, В. Ягупов та ін.

На думку дослідника А. Киверялга, у педагогіці моделі можуть виступати засобом наукового дослідження, предметом дослідження та засобом діяльності [94].

Моделювання, як зауважив Г. Суходольський – це процес створення ієрархії моделей, в якій деяка реальна система моделюється в різноманітних аспектах і різними засобами [198].

Згідно вимог змодельовано підготовку майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. У докторській дисертації С. Мартиненко наводить такі рекомендації: модель повинна відображати цілісність процесу підготовки; відповідати реальним властивостям структурних елементів змодельованого об'єкта; повинна мати відтворювальний характер, що уможливорює її експериментальну перевірку [129, с. 177].

У розробленій нами моделі відображено усю складність означеного процесу, взаємозалежність його елементів та важливість кожної складової для кінцевого результату.

Моделлю підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до означеного виду діяльності розглядали комплекс взаємопов'язаних складових-блоків, що забезпечують оптимальний шлях для досягнення поставленої мети—підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів, розвиток практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення морально-етичного виховання старшокласників.

У розроблену модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи вміщено такі блоки:

цільовий – мета підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи та вимоги освітніх стандартів професійної освіти; вимоги суспільства до сучасного учителя на ринку праці;

теоретико-методологічний – розкриває загальнодидактичні принципи (науковості, свідомості та активності в навчанні, доступності, систематичності, послідовності й комплексності, наочності) та специфічні (практичної спрямованості; узгодженості змісту й форм навчання; міждисциплінарної інтеграції) і методологічні підходи (аксіологічний, особистісний, культурологічний, системний, компетентнісний, діяльнісний) формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи;

змістовно-технологічний – охоплює технології (інтерактивні, проблемного навчання, ігрові, інформаційні); методи (рольові ігри, ділові ігри, кейси, тренінги, дискусії, метод проєктів, «мозкової атаки», есе, портфоліо, ситуації); форми організації навчання (проблемні лекції, практичні заняття, виробнича практика, круглі столи); засоби (навчально-методичний комплекс, технічні, аудіовізуальні) а також компоненти готовності майбутніх учителів

гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, зокрема: аксіологічний, професійно-гностичний, емоційно-вольовий та професійно-діяльнісний; етапи (адаптаційно-мотиваційний, пошуково-пізнавальний, практично-тренувальний, рефлексивно-результативний); *педагогічні умови* підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи: забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; створення креативного освітнього середовища шляхом моделювання професійно-педагогічних ситуацій; використання інноваційних технологій навчання та впровадження спецкурсу «Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи».

діагностико-результативний – наводить результати моніторингу сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; критерії: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, особистісний, процесуально-технологічний; показники (моральний обов'язок, старанність, совість, толерантність, відповідальність); рівні сформованості готовності – ситуаційно-адаптивний, професійно-технологічний, творчий, а також очікувану позитивну динаміку сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи (рис.2.1).

Успішне розв'язання порушеної проблеми формування готовності студентів до морально-етичного виховання учнів старшої школи уможливилося опертя на низку методологічних підходів. А саме: аксіологічного, особистісного, культурологічного, системного, компетентнісного, діяльнісного. Вибір того або іншого підходу значною мірою зумовлює особливості розуміння змісту готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, її структури та визначення основних компонентів. Саме тому важливим є кожний із підходів, представлених у моделі.

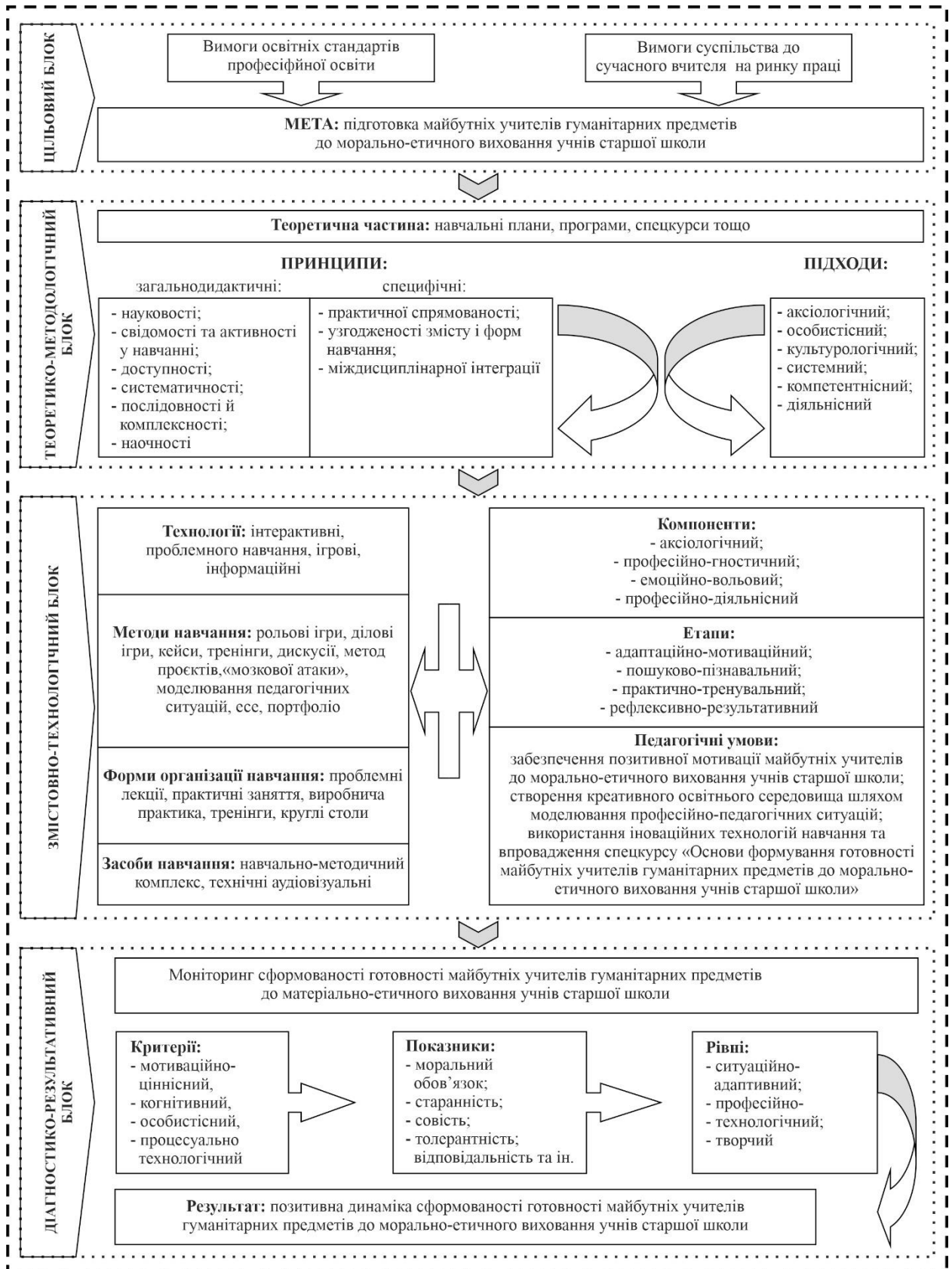


Рис. 2.1 Модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи

Морально-етичне виховання особистості старшокласників передбачає формування їхніх моральних якостей, цінностей та переконань. Тому важливим підходом до реалізації моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи визначаємо аксіологічний підхід.

Ми погоджуємося з думкою Ю. Соловйової про те, що «аксіологічний підхід, орієнтований на засвоєння та створення цінностей, дозволяє в умовах цілеспрямованої організації діяльності сформувати життєво важливі якості особистості майбутнього вчителя, його ціннісне ставлення до оточуючого світу і самого себе» [193, с. 3].

Відповідно, аксіологічний підхід охоплює орієнтацію педагога на загальнолюдські, національні й професійні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності. Цінності освіти – це цілі, значення, зміст, ідеальні форми педагогічної діяльності, спрямовані на розвиток педагога, його ціннісні орієнтації, і як результат – на його вихованців [50, с. 46].

Поняття «цінності» розглядали у різних контекстах.

Із філософського, у найбільш загальному сенсі цінності – це явища (або сторони, властивості явищ) природи й суспільства, які корисні, потрібні людям історично визначеного суспільства чи класу як дійсність, мета чи ідеал. З цього визначення випливає, що цінністю може бути не лише те, що існує, а й те, що треба здійснити, за що треба боротися [204, с. 11].

У психологічних дослідженнях проблема цінностей розглядається у контексті розробки інших понять, зокрема, О. Асмолов, Ш. Надірашвілі, Д. Узнадзе, Ш. Чхартишвілі пов'язують сформовану систему цінностей з наявністю психологічної установки; К. Волков, В. Мясіщев, Л. Фрідман – з психологічним ставленням; Л. Божович, Т. Коннікова – зі спрямованістю особистості. Для майбутніх учителів гуманітарних предметів система цінностей студента є основою культури особистості, котра зумовлює її вчинки, формує потреби, впливає на інтереси. Цінності становлять основу

внутрішнього світу особистості, зумовлюючи її діяльність. Вони слугують орієнтиром людської поведінки, сприяючи розвитку життєвих і професійних установок студентів [193, с.3] .

Науковці з педагогіки розглядають цінності «духовними та матеріальними феноменами, що мають особистісний смисл, та є мотивом діяльності» [6, с. 117; 204].

Педагогічна діяльність є досить складною системою відносин між учнями та вчителями, на взаємодію яких можуть впливати психологічні особливості кожного із учасників цього процесу. Тому особистісний підхід, що зорієнтований на людину і визначає вихованця головною цінністю освітнього процесу, є визначальним серед методологічних підходів нашого дослідження.

Основою особистісно-зорієнтованого підходу є визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожного вихованця, його розвиток не як «колективного суб'єкта», а, передусім, як індивіда, наділеного неповторним «суб'єктним досвідом». Включення цього досвіду в процес пізнання (засвоєння) зумовлює організацію власної діяльності на основі особистісних потреб, інтересів і прагнень [49, с. 42].

Поділяємо погляди Є. Бондаревської про те, що мета особистісно-орієнтованого навчання полягає не лише у формуванні й навіть не у вихованні, а у тому, щоб знайти, підтримати, розвинути людину в людині й закласти їй механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання та ін., необхідні для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічної, безпечної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією [31, с. 13].

Отже, особистісний підхід визначає гуманістичну спрямованість майбутніх учителів гуманітарних предметів, оскільки він поєднується з повагою до особистості, партнерством, співпрацею, діалогом ... [184, с. 41]. Саме педагогам належить провідна роль у вихованні старшокласників.

Оскільки загальна культура майбутніх учителів гуманітарних предметів передбачає сформованість їх загальнолюдських цінностей, цілком доречно розглянути підготовку фахівців означених спеціальностей до морально-етичного виховання майбутніх учнів старшої школи з позицій культурологічного підходу.

Так, Є. Бондаревська та О. Беляєв справедливо вважають, що культурологічна освіта – це освіта, центром якої є людина, яка пізнає і яка чинить культуру шляхом обміну духовними цінностями та особистісними смислами, створюючи твори індивідуальної та колективної творчості [16, с. 29].

Погоджуємося із Л. Штефан у тому, що культурологічний підхід спрямований на виховання творчої особистості «шляхом засвоєння нею накопичених людством і створення нових цінностей культури». Саме тому він вимагає від фахівців спеціальних знань про внутрішні процеси духовного світу людини, про закономірності соціокультурного побуту особистості [241, с. 24].

Отож виходячи із суті культурологічного підходу, процес навчання і виховання має організовуватися педагогом як органічна частина процесу осмислення реальних об'єктів, своїх дій і себе.

Одним із важливих підходів до обґрунтування моделі готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи вважаємо системний підхід, який передбачає побудову структурних та функціональних моделей, що імітують об'єкти та процеси як цілісні системи і дозволяє одержати знання про закономірності їх організації й функціонування.

Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи є систематичною та системною. Отож охарактеризуємо «система». Система є сукупність об'єктів із їхніми відносинами і зв'язками, яка включає наступні ознаки: цілісність (певна незалежність системи від зовнішнього середовища і від інших систем), зв'язність (наявність зв'язків, що дозволяють за допомогою переходів по них

від елемента до елемента з'єднувати декілька елементів системи), функція (наявність цілей, що не є простою сумою цілей елементів, що належать системі).

Система у своєму розвитку проходить декілька етапів: виникнення, становлення, перетворення (через нововведення та інновації). Все це вказує на необхідність вивчення освітніх процесів, використовуючи методологію системних досліджень, де в основі лежить системний підхід, сутність якого полягає в розгляді системи будь-якої міри складності як такої, що:

- складається з окремих частин, пов'язаних між собою певними стосунками;
- знаходиться у взаємодії з довкіллям;
- знаходиться у безперервному розвитку [23].

Для підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи характерні названі ознаки системи, отож її доцільно вивчати з позицій системного підходу.

Отже, системний підхід дає змогу схарактеризувати особливості підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи як такі, які є результатом готовності до означеного виду діяльності, а також компоненти, критерії, рівні, показники і очікуваний результат – позитивну динаміку сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Від сучасних викладачів ЗВО в умовах сьогодення вимагається застосування нового підходу до навчання й виховання студентів – майбутніх педагогів, задля покращення оволодіння ними професійними вміннями, необхідними для формування професійної готовності. Її складовою є готовність до морально-етичного виховання. Саме таким у започаткованому дослідженні розглядаємо компетентнісний підхід.

Низку аспектів проблем компетентностей особистості в освіті досліджують відомі вчені (Н. Бібік, П. Борисов, І. Єрмаков, І. Зимняя, О. Локшина, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, А. Хуторський та ін.).

Обґрунтуванню компетентностей, необхідних для сучасного вчителя присвятили наукові здобутки сучасні дослідники: Г. Галкіна (філологічна компетентність); І. Тришина, В. Коваль, В. Крищук, Н. Лисенко (професійні компетентності); О. Семенов (методична компетентність), А. Лановенко (інформаційно-комунікаційна компетентність), М. Марусинець (інтегральна компетентність), О. Мосіюк (інноваційні компетентності) та ін.

Значною перевагою компетентнісного підходу сучасні вчені визначають характеристики професійної компетентності співвіднесені зі сторонами праці вчителя, зокрема: його технологією – власне педагогічною діяльністю, педагогічним спілкуванням та особистісними якостями - справедливо уважає І. Зимняя [79, с. 140].

Погоджуємося з А. Хуторським, який зазначає, що компетентнісний підхід – «це підхід, який акцентував увагу на результаті освіти, причому результатом освіти стає не сума засвоєної інформації, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях» [222, с. 58].

У довідковій літературі знаходимо різні тлумачення компетентності. Приміром, філософський словник поняття «компетентність» визначає, як «загальну здатність людини, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, набутих завдяки навчанню» [214, с.244].

У великому тлумачному словнику української мови «компетентність» (лат. *competentia*) стосується особи, «яка має достатні знання в певній галузі, яка з чим-небудь добре обізнана, тямуща», або «яка має повноваження, повноправна, повновладна» [36, с. 445].

На думку О. Суригіна, компетентність – це коло питань, на яких будь-хто добре знається, володіє пізнанням, досвідом. Компетентність – властивість особистості, що базується на компетенції [197, с. 11].

Під компетентністю Е. Зеєр розуміє «сукупність знань, умінь, досвіду, відображену в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності» [78, с. 19].

Погоджуємося з І. Бехом, що «трактування поняття компетентність досить широке: до нього відносять і навчальні здібності, знання та вміння (напр., вміння успішно навчатися) і навички (напр., комунікативні, соціальні навички), і моральні цінності (напр., громадянська відповідальність чи відповідальність за навколишнє середовище), і ставлення (напр., групова солідарність)» [21, с. 22)].

Науковці пропонують компетентність визначати як «загальну здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих завдяки навчанню» [99, с. 105].

Поняття компетентності має інтегративний характер та включає в себе складові – компетенції як більш вузькі поняття.

Лінгводидактичний енциклопедичний словник подає таке визначення поняття «компетенція» (від лат. *competens* здібний) – це сукупність знань, навичок, умінь, що формуються у процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни, а також здатність до виконання будь-якої діяльності на основі набутих знань, умінь навичок [243, с.118].

Так, у дослідження С.Шишова знаходимо таке визначення дефініції «компетенція» – це загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які набуті завдяки навчанню; здатність і готовність особистості до діяльності [238].

У більшості трактувань категорії «компетентність» звучить поняття «здатність (готовність) фахівця», тим самим підкреслюється її актуальна, діяльнісна сутність. Відповідно, ми застосовуємо компетентнісний підхід, що дає змогу трактувати готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників, як здатність діяти й успішно виконувати поставлені завдання.

Тому, виходячи із суті культурологічного підходу, процес навчання і виховання має організовуватися педагогом як органічна частина процесу осмислення реальних об'єктів, своїх дій і себе.

Надалі підходом, на підставі якого детально схарактеризовано проблему підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, розглядали діяльнісний підхід.

Як справедливо вважав один із основоположників методології означеного підходу С. Рубінштейн, «...діяльність характеризується, перш за все, такими особливостями:

- діяльність суб'єкта (тобто людини, а не тварини й не машини), точніше, суб'єктів, що здійснюють спільну діяльність;

- діяльність є взаємодія суб'єкта з об'єктом, тобто вона обов'язково є предметною, змістовою;

- вона завжди – творча, самостійна...» [177, с. 213].

Відповідно, психолог О. Леонтьєв аналогічно спирався на положення про те, що внутрішній план свідомості формується в процесі звернення довічно практичних дій [117, с. 33].

У студентів – майбутніх учителів гуманітарних предметів – продуктивним видом діяльності постає навчальна діяльність. Отож цілком слушною розглядаємо думку Д. Ельконіна про те, що навчальна діяльність є діяльністю, в якій основна мета й результат полягають не у зміні предметів навколишнього світу, а в зміні студентом самого себе, як суб'єкта навчання [247].

Таким чином, підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи передбачає застосування діяльнісного підходу. Діяльнісний підхід до виховання в сукупності всіх його компонентів ґрунтується на уявленнях про єдність особистості з її діяльністю, що виявляється в тому, що діяльність в її різноманітних формах безпосередньо і опосередковано змінює структури особистості, натомість особистість одночасно безпосередньо й опосередковано вибирає адекватні види й форми

діяльності, перетворення діяльності, що задовольняють потреби її розвитку [195].

До теоретико-методологічного блоку моделі належать також принципи дидактики, що тісно пов'язані із методологічними підходами.

Так, компетентнісний та культурологічний підходи використовують загальнодидактичний принцип *науковості*, що передбачає формування та розвиток у студентів наукового світогляду, вироблення умінь і навичок наукового пошуку, засвоєння способів наукової організації праці.

Оскільки діяльнісний підхід передбачає активну і безпосередню участь студентів у професійному навчанні, то найкраще застосувати цей підхід дає змогу *принцип свідомості та активності у навчанні*. Опанування знаннями і розвиток відбуваються лише у власній активній діяльності, у цілеспрямованих зусиллях щодо одержання запланованого результату. Свідомість супроводжує цілеспрямовану активність й означає розуміння цілей, мотивоване прагнення до їх досягнення. Тому потрібний зв'язок усіх можливих видів діяльності студента у закладі вищої освіти та поза ним: освітньо-пізнавальної, суспільно-політичної, трудової, спортивної, вільного спілкування, художньої, побутової діяльності;

Системний підхід тісно пов'язаний з особистісним підходом, який означає орієнтацію при плануванні і здійсненні педагогічного процесу на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності. Тому саме особистісний підхід передбачає врахування загальнодидактичного *принципу доступності*.

Принцип доступності передбачає дотримання правил: від простого – до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого, а також врахування рівня розвитку студентів, їх індивідуальних особливостей.

Принцип систематичності, послідовності та комплексності означає, що знання, вміння і навички мають формуватися в системі, в певному порядку, коли кожний новий елемент навчального матеріалу логічно зв'язується з іншими, наступне спирається на попереднє, готує до засвоєння нового.

Психологічно встановлена закономірність, що при дотриманні логічних зв'язків навчальний матеріал запам'ятовується в більшому обсязі і більш міцно. Систематичність і послідовність в навчанні дозволяють досягти більших результатів.

Аксіологічний та культурологічний підходи, розташовані у теоретико-методологічному блоці моделі, передбачають застосування усіх названих принципів, проте найважливішим серед них є *принцип наочності*. Адже саме наочність робить новий навчальний матеріал більш доступним для сприйняття і запам'ятовування. Завдяки наочності студенти швидше сприймають, опановують новий, незнайомий матеріал. Розвинуті загальнокультурні і моральні цінності є підґрунтям для формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Серед специфічних принципів виокремимо принцип практичної спрямованості, узгодженості змісту і форм навчання та міждисциплінарної інтеграції.

Принцип практичної спрямованості ґрунтується на положенні про єдність теорії і практики. Успіх його реалізації значною мірою залежить від правильного співвідношення теоретичних і практичних занять, що має бути передбачено навчальними програмами закладів вищої освіти.

Принцип узгодженості змісту і форм навчання сприяє кращому засвоєнню знань, умінь і навичок студентів з морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Принцип міждисциплінарної інтеграції вимагає об'єднання знань із різних освітніх компонентів у цілісну систему через методично обґрунтоване інтегральне використання. Цей принцип дає змогу охопити всі сторони курсу, що вивчається, а також забезпечити спадкоємність в освіті й оптимізувати процес підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Виокремлені нами принципи реалізуються в тісному взаємозв'язку, взаємозумовлюють один одного, жоден з них не може діяти відокремлено.

У моделі також передбачено формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи у чотири послідовні етапи: адаптаційно-мотиваційний, пошуково-пізнавальний, практично-тренувальний, рефлексивно-результативний.

Поетапне формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи відбувається у процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін, дисциплін фахового спрямування, традиційних, інноваційних курсів і спецкурсу, що допомагає студентам більш глибоко пізнати специфічні особливості морально-етичного виховання учнів старшої школи, а також у позааудиторній діяльності (наукова робота, педагогічна практика, волонтерська діяльність, самостійна робота тощо).

2.4 Зміст, форми і методи підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників

Морально-етичне виховання в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) передбачає розвиток моральних якостей учнів. А це – доброта, чуйність, відповідальність, толерантність, стриманість, увічливість, скромність, самовладання. Однак вироблення їх у певній системі, втім і переконань, мотивів дій та відповідних моральних почуттів, формування стійких форм поведінки, життєвих громадських позицій і дій в суспільстві відбудеться лише за умови керівництва означеним процесом висококваліфікованого педагога. Особлива роль в морально-етичному вихованні школярів належить учителю гуманітарних предметів. Його психолого-педагогічна підготовка, як ми зазначали вище, в сучасних умовах потребує суттєвого оновлення.

Як справедливо зауважує дослідник З. Шварцман, професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя є системою, що поєднує три підсистеми, пов'язані між собою за змістом та способи реалізації: теоретичну; практичну; дослідницьку.

1. *Теоретична* – охоплює курси «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія», «Методика виховної роботи», «Методика викладання спеціального предмету», спецкурси, спецсемінари.

2. *Практична* – передбачає проходження усіх видів педпрактики: виховної – у літніх оздоровчих таборах; навчально-педагогічної – пасивна, студент є спостерігачем освітнього процесу; педагогічної виробничої – активна форма самостійного проведення уроків, виховних годин, а також відвідування уроків студентів-колеґ із детальним обговоренням.

3. *Дослідницька* – участь у дослідницьких лабораторіях, науково-методичних семінарах, підготовка рефератів і курсових робіт, доповідей [239, с. 71].

Аналіз освітніх програм закладів вищої освіти України показав, що зміст професійної підготовки майбутнього вчителя структуровано за циклами гуманітарної, соціально-економічної, професійної (професійно-орієнтованої) та практичної підготовки.

Розглянемо методи, прийоми, засоби і форми організації навчання, за допомогою яких, вважали, можна забезпечити розвиток готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи (Таблиця 2.1).

Контент-аналіз навчальних планів підготовки майбутніх педагогів спеціальності 014. Середня освіта (Українська мова і література) у ЗВО, які брали участь в нашому дослідженні, показав, що важливими для нашого дослідження є вивчення таких дисциплін: «Філософія», «Педагогіка», «Психологія», «Методика позакласної роботи в старших класах».

