

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

На правах рукопису

ЛИТВИНЕНКО Світлана Анатоліївна

УДК 37.011(378) + 373.3

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СОЦІАЛЬНО-
ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
БЕХ Іван Дмитрович -
академік АПН України,
доктор психологічних
наук, професор

Р і в н е - 2005

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. Науково-теоретичні основи підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності: соціально-педагогічний аспект	16
1.1. Культурно-історичні передумови становлення і розвитку соціально-педагогічної теорії і практики	16
1.2. Педагогічний аналіз проблем соціалізації і виховання.....	37
1.3. Проблема професійно-педагогічної діяльності в сучасній педагогічній науці.....	57
1.4. Готовність майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності..	72
Висновки з 1 розділу.....	85
Розділ 2. Теорія і практика соціально-педагогічної діяльності	89
2.1. Загальна характеристика соціально-педагогічної діяльності.....	89
2.1.1. Соціально-педагогічні аспекти дезадаптації.....	110
2.2. Теоретичні засади розробки соціально-педагогічних технологій	116
2.3. Соціально-педагогічна діяльність у практиці роботи початкової школи.....	126
Висновки з 2 розділу.....	147
Розділ 3. Концептуальні підходи до вивчення феномену дитинства у ході підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.....	152
3.1. Дитинство як соціокультурний феномен та предмет науково-педагогічного вивчення.....	152
3.2. Дитина й середовище: проблеми взаємодії	168
3.3. Соціальний розвиток молодших школярів.....	188
Висновки з 3 розділу.....	199

Розділ 4. Теоретико-методичні засади побудови експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.....	202
4.1. Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасній практиці ВНЗ.....	202
4.2. Теоретичні позиції побудови структурно-процесуальної моделі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності.....	218
4.3. Характеристика рівнів сформованості готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності.....	237
4.4. Структурно-процесуальна модель підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності.....	262
Висновки з 4 розділу.....	326
Розділ 5. Дослідно-експериментальна перевірка ефективності структурно-процесуальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.....	330
5.1. Змістово-організаційні аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.....	330
5.2. Оцінка готовності експериментальної та контрольної груп студентів до соціально-педагогічної діяльності.....	354
5.3. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.....	365
Висновки з 5 розділу.....	375
ВИСНОВКИ.....	378
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	387
ДОДАТКИ.....	414

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Модернізація системи освіти, як це визначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, спрямовується на забезпечення розвитку і соціалізації дітей і молоді, виховання особистості, здатної орієнтуватися в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовленої до життя і праці в суспільстві. Водночас держава визнає одну з найважливіших умов модернізації освіти - підготовку і професійне вдосконалення педагогічних кадрів. Вихідні концептуальні положення щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів закладено в законах України “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, Державній програмі “Вчитель”.

В останні десятиліття зріс інтерес до дослідження проблеми соціалізації: розширюються напрями дослідження, уточнюється структура і функції, поглиблюється вивчення механізмів, інститутів та агентів соціалізації, взаємозв'язків соціалізації і виховання (Б.Алмазов, С.Беличева, І.Бех, Є.Бондаревська, Ю.Гапон, Н.Голованова, О.Глузман, М.Євтух, І.Кон, А.Капська, Н.Лавриченко, Г.Лактіонова, М.Лукашевич, Л.Міщик, А.Мудрик, Р.Овчарова, В.Поліщук, В.Сагарда, М.Селіванова, В.Семенов, О.Сухомлинська, Т.Сущенко, Л.Штефан, Л.Ядвіршис та ін.). На державному рівні розглядаються актуальні проблеми соціально-педагогічної допомоги, розширення соціально-правових гарантій дітей, що знайшли відображення в Національній програмі “Діти України”, законах України “Про охорону дитинства”, “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”, “Про молодіжні та дитячі громадські організації”. Проте соціальні педагоги працюють далеко не в усіх освітніх закладах, економічні та організаційні труднощі гальмують створення соціально-педагогічних служб. Все це визначає потребу підготовки до соціально-педагогічної діяльності педагогів загальноосвітніх шкіл. До причин, що актуалізували розробку проблем соціалізації і