Таблиця 2.1

**Методи й форми навчання, що сприяють формуванню компонентів
готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-
етичного виховання учнів старшої школи**

Назва компоненту	Методи та форми, реалізації змісту навчання
Аксіологічний	<p>проблемні лекції; написання творів; метод імажитивних (від фр. image – образ, уявлення) дій; написання термінологічних диктантів; складання тезаурусів; диференціювання педагогічних понять.</p>
Професійно-гностичний	<p>складання педагогічних ситуацій на основі особистого досвіду з їх подальшим обговоренням і розв'язанням; екскурсії до навчальних закладів; зустрічі з практикуючими педагогами; ділові ігри; педагогічні проекти.</p>
Емоційно-вольовий	<p>методика колективної творчої діяльності; заняття педагогічного гуртка; самостійна робота студентів із першоджерелами з наступним індивідуальним або груповим обговоренням; тренінги.</p>
Професійно-діяльнісний	<p>Організація практичних занять зі студентами, що проходять безпосередньо в закладах освіти і виховання, «мозкова атака»;</p>

	«круглий стіл»; творчі лабораторії; використання педагогічної наративації (оповідання); мікродослідження в школі; обговорення, розв'язання та програвання педагогічних ситуацій
--	---

Аналіз робочої програми з «Педагогіки» показав, що її зміст містить матеріал, що має велике значення для формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

До прикладу, під час вивчення теми «Сутність і зміст процесу виховання» серед інших питань розкривається суть змісту виховання в сучасній школі; система актуальних виховних завдань (інтелектуальне, патріотичне, правове, моральне, художньо-естетичне, трудове, екологічне, фізичне виховання); засвоєння соціального досвіду; самовиховання учнів.

Однак часу на розкриття ключових понять, серед яких «морально-етичне виховання», «методи, прийоми, засоби, форми морально-етичного виховання»; «морально-етичне виховання старшокласників» майже не відводиться.

Ми запропонували доповнити зміст освітнього компоненту «Педагогіка» такими темами: «Морально-етичне виховання: зміст, форми і методи» і «Морально-етичне виховання учнів старшого віку».

Написання термінологічних диктантів і складання тезаурусів дали можливість студентам засвоїти такі дефініції, як-от: мораль, етика, моральність, моральна спрямованість, моральна свідомість, моральні звички, моральні почуття, моральні переконання.

Після засвоєння теоретичного матеріалу на практичних заняттях використовували методи контекстного навчання, зокрема: проблемні лекції, метод моделювання ситуацій, в яких знайшли відображення події, що реально можуть відбуватися у школі; методи проєктів; кейс-стаді.

Наведемо приклад однієї із ситуацій, яку обговорювали студенти.

Йде урок історії. Учитель цікаво розповідає про події, зачитує учням уривки з книг, що викликають у них певний інтерес. Педагог рекомендує школярам прочитати книги, з яких він цитував уривки, і диктує для запису в зошитах назви книжок. У цей час учень піднімає руку:

- Слухаю тебе, – говорить учитель.
- А ось і ще одна цікава книга..., – каже учень.
- Сідай і помовчи, – відказав учитель.

Студентам необхідно проаналізувати ситуацію, що склалася на уроці, та обґрунтувати ставлення до застосованих учителем методів.

Метод ситуативного навчання (кейс-метод; від англійського слова case – випадок, обставина, факт) – це метод активного навчання на основі реальних ситуацій. Суть його полягає в тому, що студентам пропонується осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки будь-яку практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, навичок і умінь у студентів, який необхідно засвоїти розв’язуючи цю проблему. При цьому сама проблема не має однозначних рішень. Перевагою методу вирішення ситуаційних завдань є можливість оптимально поєднувати теорію і практику, що є важливим у підготовці педагога.

За певними правилами розробляється модель конкретної ситуації, що сталася в реальному житті, і відбивається той комплекс знань і практичних навичок, які студентам потрібно отримати. У загальному вигляді кейс - за своєю навчальною суті – це не просто правдивий опис подій, а єдиний інформаційний комплекс, що дає можливість зрозуміти ситуацію. Крім того, він повинен включати набір питань, що підштовхують до вирішення поставленої проблеми.

Основне завдання кейса полягає в тому, щоб детально і докладно відобразити професійну ситуацію. Кейс створює практичну «діючу» модель ситуації. При цьому призначення такого кейса може зводитися до тренінгу студентів, закріплення знань, умінь і навичок прийняття рішень в цій ситуації. Такі кейси повинні бути максимально наочними і детальними. Головний їх зміст зводиться до формування елементів спеціальних компетенцій професійної діяльності.

Наведемо приклад однієї із ситуацій, яку обговорювали студенти.

У класі під час пояснення нового матеріалу почулася неголосна, але чітка музика. Студентка-практикантка, яка вела урок, спочатку розгубилася. Клас у напрузі чекав на її реакцію. Наталя Степанівна підійшла до парти учня, звідки лунала музика. «Правда, чудова музика я знаю, що ви втомилися, - сказала вона спокійно. -Хвилинку відпочинемо. Включи музику будь-ласка трішки голосніше». Діти зачаровано дивилися то на Руслана, в руках якого був телефон, то на студентку, яка приємно посміхалася, слухаючи музику разом з ними.

- А тепер будьте уважними, - сказала Наталія Степанівна, коли мелодія закінчилася.

З чого виходила практикантка, вибираючи такий засіб педагогічного впливу на учнів? Яку роль він відіграв у вихованні всіх дітей класу? Чи існує взаємозв'язок між методами виховання і навчання?

Для формування складових готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи важливе значення мають дискусії про сферу діяльності учителя гуманітарних предметів, складання педагогічних ситуацій на основі особистого досвіду з їх подальшим обговоренням і розв'язанням.

Практичні заняття в експериментальних групах проводилися з використанням методики колективної творчої діяльності. Кожна мікрогрупа готувала виховні заходи з учнями 10-11 класів на тему: «Інтимне селфі в

Інтернеті – жарт чи ризик?», «Щастя – не слова, не гроші», «Краса людської душі», «Порядність – це...».

Під час проходження педагогічної практики майбутні вчителі гуманітарних предметів мали можливість провести ці виховні заходи у ЗЗСО.

Після вивчення доповненого нами матеріалу була проведена дискусія на тему: «Чи існує лицарство у XXI столітті?».

Також ми запропонували студентам, які відвідували педагогічний гурток, написати міні-твори «Спішіть робити добро»; «Немає на світі нічого страшнішого, ніж байдужість» та есе, зокрема: «Моє розуміння моралі»; «Добро і зло»; «Моральність і доброта в сучасній літературі». На наступних заняттях гуртка було обговорення цих творчих завдань, що сприяло формуванню емоційно-вольового компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Самостійна робота студентів передбачала роботу з першоджерелами з наступним індивідуальним або груповим обговоренням. Майбутні вчителі гуманітарних предметів одержали завдання: прочитати і проаналізувати художні і педагогічні твори класиків педагогіки А. Макаренка, В. Сухомлинського, В. Сороки-Росинського, Януша Корчака та ін. та скласти тезауруси таких понять, як: милосердя, доброта, презирство, середовище, соціум, колектив та ін.

Під час конспектування і реферування був використаний метод імажитивних (від фр. image – образ, уявлення) дій. Наприклад, найбільш цікаві ідеї та поняття потрібно було представити у вигляді малюнків-символів до них, текстом пояснення; або при складанні різного виду гіпотез представити їх зміст на основі прочитаних символів;

Суттєве значення для формування готовності майбутніх учителів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи є освітній компонент «Психологія». Зокрема, вивчаючи лекційний матеріал з теми: «Особистість, її розвиток та формування», студенти одержують знання про види діяльності та форми їх виконання; психологічні засоби діяльності.

Однак про психологічні особливості старшокласників інформаційний матеріал відсутній. Тому на практичному занятті, використовуючи групову роботу студентів, було розкрито такі питання: соціальна ситуація розвитку і провідна діяльність в ранньому юнацькому віці, особливості психічного розвитку старшокласника у формі ділової гри.

На лекції-візуалізації «Спілкування – основа міжособистісних взаємин» студенти дізналися про спілкування, його функції, рівні, структуру, види і засоби спілкування. Важливою сферою активності особистості на етапі ранньої юності є міжособистісне спілкування – це провідний етап у формуванні готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Тому ми запропонували студентам авторську лекцію на тему: «Міжособистісне спілкування старшокласників», в якій розкрили такі питання: особливості спілкування старшокласників з однолітками; спілкування учнів старшого шкільного віку з дорослими; інтимне спілкування у ранній юності.

Для покращення ефективності міжособистісного спілкування майбутніх учителів гуманітарних предметів було проведене тренінгове заняття на тему «Мистецтво спілкування». Під час виконання вправ «Обери свій настрій», «Очікування», «Обери та поясни», «Ланцюжок побажань», «Мікрофон» студенти пригадали стилі та засоби комунікації, дізналися про основні складові та бар'єри спілкування, а також про чинники, що впливають на його ефективність. Працюючи в групі, у майбутніх учителів гуманітарних предметів розвивалися такі якості особистості, як: доброта, повага, толерантність, взаєморозуміння, що є основою для формування готовності до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Сьогодні в Україні та за її межами все більше говорять про «групи смерті», адміністратори яких спеціально і свідомо доводять підлітків до самогубства. У більшості випадків суїцидальні тенденції виникають за наявності в молодій людини почуття безнадії, низької самооцінки, конфліктних відносин з батьками або однолітками. Тому батькам, педагогам,

лікарям необхідно постійно стежити за незначними змінами в поведінці і настроях молодих людей та проводити профілактичну роботу як в школах, так і в ЗВО.

Для старших підлітків актуальною також є проблема ведення здорового способу життя. Адже дехто з них вже палить, пробував алкоголь, можливо, комусь пропонували легкі наркотики. Для педагогів важливо знайти ключ до їхніх сердець і стати тією людиною, якій учні старшого шкільного віку будуть довіряти. Саме тому ми запропонували студентам самостійно розробити і провести дискусію на тему: «Твоє життя – твій вибір» спочатку для своїх товаришів, а потім, під час проходження педагогічної практики, для старшокласників.

Цікавим методом формування складових готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників став метод «мозкова атака» (брейн-стормінг).

Науковець Т. Туркот виокремив такі її етапи:

- формулювання проблеми, яку необхідно розв'язати;
- ренувальна розминка: вправління в швидких пошуках відповідей на запитання («від простого до складного»), звільнення від впливу психологічних бар'єрів (соромливості, ніяковості, замкнутості, скованості);
- безпосередньо мозкова атака – «штурм» висунутої проблеми: всі пропозиції окремих студентів або «творчих груп» фіксуються без критики;
- сумісна оцінка і відбір кращих ідей;
- повідомлення про результати означеного методу і спільне обговорення кращих ідей, їх захист; прийняття колективного рішення [59].

Враховуючи етапи методу «мозкової атаки», ми разом зі студентами розробили і провели «мозкову атаку» на тему: «Шляхи покращення морально-етичного виховання старшокласників».

Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи передбачає розвиток уміння студентів організувати спілкування з учнями. Важлива роль у цьому

процесі належить тренінгам. Адже програючи різні ситуації взаємодії з людьми, студенти можуть побачити свої сильні сторони і те, що хотіли би покращити в собі. Також тренінги, як неформальне, невимушене, конструктивне спілкування, розвивають самостійність учасників, упевненість у собі, стійкість до стресів.

Тренінг на тему: «Кохання і дружба», проведений із майбутніми вчителями гуманітарних предметів, дав студентам можливість зрозуміти, як краще орієнтуватись в світі стосунків, як зберегти себе та зрозуміти інших, як навчитись будувати власні стосунки.

Освітній компонент «Філософія» спрямований на формування у студентів теоретичного філософського світогляду, підвищення їх інтелектуального рівня, досягнення сучасного розуміння фундаментальних проблем людського буття на підставі гуманістичних ціннісних орієнтацій та національних традицій українського народу.

Оволодіння основами філософських знань допомагатиме студенту стати не лише «вузьким спеціалістом» у певній галузі, а й фахівцем, який уміє мислити і діяти самостійно, відповідати за свої слова та дії.

Саме тому ми доповнили тему «Філософські концепції людини» додатковою інформацією про матеріальні і духовні цінності особистості педагога.

На практичному занятті були проведені дискусії на морально-етичні теми: «Що найважливіше в людині?» та «У чому полягає цінність людського життя?», що сприяло розвитку аксіологічного компоненту готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Важливою освітнім компонентом для формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи є «Методика позакласної роботи в старших класах». Адже зміст таких тем, як: «Роль і місце позакласної роботи в системі навчання української мови»; «Форми і зміст позакласної роботи з української мови в 10–

11 класах» дав змогу покращити знання студентів щодо значення позакласної роботи у морально-етичному вихованні старшокласників, сприяє удосконаленню навичок її проведення у різних формах.

Під час проходження переддипломної педагогічної практики у ЗЗСО студенти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка мали можливість брати участь в роботі гуртка української мови та літератури, який відвідували учні 10 класів. На заняттях гуртка учні розповідали про своїх улюблені твори художньої літератури, які сприяли вихованню їхніх моральних переконань.

Разом з учителями студенти-практиканти підготували та провели тиждень української мови, який закінчився флешмобом. Він зібрав сотні учнів 1-11 класів, які разом з учителями подарували захисникам України частину тепла свого серця, промовивши: «Україна в нашому серці! Дякуємо нашим захисникам!»

Важливе значення у морально-етичному вихованні старшокласників мав конкурс на кращий твір на тему: «Скільки коштує любов?». Ці роздуми учнів спонукали і самих студентів замислитися над вічними цінностями.

На початку проведення дослідження ми запропонували студентам створити власне «портфоліо», в якому вони могли би зберігати свої кращі твори, розробки уроків, конспекти лекцій, сценарії виховних заходів тощо. І потім, під час проходження педагогічної практики, майбутні вчителі гуманітарних предметів мали можливість використати свої здобутки у школі.

Також студенти взяли участь у таких волонтерських проєктах: «Турбота про тих, хто поруч», «Чужого горя не буває», «Тепло маленьких сердець» і, в подальшому, під час проходження педагогічної практики залучали до участі в них старшокласників.

В результаті проведеної роботи частина студентів темами дипломних робіт обрала ті, що пов'язані із формуванням готовності до морально-етичного виховання старшокласників, зокрема: «Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя гуманітарних предметів», «Розвиток

професійної етики майбутніх вчителів гуманітарних предметів», «Морально-етичне виховання старшокласників» тощо. Однак, як свідчать результати досліджень різних науковців, потрібно більше уваги приділяти роботі зі студентами молодших курсів, щоб у майбутньому мати потужний науковий потенціал серед студентської молоді.

На сучасному етапі серед учнівської та студентської молоді дуже популярним є професія блогера. У словнику «Мерріам-Уебстер» блог трактується як «веб-сайт, що містить мережевий приватний щоденник з роздумами, коментарями і часто гіперпосиланнями, наданими автором» [249].

Для студентів публікація власних думок у блозі – це матеріал для подальшої рефлексії і аналізу, який дозволяє їм ще раз звернутися до своїх робіт і переосмислити їх. Ми запропонували студентам, які відвідували творчу лабораторію, створити власний блог і запропонувати обговорити зі своїми підписниками питання: «Що означає бути хорошим сином (донькою)?»

Для формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи на заняттях педагогічного гуртка ми порадили студентам уявити себе журналістами та підготувати власну статтю на тему: «Чи легко мати свій голос?». Ця робота сприяла формуванню уявлень студентів про себе та й про своїх товаришів, допомогла краще пізнати один одного і зрозуміти, що кожна людина індивідуальна і неповторна особистість зі своїми інтересами, смаками і має право на власну думку.

Цікавими формами роботи, що дали можливість підвищити ефективність формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, стали екскурсії до освітніх закладів та зустрічі з практикуючими педагогами і психологами, письменниками та поетами.

Так, на запрошення викладачів кафедри української філології, Кременецьку обласну гуманітарно-педагогічну академію імені Тараса

Шевченка відвідала українська письменниця, поетеса, журналіст і перекладач Любов Бурак (письменницький псевдонім – Дзвінка Торохтушко).

Студентська наукова робота проводиться в академії в таких формах: науково-дослідна робота студентів в процесі вивчення навчальних дисциплін; участь у роботі наукових гуртків, проблемних груп, наукових семінарах при кафедрах, провідних наукових школах; участь в олімпіадах і наукових конференціях; науково-дослідна робота з бюджетної і госпдоговірної тематики. Значна увага приділяється публікаціям кращих студентських робіт.

В академії створено студентський експериментальний театр «Пілігрим», який показував вистави за творами Марії Матіос «Просили тато і мама», «Анна–Марія» та «Не плачте за мною ніколи». Завдяки роботі театру майбутні учителі гуманітарних предметів мали можливість задуматися над загальнолюдськими цінностями – любов'ю і ненавистю, відданістю і зрадою, життям і смертю.

Відкидаючи усталені стереотипи як з однієї, так і з іншої сторони, разом із Марією Матіос актори майстерно згладили гостроту соціально-політичних кутів у сторону людяного, особистісного, інтимного, тим самим замість осуду, жорстокості та помсти пропонуючи терпимість, милосердя і прощення, та сприяли вихованню у студентів моральних якостей та почуттів.

Кожного року навесні в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка триває тиждень факультету української філології та журналістики, коли студенти мають можливість долучитися до Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт зі спеціальності «Українська мова, література (у т. ч. методики їх викладання)». В передостанній день тижня факультету української філології та журналістики відбулася зустріч із відомою українською письменницею, лауреаткою премії «Коронація слова» Марією Ткачівською, під час якої майбутні вчителі гуманітарних предметів мали змогу познайомитися з її творами на духовну тематику.

У межах заходів до Тижня факультету української філології та журналістики репрезентовано дискусійну платформу «10 мовних заповідей Івана Огієнка», під якої відбулося жваве обговорення проблем рідної мови, визначалося тлумачення поняття «рідна мова», з'ясовувалося, яку мову можна назвати рідною та чому для України важливими є збереження й плекання української мови та виконання своїх «рідномовних обов'язків». У рамках дискусійної платформи учасники змогли почути цікаві та змістовні доповіді студенток факультету української філології та журналістики, пов'язані з морально-етичним вихованням старшокласників.

Однією із форм позааудиторної роботи в Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького щодо покращення підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи є робота в гуртках, яка забезпечує необхідне поєднання масових форм роботи (бесіди, диспути, тематичні вечори, обговорення доповідей тощо) з обов'язковим дослідженням кожним студентом індивідуальної теми. Так, викладачами кафедри української і зарубіжної літератури університету засновано науковий гурток «Літературознавчі студії», робота в якому має творчий характер, збагачує і закріплює знання й уміння студентів з різних дисциплін, особливо психолого-педагогічного циклу. Завдяки діяльності викладачів цієї кафедри в університеті постійно проводяться зустрічі студентів із письменниками рідного краю.

З метою підвищення ефективності формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників проведено практичний семінар із елементами тренінгу «Шлях від власного «Я» до громадянської ідентичності».

До Дня української мови та писемності майбутні вчителі гуманітарних предметів брали активну участь у мовній подорожі «Минуще все, лиш слово не мине», де мали можливість розкрити власне бачення української літератури та її значення у вихованні підрастаючого покоління.

Разом із Студентською радою університету було проведено такі благодійні заходи: «Фотозона» (збір коштів для дітей з інтернату) та акцію «Допомога бійцям АТО».

В університеті активно працює студентське телебачення «STM», в якому були задіяні студенти – майбутні вчителі гуманітарних предметів, що висвітлювало заходи, які проводяться в університеті та за його межами, в інформаційному просторі.

У Рівненському державному гуманітарному університеті працює клуб шанувальників поезії, який щорічно оголошує конкурс авторських робіт студентів «Первоцвіт» і за його результатами видає однойменний альманах творів молодих літераторів. Творчість майбутніх учителів гуманітарних предметів сприяє вихованню моральної культури, моральних почуттів та переконань студентів та учнів ЗЗСО, тому може бути задіяна у морально-етичному вихованні старшокласників.

Разом із працівниками бібліотеки було проведено такі виставки літератури: «Що записано в книгу життя...?» (До дня народження М. Коцюбинського) та «Сучасний педагог: психологічні та етичні аспекти діяльності», які дали можливість підняти комплекс питань щодо збагачення морального кругозору особистості студента, формування його моральної поведінки.

Отже, систематична і спеціально організована діяльність у закладах вищої освіти була спрямована на забезпечення підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшого шкільного віку.

За результатами дослідження критеріями готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників визначено такі: щодо аксіологічного компоненту – мотиваційно-ціннісний критерій; щодо професійно-гностичного – когнітивний критерій; щодо емоційно-вольового – особистісний критерій, щодо професійно-діяльнісного – процесуально-технологічний критерій.

Мотиваційно-ціннісний критерій включає показники: сформованість ціннісних орієнтацій на фоні основних якостей особистості – моральний обов'язок; старанність; совість; співучасть, співпереживання; усвідомлення важливості професії педагога, соціальна відповідальність; мотивація досягнення успіху та інтерес у педагогічній діяльності.

Когнітивний критерій визначаємо за такими показниками: обсяг і якість знань про суть і зміст морально-етичного виховання, знання про способи виконання педагогічної діяльності, а також знання студентами морально-етичних норм професійної поведінки та вимог до особистісних якостей, що висуваються до педагога.

Особистісний має наступні показники: якості особистості, що забезпечують можливість виконання завдань морально-етичного виховання, сформованість відповідальності, креативності, рефлексивності, толерантності, емпатії, вміння інтерпретувати соціально-значущий досвід; сформованість індивідуального професійного стилю діяльності, сформованість потреби до саморозвитку в професії.

Процесуально-технологічний визначаємо за показниками: володіння технологіями, методами і прийомами морально-етичного виховання старшокласників, вміння та навички безконфліктно вирішувати проблемні педагогічні ситуації, а також уміння приймати відповідальні рішення, яке місце займає відповідальність серед засобів, що обираються для досягнення цілей життя; як студенти – майбутні учителі гуманітарних предметів – розподіляють компоненти відповідальності; мотиви відповідальної поведінки; рівень сформованості відповідальності.

Виокремлено такі рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, зокрема:

Ситуаційно-адаптивний рівень. Майбутній вчитель гуманітарних предметів володіє основами педагогічної майстерності: він дотримується гуманістичних засад у роботі, гармонійних відносин з оточуючими, володіє методикою викладання предмета, вміє застосовувати свої знання в навчально-

виховному процесі, проявляючи при цьому наполегливість, вимогливість, самостійність.

Професійно-технологічний рівень. Характеризується чіткою спрямованістю дій майбутніх учителів гуманітарних предметів, їх високою якістю, діалогічною взаємодією у спілкуванні. Студент самостійно планує й організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи головним завданням розвиток особистості учня.

Творчий рівень. Характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності. майбутній учитель гуманітарних предметів самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії. Діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз. У нього вже сформований власний стиль професійної діяльності.

Розроблено модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, яка включає такі блоки:

- цільовий, що містить мету підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи та вимоги освітніх стандартів професійної освіти; вимоги суспільства до сучасного вчителя на ринку праці;
- теоретико-методологічний, який розкриває методологічні підходи (аксіологічний, особистісний, культурологічний, системний, компетентнісний, діяльнісний) і принципи загальнодидактичні (науковості, свідомості та активності у навчанні, доступності, систематичності, послідовності й комплексності, наочності) та специфічні (практичної спрямованості; узгодженості змісту і форм навчання; міждисциплінарної інтеграції) формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи;
- змістовно-технологічний, до якого належать зміст; форми; методи; етапи; компоненти та педагогічні умови формування готовності

майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи;

- діагностико-результативний, в якому представлено результати моніторингу сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; критерії (щодо аксіологічного компоненту – мотиваційно-ціннісний (мотиви і цінності, що визначають спрямованість і установки під час підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, щодо професійно-гностичного – когнітивний (обсяг і якість знань про суть і зміст морально-етичного виховання учнів старшої школи), щодо емоційно-вольового – особистісний (якості особистості, що забезпечують можливість виконання професійної діяльності) і професійно-діяльнісного – процесуально-технологічний (володіння технологіями і методами морально-етичного виховання), показники (цінності та мотиви, обсяг і якість знань, наявність особистісних якостей, володіння технологіями та методами), рівні сформованості – ситуційно-адаптивний, професійно-технологічний, творчий, та очікувану позитивну динаміку сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Література:

[6; 7; 8; 9; 11; 20; 26; 28; 30; 435; 48; 49; 51; 71; 74; 95; 93; 97; 116; 120; 136; 140; 151; 185; 193; 204; 213; 232; 237; 243].

РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНИХ ПРЕДМЕТІВ ДО МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

3.1 Організація, етапи та методика дослідження

Експериментальну роботу, спрямовану на дослідження формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, здійснювали в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького, Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка, Рівненському державному гуманітарному університеті. Головною її метою стала перевірка ефективності технології формування в закладі вищої освіти (ЗВО) професійної готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Відповідно до поставленої мети було окреслено таку логіку організації експериментальної роботи в означеному напрямі. А саме:

1. Первинна діагностика рівня досліджуваної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності, фіксація одержаних результатів, їх обробка й інтерпретація.

2. Поетапне формування компонентів моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

3. Апробація моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

4. Повторна діагностика рівня готовності студентів, фіксація одержаних результатів, їх обробка й інтерпретація.

5. Порівняння й аналіз даних первинної і повторної діагностики рівня готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Первинну діагностику проводили задля визначення рівнів сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Під час вибору методики діагностики керувалися розумінням взаємообумовленості та взаємозалежності між компонентами готовності, які повсякденно виявляються в морально-етичному вихованні старшокласників у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Для їхньої оцінки використовували такий діагностичний інструментарій (критерії і показники).

До критеріїв аксіологічного компоненту віднесені – мотиваційно-ціннісний (мотиви й цінності, що визначають спрямованість і установки під час морально-етичного виховання старшокласників; професійно-гностичного – когнітивний (обсяг та якість знань про сутність і зміст морально-етичного виховання старшокласників у ЗЗСО); емоційно-вольового – особистісний (особистісні якості, що забезпечують виконання професійної діяльності); професійно-діяльнісний – процесуально-технологічний (володіння технологіями й методами морально-етичного виховання учнів старшої школи у закладах загальної середньої освіти).

Для оцінювання компонентів досліджуваної готовності добрали діагностичні методи, які дозволили виявити рівні вияву представлених показників готовності (цінності та мотиви; обсяг і якість знань; наявність особистісних якостей; володіння технологіями та методами).

Відповідно до поставленої мети дослідження було застосовано комплексний інструментарій, який спрямовували на виявлення особливостей розвитку компонентів значеного виду готовності: спостереження, анкетування, тестування, проєктні методики, експертна оцінка, констатувальний і формувальний етапи експерименту. Наведений нами інструментарій дозволив оцінити умови та чинники навчання, а також

доцільність використання комплексу методів і засобів, що забезпечують формування досліджуваної складової професійної готовності. Для обробки одержаних результатів застосовували методи математичної статистики.

Представники вітчизняної педагогічної науки у своїх працях надають особливої значущості проблематиці мотивації навчання. Адже саме мотивація є визначальним чинником забезпечення набутих знань у ЗВО.

Вичерпну класифікацію, на наш погляд, представлено в роботах А. Маркової, яка спирається на класифікацію Л. Божович. Дослідниця виділяє схожі групи навчальних мотивів, диференціюючи кожен з них. До рівнів (підвидів) пізнавальної мотивації віднесено: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями – фактами, явищами, закономірностями), навчально-пізнавальні мотиви (орієнтація на засвоєння способів добування знань, прийомів самостійного засвоєння знань), мотиви самоосвіти (орієнтація на набуття додаткових знань, і надалі, на побудову спеціальної програми самовдосконалення) [27, с. 119].

В основу рівневої диференціації мотивації студентів до морально-етичного виховання учнів старшої школи у ЗЗСО, нами покладена теорія формування мотивації навчання А. Маркової. За своєю сутністю вперше представлена типологія містить шість рівнів. В її основі – два критерії. Перший – тип ставлення до навчання, другий – особливості домінуючих мотивів. Показниками сформованості навчальної мотивації виокремлено: особливості цілепокладання (які цілі ставить і реалізує студент у навчанні); емоції під час навчання (які емоції супроводжують навчання); здатність до навчання (навченість і здатність до навчання) [128].

Для визначення рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного критерію готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи у ЗЗСО, нами використано такі методики: опитування, тест-опитувальник, для виміру потреби в досягненнях; методику «Домінуючі ціннісні орієнтації»; методики вивчення мотивації навчання у

ЗВО та професійної спрямованості Т. Ільїної, А. Реана і В. Якуніна, В. Ядова в модифікації Н. Кузьміної й А. Реана.

Оптимальним для вивчення мотивації досягнення успіху в професійній діяльності [57; 109; 123; 170] став тест-опитувальник, що вимірює потребу в досягненнях (додаток В). У ньому «мотивацію досягнення успіху, вдачі» визначено, як прагнення покращити результати, посилити прагнення до самовдосконалення, виявляти наполегливість задля реалізації поставлених цілей. Вимірювати рівень мотивації досягнення, вмотивованості на успіх за допомогою розробленої шкали – тест-опитувальник, що складається із 22 тверджень із можливими двома варіантами відповідей: «так - ні». На відміну від багатьох тестів-опитувальників шкала «Потреби в досягненнях» має децильні (стенові) норми, отож конкретний результат можна оцінювати за допомогою таблиці [160, с. 92].

Методика Т. Ільїної щодо вивчення мотивації навчання у ЗВО й професійної спрямованості дозволяє визначати мотивацію навчання за такими ключовими напрямками, це – «набуття знань» (прагнення до набуття знань, допитливість), «оволодіння професією» (прагнення опанувати професійними знаннями й сформувати професійно важливі якості), «одержання диплому» (додаток Д).

Методика А. Реана й В. Якуніна [137] полягає в тому, що дослідження побудоване на оцінюванні респондентами значущості 16 мотивів, які певним чином віддзеркалюють загальну структуру навчальної мотивації (додаток Е). Методика В. Ядова в модифікації Н. Кузьміної й А. Реана [173] дозволяє визначити чинники привабливості або непривабливості професії, що обирається; додатково аналізує професійну спрямованість студентів; наявність інтересу до професії; позитивне ставлення до неї (додаток Ж).

Для вивчення когнітивного рівня готовності оцінювали професійно-необхідний рівень знань щодо морально-етичного виховання старшокласників у ЗЗСО. Наявні в сучасній педагогіці теорії навчання

неоднозначно підходять до питань, які регламентують етапи й рівні засвоєння професійних знань.

До прикладу, П. Гальперін виділяє такі етапи формування розумових дій: - мотивації, на якому формується мотиваційна основа дії, відповідно до навчальних завдань;

- складання схеми передбачуваної основи дії;

- формування дії в матеріальній або матеріалізованій формі;

- формування дії у вербальній формі;

- формування дії в зовнішній мові;

- формування дії у внутрішній мові. В процесі цього підсумковий рівень сформованості досягається не всіма діями, оскільки складні дії не автоматизуються й формуються на п'ятому етапі [233, с. 125].

С. Рубінштейн і його послідовники, які спиралися на асоціативно-рефлекторну теорію навчання, трактували засвоєння як процес, що охоплює такі етапи:

1) сприйняття навчального матеріалу, виокремлення об'єкту із загального й визначення його властивостей;

2) осмислення матеріалу, що вивчається, за допомогою розкриття предметного змісту знання в його глибоких і багатосторонніх, як внутрішніх, так і зовнішніх взаємозв'язках, наслідком яких є встановлення причинно-наслідкових зв'язків об'єкту, що вивчається;

3) запам'ятовування навчального матеріалу в результаті багатократного сприйняття або повторення, відтворення істотних властивостей і стосунків;

4) застосування вивченого матеріалу для вирішення практичних завдань і оволодіння стереотипними творчими способами діяльності, формування вмінь і навичок [233, с. 125-126].

Аналогічно І. Лернер і М. Скаткін виокремили низку рівнів засвоєння знань, а саме: сприйняття, осмислення, запам'ятовування; використання наявних знань в аналогічній ситуації за певною моделлю; використання одержаних знань у новій ситуації.

Відтак, С. Архангельський характеризує наукове пізнання як оперування уявленнями, поняттями, логічними зв'язками, абстрактними поняттями й абстрактною науковою символікою; вивчення й узагальнення ознак, уявлень і понять, інваріантних та ізоморфних уявлень.

У працях І. Гербарта наукове пізнання – це ясність (за першого ознайомлення з навчальним матеріалом усвідомлюється його новизна та відмінні ознаки, сприймаються основні положення предмета); асоціація (нова інформація синтезується із уже наявною, між ними встановлюються необхідні зв'язки й залежності, усвідомлюється зміст предмета, система (за оволодіння основними правилами й закономірностями той, хто навчається, готовий використати увесь навчальний матеріал під час практики), метод (володіння способами застосування знань, відповідні навички) [150].

У процесі виокремлення рівнів когнітивного критерію опиралися на твердження В. Беспалька, який визначив рівні засвоєння навчальних дій. А саме:

- знання-знайомства (пізнання за повторного сприйняття об'єктів і властивостей процесів та явищ дійсності);
- знання-копії (репродуктивна дія шляхом самостійного відтворення та застосування інформації про раніше засвоєний алгоритм дії);
- знання-уміння (продуктивна дія, тобто діяльність за зразком на безлічі об'єктів, здобувається нова інформація в процесі самостійної побудови або трансформації алгоритму для нової дії);
- знання-трансформації (творча дія за результатами самостійної побудови нового алгоритму діяльності для одержання нової інформації) [17].

Проаналізовані вище теорії навчання дозволили нам виділити такі рівні критерію: ситуаційно-адаптивний, професійно-технологічний, творчий, а також його якісні показники: повнота, глибина, міцність і усвідомленість знань (таблиця 3.1) рейтингова система оцінки, самооцінки, взаємо оцінки, аналізу творчих проєктів, самостійних і контрольних робіт.

Таблиця 3.1

Рівні та характеристики когнітивного критерію

Рівні когнітивного критерію	Характеристика рівня
Ситуативно-адаптивний	Визначається розрізненістю, фрагментарністю уявлень студента про зміст процесу готовності, методів і технологій роботи з учнями. Уявлення під час відповіді неточні, узагальнення необґрунтовані та бездоказові. Система знань і готовність до їх використання в роботі на стадії формування. Відтворення знань – репродуктивне, практично відсутні перенесення набутих знань у реальну практику роботи, самостійна робота з базовими знаннями аморфна.
Професійно-технологічний	Виявляється не лише в системності знань про сутність готовності й технології їх втілення, а й, в умінні застосовувати методичні знання. Студент вибудовує відповідь грамотно і логічно, вміло поєднує теоретичні знання із практичними вміннями, вміє обґрунтувати власну точку зору на проблему. Відтворення набутої системи знань репродуктивне і продуктивне, однак студент не завжди бачить, «як і де» знання можна використати у практичних ситуаціях. Спостерігається тенденція до формування необхідних особистісних якостей, найбільш важливих для реалізації готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Творчий	Характеризується глибоким і повним володінням теоретичними знаннями і практичними вміннями, їх мобільністю, студент знаходить креативний підхід до пошуку шляхів виходу з проблемної ситуації і вибирає нестандартні рішення. Знання, необхідні у майбутньому, усвідомлені і систематизовані, чіткі і повні. Сформовані комплексні знання про особистість самого майбутнього вчителя гуманітарних предметів, специфіку його професійної діяльності в процесі морально-етичного виховання учнів старшої школи.
---------	---

Для вивчення особистісного критерію готовності було застосовано модифіковану методику вивчення ставлення до професійної діяльності, яку укладено Е. Бурцевою. Вона полягає в модифікованому опитувальнику-анкеті вивчення життєвих професійних планів і професійних уявлень; методика «Дослідження комунікативно-характерологічних тенденцій» (опитувальник Т. Лірі), методика діагностики загальної комунікативної толерантності В. Бойка, методика дослідження рівня емпатійних тенденцій І. Юсупова, бесіди, спостереження.

Методика вивчення ставлення до професійної діяльності Е. Бурцевої – це відкриті запитання і пропозиції, які необхідно продовжити. Основою оцінки відповідей є п'ятибальна шкала, після чого одержані результати підсумовують. Ця методика забезпечує найбільш об'єктивну інформацію про предмет дослідження, що її відрізняє від тесту й опитувача, основою яких є відповіді на закриті питання (Додаток 3) [160, с. 93].

Для визначення сформованості образу особистості майбутніх учителів гуманітарних предметів у сприйнятті студентів було використано модифікований опитувальник щодо вивчення життєвих професійних планів і професійних уявлень Е. Бурцевої. Вони складається із відкритих запитань, а

відповіді на них оцінюються за чотирьохбальною шкалою, і надалі підсумовуються.

Методика діагностики загальної комунікативної толерантності, запропонована В. Бойком, дозволила діагностувати толерантні й інтолерантні установки особистості, що виявляються в спілкуванні (Додаток І).

Методику І. Юсупова (додаток К) успішно використовували для дослідження емпатії (співпереживання), тобто вміння поставити себе на місце іншого, здібності до довільної емоційної чуйності на переживання інших людей, і виявлення її рівня (дуже низький, низький, нормальний, високий, дуже високий).

Методика «Дослідження комунікативно-характерологічних тенденцій» (опитувальник Т. Лірі) дозволила нам встановити домінуючі характерологічні тенденції. За допомогою тесту Т. Лірі визначено сукупність особистісних якостей, сучасних студентів, утім, і образ ідеального майбутнього учителя гуманітарних предметів; як співвідноситься реальне з ідеальним для оцінювання наявного особистісного професійного потенціалу (додаток Л).

Вираженість процесуально-технологічного критерію – визначили за результатами педагогічної практики, спостереження за діяльністю в змодельованих умовах і ситуаціях на занятті на основі аналізу виконаних проєктів, а також застосування дослідницької й прогностичної діяльності в процесі морально-етичного виховання старшокласників. Для цього було використано опитувальник «Визначення креативного потенціалу» (додаток М) і тест особистісних творчих характеристик (додаток Н).

Для дослідження було сформовано експериментальну й контрольну групи, що дозволяло виявити особливості формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи за рівних умов з'ясування ефективності експериментального етапу дослідження щодо формування у ЗВО готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи (до й після впровадження моделі), проводили на різних вибірках студентів,

порівнянні зміни показників у процесі підготовки (контрольна група) у ЗВО та впровадження моделі підготовки (експериментальна група), що стало показником результативності спроектованої нами моделі.

Використання в сучасному українському суспільстві дворівневої системи вищої професійної освіти активізує питання про дослідження потенціалу дидактичного проектування системи навчання майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, формування готовності до здійснення цього виду діяльності й збереження необхідного порогу практичної підготовки у студентів, професійної адаптації і професійної самореалізації.

У процесі формування груп, що брали участь в експериментальній роботі, враховували такі обставини: наявність на період дослідження чинних навчальних планів підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; набутий ефективний досвід підготовки фахівців та орієнтації сучасної вищої освіти на дворівневу систему; наявність або відсутність у навчальному плані студентів контрольної групи освітніх компонентів, у межах яких відбувається підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Означені умови дозволили порівняно з експериментальними групами виявити вплив на критерії й показники готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, в реальній організації освітнього процесу, і запропонованій моделі: включення в зміст підготовки студентів контрольної групи технології проходження всіх видів практик, вивчення базових дисциплін, що сприяють формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Проведення експериментального дослідження в групах майбутніх учителів гуманітарних предметів уможливили виявлення найбільш значущих напрямів модернізації освіти та збереження раніше практикованих, тобто традиційних підходів.

Групи студентів комплектували із студентів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка, Рівненського державного гуманітарного університету. В експерименті брали участь 471 студент. Передбачуваним наслідком впровадженої моделі розглядали вищий рівень сформованої готовності студентів експериментальних груп і збереження у випускників рівня досліджуваної професійної готовності, завдяки змістовно-технологічному забезпеченню моделі.

Експериментальну роботу здійснювали у кілька етапів: констатувального, формувального й контрольного (завершального).

На констатувальному етапі визначили експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) групи. Експериментальні – дві групи: перша – 165 студентів, що навчаються за фахом «Філологія», здобувачі вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» (ЕГб); інша – 159 студентів, які навчаються за спеціальністю «Філософія», «Історія», здобувачі вищої освіти освітнього ступеня «магістр» (ЕГм) 2014-2019 рр. навчання. Контрольна група – 147 студентів, які навчаються за фахом «Філософія», «Історія», «Філологія» 2014-2019 рр. навчання;

Рівні готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи (ситуаційно-адаптивний, професійно-технологічний, творчий) визначали на основі сформованості якісних характеристик професійної готовності. Використовували трьохрівневу шкалу оцінки, згідно якої одержані результати діагностичних завдань ранжували за балами від 1–3.

3 бали – це високі результати відповіді, в яких якнайповніше і точно відображено сформованість якісних характеристик готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; 2 бали – за відповідь, що не точно і не повно віддзеркалює

сформованість якісних компонентів професійної готовності; 1 бал – низький результат, у відповіді не відображено сформованість якісних характеристик готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Результати одержаних балів діагностичного інструментарія представлено в таблиці 3.2.

Уведення бальних оцінок дозволяло визначити рівень сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Під час визначення рівня встановили інтервали угруповання значень. Для цього використано методику А. Киверялга [94].

Таблиця 3.2

Готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи за результатами ранжування варіантів вибору діагностичного інструментарію

Найменування методу діагностики	Ранжування варіантів вибору діагностики		
	1 бал	2 бали	3 бали
Тест-опитувальник для вимірювання потреби в досягненнях	Низький рівень мотивації досягнення успіху, вдачі	Середній рівень мотивації досягнення успіху, вдачі	Високий рівень мотивації досягнення успіху, вдачі
Методика вивчення мотивації навчання у ЗВО і професійної спрямованості Т. Ільїної	Низький рівень мотивації, прагнення до набуття знань, допитливості	Середній рівень мотивації, прагнення до набуття знань, допитливості	Високий рівень мотивації, прагнення до набуття знань, допитливості

Методика А. Реана і В. Якуніна	Мінімальна значущість мотиву	Середнє значення	Максимальна значущість мотиву
Методика В. Ядова в модифіка- ції Н. Кузьміної і А. Реана	Невисокий загальний рівень задоволеності професією	Середнє значення рівня задоволеності професією	Високий загальний рівень задоволеності професією
Методика вивчення стосунків до професійної діяльності	Розгорнута негативна відповідь, не має відношення до професійної діяльності майбутніх учителів	Односкладова позитивна відповідь за суттю, відображає специфіку майбутніх учителів	Розгорнута, емоційно зabarвлена (позитивно) відповідь за суттю, відображає специфіку майбутніх учителів
Методика діагностики загальної комунікативної толерантності В. Бойка	Низький рівень загальної комунікативної толерантності	Середній рівень загальної комунікативної толерантності	Високий рівень загальної комунікативної толерантності
Методика дослідження рівня емпатійних тенденцій І. Юсупова	Емпатійні тенденції особистості не розвинені	Рівень емпатійності, властивий переважній більшості людей	Висока емпатійність

Методика «Дослідження комунікативно- характерологічних тенденцій»	Дезадаптивність тенденції характеру	Проміжний варіант	Адаптивний варіант риси вдачі, що проявляються, стосовно інших людей
Опитувач «Визначення креативного потенціалу»	Низький рівень креативності	Середній рівень креативності	Високий рівень креативності
Тест особистісних творчих характеристик	Недостатньо творча, нерішуча, особистість	Недостатньо творча, допитлива особистість	Творча, допитлива, рішуча особистість

За основу числового значення прояву критеріїв готовності в окремого респондента взято коефіцієнт рівня сформованості критерію готовності K_y . Межами числового значення цього коефіцієнта став показник від 0 до 1, отже, коефіцієнт рівня сформованості критерію, що діагностується, більший або дорівнює нулю, але менший або дорівнює одиниці, конкретний показник цього коефіцієнта визначали за формулою:

$$K_y = \frac{n_0 + n_1}{N} \leq 1, \quad (3.1)$$

із такими параметрами коефіцієнт рівня сформованості критерію, що діагностується, – K_y ; найбільша кількість парцельних відповідей на поставлені питання – N ; загальна кількість представлених правильних і повних відповідей – n_0 ; загальна кількість правильних, але неповних відповідей n_1 з коефіцієнтом 0,8 (0,8, де 0,8 – умовний коефіцієнт цінності правильних відповідей).

Трансформація формули (3.1) під розв'язувані завдання уможливила визначення коефіцієнт у рівня сформованості тих критеріїв, що діагностуються: мотиваційно-ціннісний – $K_{y(m.-ц.)}$, когнітивний – $K_{y(к.)}$, особистісний – $K_{y(o.)}$, процесуально-технічний – $K_{y(н.-м.)}$. Одержані цифрові показники коефіцієнтів, що аналізуються $K_{y(m.-ц.)}, K_{y(к.)}, K_{y(o.)}, K_{y(н.-м.)}$ дають можливість визначити середній коефіцієнт $K_{y(середній)}$ сформованості за всіма критеріями для всіх досліджуваних.

Середній коефіцієнт є часткою від ділення суми коефіцієнтів кожного компонента $K_{y(m.-ц.)}, K_{y(к.)}, K_{y(o.)}, K_{y(н.-м.)}$ на їх кількість і визначається за формулою:
$$\frac{K_{y(m.-ц.)} \cdot K_{y(к.)} \cdot K_{y(o.)} \cdot K_{y(н.-м.)}}{4}.$$

Показники середнього коефіцієнта є визначальними й характеризують рівень готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

У сучасній науковій літературі вимірювання результатів навчання розглядається як перехід від якості до кількості. Для одержання об'єктивних результатів вимірювання потрібні: знання про сферу предмета; сутність і механізм процедури вимірювання; основні абстракції, що є її основою; основні гносеологічні властивості процедури вимірювання та її результати, зумовлені переходом у пізнанні від якості – кількості. Вимірювання в сучасній педагогічній науці та практиці трактується як пізнавальний процес. Його зміст полягає у тому, що на підставі раніше одержаної числової системи, ізоморфної емпіричної системи із стосунками, експериментально визначають числові значення величин, які характеризують окремі ознаки досліджуваних об'єктів або явищ, чи вказують на клас, до якого вони відносяться.

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, величину середнього коефіцієнта $K_{y(середній)}$ окремого респондента розташовували на інтервальній шкалі, розробленій Н. Розенбергом [174]. За даними у шкалі інтервалами привласнювали

відповідні назви рівнів професійної готовності: від 0,7 – 0,9 – відповідає творчому рівню професійної готовності; від 0,45 до 0,65 – професійно-технологічному рівню; нижче 0,35 – ситуативно-адаптивному рівню.

Рівень готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи у групі визначали як частину респондентів, що відповідають певному рівню професійної готовності від їх загальної кількості.

Експериментальну роботу на формувальному етапі зосередили на впровадженні в експериментальні групи змістовно-технологічного забезпечення моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Для контрольного етапу притаманний аналіз і узагальнення одержаних результатів експериментальної роботи. На їхній основі сформувавши узагальнення. Підсумкова діагностика забезпечувала оцінку якісних характеристик готовності, використовуючи аналогічні методи до констатувального (підготовчого) етапу експериментальної роботи.

Для оцінки достовірності відмінностей одержаних результатів використали φ^* – критерій Фішера (для зв'язаних і незв'язаних вибірок), оскільки він призначений для зіставлення двох вибірок за частотою тієї, що забезпечує ефект, на який ми очікуємо і дозволяє перевіряти гіпотези H_0 і H_1 (H_0 – частина осіб із проявом досліджуваного ефекту; у вибірці 1 не більше, ніж у вибірці 2; H_1 – частина осіб, із проявом досліджуваного ефекту; у вибірці 1 більше, ніж у вибірці 2).

Таким чином, методика експериментальної перевірки технології формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, передбачала низку етапів (констатувальний, формувальний, контрольний) і для кожного з них притаманні відмінності щодо призначення і змісту. Динаміку прояву рівнів готовності визначали за результатами поетапного дослідження якісних характеристик

досліджуваної нами складової професійної готовності. Відповідно, результати поетапного дослідження були приведені до загального числового вираження.

3.2 Результати дослідно-експериментальної роботи

У цьому параграфі представлено результати комплексного аналізу та інтерпретації даних дослідження ефективності процесу формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи за умови впровадження розробленої нами моделі.

Проаналізуємо обстеження студентів, застосовуючи метод опитування. Після проведеного опитування, виявили, що основними мотивами всіх студентів спеціальностей «Філософія», «Історія», «Філологія» стали такі: пізнавальний інтерес і потреба в розширенні знань (52 % - 245 осіб), професійно-діяльнісний інтерес (20,5 % - 96 осіб), соціально-значущі та соціально-ціннісні мотиви (15,5 % - 73 особи) та (12% - 57 осіб) інші мотиви. Констатовано, що мотиви навчання є сенсоутворюючими для тих студентів (ЕГб, ЕГм та КГ), які надають своїй майбутній професійній діяльності особистісний сенс.

Виявлену ситуацію розглядаємо позитивною передумовою розвитку й вдосконалення готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

На підставі одержаних результатів встановлено, що студенти ЕГб не виключають можливість поєднати свою майбутню професійну діяльність із морально-етичним вихованням старшокласників у ЗЗСО: (65 % - 107 осіб) у ЗЗСО; (25 % - 41 особа) – в інших закладах освіти. Із числа студентів ЕГм (25 % - 40 осіб) розв'язують завдання у контексті морально-етичного виховання старшокласників у ЗЗСО та беруть участь у заходах, пов'язаних з означеною проблемою; (35 % - 56 осіб) навчаються і працюють над дипломними проектами за темами, дотичними до різних аспектів морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Матеріали опитування студентів у КГ довели, що у (57,5 % - 85 осіб) сформовані уявлення про професійну діяльність майбутніх учителів гуманітарних предметів; водночас не чіткі уявлення про майбутню професію у (26,5 % - 38 осіб). Охарактеризувати діяльність майбутніх учителів гуманітарних предметів не змогли (16 % - 24 особи), що доводить необхідність удосконалювати не лише зміст освітнього процесу у ЗВО, а й технології фахової підготовки шляхом інтегрування дослідницької, педагогічно-проектної та практичної діяльності.