соціально-педагогічної діяльності в сучасному суспільстві, належать: модернізація і розвиток адекватної чинним умовам сучасності і життєвим завданням суспільства національної освітньо-виховної системи з урахуванням світового досвіду, кращих його зразків і стандартів; визначення статусу дитинства, концептуальне обґрунтування його сутності та розвитку в нових реаліях суспільного життя; критичні порушення у співвимірностях соціуму і людини; необхідність формування в дітей і молоді навичок соціальної взаємодії, здатності до конструктивного розв'язання проблем спілкування за умов інтеграційних процесів у полікультурному середовищі; порушення координації, взаємозв'язку і наступності між сім'єю, дошкільними установами і загальноосвітньою школою. Значна частина вчителів у професійно-особистісному плані виявилися не підготовленими до поліфункціональної діяльності в умовах динамічного соціуму, у зв'язку з чим виникла нагальна потреба розробки нового підходу до професійної підготовки вчителя з урахуванням особливостей сучасної соціально-економічної і соціально-культурної ситуації.

Зміст і напрями соціально-педагогічної підготовки студентів вивчалися переважно в межах підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів (О.Безпалько, М.Галагузова, І.Зверєва, О.Іванов, А.Капська, Л.Коваль, Н.Краснова, Г.Локарева, А.Малько, Л.Міщик, Н.Платонова, В.Поліщук, С.Харченко та ін.). Водночас почав формуватися досвід підготовки вчителів до соціально-педагогічної діяльності (А.Гонєєв, І.Зимняя, Л.Караман, В.Ковальчук, О.Межирицький, Н.Пихтіна, Н.Самоукіна, В.Сластьонін, О.Чернова, Л.Ядвіршис та ін.). Зауважимо, що в системі вищої педагогічної освіти наявні суперечності: між традиційною орієнтацією на підготовку вчителя-предметника і практичною потребою у професіоналах, здатних працювати в мікросоціумі, створювати умови для успішної соціалізації дітей; між процесами перебудови вищої педагогічної освіти на основі сучасних вимог якості професійно-педагогічної підготовки і недостатньою розробкою

змісту, дидактичних моделей і технологій навчання студентів, моделей управління процесом становлення майбутніх спеціалістів; між домінуванням традиційних методів і форм підготовки студентів і творчим характером педагогічної діяльності.

Опрацювання теоретико-методичних надбань у галузі підготовки вчителя початкових класів свідчить про значні зміни в поглядах як на структуру його професійно-педагогічної діяльності, так і на вимоги щодо особистості майбутнього вчителя, його ролі та місця в соціальних перетвореннях (Л.Александрова, О.Баранова, І.Бех, Н.Бібік, В.Бондар, С.Власенко, П.Гусак, Л.Кекух, О.Кіліченко, Н.Кічук, О.Матвієнко, О.Острианська, О.Савченко, М.Севастьяк, Т.Сущенко, Г.Тарасенко, Л.Хомич, І.Шапошнікова та ін.). Незважаючи на розширення напрямів досліджень у галузі педагогічної освіти, підготовка вчителів початкових класів у контексті готовності до соціально-педагогічної діяльності в педагогічній науці не знайшла належного відображення. Означене зумовило вибір теми дослідження - **“Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності”**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи Рівненського державного гуманітарного університету в межах наукової теми «Громадянське виховання учнів та молоді в умовах суверенної України» (державний реєстраційний номер 0102U005600). Тема дисертації затверджена Вченою радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 5 від 27.12. 2002 р.) та узгоджена Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 3 від 25.03. 2003 р.).

Об'єкт дослідження - процес підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до професійно-педагогічної діяльності.

Предмет - формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні концепції та розробці й експериментальній перевірці структурно-процесуальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності; визначенні у процесі професійно-педагогічної підготовки педагогічних умов ефективного формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності.

Концепція дослідження. Провідна ідея концепції полягає в розгляді підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності як складової цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки. Формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності є складним, діалектичним і динамічним процесом, що здійснюється у площині розв'язання протиріч, у просторі взаємодії особистості (суб'єктивного) і професії (об'єктивного) та постає як процес і результат становлення професійно-особистісної готовності. Розробка моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності має базуватися на системно-цілісному, особистісно-діяльнісному, інтегративному, культурологічному, герменевтичному, антропологічному, контекстному методологічних підходах; сучасній теорії педагогічної і соціально-педагогічної діяльності.