Письмові роботи із дисциплін навчального плану розглядали важливими у навчанні студентів, оскільки вони сприяють формуванню навичок самостійного наукового і практичного підходу до опановування навчальними матеріалами. Письмові курсові роботи дозволяли нам здійснювати контроль за самостійною роботою студентів і дати оцінку їхній якості, водночас з іспитами і заліками, підготовленість майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Нами було проаналізовано всі курсові роботи, регламентовані навчальним планом спеціальності «Філологія». Їхня тематика визначена кафедрами із кожної дисципліни, якнайменше торкалася порушеної проблеми. Із 60 дипломних робіт, які були захищені на кафедрі за останні 2 роки лише у 12-ти з них відображено результати теоретико-методологічного й практичного аналізу досліджуваної проблеми.

Практику розглядали однією із форм організації освітнього процесу, яка водночас із вивченням теоретичних дисциплін сприяє закріпленню й поглибленню знань і є засобом формування загальних і професійних компетентностей студентів. Вона необхідна для майбутніх учителів гуманітарних предметів і задля забезпечення морально-етичного виховання учнів старшої школи. Практика в ЗЗСО створює умови для проведення самостійної організації та відпрацювання методів педагогічної роботи студентами соціальних і педагогічних досліджень із проблем морально-етичного виховання, а також реалізацію проектної діяльності зі старшокласниками. Згодом студенти використовують зібрані під час практики

матеріали для повідомлень на семінарських заняттях, студентських конференціях, продовжують працювати над вибраною темою дослідження в межах дипломної роботи.

Результати аналізу щоденників практикантів й звітів за матеріалами проходження практик свідчать про те, що студенти не лише засвоюють практичні навички, а й вивчають нормативну, навчальну, науково-методичну літературу, яка сприяє розвитку професійних компетентностей.

За допомогою методики «Вимір потреби в досягненнях» було виявлено рівень сформованості прагнень кожного студента в досягненні успіху в професійній діяльності (рис. 3.1).

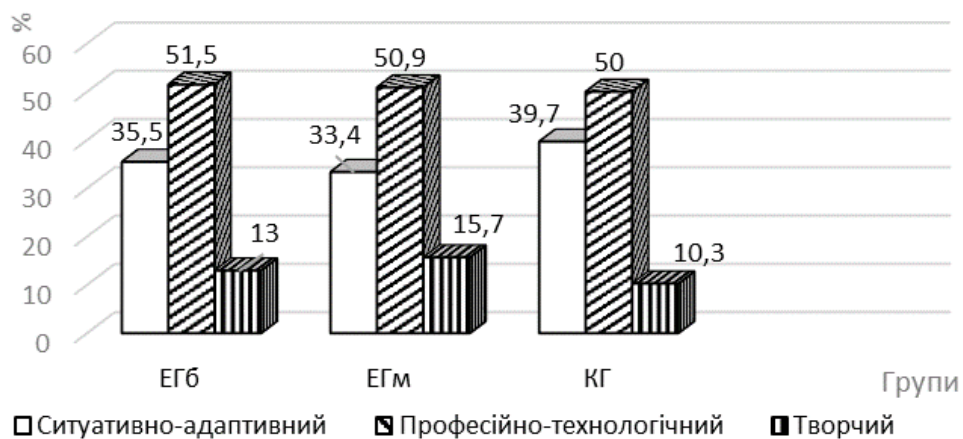


Рис. 3.1. Кількісні значення вираженості потреб студентів у досягненні успіху в професії, (%).

Результати означеного етапу експерименту свідчать, що ситуативно-адаптивного рівня досягли (35, 5% студентів – ЕГб; 33,4 % - ЕГм. Відповідно, КГ – 39, 7%; професійно-технологічний рівень мотивації студентів до досягнення успіху становив (51,5 % – ЕГб і 50,9 % - ЕГм; КГ – 50% опитувальних. На підставі матеріалів дослідження, творчого рівня досягли майбутні учителі ЕГб – 13 % ; ЕГм- 15,7 % та 10,3 % - студенти КГ.

Для оцінки достовірності рівня мотивації ми розраховували такі показники: середньоквадратичне відхилення (3.1), дисперсію (3.2), коефіцієнт варіації (3.3):

$$\sigma^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n} \quad (3.1)$$

$$\sigma = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n}} \quad (3.2)$$

$$V = \frac{\sigma}{\bar{x}} \times 100 \% \quad (3.3)$$

де σ^2 – середнє значення за вибіркою;

σ – середньоквадратичне відхилення;

V – варіація.

Для ЕГб розрахункові значення склали: $\sigma^2 = 15,5$ $\sigma = 3,94$; V = 8,12 %.

Для ЕГм розрахункові значення склали: $\sigma^2 = 17,3$ $\sigma = 4,16$; V = 9,03 %.

Для КГ розрахункові значення склали: $\sigma^2 = 12,2$; $\sigma = 3,49$; V = 7,94 %.

Згідно з одержаними результатами можна користуватися обчисленою оцінкою достовірності, оскільки значення коефіцієнта варіації відповідає нормативу (до 34 %).

Для вивчення мотивації навчання студентів у ЗВО й професійної спрямованості використовували методики Т. Ільїної, А. Реана і В. Якуніна, В.Ядова в модифікації Н. Кузьміної й А. Реана із числа тестових методів дослідження мотиваційно-ціннісної сфери студентів.

Мотивацію навчання у ЗВО визначали за такими ключовими напрямками: «набуття знань» (прагнення до знань, допитливість); «оволодіння професією» (прагнення опанувати професійними знаннями і сформувати необхідні та професійно-важливі); «одержання диплому» (прагнення одержати диплом за умови формального засвоєння знань, прагнення до пошуку обхідних шляхів під час складання екзаменів і заліків). Методика А. Реана й В. Якуніна передбачала оцінювання респондентами значущості 16 мотивів, в яких відображено загальну структуру навчальної мотивації.

Методикою В. Ядова в модифікації Н. Кузьміної й А. Реана визначали чинники привабливості (непривабливості) професії, що обирається, додатково аналізували професійну спрямованість студентів, наявність інтересу до професії та позитивного ставлення до неї.

Результати дослідження респондентів (ЕГб, ЕГм, КГ) за першою методикою свідчать про те, що у цих групах загалом найбільш значущими виявлено мотиви щодо одержання диплому; далі мотиви набуття знань, орієнтуючись на освітній процес; значно нижчими є показники мотивів, обумовлених оволодінням професією. У студентів ЕГм домінує мотивація, щодо одержання знань, інтерес до освітнього процесу ($X_1=8,54$). Відзначаємо певну позитивну тенденцію в зміщенні мотиваційних пріоритетів від формальних, зовнішніх, поверхневих – до змістовних, безпосередньо обумовлених перебігом освітнього процесу та його результативністю.

Більш розгорнуту картину системи мотивів щодо освітньої діяльності – одержали, спираючись на методику А. Реана й В. Якуніна. Результати досліджень за цією методикою підтверджують орієнтованість студентів, передусім, на одержання диплому ($\sigma_2=0,698$), із незначною різницею посідає прагнення стати висококваліфікованим фахівцем ($\sigma_1=1,22$), що розглядаємо значущим чинником; насамкінець – посідає мотив, із забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності ($\sigma_{10}=1,28$). Наявність мотивів професійної спрямованості, свідчить про тенденцію професіоналізації знань, певної орієнтованості студентів на майбутню професію.

Дослідження дозволили виявити в ЕГб на етапі констатувального експерименту, що у студентів спостерігається дещо інша структура мотивів. Вони понад усе заклопотані одержанням диплому, успішним закінченням ЗВО, набуттям глибоких і міцних знань, прагнуть до інтелектуального задоволення, реалізації можливості стати висококваліфікованими вчителями, що простежується у зміщенні мотивів у вектор освітньої діяльності.

Методика В. Ядова (модифікація Н. Кузьміної й А. Реана) дозволила нам визначити чинники привабливості (непривабливості) професії, яка обирається, додатково, проаналізувати професійну спрямованість, наявність інтересу студентів до професії, позитивного ставлення до неї, що уможливило наповнення навчання професійним сенсом із високою значущістю.

Студенти КГ убачали свою діяльність привабливішою проти студентів ЕГБ. Для них вона є позитивно значущою за чинниками «найважливіша для суспільства професія», «робота з людьми» «вимагає творчого підходу», «можливість самовдосконалюватися», «відповідність здібностям», «відповідність характеру», «можливість досягти соціального визнання». Водночас значущими сприймали студенти КГ такі негативні чинники: «робота викликає перевтому», «мала зарплата», «тривалий робочий день», «надмірно часті контакти з людьми». У ставленні студентів ЕГм до професії виявлено лише один негативний чинник – низька зарплата фахівців освітньої галузі.

Застосовуючи методику незавершених пропозицій, складену Е. Бурцевою, одержали такі результати (рис. 3.2).

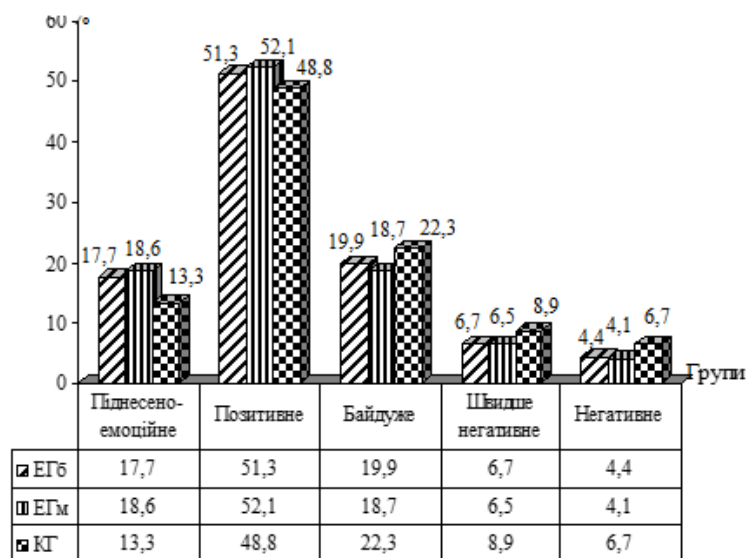


Рис. 3.2 Кількісні показники ставлення студентів до професії, якою оволодівають студенти, (%)

Експериментальні дані свідчать про те, що студенти ЕГб – 17, 7%, ЕГм – 18, 6% та КГ – 13,3 % мають піднесено-емоційне ставлення до професії педагога. Позитивно відносяться до професії вчителя гуманітарних предметів в ЕГб – 51,3%, ЕГм – 52,1% та КГ – 48,8 % опитувальних. Частина студентів проявили байдужість до обраної професії, а саме ми отримали такі показники: в ЕГб – 19,9%, ЕГм – 18,7% та КГ – 22,3 % студентів. Швидше негативне та негативне ставлення до обраної професії виявили у ЕГб – 11,1%, ЕГм – 10,6% та КГ – 15,6% респондентів.

Для виявлення особистісного уявлення студентів про майбутнього вчителя гуманітарних предметів було використано модифіковану анкету щодо вивчення професійних уявлень і професійних прагнень, яку розробила Е. Бурцева. За її допомогою виявляли у студентів рівень сформованості образу майбутнього вчителя гуманітарних предметів (рис. 3.3).



Рис. 3.3. Рівень сформованості у студентів образу майбутнього вчителя гуманітарних предметів, (%)

Експериментальні дані свідчать про те, що у студентів ЕГб – 20,5%, ЕГм – 21,1% та КГ – 17,8 % чітко сформовані уявлення про образ майбутнього вчителя гуманітарних предметів. Не повністю сформований – у студентів ЕГб

– 53,1%, ЕГм – 52,3% та КГ – 55,6% усіх опитуваних. Віддалені представлення мають студенти у відсотковому відношенні ЕГ та КГ: (ЕГб – 24,3%, ЕГм – 25,5% та КГ – 22,2 %). Відповідно не сформовані уявлення у студентів ЕГб – 2,1%, ЕГм – 1,1% та КГ – 4,4 %. Мабуть, насиченість освітнього процесу теоретичними курсами, недостатня тривалість практики в ЗЗСО, інноваційних методів і форм активного навчання не сприяють формуванню готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання.

За допомогою методик діагностики загальної комунікативної толерантності В. Бойка, методики дослідження рівня емпатійних тенденцій І. Юсупова та методики «Дослідження комунікативно-характерологічних тенденцій» нами досліджено якості особистості щодо готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Дослідження свідчать про вираженість таких актуальних якостей: соціальний та практичний інтелект, цілеспрямованість, працьовитість, принциповість і вимогливість, комунікабельність і емпатійність, готовність зрозуміти інших, соціальна перцепція, терпіння, витримка, оптимізм, спрямованість на цінності діяльності майбутніх учителів гуманітарних предметів під час морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Матеріали здійсненого дослідження ЕГб, ЕГм, КГ свідчать про те, що позитивно розвинулися практично всі особистісні якості під час навчання майбутніх учителів гуманітарних предметів, за винятком практичного інтелекту. Особливо показовим розглядаємо зростання показників, щодо рівня адекватності самооцінки, готовності до активної професійної діяльності, здатності до самоосвіти, вміння адаптуватися; спостерігаємо зростання і психофізичної активності, комунікабельності та емпатійності, готовності до розуміння інших, соціальної перцепції, оптимізму, гуманістичної спрямованості особистості, особистої, моральної та соціальної відповідальності, почуття справедливості, милосердя, доброти, спрямованості

до морально-етичного виховання, культури й моральності учнів старшої школи.

В опитувальнику «Визначення креативного потенціалу» вміщено низку суджень, щодо особистості, її підходу до вирішення проблем і характеристики робочого середовища. На підставі одержаних результатів доходимо до такого висновку про показники рівня креативного потенціалу студентів (рис. 3.4).

Результати аналізу впровадженої методики свідчать про низький рівень креативного потенціалу – ЕГб – 46,6%, ЕГм – 45,3% та КГ – 51,2 % студентів; рівень середнього креативного потенціалу засвідчили – ЕГб – 40,0 %, ЕГм – 40,5% та КГ – 33,3 % опитувальних; Високий рівень креативного потенціалу отримали у студентів у такому співвідношенні – ЕГб – 13,4%, ЕГм – 14,2% та КГ – 15,5 %.

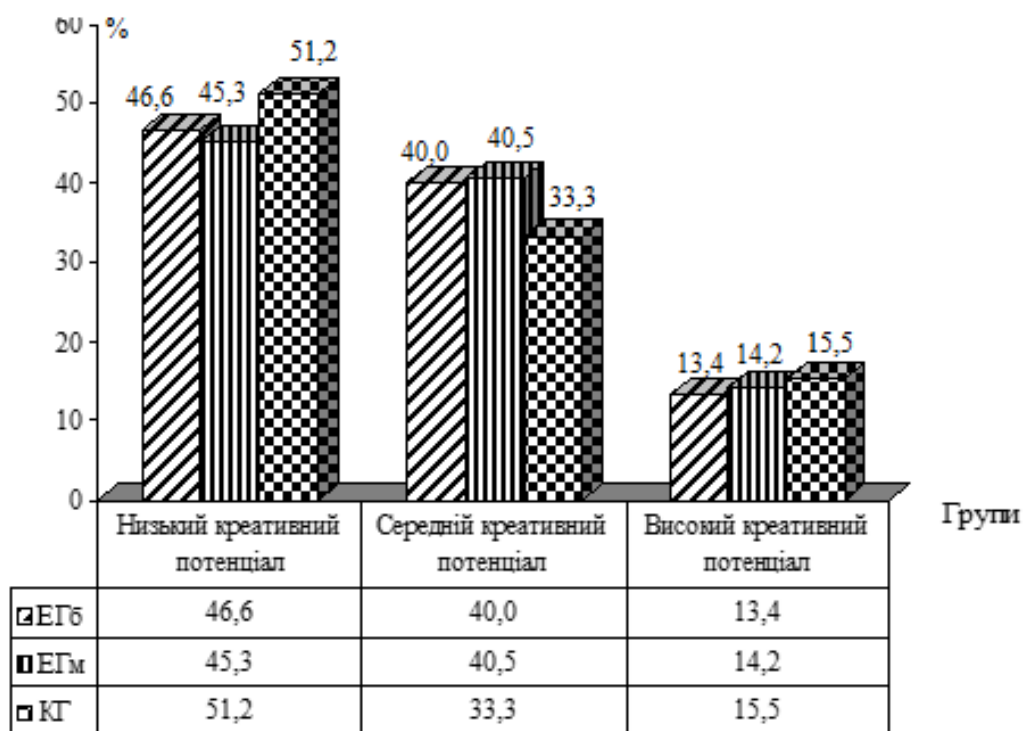


Рис. 3.4. Рівні креативного потенціалу студентів, (%)

Використано комплекс діагностичних процедур і одержано інформацію, яку опрацьовували із застосуванням математичних та статистичних методів на основі запропонованого алгоритму дій. Результати діагностування показників готовності були уніфіковані, оскільки в них відображені різні якісні характеристики (компоненти) професійної готовності. Методи діагностики показників готовності охоплювали завдання, які були ранжовані за балами залежно від результатів. Межа оцінки складала від одного до трьох балів. Відповідно, нижчий результат оцінюється в один бал, а вищий – у три бали. У результаті обчислень було визначено величину прояву показників готовності, яку покладено в основу обчислення рівня її прояву.

На підставі досліджень А. Киверялг обґрунтував і визначив формулу обчислення коефіцієнта рівня сформованості готовності (K_y), який було прийнято за основу у визначенні числового значення прояву її критеріїв [94]. Коефіцієнт рівня сформованості визначається в межах від 0 до 1, тобто він вищий нуля, але нижчий одиниці. Цей коефіцієнт дозволив нам за допомогою сукупності величин прояву її показників у кожного студента, розрахувати числове значення прояву кожного із чотирьох критеріїв готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Відтак, одержано усереднений коефіцієнт для оцінки якісних характеристик готовності кожного студента, який є середнім арифметичним числовим значенням за її трьома критеріями.

Для визначення рівня готовності величину усередненого коефіцієнта кожного окремого студента розташовували на інтервальній шкалі (розроблена Н. Розенбергом). За даним у шкалі інтервалом привласнюються відповідні назви рівня професійної готовності: від 0,7 – 0,9 – творчий рівень готовності; від 0,45 до 0,65 – професійно-технологічний рівень, нижче 0,35 – ситуативно-адаптивний рівень. Рівень готовності в групі обчислювали у відсотках від кількості студентів, які засвідчили відповідний рівень готовності.

У кожній групі її розраховували у відсотках від кількості студентів, які засвідчили відповідний рівень індивідуальної готовності майбутніх учителів

гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Узагальнені результати діагностики рівня готовності сформовані на констатувальному і завершальному етапах в групах, охоплених експериментальною роботою, представлено нами в табл. 3.3 і на діаграмі рис. 3.5.

На основі результатів аналізу дійшли висновку про те, що у рівнях готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи констатувальному й завершальному етапах експериментальної роботи наявні відхилення.

Згідно даних табл. 3.3 очевидно, що на констатувальному етапі здебільшого студенти перебували на ситуативно-адаптивному рівні готовності до морально-етичного виховання учнів старшої школи, а натомість, на контрольному – професійно-технологічному рівні.

Таблиця 3.3

Готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи

(КГ, ЕГб і ЕГм, констатувальний і контрольний етапи),%

Рівні готовності	ЕГб (165 осіб)				ЕГм (159 осіб)				КГ (147 осіб)			
	Етапи											
	Констату- вальний		Контроль- ний		Констату- вальний		Контроль- ний		Констату- вальний		Контроль- ний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Ситуативно-адаптивний	121	73,3	33	20,0	127	80,0	26	16,7	108	73,3	49	33,3
Професійно-технологічний	33	20,0	88	53,3	21	13,3	85	53,3	29	20,0	74	50,0
Творчий	11	6,7	44	26,7	11	6,7	48	30,0	10	6,7	24	16,7

На підставі здійсненої програми формувального стану експерименту одержано такі результати. А саме, в експериментальній групі здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» (ЕГб) творчому рівні готовності представлено у значно вищих показниках, проти експериментальної групи здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «магістр» (ЕГм); творчий рівень виражено рівнозначно; в експериментальних групах (ЕГб і ЕГм) діапазон позитивної динаміки в рівнях професійної готовності за даними комплексної діагностики значущі, аніж у контрольній групі (КГ).

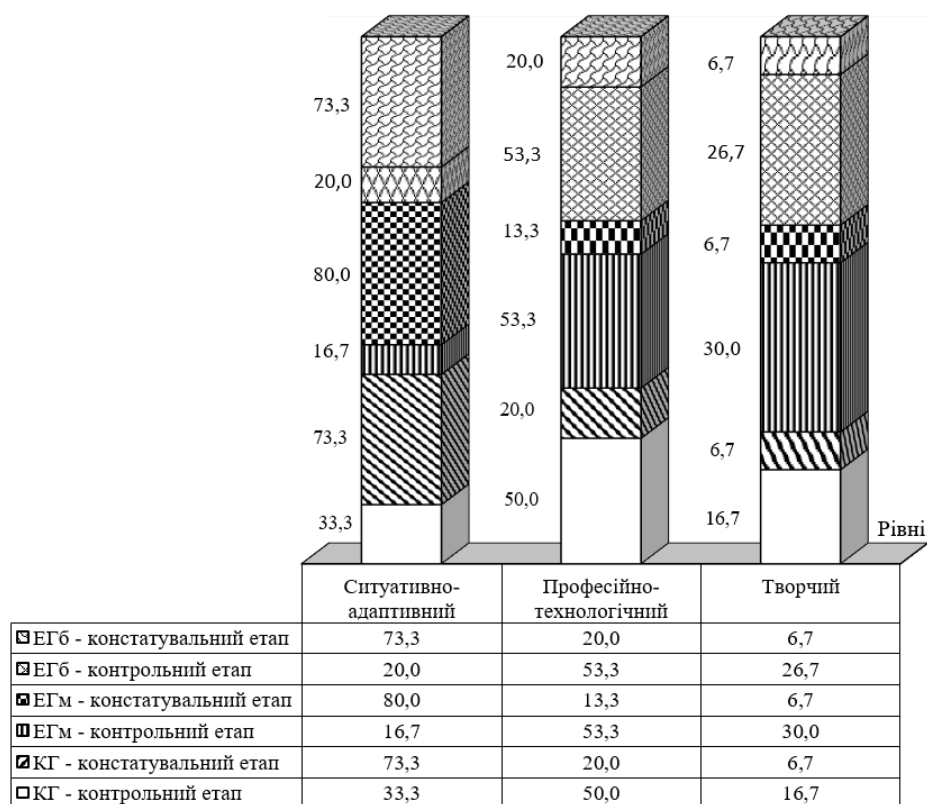


Рис. 3.5. Готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи (констатувальний і завершальний етапи експерименту), %

Одержані результати свідчать про ефективність запропонованої технології формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Приміром, у групах, в яких було зrealізовано технологію, відхилення в рівнях професійної готовності вагоміші, водночас, контрольний рівень сформованої готовності в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» (ЕГб) не впливає скорочений термін навчання. Отже, констатуємо, що модель підготовки в реалізації її змістовно-технологічного забезпечення виступає в експериментальній групі здобувачів вищої освіти освітнього ступеня «бакалавр» тимчасовим компенсуючим чинником і забезпечує ефективність технології, що використовується.

Для оцінки ефективності запропонованої технології формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи і доведення достовірності в з'ясованих відмінностях між результатами різних етапів експериментальної роботи (констатувальний і контрольний), нами обрано статистичний критерій Фішера (критерій ϕ^*).

Його застосування можливе в таких випадках:

- різні дослідники спостерігають одну величину;
- коли одна й та ж величина спостерігається за допомогою різних методів і технологій;
- коли одна й та ж величина спостерігається на різних об'єктах (зразки, контингент).

Різні дисперсії ($D(X)$) і середні значення ($\bar{X} = M(X)$) є характеристикою таких спостережень.

У процесі аналізу важливо визначити особливості розбіжностей: систематичні (істотні) чи (випадкові (несуттєві), тобто зумовлені непередбаченими чинниками. Таким чином, перевірено дві статистичні гіпотези:

- про схожість, так звана нульова гіпотеза, H_0 ;
- про відмінності, альтернативна гіпотеза, H_1 .

Істотні відмінності в результатах визначаються на рівні значущості $p = 0,01$ у тому випадку, коли обчислені емпіричні значення φ^* перебувають у площині цієї значущості, тобто $\varphi_{емпір}^* > \varphi_{крит.}^*$. Отже, відмінності істотні з вірогідністю 99 % ($P = 1 - p = 1 - 0,01 = 0,99$), а якщо $\varphi_{емпір}^* < \varphi_{крит.}^*$, – спостерігається зворотна залежність, тобто відмінності є несуттєвими (H_0).

Враховували, що $\varphi_{емпір}^*$ визначається як відношення дисперсій двох незалежних вибірок N_1 і N_2 . У процесі цього брали відношення більшої до меншої, таким чином, $\varphi_{емпір}^*$ більше одиниці. Наступний етап – це порівняння $\varphi_{емпір}^*$ з показниками $\varphi_{крит.}^*$. Вони знаходяться в таблиці значень $\varphi_{крит.}^*$, їх використовують для рівня значущості $p = 0,01$ і для рівня свободи $k_1 = N_1 - 1$ і $k_2 = N_2 - 1$.

Цей статистичний метод використовували так:

1. Впорядкували емпіричну сукупність і сформувавши відповідні статистичні ряди розподілу випадкової величини $X = \{x_i\}$.
2. Сформулювали гіпотези H_0 і H_1 і на їхній підставі порівнювали одержані результати.
3. Обчислили статистичні характеристики рядів розподілу. А саме:
 - середнє значення $\bar{X} = M(X) = \sum \frac{x_i}{N}$;
 - значення дисперсії $D(X) = M(X^2) - (M(X))^2 = \sum ((x_i^2 / N) - \sum (x_i / N))^2$ (обчислені показники занесли в таблицю);
 - використання критерію Фішера для порівняння дисперсій:

$$\varphi_{емпір}^* = D_{\max}(X) / D_{\min}(X);$$
 - пошук табличного критичного значення $\varphi_{крит.}^*$ на рівні значущості $p = 0,01$ для ступенів свободи $k_1 = N_1 - 1$ і $k_2 = N_2 - 1$.

Оскільки, у нашому дослідженні рівні свободи дорівнюють відповідно, 164 і 158; 146 пошук табличного критичного значення $\varphi_{крит.}^*$ на рівні значущості $p = 0,01$

для них у таблицях відсутній. До прикладу, в таблиці «Критичні значення критерію φ^* - Фішера для рівнів статистичної значущості $\alpha \leq 0,05$ і $\alpha \leq 0,01$ » [104, с.184-189], скористалися для знаходження $\varphi_{крит.}^*$ стандартною функцією F.ОБР.ПХ (ймовірність; ступінь свободи 1; ступінь свободи 2) Microsoft Excel 2010 в автоматичному режимі.

4. Характеристика статистичної гіпотези.

Використання критерію Фішера вимагало реалізації низки умов. Це:

- експериментальна й контрольна групи вибірки випадкові;
- необхідно дотримуватися незалежності вибірок (обсягом N_1 і N_2) і членів кожної вибірки, що забезпечує їхню репрезентативність;
- застосування шкали порядку.

Емпіричні дані (констатувальна й контрольна діагностика) після порівняння за критерієм Фішера представлені в порядку, який передбачений у вказаній вище схемі до кожної групи ЕГб, ЕГм і КГ.

Для констатувального і контрольного етапів експерименту характерні розрахунки за розробленою вказаною вище схемою, що порівнюються з розрахунками в контрольній групі (необхідно для виведення статистичних характеристик рядів розподілу між показниками ЕГб і ЕГм.).

Формування статистичного ряду розподілу випадкової величини x_i для групи ЕГб з обсягом вибірки $N = 165$ (констатувальний етап). Розрахунки представлено в табл. 3.4.

Таблиця 3.4

**Емпірична сукупність за даними діагностики
(ЕГб, констатувальний етап)**

Критерії	Мотиваційно- ціннісний			Когнітивний			Особистісний			Процесуально- технологічний		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Бали (f_i - рівні)	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Кількість студентів n_i	10	28	127	2	25	138	5	28	132	0	33	132
$f_i \times n_i$	30	56	127	6	50	138	15	56	132	0	66	132
Частоти	$\frac{10}{165}$	$\frac{28}{165}$	$\frac{127}{165}$	$\frac{2}{165}$	$\frac{25}{165}$	$\frac{138}{165}$	$\frac{5}{165}$	$\frac{28}{165}$	$\frac{132}{165}$	$\frac{0}{165}$	$\frac{33}{165}$	$\frac{132}{165}$
$x_i = \sum f_i \times n_i$	213			194			203			198		

$$N = \sum n_i = 165$$

Формування статистичного ряду розподілу випадкової величини x_i , для групи ЕГм з обсягом вибірки $N = 159$ (констатувальний етап). Розрахунки представлено в табл. 3.5.

Таблиця 3.5

**Емпірична сукупність за даними діагностики
(ЕГм, констатувальний етап)**

Критерії	Мотиваційно- ціннісний			Когнітивний			Особистісний			Процесуально- технологічний		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Бали (f_i - рівні)	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Кількість студентів n_i	16	16	127	0	16	143	10	16	133	0	32	127
$f_i \times n_i$	48	32	127	0	34	143	30	32	133	0	64	127
Частоти	$\frac{16}{159}$	$\frac{16}{159}$	$\frac{127}{159}$	$\frac{0}{159}$	$\frac{16}{159}$	$\frac{143}{159}$	$\frac{10}{159}$	$\frac{16}{159}$	$\frac{133}{159}$	$\frac{0}{159}$	$\frac{32}{159}$	$\frac{127}{159}$
$x_i = \sum f_i \times n_i$	207			177			195			191		

$$N = \sum n_i = 159$$

Формування статистичного ряду розподілу випадкової величини x_i для групи ЕГб із обсягом вибірки $N = 165$ (контрольний етап). Розрахунки представлено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6

**Емпірична сукупність за даними діагностики
(ЕГб, контрольний етап)**

Критерії	Мотиваційно-ціннісний			Когнітивний			Особистісний			Процесуально-технологічний		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Бали (f_i - рівні)												
Кількість студентів n_i	83	55	27	44	121	0	77	61	27	33	99	33
$f_i \times n_i$	249	110	27	132	242	0	231	122	27	99	198	33
Частоти	$\frac{83}{165}$	$\frac{55}{165}$	$\frac{27}{165}$	$\frac{44}{165}$	$\frac{121}{165}$	$\frac{0}{165}$	$\frac{77}{165}$	$\frac{61}{165}$	$\frac{27}{165}$	$\frac{33}{165}$	$\frac{99}{165}$	$\frac{33}{165}$
$x_i = \sum f_i \times n_i$	386			374			380			330		

$$N = \sum n_i = 165$$

Формування статистичного ряду розподілу випадкової величини x_i для групи ЕГм з обсягом вибірки $N = 159$ (контрольний етап). Розрахунки представлено в табл. 3.7

Таблиця 3.7

**Емпірична сукупність за даними діагностики
(ЕГм, контрольний етап)**

Критерії	Мотиваційно-ціннісний			Когнітивний			Особистісний			Процесуально-технологічний		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Бали (f_i - рівні)												
Кількість студентів n_i	80	64	15	32	127	0	69	64	26	53	90	16
$f_i \times n_i$	240	128	15	96	254	0	207	128	26	159	180	16
Частоти	$\frac{80}{159}$	$\frac{64}{159}$	$\frac{15}{159}$	$\frac{32}{159}$	$\frac{127}{159}$	$\frac{0}{159}$	$\frac{69}{159}$	$\frac{64}{159}$	$\frac{26}{159}$	$\frac{53}{159}$	$\frac{90}{159}$	$\frac{16}{159}$
$x_i = \sum f_i \times n_i$	383			350			361			355		

$$N = \sum n_i = 159$$

Для констатувального етапу характерне впорядкування емпіричної сукупності за даними діагностики, а також складання статистичного ряду розподілу випадкової величини x_i (група КГ, обсяг вибірки $N = 147$). Результати виконаних дій оформлено в табл. 3.8.

Таблиця 3.8

Емпірична сукупність за даними діагностики (КГ, констатувальний етап)

Критерії	Мотиваційно-ціннісний			Когнітивний			Особистісний			Процесуально-технологічний		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Бали (f_i -рівні)	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Кількість студентів n_i	10	25	112	2	14	131	5	20	122	14	15	118
$f_i \times n_i$	30	50	112	6	28	131	15	40	122	42	30	118
Частоти	$\frac{10}{147}$	$\frac{25}{147}$	$\frac{112}{147}$	$\frac{2}{147}$	$\frac{14}{147}$	$\frac{131}{147}$	$\frac{5}{147}$	$\frac{20}{147}$	$\frac{122}{147}$	$\frac{14}{147}$	$\frac{15}{147}$	$\frac{118}{147}$
$x_i = \sum f_i \times n_i$	192			165			177			190		

$$N = \sum n_i = 147$$

На контрольному етапі склали статистичний ряд розподілу випадкової величини x_1 (група ЕГб, обсяг вибірки $N = 165$). Результати виконаних дій оформлено в табл. 3.9.

Таблиця 3.9

Емпірична сукупність за даними діагностики (КГ, контрольний етап)

Критерії	Мотиваційно-ціннісний			Когнітивний			Особистісний			Процесуально-технологічний		
	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Бали (f_i -рівні)	3	2	1	3	2	1	3	2	1	3	2	1
Кількість студентів n_i	24	74	49	1	82	64	20	78	49	24	108	15
$f_i \times n_i$	72	148	49	3	164	64	60	156	49	72	216	15
Частоти	$\frac{24}{147}$	$\frac{74}{147}$	$\frac{49}{147}$	$\frac{1}{147}$	$\frac{82}{147}$	$\frac{64}{147}$	$\frac{20}{147}$	$\frac{78}{147}$	$\frac{49}{147}$	$\frac{24}{147}$	$\frac{108}{147}$	$\frac{15}{147}$
$x_i = \sum f_i \times n_i$	269			231			265			303		

$$N = \sum n_i = 147$$

Для порівняння обчислених показників визначали основні гіпотези. Пропонували нульову, за якої відмінності на констатувальному й контрольному етапах несуттєві та альтернативну, за якої відмінності високі та є суттєво значущими.

На цьому етапі важливим стало формування статистичних характеристик рядів розподілу, що представлено в табл. 3.8 і табл. 3.9 із подальшим узагальненням даних у табл. 3.10.

Таблиця 3.10

**Статистична характеристика рядів розподілу між показниками КГ
(констатувальний і контрольний етапи експерименту)**

Група	КГ			
	Констатувальний		Контрольний	
Етапи	x_i	x_i^2	x_i	x_i^2
Критерії	x_i	x_i^2	x_i	x_i^2
Мотиваційно-ціннісний	192	36864	269	72361
Когнітивний	165	27225	231	53361
Особистісний	177	31329	265	70225
Процесуально-технологічний	190	36100	303	91809
$\sum x_i$	724	–	1068	–
N	147	147	147	147
$M(X) = \sum \frac{x_i}{N}$	4,93	–	7,27	–
$\left(\sum \frac{x_i}{N}\right)^2$	24,30	–	52,85	–
$\sum x_i^2$	–	131518	–	287756
$\sum \frac{x_i^2}{N}$	–	894,68	–	1957,52

Продовж. табл. 3.10

$D(X) = \sum \frac{x_i^2}{N} - \left(\sum \frac{x_i}{n} \right)^2$	$894,68 - 24,3 = 870,38$	$1057,52 - 52,85 = 1004,67$
$\varphi_{емпір}^* = \frac{D_{\max}(X)}{D_{\min}(X)}$	$1004,67 / 870,38 = 1,15$	
$\varphi_{крит.}^*$ на рівні значущості $p = 0,01$ для ступеню свободи $k_1 = k_2 = 146$	1,47 $\varphi_{крит.}^*$ знайдено за допомогою функції F.ОБР.ПХ(0,01;146;146) Microsoft Excel 2010 в автоматичному режимі	
Порівняння значень критерію φ^*	$\varphi_{емпір}^* < \varphi_{крит.}^*$ $1,15 < 1,47$	
Достовірність відмінності	Несуттєва	

Для порівняння одержаних результатів, необхідно сформулювати гіпотези. Розглянули дві: нульову H_0 , за якої відмінності між показниками на констатувальному й контрольному етапах несуттєві, і альтернативну – H_1 , за якої показники констатувального й завершального етапів між собою суттєво різняться.

Для формування статистичних характеристик рядів розподілу узагальнили показники табл. 3.7, табл. 3.8, табл. 3.9, табл. 3.10 у зведеній табл. 3.11.

Таблиця 3.11

**Статистичні характеристики рядів розподілу між показниками ЕГб і
ЕГм (констатувальний і контрольний етапи експерименту)**

Група	ЕГб				ЕГм			
	Констатувальний		Контрольний		Констату- вальний		Контрольний	
Критерії	x_i	x_i^2	x_i	x_i^2	x_i	x_i^2	x_i	x_i^2
Мотиваційно-ціннісний	213	45369	386	148996	207	42849	383	146689
Когнітивний	194	37636	374	139876	177	31329	350	122500
Особистісний	203	41209	380	144400	195	38025	361	130321
Процесуально- технологічний	198	39204	330	108900	191	36481	355	126025
$\sum x_i$	808	–	1470	–	770	–	1449	–
N	165	–	165	–	159	–	159	–
$M(X) = \sum \frac{x_i}{N}$	4,9		8,9		4,8		9,1	
$\left(\sum \frac{x_i}{N}\right)^2$	24,01	–	79,21	–	23,04	–	82,81	–
$\sum x_i^2$	–	163418	–	542172	–	148684	–	525535
$\sum \frac{x_i^2}{N}$	–	990,41	–	3285,89	–	935,12	–	3305,25
$D(X) = \sum \frac{x_i^2}{N} - \left(\sum \frac{x_i}{n}\right)^2$	990,41 – 24,01 = 966,4		3285,89 – 79,21 = 3206,68		935,12 – 23,04 = 912,08		3305,25 – 82,81 = 3222,44	
$\varphi_{емпір}^* = \frac{D_{\max}(X)}{D_{\min}(X)}$	3206,68 / 966,4 = 3,32				3222,44 / 912,08 = 3,53			
$\varphi_{крит.}^*$ на рівні значущості $p = 0,01$	1,44 $\varphi_{крит.}^*$ знайдено за допомогою функції F.ОБР.ПХ(0,01;164;164) Microsoft Excel 2010 для ступеню свободи $k_1 = k_2 = 164$				1,45 $\varphi_{крит.}^*$ знайдено за допомогою функції F.ОБР.ПХ(0,01;158;158) Microsoft Excel 2010 для ступеню свободи $k_1 = k_2 = 158$			
Порівняння значень критерію φ^*	$\varphi_{емпір}^* > \varphi_{крит.}^*$ 3,32 > 1,44				$\varphi_{емпір}^* > \varphi_{крит.}^*$ 3,53 > 1,45			
Достовірність відмінностей	Суттєва				Суттєва			

За результатами дослідження дійшли до висновку про те, що статистичну гіпотезу H_0 варто відхилити і прийняти статистичну гіпотезу H_1 .

Узагальнення даних експерименту за усіма групами після використання критерію достовірності φ^* Фішера наводимо в табл. 3.12.

Таблиця 3.12

Відмінності у рівнях сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи (контрольна та експериментальні групи)

Група	Значення критерію Фішера ($\varphi_{емпір}^*$)	Достовірність відмінностей
ЕГб	3,32 за $\varphi_{крит.}^* = 1,44$ ($p > 0,01$)	Суттєва
ЕГм	3,53 за $\varphi_{крит.}^* = 1,45$ ($p > 0,01$)	Суттєва
КГ	1,15 за $\varphi_{крит.}^* = 1,47$ ($p > 0,01$)	Несуттєва

Щодо готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів, рівень достовірності відмінностей у показниках контрольної та експериментальної груп після розрахунків дозволив дійти до такого висновку:

1) застосування змістовно-технологічного забезпечення розробленої нами моделі підготовки обумовлює її вищий проти високого рівня сформованості професійної готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи;

2) змістовно-технологічний супровід моделі забезпечує скорочення термінів на професійну підготовку відповідно до дворівневої системи освіти.

3)

Загалом це зумовлює високу якість сформованої готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

Таким чином, одержані результати експериментального дослідження дозволяють констатувати про досягнення мети та завдань дослідження.

Експериментальна робота за визначенням умов і шляхів формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи охоплювала чотири етапи: підготовчий, констатувальний, формувальний, контрольний.

Дослідження проведено в експериментальних і контрольній групах, відповідно, виявляли ефективність експериментальної програми (до і після впровадження моделі) на різних вибірках студентів, із подальшим зіставленням змін у показниках під час традиційного навчання студентів у ЗВО (КГ) і під час впровадження розробленої нами моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи (ЕГб і ЕГм), що розглядали її показником результативності.

Процес реалізації змістовно-технологічного забезпечення моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, зумовлює якість сформованої професійної готовності студентів, що доводить ефективність запропонованої технології.

Змістовно-технологічне забезпечення процесу формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, окрім традиційних форм діяльності, що використовуються в освітньому просторі ЗВО, передбачає впровадження занять із використанням технологій моделювання проблемних ситуацій; застосування педагогічно-проектної і дослідницької діяльності; стимулювання активності студентів у діяльності кафедри в русі виховної роботи; підвищення ефективності навчальної і виробничої практик шляхом розробки спеціалізованих блоків індивідуальних завдань.

Готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, доцільно формувати, шляхом обґрунтування традиційних й інноваційних методів, що сприяють ефективності навчання.

Результативність форм роботи зі студентами застосовуваних на формувальному етапі експерименту одержала позитивні оцінки всіх учасників дослідження.

Достовірність відмінностей у показниках рівня готовності в контрольних і експериментальних групах, а також висновки про ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарної школи до морально-етичного виховання учнів старшої школи, доведено за допомогою статистичного методу оцінки за φ^* критерієм Фішера.

Якісний і кількісний аналіз результатів експериментальної роботи доводить ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, а також обґрунтованого нами змістовно-технологічного інструментарію її реалізації, що свідчить про доказовість гіпотези дослідження.

Таким чином, експериментальна робота за визначенням умов і шляхів формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання старшокласників у ЗЗСО, здійснювалася в Кам'янець-Подільському національному університеті імені Івана Огієнка, Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Богдана Хмельницького, Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії імені Тараса Шевченка, Рівненському державному гуманітарному університеті. в чотири етапи: підготовчий, констатувальний, формувальний, завершальний.

Дослідження проводилося за допомогою формування експериментальних і контрольної груп у зв'язку з цим виявлення

ефективності експериментального дослідження до і після впровадження моделі проводилося на різних вибірках студентів і зіставлення змін показників у процесі підготовки у ЗВО (контрольна група КГ), а також в процесі впровадження моделі щодо формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання старшокласників у ЗЗСО (експериментальні групи ЕГб і ЕГм) було показником результативності спроектованої моделі.

Процес реалізації змістовно-технологічного забезпечення моделі формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання старшокласників у ЗЗСО, забезпечує якість сформованої професійної готовності у студентів, що підтверджує ефективність використовуваної технології і відповідно висунену гіпотезу дисертаційного дослідження.

Змістовно-технологічне забезпечення формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання старшокласників у ЗЗСО, окрім традиційних форм діяльності, використовуваних в освітньому просторі ЗВО, допускає впровадження заняття з використанням технологій моделювання проблемних ситуацій; застосування педагогічно-проектної і дослідницької діяльності; стимулювання активності студентів щодо виховної роботи; підвищення ефективності навчальної і виробничої практик шляхом розроблення спеціалізованих блоків індивідуальних завдань.

Готовність майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання старшокласників у ЗЗСО, доцільно формувати, застосовуючи оптимальні методи навчання, що включають разом із традиційними й інноваційні, що сприяють ефективності навчання.

Результативність застосовуваних на формувальному етапі експерименту форм роботи студентів щодо формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання старшокласників у ЗЗСО, була позитивно оцінена учасниками експерименту.

Достовірність відмінності показників професійної готовності в контрольних і експериментальних групах, а також висновки про ефективність розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання старшокласників у ЗЗСО, підтверджені за допомогою статистичного методу оцінки за φ^* критерієм Фішера.

Проведений якісний і кількісний аналіз результатів експериментальної роботи підтвердив ефективність розробленої моделі формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання старшокласників у ЗЗСО, а також виділеного змістовно-технологічного інструментарію її реалізації, що свідчить про доказовість виконання мети та завдань дослідження.

Література:

[17; 27; 57; 94; 104; 109; 123; 128; 137; 150; 160; 170; 173; 174; 233]

ВИСНОВКИ

На підставі узагальнення результатів дослідження проблеми підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи сформульовано такі загальні висновки:

1. Підготовку майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи розглянуто як процес навчання студентів в системі навчальних занять та позааудиторної роботи і результат, що характеризується її певним рівнем, необхідним для здійснення морально-етичного виховання старшокласників. Ураховуючи основні підходи до трактування поняття та структури готовності до педагогічної діяльності й особливостей діяльності педагогів гуманітарних предметів, сформульовано її визначення: готовність майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи – це особистісне утворення, що структурно охоплює низку компонентів: аксіологічний, професійно-гностичний, емоційно-вольовий та професійно-діяльнісний, які формуються під час навчання у ЗВО і спрямовуються на опанування майбутніми учителями гуманітарних предметів не лише етичними знаннями і формування їхніх моральних цінностей та особистісних орієнтирів, а й розуміння ними важливості розвитку моральної культури та культури поведінки своїх підопічних – учнів старшої школи.

2. Визначено змістове наповнення компонентів готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, а саме: *аксіологічного* – усвідомлення цінності й соціальної значущості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; *професійно-гностичного* – оволодіння основними професійними компетенціями щодо формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів шляхом

опанування різними видами технологій означеної діяльності; формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; готовність самостійно приймати професійні рішення; *емоційно-вольового* – ставлення і схильність до активної й доцільної міжособистісної взаємодії майбутніх учителів із учнями старшої школи щодо морально-етичного виховання; *професійно-діяльнісного* – засвоєння та практична реалізація варіативних технологій; формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів щодо морально-етичного виховання учнів старшої школи у контексті їхньої професійної підготовки у сучасних ЗВО.

Обґрунтовано такі їхні критерії: щодо аксіологічного – мотиваційно-ціннісний; професійно-гностичного – когнітивний; емоційно-вольового – особистісний; професійно-діяльнісного – процесуально-технологічний.

Мотиваційно-ціннісний критерій визначали за такими показниками сформованості ціннісних орієнтацій у концепції основних особистісних якостей: моральний обов'язок, старанність, совість, співучасть, співпереживання; усвідомлення важливості професії педагога, соціальна відповідальність, мотивація інтересу до педагогічної діяльності та досягнення успіху. *Когнітивний* – обсяг та якість знань про сутність і зміст морально-етичного виховання; способи виконання педагогічної діяльності; морально-етичні норми професійної поведінки педагога і вимоги до його особистісних якостей. *Особистісний* – індивідуальні якості, що уможливають реалізацію завдань морально-етичного виховання (відповідальність, креативність, рефлексивність, толерантність, емпатія, вміння інтерпретувати соціально-значущий досвід); сформованість індивідуального стилю професійної діяльності; сформованість потреби до професійного саморозвитку. *Процесуально-технологічний* – опанування технологіями морально-етичного виховання; вміння безконфліктного розв'язання проблемних педагогічних ситуацій і ухвали професійних рішень; володіння навичками відповідальної поведінки.

Диференційовано рівні (*ситуаційно-адаптивний, професійно-технологічний, творчий*) готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

3. Визначено й обґрунтовано низку педагогічних умов підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи: забезпечення позитивної мотивації майбутніх учителів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; створення креативного освітнього середовища шляхом моделювання професійно-педагогічних ситуацій; використання інноваційних технологій навчання та впровадження спецкурсу «*Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи*». Розроблено модель підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи із таких блоків. А саме: у *цільовий* уміщено мету підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи та вимоги освітніх стандартів професійної освіти; *теоретико-методологічний* – загальнодидактичні та специфічні принципи й методологічні підходи; *змістово-технологічний* – технології; методи; форми; засоби; компоненти; етапи та педагогічні умови готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи; *діагностико-результативний* – результати моніторингу сформованості означеної готовності; критерії, показники, рівні та очікувана позитивна динаміка сформованості готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи.

4. Розроблено навчально-методичне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників. Зокрема, спецкурс «*Основи формування готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи*», упроваджено в окремі

теми освітніх компонентів («Філософія», «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Психологія»), питання, тематичні завдання, проблемні та навчальні ситуації.

Доведено ефективність експериментальної програми дослідження на різних вибірках студентів ЕГб, ЕГм і КГ груп та шляхом зіставлення мінливості їхніх показників, які стали свідченням результативності спроектованої моделі. Достовірність показників та рівнів професійної готовності ЕГб, ЕГм і КГ груп, а також висновки про ефективність розробленої моделі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи, підтверджені за допомогою статистичного методу оцінки за φ^* критерієм Фішера.

Якісний та кількісний аналіз одержаних результатів експериментальної роботи доводить ефективність розробленого змістовно-технологічного інструментарію її реалізації та свідчать про те, що поставлені завдання виконано і мети дослідження досягнуто.