Формування готовності до соціально-педагогічної діяльності як пріоритетний напрям професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів зумовлює в побудові її змісту визначення провідної мети, можливостей кожного навчального предмета в підготовці майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності, виокремлення вагомих професійних знань, що сприяють оволодінню змістовою і процесуальною сутністю соціально-педагогічної діяльності, забезпечення інтегративних зв'язків педагогічних дисциплін у формуванні цілісного знання

про дитину як об'єкт і суб'єкт соціалізації, розробку і впровадження професіографічного моніторингу як важливого елемента системи інформаційного забезпечення, використання, поряд з традиційним, інтерактивного навчання, сприятливого для становлення суб'єкт-суб'єктної взаємодії студентів і викладачів у навчальному процесі ВНЗ.

Загальна **гіпотеза** дослідження полягає в тому, що підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності як складова і пріоритетний напрям цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів набуває ефективності, якщо забезпечуються інтегративні зв'язки педагогічної і соціально-педагогічної складових змісту підготовки, взаємозв'язки теорії і практики в оволодінні студентами змістовою і процесуальною сутністю соціально-педагогічної діяльності та формуванні у них цілісного знання про дитину як об'єкт і суб'єкт соціалізації.

Загальна гіпотеза конкретизована **частковими гіпотезами**: формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності в ході професійно-педагогічної підготовки буде успішним, за умови:

- побудови підготовки студентів як процесу поетапного становлення професійно-особистісної готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності;

- використання інтерактивних методів і форм навчання, що створюють діалогічність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів у навчальному процесі, потенціалу педагогічної практики і самостійної роботи студентів;

- впровадження професіографічного моніторингу для діагностико-прогностичного аналізу і коригування процесу професійно-педагогічної підготовки студентів на всіх його етапах.

Відповідно до об'єкта, предмета, мети і гіпотези дослідження визначені такі **завдання**:

1. Вивчити стан і теоретично обґрунтувати необхідність підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

2. Уточнити і науково обґрунтувати поняття “соціалізація”, “соціально-педагогічна діяльність”, “технології соціально-педагогічної діяльності”, “професіографічний моніторинг”; визначити сутність понять “готовність до соціально-педагогічної діяльності”, соціально-педагогічна діяльність учителя”.

3. Розкрити структуру, завдання і функції соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів, концептуальні засади вивчення феномену дитинства в ході підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

4. Розробити критерії, показники, охарактеризувати рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

5. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити структурно-процесуальну модель підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності.

6. Виявити педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

Методологічна основа дослідження. Методологічною основою дослідження виступили системно-цілісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, культурологічний, герменевтичний, антропологічний, контекстний методологічні підходи; філософсько-культурологічні положення про особистість як активний суб’єкт діяльності і розвитку. Науковий пошук здійснено на підставі положень теорії пізнання про взаємозв’язок свідомості і діяльності, теорії і практики, логічного й історичного, часткового та загального, єдності навчання, виховання і розвитку особистості.

Теоретичну основу дослідження становлять філософські, соціологічні, психолого-педагогічні ідеї про сутність і природу людини, про взаємодію людини і середовища (К.Абульханова-Славська, Б.Ананьєв, О.Асмолов,