Проведене дослідження не вичерпує всі аспекти досліджуваної нами проблеми. Перспективними розглядаємо вивчення зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів у закладах освіти, а також специфіку фахової підготовки педагогів до організації виховної діяльності у закладах формальної та неформальної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва : Просвещение, 1990. 141 с.
2. Авраменко Н. О. *Підготовка майбутніх лікарів-іноземців до оволодіння професійною термінологією у медичних закладах вищої освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Хмельницький національний університет. Хмельницький, 2019. 354 с.*
3. Адольф В. А., Степанова И. Ю. *Профессиональная готовность как необходимое условие формирования профессиональной компетентности современного специалиста. Развитие системы образования в России XXI века : материалы Междунар. науч.-метод. конф.* Красноярск, 2003. С. 11–13.
4. Алексюк А. М. *Педагогіка вищої школи : курс лекцій. Модульне навчання*. Київ, 1993. 218 с.
5. Андреев В. И. *Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития*. Киев : Центр инновационных технологий, 2000. 600 с.
6. Артюхова Ю. В. *Ценности и воспитание. Педагогика*. 1999. № 4. С. 117–121.
7. Асеев В. Г. *Мотивация поведения и формирование личности*. Москва : Просвещение, 1976. 375 с.
8. Асмолов А. Г. *Основные принципы психологического анализа в теории деятельности. Вопросы психологии*. 1982. № 2. С. 14–27.
9. Бабанский Ю. К. *Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект : науч. узд.* Москва : Педагогика, 1977. 256 с.
10. Базарова Т. Ю. *Век живи, век учись. Психологическая газета*. 1999. №66. С. 12–13.
11. Бакка Т. В. *Підготовка студентів до викладання суспільствознавчих дисциплін у середніх загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук*. Київ, 2008. 20 с.

12. Балл Г. О. Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. *Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти* : науково-методичний збірник / за ред. І. А. Зязюна та ін. Київ, 1994. С. 134-141.
13. Бальоха А. С. Проблема формування природознавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Збірник наукових праць*. Серія : Педагогічні науки. Херсон : ХДУ, 2014. . Вип. 65. С. 274–280.
14. Баруліна Ю. Зміст проблеми ціннісно-смыслових орієнтацій учнів у науковій літературі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2013. Вип. 47. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/47/17.pdf (дата звернення: 12.05.2020).
15. Батыгин Г. С. Обоснование научного вывода в прикладной социологии. Москва : Наука, 1986. 271 с.
16. Беляев А.В. Формирование ключевых компетенций в образовательном процессе. *Проблемы обеспечения целостности образовательного процесса* : материалы научно-практической конференции (г. Ставрополь, апрель 2004 г.). Ставрополь : Издательство СГУ, 2004. С. 27–31.
17. Беспалько В. П. Основи теорії педагогічних систем: проблеми й методи психолого-педагогічного забезпечення технології навчальних систем. Воронеж : Изд-во Воронежського ун-та, 1977. 304 с.
18. Бех І.Д. Виховання особистості: у 2 кн. кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади : навч.-метод. посібник. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
19. І. Д. Бех, К. І. Чорна, К. О. Журба, В. А. Киричок, І. М. Шкільна, С. В. Коновець. Виховання моральної самосвідомості зростаючої особистості в позакласній діяльності загальноосвітніх навчальних закладів : монографія. Харків : «Друкарня Мадрид», 2016. 176 с.
20. Бех І.Д. Духовні цінності в розвитку особистості. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 1. С. 124-129.

21. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія*. Київ : Генезис. 2009. С. 21–24.
22. Бех І. Д. Модель професіонала у контексті сучасної соціокультурної ситуації. *Управління соціальними системами. Теорія і практика*. 2001. № 3. С. 57-62.
23. Бех Ю. В., Слепцов А. І. Філософські проблеми сучасного управління складними системами: ідеї, принципи і моделі : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 404 с.
24. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 45-51.
25. Біда О. А. Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів – проблема сьогодення. *Вісник Львівського університету. Серія : Педагогічна*. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 247–253.
26. Біда О. А. Шляхи вдосконалення безперервної педагогічної освіти вчителя : зб. наук. праць. Київ : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1998. 257 с.
27. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / под ред. Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. Москва : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349с.
28. Болдирева Г. С. Формирование у старшеклассников ценностного отношения к знаниям : автореф. дисс. ...канд. пед. наук. Алма-Ата, 1981. 25с.
29. Большая этика / пер. с древнегреч. Т.А. Миллер. Аристотель. Соч. в 4 т. Москва : Мысль, 1983. Том 4. С. 16-26.
30. Большой энциклопедический словарь. Москва, 1991. 1456 с.
31. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования. *Педагогика*. 1997. № 4. С. 11–17.
32. Брежнёва-Єрмоленко О. В., Лола І. В. Креативне середовище ВНЗ – основа інноваційної активності фахівців. *Проблеми формування та розвитку інноваційної інфраструктури: європейський вектор – нові*

- виклики та можливості: до 50-річчя Інженерно-економічного факультету (Навчально-наукового інституту економіки і менеджменту) : тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції, (м. Львів, 14–16 травня 2015 р.). Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2015. С. 625–626.*
33. Васянович Г. Педагогіка вищої школи : навч.-метод. посібник. Львів : Ліга Прес, 2000. 450 с.
34. Васянович Г.П. Вибрані твори : в 5-ти.т. Т.3 : педагогічна етика : навч.посібник. Львів : Сполом, 2010. 420с.
35. Васьківська О. Є. Формування умінь діалогічного спілкування старшокласників у процесі навчання гуманітарних предметів : автореф. дис.... канд. пед. наук. Київ, 2017. 21 с.
36. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : Перун, 2001. 1440 с.
37. Виноградова А.М. Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников. Москва : Просвещение, 1989. 96 с.
38. Виногородський А. М. Розвиток особистісної рефлексії підлітків (на матеріалі сприйняття музики) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 1999. 20 с.
39. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
40. Вікова психологія / за ред. Г. С. Костюка. Київ : Рад. школа, 1976. 268с.
41. Власенко О. М. Формування моральних цінностей у майбутніх учителів засобами моделювання педагогічних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 20 с.
42. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2007. 615 с.
43. Волошко Л. Б. Професійна компетентність студентів як предмет психолого-педагогічного аналізу. *Наука і сучасність* : збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. Том. 48. С. 22–32.

44. Воронкова Б. А., Дебич М. А., Дем'яненко Н. М., Дівінська Н. О. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції: монографія (рукопис) / За заг. ред. Г. В. Онкович. Київ, 2014. 326 с.
45. Выготский, Л.С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
46. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Основн педагогики та психологи вищої школи в Україні : навчальний посібник. Київ : ІПТЕЛ, 1995. 168 с.
47. Галустов Р. А. Формирование интереса к профессии учителя технологии и предпринимательства у сельской молодежи Кубани. *Актуальные проблемы технологического образования* / под ред. Р. А. Галустова. Армавир : ИЦ АГПИ, 1998. С. 11–24.
48. Гнутель Я. В. Виховна робота в сучасних умовах: теорія і методика. Тернопіль, 1998. 262 с.
49. Голубева Е. П. Методы системного анализа при принятии управленческого решения. Москва : Наука, 1973. 162 с.
50. Гомонюк О. М. Теоретичні та методичні основи формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. у-нт ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2012. 693 с.
51. Гомонюк О. М. Спецкурс «Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога» – складова формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів». *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 38. С. 88–92.
52. Гомонюк О. М. Значення інтерактивних технологій у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Освітній простір України* : наук. журнал / голов. ред. Н. В. Лисенко. Івано-Франківськ : Видавництво ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника», 2014. Вип. 4. С. 79–86.

53. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376с.
54. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид., доп. й виправ. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
55. Горноста́й П. Теория установки (Д. Н. Узнадзе) – Психологический теории и концепции личности : краткий справочник. URL: http://psyoffice.ru/8/psychology/book_o. (дата звернення: 25.03.2020).
56. Готовність до діяльності в екстремальних ситуаціях: психологічний аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко та ін. Мінськ: Изд-во «Університетське», 1985. 206 с.
57. Гоян І. М. Проблеми мотивації поведінки : методичні рекомендації до курсу «Проблеми мотивації поведінки людини». Івано-Франківськ : Плай, 2002. 105 с.
58. Гриньова М. В. Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя хімії. *Методика викладання природничих дисциплін у вищій і середній школі. XVI Каршинські читання* : збірник наукових праць. Полтава : Астроя, 2009. С. 156–158.
59. Гуманкова О. С. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до здійснення диференційованого підходу у навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Житомир, 2012. 20 с.
60. Данилко М. Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту. Луцьк, 2000. 19 с.
61. Данилюк О. А., Хміль Н. А Використання блогів у навчальній діяльності студентів. URL: http://fitu.kubg.edu.ua/images/stories/Departments/kitmd/Internet_conf_17.05.18/s1/1_Danyliuk_Khmil.pdf. (дата звернення: 18.04.2020).

62. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала : монографія. Москва : Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
63. Дичківський С. Неперервна гуманітарна освіта – новий етап педагогічного мислення. *Гуманітарні науки*. 2004. № 2(8). С. 20–29.
64. Дмитрієва С. М., Гуменюк Т. М. Діагностика особливостей емоційно–вольової сфери молодших школярів як умова підвищення професійної компетентності дитячого психолога. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/pdf>.
65. Дмитриева О. Б. Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 1997. 18 с.
66. Драченко В. В. Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури : автореф дисс.. канд. пед. наук. Київ , 2008. 18с.
67. Дубасенюк О. А., Іванченко А. В. Практикум з педагогіки : навч. посібник для студ. вищих навч. закл. 2. вид., доп. і перероб. Житомир, 2002. 483 с.
68. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ...д-ра пед. наук : 20.02.02. Москва, 1983. 319 с.
69. Дьяченко М. И. Психология высшей школы. Москва : БГУ, 1981. 384. с.
70. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Изд-во Белорус. ун-та, 1976. 175 с.
71. Енциклопедичний словник з психології та педагогіки. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru. (дата звернення: 06.02.2021).
72. Журавлев В. И. Стандарты в формировании и поддержании профессионализма педагогов. *Проблемы обновления содержания общего образования*. Ростов-на-Дону : РПИ, 1992. С. 81–86.

73. Закон України «Про організації роботодавців, їх об'єднання, права і гарантії їх діяльності» № 5026-VI (5026-17) від 22.06.2012 р. Стаття 1. URL: [http: Вікіпедія uk.wikipedia.org/ wiki/](http://uk.wikipedia.org/wiki/) (дата звернення: 12.03.2021).
74. Западинська І. Г. Використання досвіду підготовки вчителів гуманітарних спеціальностей у сучасній практиці. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. Вип. 18. С. 149–153. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2015_18_28. (дата звернення: 05.11.2020).
75. Запорожец А. В. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. Москва : Педагогика, 1995. 218 с.
76. Заремба Л. В. Формування в студентів педінститутів готовності до організації позаурочної діяльності учнів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 1990. 22 с.
77. Зеер Э. Компетентносный подход к модернизации профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2005. № 4. С. 23–30.
78. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие для вузов. Москва : МПСИ, 2005. 211с.
79. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб., доп. Москва : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
80. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования. *Дайджест педагогических идей и технологий*. Київ : Школа-парк, 2003. Вып. 4. С. 107–112.
81. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. 384с.
82. Злобин А. Т. Классификации эмоций. *Вопросы психологии*. 1996. №4. С. 96-99.
83. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії : наук.- метод. посібник. Київ : МАУП, 2000 312 с.

84. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : підручник для вищих пед. навч. закладів. Київ : Вища школа, 1997. 348 с.
85. Зыбковец В.Ф. Прирождение нравственности. Москва : Политиздат, 1974. 126 с.
86. Ільченко В. Методика вивчення курсу «Природознавство» («Довкілля») у 5-6 класах : навчально-методичний посібник. Київ : Педагогічна думка, 2008. 168 с.
87. Ильин В. С. Формирование личности школьника (целостный процесс). Москва : Педагогика, 1984. 144 с.
88. Каиров И. А., Петров Ф. Н. Педагогическая энциклопедия: Советская энциклопедия. Москва, 1966. Т. 3. С. 549.
89. Каліцька Н. Г., Біда О. А., Волошина Г.П. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх учителів : монографія / за заг. ред. Н. С. Побірченко; Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Київ : Наук. світ, 20003. 138 с.
90. Калюжна Т. Г. Педагогічні основи становлення аксіологічної парадигми в освіті [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/14424/1/Kaluzhna.pdf>
91. Капська А. Й., Волинська Л. В., Карпенко О. Г. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом / за ред. А. Й. Капської. Київ : ДЦСМ, 2003. 87 с.
92. Карпенко О. Професійні функції соціального працівника як складова професійної компетентності. *Актуальні проблеми підготовки фахівців соціальної сфери* : тези доповідей II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 15 листопада 2012 р.) / гол. ред. канд. пед. наук, доц. М. Є. Чайковський. Хмельницький : ХІСТ Університету «Україна», 2012. С. 184-192.

93. Катревич Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів гуманітарних дисциплін у ВНЗ України та Великобританії: порівняльний аналіз узагальненого досвіду. URL: <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/495/671>.
(дата звернення: 22.02.2020).
94. Киверляг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике. Таллин : Валгус. 1980. 182 с.
95. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография. Оренбург, 1996. 187 с.
96. Климов Е. А. Некоторые психологические проблемы подготовки молодежи к труду и выбору профессии. *Вопросы психологи.* 1985. № 4. С. 7-9.
97. Климова Т. Е. Педагогическая диагностика. Магнитогорск : МаГУ, 2000. 123 с.
98. Коменский Я. А. Великая дидактика. Москва : Педагогика, 1989, 416 с.
99. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: [Бібліотека з освітньої політики] / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
100. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи стандартів вищої освіти (Додаток 1 до наказу Міністерства освіти України від 31.07.1998 р. № 285 зі змінами та доповненнями). *Вища освіта : інформаційний вісник.* 2003. № 10. С. 5–82.
101. Кондрашова Л. В. Високим інтелектом і майстерністю. *Рідна школа.* 1993. №11–12. С. 57–58.
102. Кондрашова Л. В. Методика подготовки будущего учителя к педагогическому взаимодействию с учащимися : учебное пособие для студентов педагогических институтов. Москва : Прометей, 1990. 150 с.
103. Кондрашова Л.В., Лаврентьева О.О., Зеленкова Н.І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навч. посібник. Кривий Ріг : КДПУ. 2008, 187 с.

104. Коношевський Л. Л., Шахіна І. Ю. Обробка психологічних досліджень засобами ІКТ : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ Фірма «Планер», 2011. 200 с.
105. Константиновский Д.Л., Вознесенская Е.Д., Дымарская О.Я., Чередниченко Г.А. Социально-гуманитарное образование: ориентации, практики, ресурсы совершенствования. Москва : ЦСП, 2006. 264 с.
106. Корольова Л. М. Креативне освітнє середовище – шлях до успішної педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. *Молодий вчений*. 2018. № 2(1). С. 260–264. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2018_2%281%29_65 (дата звернення: 06.03.2021).
107. Корсак К., Ляшенко Л. Про емоційну компетентність. *Науковий світ*. 2002. № 7. С. 12–13.
108. Корчуганова Е. Г. Педагогические условия эмоционально-волевого развития личности младшего школьника (в дидактической системе Л. В. Занкова) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк , 2006. 23 с.
109. Кочарян О. С., Фролова Є. В., Павленко В. М. Структура мотивації навчальної діяльності студентів : навч. посіб. Харків : Нац. аерокосм. ун-т ім. М. Є. Жуковського «Харк. авіац. ін.-т», 2011. 40 с.
110. Красюк Л. В. Роль моделювання педагогічних ситуацій у професійній підготовці вчителя-класовода. *Молодий вчений*. 2017. № 3. С. 409–413. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_3_98 (дата звернення: 11.03.2021).
111. Креативність. *Вікіпедія* : веб-сайт. URL: <http://uk.wikipedia.org/wiki/Креативність>. (дата звернення: 28.07.2020).
112. Кремінь В.Г. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтерн, 2008. 1036с.
113. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка у запитаннях і відповідях : навч. посіб. Київ : Знання, 2006. 311 с.

114. Кутішенко В. П. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://pidruchniki.com/17050603/psihologiya/vikova_ta_pedagogichna_psihologiya
115. Левчук З. С. Формирование готовности к профессиональному творчеству у студентов педвуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Минск, 1992. 19 с.
116. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. Москва : Смысл, 2000. 352 с.
117. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 303 с.
118. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 129–130.
119. Лисенко Н. В. Системна характеристика професійної підготовки педагога у вищій школі. *Вісник Прикарпатського університету*. Серія : Педагогіка. Івано-Франківськ, 2004. Вип. X. С. 44–51.
120. Лисенко Н. В. Сучасні стратегії професійної підготовки майбутнього фахівця дошкільної галузі освіти у ВНЗ України. *Освітній простір України : науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника»*. 2017. Вип. 9. С. 84–91.
121. Лисенко О. М. Теоретичні і методичні засади формування професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів у системі фахової підготовки : автореф. дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2019. 41 с.
122. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» : на допомогу здобувачам наукового ступеня. Львів : СПОЛОМ, 2014. 76 с.
123. Макаренко С. С. Формування мотивації досягнень в структурі мотиваційної сфери особистості вчителя. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія : Психологія. 2013. Вип. 1.

С. 314–323. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2013_1_36. (дата звернення: 15.05.2020).

124. Максименко С. Д., Заброцький М. М. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування). Київ : Главник, 2005. 112 с.

125. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3/4. С. 68–72.

126. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 230 с.

127. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя. *Педагогика*. 1995. № 6. С. 24–27.

128. Маркова А. К. Психология труда учителя. Москва : Просвещение, 1993. 192 с.

129. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2009. 476 с.

130. Марусинець М. М. Підготовка майбутніх учителів до реалізації завдань морального виховання учнівської молоді. *Освітній простір України : науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника»*. 2019. Вип. 17. Ч. 2. С. 252–258.

131. Марусинець М. М. Формування інтегральної психолого-педагогічної компетентності викладачів закладу вищої освіти. *Освітній простір України : науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника*. Івано-Франківськ. 2018. Вип. 14. С. 81–88.

132. Марусинець М. М. Професійна спрямованість і її віддзеркалення в моделі підготовки фахівців гуманітарного профілю. *Науковий вісник НУБіП України : збірник наукових праць. Серія : Педагогіка, психологія, філософія*. 2015. № 220. С. 268–275.

133. Марьенко И.С. Нравственное становление личности дошкольника. Москва : Педагогика, 1985. 102 с.
134. Мацук Л. Педагогічна компетентність як чинник професійної діяльності та майстерності педагога. *Освітній простір України* : науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника». Івано-Франківськ. 2016. Вип. 7. С. 82–87.
135. Мацук Л. Готовність майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення. *Освітній простір України* : науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника». 2016. Вип. 8. С. 93–97.
136. Мельник Л. В. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей до застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі : автореф. дис. .. канд. пед. наук. Вінниця : ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 2010. 22 с.
137. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А. А. Реан и В. А. Якунин, модификация Н. Ц. Бадмаевой). *Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей* : монография. Улан-Удэ, 2004. С. 151–154.
138. Михайличенко А. М. Навчання на основі компетентнісного стандарту. *Новий колегіум*. 2001. № 3. С. 46–50.
139. Михайличенко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 229 с.
140. Міщук І. М. Формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічної комунікації : автореф. дис. канд. пед. наук. Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. 21 с.
141. Моделирование педагогических ситуаций : Проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителей / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухубской. Москва : Педагогика, 1981. 120 с.

142. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навч. посіб. 4-е вид., доповн. Київ, 2003. 615с.
143. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ : Знання, 1989. 48 с.
144. Мороз А. Г., Островерхова Н. М., Трипоз В. А. Учебное пособие для ФППК ОНО, руководителей школ / Киевский государственный педагогический институт им. М. Горького. Киев : КГПИ, 1990. 148 с.
145. М'ясоїд П. А. Загальна психологія : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2000. 476 с.
146. Назаров Л. П. Теоретические основы формирования профессиональной готовности будущего учителя-предметника к работе в школе URL: <https://murzim.ru/nauka/pedagogika/29035-teoreticheskie-osnovy-formirovaniya-professionalnoy-gotovnosti-buduschego-uchitelya-predmetnika-k-rabote-v-shkole.html>. (дата звернення: 27.10.2020).
147. Національна Доктрина розвитку освіти України. *Освіта*. 2002. 24 квітня – 1 травня. С 2–4.
148. Невмержицька О.М. *Філософія*. 2015. № 7 (123) липень С.114-117.
149. Новий тлумачний словник української мови : в 4-х т. Київ : Аконіт, 1999. Т. 4. 209 с.
150. Образцов П. И., Косухин В. М. Дидактика высшей военной школы. Москва : 2004. 317 с.
151. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні* : рекомендації з освітньої політики. Київ : «К.І.С.», 2003. С. 13–42.
152. Онуфрієва Л. А. Дослідження психологічних детермінант розвитку професійної самосвідомості та особистісної зрілості майбутніх фахівців соціоекономічних професій. *Збірник наукових праць*. Серія : Психологічні науки. Т. 2. Вип. 10 (91). С. 228–232.
153. Пальчевський С. С. Педагогіка : нач. посіб. 2-е вид. Київ : Каравела, 2008. 496 с.

154. Пантелеева Т. В. Психологические особенности и развитие эмоциональной сферы и интеллектуальных способностей в ранней юности. *Психологические науки: теория и практика* : материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). Москва : Буки-Веди, 2015. С. 11–14. URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/196/8957/>. (дата звернення: 02.04.2020).
155. Педагогическая энциклопедия : 3-х кн. / гл. ред. А. И. Каиров и Ф. Н. Петров. Книга 3. Москва : Советская энциклопедия, 1966. 890 с.
156. Пенькова Р. И. Технология управления процессом воспитания молодёжи : учеб. пособ. / Самарский педагогический институт, Самарское областное отделение педагогического общества России. Самара, 1994. 144 с.
157. Петухова Л. Є., Співаковський О. В. Актуальні питання формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. *Комп'ютер у школі та сім'я*. 2011. № 1 (89). С. 7–11.
158. Платонов К. К. Системные качества психических явлений. *Психологический журнал*. 1982. Т. 3. № 2.
159. Платонов К. К. Структура и развитие личности. Москва : Наука, 1985. 256 с.
160. Плешакова О. В. Формирование психологической готовности студентов к профессиональной деятельности социального работника : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.07. Самара, 2008. 251 с.
161. Пляка Л. В. Формування психологічної готовності студентів до професійної комунікативної діяльності. *Професіоналізм педагога в контексті Європейського вибору України* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Ялта, 18–20 вересня 2008 р.). Ялта : РВВ КГУ, 2008. Ч. 2. С. 74–77.
162. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. Москва : УРАО, 2002. 160 с.

163. Подласый И. П. Педагогика. Учебник. Москва : Высшее образование, 2006. 540 с.
164. Пометун О. М., Баліцька Н. Г., Коберник Г. І. Інтерактивні технології навчання. Київ : Науковий світ, 2004. 86 с.
165. Попович І. В. Формування моральних цінностей учнів у системі виховної роботи. [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://ru.osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/33843
166. Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29 квітня 2015 року № 266. URL: https://npu.edu.ua/images/file/Viddil_licen/2016/post_266.pdf (дата звернення: 06.04.2021).
167. Прайор Р. Принятие решений о выборе профессии в переходные периоды: Новые подходы. *Перспективы: вопросы образования*. 1990. № 1. С. 128–135.
168. Професійна етика URL: <http://profesijna-etika-vidi-profesijnoi-etiki.doc>. (дата звернення: 05.11.2020).
169. Професійна освіта: словник : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
170. Прядко Н. О. Мотивація досягнення як детермінанта успіху в професійній діяльності особистості. *Вісник Чернігівського нац. педагогіч. ун-ту*. Серія : Педагогічні науки. 2015. № 127. С. 177–180. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1574 (дата звернення: 26.09.2020).
171. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академ. видав., 2006. 424 с.
172. Пуни А. Ц. Очерки. Психология спорта. Москва, 1959. 306 с.
173. Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика / под общей редакцией проф. А. А. Реана. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 432с.

174. Розенберг Н. М. Проблемы измерения в дидактике. Киев, 1979. 175 с.
175. Розова Т. М. Креативність як чинник розвитку професійно-комунікативних здібностей майбутніх психологів : дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2007. 287 с.
176. Рубинштейн С. Я. О воспитании привычек у детей. Москва : АПН РСФСР, 1958. 39 с.
177. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва, 1973. 365 с.
178. Рудіна О. М. Формування ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах навчально-виховного процесу гімназії : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2002. 20 с.
179. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2-х т. / под ред. Г. Н. Джибладзе Москва : Педагогика, 1981. Т. 2 336 с. URL: <http://www.marsexx.ru/tolstoy/russo-raznoe.html> (дата звернення: 07.06.2020).
180. Савицька О. В. Формування готовності студентів до введення у професійне середовище. *Педагогічний процес: теорія і практика* : збірник наукових праць. Київ : «Екмо», 2006. Вип. 5. С. 242–247.
181. Селиванов В. С. Основы общей педагогики : Теория и методика воспитания. / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия». 2000. 336 с.
182. Селіванова О. В. Формування професійної готовності до прикордонної служби в курсантів-дівчат : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / НАДПС України ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2004. 193 с.
183. Сергеев И. С. Основы педагогической деятельности : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 316 с.
184. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы : монография. Москва, 1998. 182 с.
185. Сидоренко В., Малихін А. Професійна компетентність як критерій професійного становлення майбутнього педагога. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2009. № 1. С. 178–183. URL:

http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2009_1_40 (дата звернення: 02.08.2020).

186. Сирота В., Сирота З. Сутність готовності майбутніх учителів до викладання інтегрованих курсів у початковій школі. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 5 (Ч. 1). С. 35–38.

187. Слостёнин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / Московский государственный заочный педагогический институт. Москва : Просвещение, 1976. 160 с.

188. Слостёнин В. А. Формирование социально активной личности учителя. *Межвузовское собрание научных трудов : МГПИ им. В. И. Ленина* / под ред. В. А. Слостёнина. Москва, 1986. 171 с.

189. Слишак К. Профессиональная готовность педагога к формированию этической культуры учащихся в процессе обучения гуманитарным предметам. URL: <http://www://gisap.eu/ru/node/18976> (дата звернення: 15.03.2020).

190. Словник української мови : в 11 т. / укл. А. П. Білоштан, М. Ф. Бойко, В. П. Градова, Г. М. Колесник та ін.; під гол. ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1971. Т. 2. 550 с.

191. Словник ua : веб-сайт. URL: <https://www.slovnkyk.ua/index.php?swr> (дата звернення: 05.04.2021).

192. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.

193. Соловйова Ю. О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2005. 212 с.

194. Стельмахович М. Г. Українське національне виховання. *Розкажи онуку*. 1993. № 8. С. 3-8.

195. Степанов Е. Н., Лузина Л. М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Москва : ТЦ Сфера, 2003. 160 с.

196. Строкова Т. А. О выборе критериев оценки в педагогических исследованиях. URL: sevcbs.ru/main/wp-content/uploads/2015/12/315.pdf. (дата звернення: 12.12.2020).
197. Сурыгин А. И. Педагогическое проектирование системы предвузовской подготовки иностранных студентов. Санкт-Петербург : Златоуст, 2001. 128 с.
198. Суходольський Г. В. Структурно-алгоритмічний аналіз і синтез діяльності. Ленінград : ЛГУ, 1976. 172 с.
199. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Київ : Радянська школа, 1980. Т. 3. 719 с.
200. Сухомлинский В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3-х т. сост.: О. С. Богданова, В.З. Смаль. Москва : Педагогика, 1981. Т. 3 640 с.
201. Сухомлинский В.А. Духовный мир школьника (подросткового и юношеского возраста): научно-популярная литература. Москва, 1961. 221 с.
202. Сухомлинский В. А. Как воспитать настоящего человека : (советы воспитателям) Київ : Радянська школа, 1975. 236 с.
203. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків, 2004. 503 с.
204. Тофтул М. Г. Етика : навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Академія», 2006. 416 с.
205. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1960. 180 с.
206. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібн. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
207. Тушева В. Аксіологічний компонент науково-дослідної культури майбутніх вчителів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* 2011. № 4 (Ч. 1) С. 187-188.
208. Тушева В., Калюжна Т. Педагогічна аксіологія в умовах модернізації професійно-педагогічної освіти : монографія / за наук. ред. О. В. Уваркіної. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 128с.

209. Тюріна В. О. Пізнавальна самостійність школярів. Харків : ХДПІ, 1993. 140 с.
210. Узнадзе Д. Н., Надирашвили Ш. А. Теория установки / ред. В. К. Цаава; Академия педагогических и социальных наук, Московский психолого-социальный институт. Москва; Воронеж, 1997. 448 с.
211. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : в 2-х т. пер. з рос. / редкол. В.М. Столетов та інші. Київ : Рад. школа, 1983. Т.2. 359 с.
212. Федух І. С. Визначення змісту поняття “ціннісна орієнтація” у сучасній психолого-педагогічній науці. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://Vnadps_2011_3_25.pdf
213. Філософський енциклопедичний словник. – М. : Сов. енциклопедія, 1989. – 815 с.
214. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2 вид. і доп. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
215. Фіцула М. М. Педагогіка : посібник. Київ : Академія, 2000. 542 с.
216. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
217. Фокша О.М. Детермінанти підготовки майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у сучасних закладах вищої педагогічної освіти. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. Педагогічні науки*. 2018. № 3. С. 89-94.
218. Фокша О. М. Педагогічні умови формування фасилітаційної компетентності майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей у професійній підготовці : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2019. 20 с.
219. Формирование интереса к учению у школьников / под ред. А. К. Марковой. Москва, 1986. 191 с.

220. Хоружа Л. Етична компетентність сучасного вчителя. URL: <http://Освіта.ua/teacher.at.ua/publ/etichna>. (дата звернення: 02.04.2021).
221. Хоружа Л. Стан і перспективи формування етичного середовища сучасної школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe
222. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Нар. образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
223. Целих О. С. Підготовка майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до застосування навчальних програмних засобів у професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2012. 20 с.
224. Чижевський Б. Г. Актуальні проблеми побудови системи виховання в умовах державотворення. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 145–148.
225. Чебакова Ю. Г. Педагогічні умови формування мотивації до вивчення психолого-педагогічних дисциплін у студентів ВТНЗ : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2011. 230 с.
226. Череп А. Підготовка вчителів до викладання етики на етапі її впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника*. Серія : Педагогіка. Івано-Франківськ, 2006. Вип. XII. С. 36–41.
227. Череп А. Теоретичні аспекти проблем морально-етичного виховання особистості в європейських системах античності. *Джерела* : науково-методичний вісник. Івано-Франківськ, 2007. № 1-2 (49-50). С. 168–175.
228. Череп А. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів етики у вищих навчальних закладах України. *Обрії* : науково-педагогічний журнал. Івано-Франківськ, 2011. № 1(32). С. 27–31.
229. Череп А. Експериментальне дослідження педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до викладання етики в закладах загальної середньої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців:*

методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ; Вінниця, 2018. С. 60–64.

230. Череп А. Особливості підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до морально-етичного виховання старшокласників. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка* / за ред. Л. П. Мельник, В. І. Співака. Серія : соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2019. Вип. XXXIII. С. 183–193.

231. Череп А. Сутність професійної компетентності сучасного вчителя етики. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти* : науково-методичний журнал. Чернівці : Черемош, 2012. С. 185–187.

232. Чижевський Б. Г. Актуальні проблеми побудови системи виховання в умовах державотворення. *Педагогіка і психологія*. 1997. № 2. С. 145–148.

233. Чикляукова Е. В. Формирование профессиональной готовности специалистов по социальной работе к организации педагогической поддержки детей-мигрантов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Ульяновск, 2010. 246 с.

234. Шатковська А. Ю. Інноваційні підходи до викладання предметів соціально-гуманітарного циклу. *Гуманітарний вісник*. 2011. № 23. С. 282-285.

235. Шевченко Г. П. Концептуальна сутність компетентнісного підходу: європейський вимір. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 121–130.

236. Шевчук О. Б. Формування готовності майбутнього вчителя-словесника до організації позакласної роботи з обдарованими учнями. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2013. Вип. 7. С. 223-229.

237. Шевчук Т. Є. Педагогічні умови гуманітарної підготовки майбутніх фахівців механічної інженерії у вищих технічних навчальних закладах : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02. Рівне, 2016. 326 с.
238. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования. *Стандарты и мониторинг в образовании*. 1999. № 2. С. 30–34.
239. Шиянов Е. Н. Развитие личности в обучении : учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 288 с.
240. Шварцман З. О. Профессионально-педагогическая подготовка учителя в университете. Томск : Изд. Томск, ун-та, 1991. 128 с.
241. Штефан Л. А. Соціально-педагогічна теорія та практика в Україні (20-90-ті рр. ХХ ст.) : монографія. Харків : «ТО Ексклюзив», 2002. 263 с.
242. Що таке «етика» і навіщо її викладати в школі. URL: <http://stend-sg.com/ua/etika-v-shkolekopija> (дата звернення: 14.08.2020).
243. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. Москва, 2007. 746 с.
244. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
245. Ядвиршис Л. А. Профессиональная подготовка учителя к социально педагогической деятельности : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук. Брянск, 2001. 19 с.
246. Ярошинська О. Креативність як провідний принцип побудови освітнього середовища у ВНЗ. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2010/1/visnuk_16.pdf. (дата звернення: 02.06.2020).
247. Эльконин Д. Б. Психология обучения младшего школьника. Москва : Знание, 1974. 80 с.
248. Kartz D. The Functual Approach to the Study of the Attitudes. *Public Opinion Quarterly*, 1980. Vol. 24. P. 163–204.
249. Olson D. The World on Paper: The Conceptual and Cognitive Implications of Writing and Reading. New York : Cambridge University Press, 1994. 176 p.

250. Smith M. B. Attitude Change. *International Encyclopedia of the Social Sciences* / Ed. : by D. L. Siles, Cruwell, 1968. P. 26.
251. Sugarman B. Tension Management, Deviance, and Social Change // *The Sociological Quarterly*, Vol. 10, No. 1 (Winter, 1969), pp. 62–71.

ДОДАТКИ

Додаток А

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Статті в наукових фахових виданнях України:

1. Череп А. Підготовка вчителів до викладання етики на етапі її впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах. *Вісник Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника. Педагогіка*. Івано-Франківськ. 2006. Випуск XII. С. 36-41.

2. Череп А. Теоретичні аспекти проблем морально-етичного виховання особистості в європейських системах античності. *Джерела, науково-методичний вісник № 1-2 (49-50)*. Івано-Франківськ, 2007. С. 168-175.

3. Череп А. Навчально-методичне забезпечення професійної підготовки вчителів етики у вищих навчальних закладах України. *Обрії, науково-педагогічний журнал № 1(32)*. Івано-Франківськ, 2011. С. 27-31.

4. Череп А. Експериментальне дослідження педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до викладання етики в закладах загальної середньої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр.* Київ-Вінниця, 2018. С. 60-64.

5. Череп А. Особливості підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до морально-етичного виховання старшокласників. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. Л.П. Мельник, В.І. Співака. – Вип. XXXIII. Серія соціально-педагогічна. Випуск 33*. Кам'янець-Подільський, 2019. С. 183-193.

Статті у закордонних наукових виданнях:

6. Череп А. Морально-етичне виховання школярів у педагогічній спадщині минулого. *Herald pedagogiki. Nauka i Praktyka (wydanie specjalne)*, Warszawa, 2021. №65. Pg.37-39.

**Наукові статті та тези доповідей у збірниках матеріалів
конференцій:**

7. Череп А. Сутність професійної компетентності сучасного вчителя етики. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти: Науково-методичний журнал*. Чернівці: Черемош, 2012. С. 185-187.

8. Череп А. Підготовка майбутніх учителів етики до її викладання в контексті сучасних соціокультурних вимог. *Національне виховання дітей та учнівської молоді в контексті історичного розвитку, традицій і культурних надбань українського народу: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 26-27 вересня 2013 року / Упорядники: Келембет Л. І., Фляк О. О., Риндич О. М.* Івано-Франківськ : Місто НВ, 2014. С. 91-97.

9. Череп А. Стан підготовки майбутніх учителів етики в сучасних ВНЗ України. *Теоретичні, методичні та практичні проблеми соціальної роботи: тези доповідей II Всеукраїнської з міжнародною участю науково-практичної конференції. 6 квітня 2017 р.* Івано-Франківськ: НАІР, 2017. С. 269 – 273.

10. Череп А. Модель підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців: тези доповідей VII Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький, 11-12 квітня 2019 року.* С. 135-137.

11. Череп А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу до морально-етичного виховання учнів старшої школи. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти: тези доповідей VII Міжнародна науково-практична конференція. Київ, 22 березня 2019 року.* С.161-163.

12. Витяг з протоколу засідання міжкафедрального науково-методологічного семінару ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол №1 від 3 березня 2020р).

Додаток Б

Анкета на з'ясування стану готовності майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників

1. Чи потрібно, на Вашу думку, дотримуватися норм педагогічної етики в житті?
2. Чи впливає на покращення професійної діяльності дотримання норм педагогічної етики?
3. Чи доцільно вивчення курсу «Педагогічна етика» у процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів?
4. Чи достатньо у Вас знань з морально-етичного виховання для роботи з учнями старших класів ЗЗСО?
5. Які навчальні курси Ви вважаєте доцільними для більш глибокого вивчення в процесі підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів в ЗВО до морально-етичного виховання старшокласників?»: «Педагогічна психологія», «Інноваційні технології в освіті», «Педагогічна етика», «Педагогічна майстерність», «Ваш варіант»?
6. Яку роль відіграє педагогічна практика у підготовці майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання старшокласників?
7. Якими поняттями характеризуються результати морально-естетичного виховання учнів старших класів ЗЗСО?
8. Які Ваші пропозиції щодо вдосконалення підготовки студентів до морально-етичного виховання старшокласників?
9. Чи достатньо сучасному вчителю мати тільки добре розвинуті професійні якості?
10. Чи впливають душевні та моральні якості особистості педагога на формування особистості старшокласника?

11. Яку роль відіграють міжособистісні взаємини у спілкуванні педагога з учнями?
12. Які способи виходу педагога з конфліктних ситуацій з учнями (колегами, батьками) Ви знаєте?
13. Чи відоме Вам поняття «соціальна відповідальність»?
14. Який зміст Ви вкладаєте в поняття «корпоративна культура»?

Дякуємо за співпрацю!

Додаток В

Шкала оцінки потреби в досягненні

Мотивація досягнення (успіху, удачі) – прагнення до поліпшення результатів, незадоволення досягнутим, наполегливість у звершенні своїх цілей, прагнення домогтися свого попри все – є однією із плідних властивостей особистості, що роблять вплив на все людське життя.

Виміряти рівень мотивації досягнення, мотивованості на успіх можна за допомогою розробленої шкали – тесту-опитувальника. Вона складається із 22 тверджень, з приводу яких можливі два варіанти відповідей, – «так або ні». Відповіді, що співпадають із ключовими (за кодом), підсумовуються (1 бал за кожену відповідь).

На відміну від багатьох раніше описаних тестів-опитувальників, шкала потреби в досягненнях має децільні (стінні) норми, отож конкретний результат підлягає оцінці за допомогою такої таблиці:

ШКАЛА ОЦІНКИ ПОТРЕБИ В ДОСЯГНЕННІ

Судження	Так	Ні
1. Думаю, що успіх у житті, швидше, залежить від випадку, ніж від розрахунку.		
2. Якщо я втрачу улюблене заняття, життя для мене втратить усякий сенс.		
3. Для мене у будь-якій справі важливе не його виконання, а кінцевий результат.		
4. Вважаю, що люди більше страждають від невдач на роботі, ніж від поганих стосунків із близькими.		
5. На мою думку, більшість людей живуть далекими цілями, а не близькими.		
6. У житті в мене було більше успіхів, ніж невдач.		

7. Емоційні люди мені подобаються більше, ніж діяльні.		
8. Навіть у звичайній роботі я намагаюся вдосконалити деякі її елементи.		
9. Поглинений думками про успіх, я можу забути про заходи обережності.		
10. Мої близькі вважають мене ледачим.		
11. Думаю, що в моїх невдачах винні, швидше, обставини, ніж я сам.		
12. Терпіння в мене більше, ніж здібностей.		
13. Мої батьки занадто строго контролювали мене.		
14. Лінь, а не сумнів щодо успіху змушує мене часто відмовлятися від своїх намірів.		
15. Думаю, що я впевнена в собі людина.		
16. Заради успіху я можу ризикнути, навіть якщо шанси невеликі.		
17. Я старанна людина.		
18. Коли все йде гладко, моя енергія посилюється.		
19. Якби я був журналістом, писав би, швидше, про оригінальні винаходи людей, ніж про події.		
20. Мої близькі зазвичай не розділяють моїх планів.		
21. Рівень моїх вимог до життя нижчий, ніж у товаришів.		
22. Мені здається, що наполегливості в мене більше, ніж здібностей.		

Додаток Д

Методика «Мотивація навчання у ЗВО» Т. І. Ільїної

Інструкція. Відзначте вашу згоду знаком «+» або незгоду – знаком «-» з нижченаведеними твердженнями.

Текст опитувальника

1. Краща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю зі значною напругою.
3. У мене зрідка бувають головні болі після пережитих хвилювань і неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю низку предметів, на мою думку необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яку з властивих вам якостей ви найвище цінуєте? Напишіть відповідь поряд.
6. Я вважаю, що життя треба присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на занятті важких проблем.
8. Я не бачу сенсу в більшості робіт, які ми виконуємо у ЗВО.
9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.
10. Я досить середній студент, ніколи не буду цілком гарним, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
13. Яких із властивих вам якостей ви хотіли б позбутися? Напишіть відповідь поряд.
14. За слушної нагоди я використовую на екзаменах підсобні матеріали (конспект, шпаргалка, записи, формули).
15. Найчудовіший час життя – студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і переривчастий сон.

17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни треба вивчати однаково глибоко.
18. За нагоди я вступив би до іншого ЗВО.
19. Я, зазвичай, спочатку беруся за легші завдання, а важчі залишаю на потім.
20. Для мене було важко в процесі вибору професії зупинитися на одній із них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо упевнений, що моя професія дасть мені моральне задоволення й матеріальний достаток у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший ЗВО.
26. У мене досить сили волі, щоб учитися без нагадування адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою.
28. Іспити треба складати, витрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ЗВО, в яких я міг би вчитися не зменшим інтересом.
30. Яка з властивих вам якостей найбільше заважає вчитися? Напишіть відповідь поряд.
31. Я людина, що дуже захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою професією.
32. Занепокоєння про іспит або роботу, яка не виконана своєчасно, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення ЗВО для мене не головне.
34. Мені треба бути в хорошому настрої, щоб підтримати загальне рішення групи.
35. Я вимушений був поступити у ЗВО, щоб зайняти бажане становище в суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю матеріали для того, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з ваших якостей допомагає вам вчитися? Напишіть відповідь поряд.

40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, що прямо не стосуються моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене дуже тривожать можливі невдачі.
42. Краще всього я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
43. Мій вибір цього ЗВО остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відстати від них.
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене звичайний врівноважений і хороший настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу у ЗВО я давно цікавився цією професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я здобуваю, найважливіша й перспективна.
50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ЗВО.

Додаток Е

Методика вивчення мотивів навчальної діяльності (модифікація А. А. Реана, В. А. Якуніна)

Інструкція. Прочитайте уважно наведені в списку мотиви навчальної діяльності. Виберіть із них п'ять, найбільш значущих для Вас. Відмітьте значимі мотиви знаком «Х» у відповідному рядку.

СПИСОК МОТИВІВ

1. Стати висококваліфікованим фахівцем.
2. Одержати диплом.
3. Успішно продовжити навчання на курсах.
4. Успішно вчитися, скласти екзамени *добре і відмінно*.
5. Постійно отримувати стипендію.
6. Опанувати глибокими й міцними знаннями.
7. Бути постійно готовим до наступного заняття.
8. Не запускати предмети навчального циклу.
9. Не відставати від однокурсників.
10. Забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
11. Виконувати педагогічні вимоги.
12. Досягти поваги викладачів.
13. Бути прикладом для однокурсників.
14. Домогтися схвалення батьків і оточення.
15. Уникнути осуду й покарання за погане навчання.
16. Одержати інтелектуальне задоволення.

Додаток Ж

Методика вивчення чинників привабливості професії

В. Ядова, модифікація Н. В. Кузьміної, А. А. Реана

Інструкція. Позначте ті пункти, які відображають Ваше ставлення до обраної професії. У колонці А відзначте те, що «притягує, в колонці Б – що «не притягує». Фіксуйте лише те, що для вас є справді значущим. Робити вибір в усіх без виключення рядках необов'язково.

А	Б
1. Найважливіша для суспільства.	1. Мало оцінюється важливість праці.
2. Робота з людьми.	2. Не вмію працювати з людьми.
3. Робота вимагає творчого ставлення.	3. Немає умов для творчості.
4. Робота не викликає задоволення.	4. Робота викликає перевтому.
5. Велика зарплата.	5. Невелика зарплата.
6. Можливість.	6. Немає умов для самореалізації.
7. Робота відповідає моїм.	7. Робота не відповідає моїм.
8. Робота відповідає моєму.	8. Робота не відповідає моєму.
9. Нетривалий робочий день.	9. Тривалий робочий день.
10. Відсутність частого контакту з.	10. Надмірно частий контакт з.
11. Можливість досягти.	11. Неможливість досягти.

Додаток 3

Методика вивчення відношення до професійної діяльності

Е. Т. Бурцевої

Інструкція. Продовжте, будь ласка, пропозиції.

1. Я обрав цю професію, тому що _____
2. В здобутій професії мене приваблює _____
3. Моя майбутня професія дасть мені можливість _____
4. Людей цієї професії поважають за _____
5. Щоб стати успішним працівником, необхідно _____

Дайте відповідь, будь ласка, на питання:

1. Як Ви оцінюєте своє ставлення до обраної професії? Чи змінилося воно за час навчання у ЗВО?
2. Чи збираєтеся Ви працювати за фахом і чому? _____

Дайте відповідь, будь ласка, на питання або продовжіть пропозицію:

Які особисті якості необхідні для педагогічного працівника?

Підкресліть ті якості, які для Вас притаманні зараз.

Якими професійними навичками і звичками повинен володіти педагогічний працівник?

Підкресліть ті якості, які для Вас притаманні?

Які труднощі доводиться зазнавати людям цієї професії? _____

Людей цієї професії відрізняє _____

Які види педагогічної Ви знаєте? _____

Які із указаних видів педагогічної діяльності Вас приваблюють? _____

Додаток И

Діагностика комунікативної толерантності (В. В. Бойка)

Інструкція. Вам надається можливість учинити екскурс у різноманіття людських стосунків. З цією метою Вам пропонується оцінити себе в дев'яти запропонованих нескладних ситуаціях взаємодії з іншими людьми. У процесі відповіді важлива перша реакція. Пам'ятайте, що немає поганих або хороших відповідей. Відповідати потрібно, довго не роздумуючи, не пропускаючи питання. Свої відповіді варто проставляти («V» або «+») в одній із чотирьох колонок.

Перевірте себе: на скільки Ви здатні приймати або не приймати індивідуальність людини, яка Вам зустрічається. Нижче наведемо судження; скористайтеся оцінками від 0 – 3 балів, щоб виразити, наскільки вони правильні стосовно вас: 0 балів – зовсім не правильні; 1 – правильні нечасто; 2 – правильні значною мірою (значно); 3 – правильні у вищій мірі (дуже сильно).

№ з/п	Судження	Бали
1	Повільні люди зазвичай діють мені на нерви.	
2	Мене дратують метушливі, непосидючі люди.	
3	Шумні дитячі ігри переносити важко.	
4	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості зазвичай діють на мене негативно.	
5	Бездоганна в усьому людина насторожила б мене.	
	УСЬОГО:	

Перевірте себе: чи немає у вас тенденції оцінювати людей, виходячи з власного Я. Міру згоди із судженнями, як і в попередньому випадку, виражайте відповідями у балах від 0 до 3.

№ з/п	Судження	Бали
1	Мене зазвичай виводить із рівноваги нетямущий співрозмовник	
2	Мене дратують любителі поговорити.	
3	Я обтяжувався б розмовою з байдужим для мене попутником у потягу, літаку, якщо він проявить ініціативу.	
4	Я б обтяжувався розмовами випадкового попутника, який поступається мені за рівнем знань і культури.	
5	Мені важко порозумітися з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене.	
	УСЬОГО:	

Перевірте себе: якою мірою категоричні або незмінні ваші оцінки на адресу оточення.

№ з/п	Судження	Бали
1	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, наряди).	
2	Так звані «нові українці» зазвичай справляють неприємне враження або безкультурністю, або рвацтвом.	
3	Представники деяких національностей у моєму оточенні відверто несимпатичні мені	
4	Є тип чоловіків (жінок), який я не терплю.	
5	Терпіти не можу ділових партнерів із низьким професійним рівнем.	
	УСЬОГО:	

Перевірте себе: чи вмієте Ви приховувати або згладжувати неприємні враження за зіткнення з некомунікабельними якостями людей (міру згоди з судженнями оцінюйте від 0 до 3 балів):

№ з/п	Судження	Бали
1	Вважаю, що на грубість потрібно відповідати тим же.	
2	Мені важко приховати, якщо людина чим-небудь неприємна.	
3	Мене дратують люди, які прагнуть у суперечці наполягти на своєму.	
4	Мені неприємні самовпевнені люди.	
5	Зазвичай мені важко втриматися від зауваження на адресу озлобленої або нервової людини, яка штовхається в транспорті.	
	УСЬОГО:	

Перевірте себе: чи є у вас схильність переробляти й перевиховувати партнера(оцінка суджень від 0 до 3 балів).

№ з/п	Судження	Бали
1	Я маю звичку повчати оточення.	
2	Невиховані люди обурюють мене.	
3	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати когось-небудь.	
4	Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження.	
5	Я люблю командувати близькими.	
	УСЬОГО:	

Перевірте себе: у якій мірі ви схильні підганяти партнерів під себе, робити їх зручними(оцінка суджень від 0 до 3 балів).

№ з/п	Судження	Бали
1	Мене дратують люди похилого віку, коли вони у годину пік опиняються в міському транспорті або в магазинах.	
2	Жити в номері готелю зі сторонньою людиною для мене просто тортурі.	
3	Коли партнер не погоджується в чомусь із моєю правильною позицією, то зазвичай це дратує мене.	
4	Я проявляю нетерпіння, коли мені заперечують.	
5	Мене дратує, якщо партнер робить щось по своєму, не так як мені того хочеться.	
	УСЬОГО:	

Перевірте себе: чи властива вам така тенденція поведінки (оцінка суджень від 0 до 3 балів):

№ з/п	Судження	Бали
1	Зазвичай я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться за заслугами.	
2	Мені часто докоряють у буркотливості.	
3	Я довго пам'ятаю нанесені мені образи тими, кого ціную або поважаю.	
4	Не можна прощати товаришам по службі нетактовні жарти.	
5	Якщо діловий партнер ненавмисно зачепить мою самолюбність, то я на нього не ображуся.	
	УСЬОГО:	

Перевірте себе: у якій мірі ви терпимі до дискомфортних станів оточення (оцінка суджень від 0 до 3 балів) :

№ з/п	Судження	Бали
1	Я засуджую людей, які плачуть у чужий жилет.	
2	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які за слухної нагоди розповідають про свої хвороби.	
3	Я намагаюся йти від розмови, коли хто-небудь починає скаржитися на своє сімейне життя.	
4	Зазвичай я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг).	
5	Мені іноді подобається роздратувати кого-небудь із рідних та друзів.	
	УСЬОГО:	

Перевірте себе: які ваші адаптаційні здібності у взаємодії з людьми(оцінка суджень від 0 до 3 балів) :

№ з/п	Судження	Бали
1	Зазвичай мені важко йти на поступки партнерам.	
2	Мені важко ладнати з людьми, у яких поганий характер.	
3	Зазвичай я насилу пристосовуюся до нових партнерів зі спільної роботи.	
4	Я утримуюся підтримувати стосунки з дещо дивними людьми.	
5	Зазвичай я з принципу наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер має рацію.	
	УСЬОГО:	

Додаток К

Дослідження рівня емпатійних тенденцій (І. М. Юсупов)

Інструкція. Для виявлення рівня емпатійних тенденцій необхідно, відповідаючи на кожне з 36 тверджень, приписувати відповідям такі числа: якщо ви відповіли «не знаю» – 0, «немає, ніколи» – 1, «іноді» – 2, «часто» – 3, «майже завжди» – 4, і відповіді «так, завжди» – 5. Відповідати треба на всі пункти.

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА

1. Мені більше подобаються книги про подорожі, ніж книги з серії «Життя чудових людей».
2. Дорослих дітей дратує турбота батьків.
3. Мені подобається роздумувати про причини успіхів і невдач інших людей.
4. Серед усіх музичних передач віддаю перевагу передачам про сучасну музику.
5. Надмірну дратівливість і несправедливі докори хворого потрібно терпіти, навіть якщо вони тривають роками.
6. Хворій людині можна допомогти навіть словом.
7. Стороннім людям не варто втручатися в конфлікт між двома особами.
8. Старі люди, як правило, образливі без причин.
9. Коли в дитинстві слухав сумну історію, на мої очі самі собою наверталися сльози.
10. Роздратований стан моїх батьків впливає на мій настрій.
11. Я байдужий до критики на мою адресу.
12. Мені більше подобається розглядати портрети, ніж картини з пейзажами.
13. Я завжди прощав усе батькам, навіть якщо вони не мали рації.
14. Якщо кінь погано тягне, його треба хльостати.
15. Коли я читаю про драматичні події в житті людей, то відчуваю, немов це відбувається зі мною.

16. Батьки ставляться до своїх дітей справедливо.
17. Бачачи підлітків, що сваряться, або дорослих, я втручаюся.
18. Я не звертаю увагу на поганий настрій моїх батьків.
19. Я довго спостерігаю за поведінкою тварин, відкладаючи інші справи.
20. Фільми й книги можуть викликати сльози тільки у несерйозних людей.
21. Мені подобається спостерігати за вираженням осіб і поведінкою незнайомих людей.
22. У дитинстві я приводив додому кішок і собак.
23. Усі люди необґрунтовано озлоблені.
24. Дивлячись на сторонню людину, мені хочеться вгадати, як складеться її життя.
25. У дитинстві молодші за віком ходили за мною по п'ятах.
26. Побачивши покалічену тварину, я стараюся їй чимось допомогти.
27. Людині стане легше, якщо уважно слухати її скарги.
28. Побачивши вуличну подію, я намагаюся не потрапляти до числа свідків.
29. Молодшим подобається, коли я пропоную їм свою ідею, справу або розвагу.
30. Люди перебільшують здатність тварин відчувати настрій своїх хазяїв.
31. Зі скрутного становища людина має виходити самостійно.
32. Якщо дитина плаче, то на те є свої причини.
33. Молодь має задовольняти будь-які прохання й дивацтва людей похилого віку.
34. Мені хотілося розібратися, чому деякі мої однокласники іноді були задумливі.
35. Безпритульних домашніх тварин варто відловлювати й знищувати.
36. Якщо мої друзі починають обговорювати зі мною свої проблеми, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.

Додаток Л

Дослідження комунікативно-характерологічних тенденцій (Т. Лірі)

Інструкція. Перед вами перелік ознак або рис, за допомогою яких можна описати психологічний портрет будь-якої людини. Відберіть з усього набору ті, які ви з повною упевненістю можете віднести до себе, і відмітьте відповідь «Так» навпроти них. Для інших пунктів відмітьте «Ні». Намагайтеся бути щирим і за можливості об'єктивним. Варіанти відповідей: так, ні.

1. Здатний до співпраці, взаємодопомоги.
2. Упевнений у собі.
3. Користується повагою в інших.
4. Не терпить, щоб ним командували.
5. Відвертий.
6. Скаржник.
7. Часто приходять на допомогу іншим.
8. Шукає схвалення.
9. Довірливий і прагне робити щасливими інших.
10. Любить відповідальність.
11. Справляє враження значності.
12. Має почуття гідності.
13. Підбадьорюючий.
14. Вдячний.
15. Злий, жорстокий.
16. Хвалькуватий.
17. Самокорисливий.
18. Здатний визнати свою неправоту.
19. Деспотичний.
20. Уміє наполягти на своєму.
21. Великодушний, терплячий до недоліків.

22. Начальницько-наказовий.
23. Прагне протегувати.
24. Здатний викликати захоплення.
25. Надає іншим приймати рішення.
26. Прощає все.
27. Лагідний.
28. Може проявити байдужість.
29. Безкорисливий.
30. Любить давати поради.
31. Залежний, несамотійний.
32. Самовпевнений і напористий.
33. Чекає захоплення від кожного.
34. Часто засмучений.
35. На нього важко справити враження.
36. Товариський та дружній.
37. Відкритий і прямолінійний.
38. Озлоблений.
39. Любить підкорятися.
40. Розпоряджається іншими.
41. Здатний бути критичним до себе.
42. Щедрий.
43. Завжди люб'язний у зверненні.
44. Поступливий.
45. Сором'язливий.
46. Любить піклуватися про інших.
47. Думає лише про себе.
48. Чуйний до закликів про допомогу.
49. Уміє розпоряджатися, наказувати.
50. Часто розчаровується.
51. Невблаганний, але неупереджений.

52. Часто гнівливий.
53. Критичний до інших.
54. Завжди доброзичливий.
55. Сноб (судить про людей за рангом і достатком, а не за особистими якостями).
56. Здатний проявляти недовіру.
57. Дуже шанує авторитети.
58. Ревнивий.
59. Любить «поплакатися».
60. Боязкий.
61. Образливий, педантичний.
62. Часто буває недружній.
63. Владний.
64. Безініціативний.
65. Здатний бути суворим.
66. Делікатний.
67. Усім симпатизує.
68. Діловитий, практичний.
69. Переповнений надмірним співчуттям.
70. Уважний і ласкавий.
71. Хитрий і обачливий.
72. Дорожить думкою оточення.
73. Гордовитий і самовдоволений.
74. Надмірно довірливий.
75. Готовий довіритися будь-кому.
76. Легко бентежить.
77. Незалежний.
78. Егоїстичний.
79. Ніжний, м'якосердий.
80. Легко піддається впливу інших.

81. Шанобливий.
82. Справляє враження на оточення.
83. Добросердний.
84. Охоче приймає поради.
85. Має талант керівника.
86. Легко сплехував.
87. Довго пам'ятає образи.
88. Легко піддається впливу друзів.
89. Проникливий духом протиріччя.
90. Псує людей надмірною добротою.
91. Занадто поблажливий до оточення.
92. Пихатий.
93. Прагне здобути розташування кожного.
94. Що захоплюється, схильний до наслідування.
95. Охоче підкоряється.
96. З усіма погоджується.
97. Піклується про інших на шкоду собі.
98. Дратівливий.
100. Сором'язливий.
101. Відрізняється надмірною готовністю підкорятися.
102. Доброзичливий.
103. Холодний, уселяє упевненість.
104. Холодний, черствий.
105. Що прагне до успіху.
106. Нетерплячий до помилок інших.
107. Прихильний до усіх.
108. Строгий, але справедливий.
110. Любить, щоб його опікали.
111. Майже ніколи й нікому не заперечує.
112. М'який.

113. Інші думають про нього прихильно.
114. Упертий.
115. Стійкий і крутий, де потрібно.
116. Може бути щирим.
117. Скромний.
118. Здатний сам потурбуватися про себе.
119. Скептичний.
120. Уїдливий, глузливий.
121. Нав'язливий.
122. Злопам'ятний.
123. Любить змагатися.
124. Прагне вжитися з іншими.
125. Невпевнений у собі.
126. Намагається втішити кожного.
127. Бездушний, байдужий.

Додаток М

«Визначення креативного потенціалу»

Інструкція. Вам надається опитувач, у якому приведена низка суджень, що стосуються вас та підходу до вирішення проблем і характеристики вашого середовища. Відзначте підкресленням, у якому ступені відноситься до вас кожне із затверджень опитувача: завжди, часто, іноді, рідко, ніколи.

А. Моя особа

1. Мені бракує впевненості в собі.
2. Я ціную критичність.
3. Я боюся відрізнятись від інших.
4. Мої батьки заохочували мою креативність.
5. Я почуваю себе некомфортно в ситуації невизначеності.
6. Мені подобаються нові особи, місця.
7. Я потребую постійного відчуття порядку в моєму житті.
8. Я вважаю, що марення, мрії – справа, що стоїть.
9. Я почуваю себе незручно, коли люди проявляють свої почуття.
10. Я одержую задоволення, граючи ролі.
11. Я досягаю більшого, коли наслідую правила.
12. Я дозволяю моїм почуттям керувати мною.
13. Мені подобається, коли мене вважають незалежним.
14. Мені подобається бути разом з людьми, які вільно мислять.
15. Я швидше реактивний, чим активний.
16. Мені подобається заглядати далеко вперед.

Б. Мій підхід до вирішення проблем

1. Стикаючись із проблемою, я роблю поспішні висновки.
2. Коли проблема виникає, я стаю об'єктивним і аналітичним.
3. Потрібні всі факти, щоб прийняти рішення.
4. Моє внутрішнє почуття допомагає мені.
5. Я розраховую на свої минулі знання схожих проблем.
6. Я ненавиджу працювати над деталями.
7. Секрет успіху – в укомплектованому штаті персоналу.
8. Статистичні дані й діаграми дають спотворену картину.
9. До проблем варто підходити одним і тим же способом.
10. Мене сприймають як людину, що вирішує проблеми оригінально.
11. У мене є труднощі з виявленням проблем.
12. Я використовую спеціальну техніку для вирішення проблем.
13. Я впадаю в смуток, якщо проблема здається занадто складною.
14. Коли інші не беруться за рішення, я роблю це, якщо можу.
15. Я люблю читати інструкції, перш ніж почати що-небудь нове.
16. Я вірю, що процес знаходження рішень – творчий.

В. Моє робоче середовище

1. Люди в моїй організації думають, що їх образ дії – найкращий.
2. Навколо мене креативність розглядається як ключ до виживання.
3. Межі моїх повноважень точно визначені.
4. Тут приймаються варті уваги ідеї ззовні.
5. Час для творчих роздумів обмежений в цій організації.
6. Змагання між службовцями сприймається як здорове явище.
7. Я міг би охарактеризувати мою організацію як затишну й орієнтовану на співпрацю.
8. У цій організації ми любимо знаходити проблеми.

9. Тут, якщо Ви креативні, значить, мрійник.
10. У цій організації креативним людям дають свободу.
11. Організаційні процедури вбивають ідеї.
12. Я можу вільно розповідати про мої ідеї, не побоюючись, що їх украдуть.
13. Мене зупинять, якщо я намагатимусь пропонувати нові рішення.
14. Тут хороші представляють цінність самі собою.
15. Нові ідеї мають бути детально описані.
16. Інновації заохочуються в цій організації.

Додаток Н

Тест особових творчих характеристик

Інструкція. Серед наступних коротких речень ви знайдете такі, які, безперечно, підходять вам краще, ніж інші. Їх варто позначити знаком «Х» у колонці «В основному вірно». Деякі пропозиції підходять вам лише частково, їх слід помітити знаком «Х» у колонці «Частково вірно». Інші твердження не підійдуть вам зовсім, їх треба помітити знаком «Х» у колонці «В основному невірно». Ті твердження, стосовно яких ви не можете прийти до рішення, треба помітити знаком «Х» у колонці «Не могу вирішити».

ОПИТУВАЛЬНИК

1. Якщо я не знаю правильної відповіді, то намагаюся здогадатися про неї.
2. Я люблю розглядати предмет ретельно й щоб виявити деталі, яких не бачив раніше.
3. Зазвичай я ставлю питання, якщо чого-небудь не знаю.
4. Мені не подобається планувати справи заздалегідь.
5. Перш ніж грати в нову гру, я маю переконатися, що зможу виграти.
6. Мені подобається уявляти собі те, що мені треба буде дізнатися або зробити.
7. Якщо щось не вдається мені з першого разу, я працюватиму до тих пір, поки не зроблю це.
8. Я ніколи не виберу гру, з якою інші не знайомі.
9. Краще я робитиму все як завжди, чим шукати нові способи.
10. Я люблю з'ясовувати, чи так все насправді.
11. Мені подобається займатися чимось новим.
12. Я люблю заводити нових друзів.
13. Мені подобається думати про те, чого зі мною ніколи не траплялося.

14. Зазвичай я не витрачаю час на мрії про те, що коли-небудь стану відомим артистом, музикантом або поетом.
15. Деякі мої ідеї так захоплюють мене, що я забуваю про все на світі.
16. Мені більше сподобалося б жити й працювати на космічній станції, ніж тут, на Землі.
17. Я нервую, якщо не знаю, що станеться далі.
18. Я люблю те, що незвично.
19. Я часто намагаюся представити, про що думають інші люди.
20. Мені подобаються оповідання або телепередачі про події, що сталися в минулому.
21. Мені подобається обговорювати ідеї в компанії друзів.
22. Я зазвичай зберігаю спокій, коли роблю щось не так або помиляюся.
23. Коли я виросту, мені хотілося б зробити або вчинити щось таке, що нікому не вдавалося до мене.
24. Я вибираю друзів, які завжди роблять усе звичним способом.
25. Багато правил, що існують, мене зазвичай не влаштовують.
26. Мені подобається вирішувати навіть таку проблему, яка не має правильної відповіді.
27. Існує багато речей, з якими мені хотілося б по експериментувати.
28. Якщо я одного разу знайшов відповідь на питання, дотримуватимуся його, а не шукати іншої.
29. Я не люблю виступати перед класом.
30. Коли я читаю або дивлюся телевизор, уявляю себе ким-небудь із героїв.
31. Я люблю уявляти собі, як жили люди 200 років тому.
32. Мені не подобається, коли мої друзі нерішучі.
33. Я люблю досліджувати старі валізи і коробки, щоб просто подивитися, що в них може бути.
34. Мені хотілося б, щоб мої батьки й учителі робили все, як завжди, і не мінялися.
35. Я довіряю своїм почуттям, передчуттям.

36. Цікаво припустити що-небудь і перевірити, чи маю я рацію.
37. Цікаво братися за головоломки й ігри, в яких неможливо розраховувати свої подальші ходи.
38. Мене цікавлять механізми, цікаво подивитися, що в них усередині і як вони працюють.
39. Моїм кращим друзям не подобаються безглузді ідеї.
40. Я люблю вигадувати щось нове, навіть якщо це неможливо застосувати на практиці.
41. Мені подобається, коли всі речі лежать на своїх місцях.
42. Мені було б цікаво шукати відповіді на питання, які виникнуть у майбутньому.
43. Я люблю братися за нове, щоб подивитися, що з цього вийде.
44. Мені цікавіше грати в улюблені ігри просто заради задоволення, а не заради виграшу.
45. Мені подобається роздумувати про щось цікаве, про те, що ще нікому не спадало на думку.
46. Коли я бачу картину, на якій зображений хто-небудь незнайомий, мені цікаво дізнатися, хто це.
47. Я люблю перегортати книги й журнали для того, щоб просто подивитися, що в них.
48. Я думаю, що на більшість питань є одна правильна відповідь.
49. Я люблю ставити питання про такі речі, про які інші люди не замислюються.
50. У мене є багато цікавих справ у школі й удома.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул.Ст.Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

28.03.2019 № 01-12-33

На № _____ від _____

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Черепи Андрія Дмитровича з теми

**«Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного
виховання учнів старшої школи»**

(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Результати дисертаційного дослідження Черепи А.Д. «Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи» впроваджувалися в освітній процес Рівненського державного гуманітарного університету впродовж 2015-2019 р.р.

Зміст навчання вчителів гуманітарного циклу передбачає формування їх наукового світогляду, мислення, творчого підходу до професійної діяльності, застосування сучасних інноваційних технологій навчання тощо.

Перед закладами вищої освіти стоїть завдання забезпечити готовність майбутнього фахівця до своєї професійної діяльності. Так, вчитель при викладанні предметів гуманітарного циклу, повинен здійснювати такі види професійної діяльності, як: навчання основним законам та закономірностям розвитку людства; формування в учнів гуманістичної думки; виховання та розвиток учнів засобами етичних знань на уроці та в позакласний час; навчання основам предметів гуманітарного циклу з урахуванням професійної орієнтації; здійснення навчально-методичної та організаційно-методичної роботи із застосуванням нових технологій та методів навчання; проведення різних виховних заходів тощо. Усі дані аспекти були чітко окреслені в даному дисертаційному дослідженні.

Загалом наукове дослідження А.Д. Черепи отримало позитивну оцінку студентів і викладачів університету та є значним внеском у розвиток сучасної педагогічної науки.

Представлені в ході впровадження теоретичні положення і фактичний матеріал є інноваційним доповненням змісту підготовки сучасних фахівців. Матеріали дослідження використовувалися для розробки тематики науково-дослідних робіт студентів.

Зважаючи на актуальність і наукову значущість окресленої проблематики, були зроблені висновки про доцільність подальшого впровадження результатів дослідження у навчальний процес закладів вищої освіти.

Проректор з наукової роботи



проф. О. В. Дейнега



Від 22.03.2019 № 15/19

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
«Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів
до морально-етичного виховання учнів старшої школи»
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти
ЧЕРЕПА АНДРІЯ ДМИТРОВИЧА**

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження А.Д. Черепа на тему «Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи» здійснювалися протягом 2015 – 2019 рр. на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Теоретичні положення та окремі складові принципів підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи було інтегровано у освітній процес підготовки студентів педагогічного факультету. Представлені здобувачем рекомендації використовувались під час укладання методичних вказівок для студентів у процесі викладання таких навчальних дисциплін: «Педагогіка», «Професійна майстерність», «Вступ до спеціальності», організації педагогічних та виробничих практик.

Теоретичні положення дослідження теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи А.Д. Черепа використовувались викладачами кафедри під час підготовки лекцій.

Проведена науково-дослідницька робота А.Д. Черепа відповідає потребам сучасних закладів загальної середньої та вищої освіти. Отримані результати репрезентують об'єктивний стан готовності майбутніх учителів закладів вищої освіти до морально-етичного виховання учнів старшої школи. Обґрунтовані науковцем поради щодо покращення змісту, форм та методів роботи зі студентами можуть бути використані в освітньому процесі закладах вищої освіти України.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри педагогіки та управління навчальним закладом Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 3 від 21 березня 2019 року).

**Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор**  **І.М. Конет**



УКРАЇНА
Тернопільська обласна рада
Кременецька обласна гуманітарно-
педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка
Вул. Ліцейна, 1, м. Кременець,
Тернопільська обл., 47003
тел/факс: (035-46) 2-19-91
ел. пошта: kgpi@ukrpost.ua



UKRAINE
Ternopil Regional Council
Kremenets Regional Humanitarian-
Pedagogical Academy named
after Taras Shevchenko
1, Litseina St. Kremenets,
Ternopil Region, 47003
phone/fax: (035-46) 2-19-91
e-mail: kgpi@ukrpost.ua

№ 05-16/107

«25» 03 2019 р.

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Черепи Андрія Дмитровича з теми:
**«Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-
етичного виховання учнів старшої школи»**
(спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Апробація та впровадження результатів дисертації на тему: «Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного виховання учнів старшої школи» здійснювалися протягом 2016-2018 н.р. на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка.

Представлені здобувачем рекомендації використовувались у процесі викладання таких навчальних дисциплін: «Вступ до спеціальності», «Психологія педагогічна та дитяча», «Педагогіка загальна», «Основи педагогічної майстерності», «Етика», «Інноваційні технології в освіті», організації педагогічних та виробничих практик. Для з'ясування гармонійних факторів співвідношення професійної позиції майбутнього учителя гуманітарних предметів із основними аспектами його праці здійснено анкетування студентів та педагогів, що полягало в з'ясуванні їх професійного морально-етичного рівня й готовності викладати цикл гуманітарних дисциплін. Матеріали дослідження використовувалися також для розробки тематики гуманітарного спрямування науково-дослідних робіт студентів.

Представлений в ході впровадження теоретичні положення і фактичний матеріал є інноваційним доповненням змісту підготовки сучасних фахівців. Вважаємо, що основні результати дисертаційного дослідження можуть бути використані для підготовки майбутніх учителів гуманітарних предметів у закладах вищої освіти.

Проректор з наукової роботи,
д. пед. н., проф.

В. Є. Бенера

Підпис Бенери В. Є.
Начальник відділу кадрів

засвідчую
О.В. Присяжнюк





**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО**

вул. Гетьманська, 20, м. Мелітополь, Запорізька область, Україна, 72312, тел. (0619) 44-04-64,
факс (0619) 44-03-60 E-mail: rectorat@mdpu.org.ua, www.mdpu.org.ua,
код ЄДРПОУ 02125237

03 КВІ 2019

№

01-28/758

На №

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Черепи Андрія Дмитровича з теми

**«Підготовка майбутніх учителів гуманітарних предметів до морально-етичного
виховання учнів старшої школи» за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика
професійної освіти**

Впродовж 2015-2019 навчальних років на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького здійснювалась апробація експериментального дослідження Черепи Андрія Дмитровича.

У ході впровадження концептуальних ідей дисертаційного дослідження виявлено позитивні аспекти теорії та практики формування у майбутніх вчителів гуманітарних дисциплін умінь розв'язувати типові задачі професійної діяльності як основи набуття ними фахових компетенцій для виконання основних виробничих функцій навчання і виховання школярів.

Череп А.Д. розробив та експериментально перевіряв ефективність педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів до вирішення стереотипних, діагностичних та евристичних типових задач професійної діяльності шляхом відпрацювання цілісної системи завдань інтерактивного змісту на матеріалі вивчення педагогіки і методик навчання.

Напрацьовані автором матеріали використовувалися викладачами кафедр під час проведення лекційних і практичних занять зі студентами.

Теоретичні та практичні напрацювання Черепи А.Д. можуть бути використані для написання кваліфікаційних та магістерських робіт.

Вважаємо, що основні результати дисертаційного дослідження можуть бути використані для підготовки студентів вищих закладів освіти.

Довідку про впровадження наукових досліджень розглянуто і затверджено на засіданні кафедри початкової освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького 03 квітня 2019 р., протокол № 13.

Ректор



А.М.Солоненко