Г.Батищев, І.Бех, Л.Божович, Л.Буєва, Л.Виготський, М.Каган, І.Кон, Г.Костюк, О.Леонт'єв, Б.Ломов, В.Мясищев, С.Рубінштейн, Н.Сарджвеладзе, С.Шацький, Г.Щедровицький, М.Ярошевський та ін.); вітчизняні і зарубіжні дослідження закономірностей, умов, чинників розвитку, соціалізації і виховання особистості (Б.Алмазов, Р.Бернс, В.Бочарова, М.Галагузова, Н.Голованова, Д.Дьюї, О.Киричук, Л.Коваль, Н.Лавриченко, М.Лукашевич, Л.Мардахаєв, А.Маслоу, А.Мудрик, Л.Новикова, Т.Парсонс, К.Роджерс, В.Семенов, О.Сухомлинська, В.Франкл, Ю.Хабермас, К.Ясперс та ін.); полідисциплінарні дослідження дитинства (В.Абраменкова, Ф.Арієс, А.Богущ, Л.Божович, Л.Виготський, В.Давидов, Л.Демоз, В.Зеньковський, Д.Ельконін, І.Кон, В.Кудрявцев, В.Мухіна, Л.Обухова, М.Осоріна, Д.Фельдштейн та ін.); положення психолого-педагогічної науки про теорію педагогічних систем, дидактичні засади професійно-педагогічної освіти (А.Алексюк, С.Архангельський, Ю.Бабанський, В.Бондар, О.Вербицький, С.Гончаренко, В.Давидов, В.Загвязинський, Л.Зайцева, І.Зязюн, М.Євтух, О.Дубасенюк, І.Ісаєв, Н.Кузьміна, І.Лернер, В.Лозова, В.Ляудіс, А.Маркова, Л.Мітіна, О.Мороз, Н.Ничкало, О.Орлов, А.Піскунов, І.Подласий, А.Реан, О.Савченко, В.Семиченко, С.Силіна та ін.); теорії педагогічної і соціально-педагогічної діяльності (О.Арсент'єва, С.Беличева, О.Безпалько, С.Бойкова, А.Гордєєва, І.Дубровіна, І.Зверєва, А.Капська, Л.Коваль, О.Леонт'єв, Л.Міщик, А.Мудрик, Є.Ніколькин, Р.Овчарова, В.Сластьонін, Л.Спирін, І.Харламов, В.Шадриков, О.Щербаков, В.Ягупов та ін.).

Реалізація визначених завдань здійснювалася з використанням комплексу **методів дослідження**: теоретичні - системний аналіз філософської, психологічної, соціологічної і педагогічної наукової літератури з проблем соціалізації, виховання і розвитку особистості, професійно-педагогічної підготовки вчителя, педагогічної і соціально-педагогічної діяльності використовувався на етапах визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези, розробки концепції, завдань дослідження, обґрунтування змістово-

організаційних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів; історико-логічний - під час дослідження теоретичних основ проблеми; теоретичне моделювання - у ході розробки структурно-процесуальної моделі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності; емпіричні - діагностичні (спостереження, бесіди, опитування, анкетування, тестування, вивчення документації) на пошуковому і констатувальному етапах для вивчення готовності, стану підготовки студентів педагогічних факультетів до соціально-педагогічної діяльності, обсерваційні - спостереження за навчально-виховним процесом у ході формувального експерименту; на етапі узагальнення одержаних результатів використовувалися кількісний та якісний аналізи, методи математичної статистики. В розв'язанні завдань дисертаційного дослідження провідна роль належала педагогічному експерименту (пошуковому, констатувальному, формувальному), що мав неперервний характер.

Дослідження здійснювалося впродовж 1994-2004 рр. та охоплювало декілька етапів науково-педагогічного пошуку. На першому етапі (1994-1997 рр.) - підготовчому – здійснено аналіз стану розробки даної проблеми в теоретичному і прикладному аспектах; визначено й обгрунтовано теоретичні положення дослідження, сформульовано робочу гіпотезу.

На другому етапі (1998-2003 рр.) - пошуково-експериментальному - здійснювалася дослідно-експериментальна перевірка висунутої гіпотези, проводилися пошуковий, констатувальний і формувальний етапи педагогічного експерименту, в ході яких було виявлено стан реалізації соціально-педагогічної діяльності у практиці роботи початкової школи, перевірено структурно-процесуальну модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, систематизовано та оброблено одержані емпіричні дані.

На третьому етапі (2003-2004 рр.) здійснено систематизацію, інтерпретацію та узагальнення результатів дослідження, підготовлено і

видано навчальний посібник і монографію. Результати дослідження оформлено у вигляді рукопису докторської дисертації.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилась у Рівненському державному гуманітарному університеті, приватному вищому навчальному закладі «Міжнародному економіко-гуманітарному університеті ім.С.Дем'янчука», Миколаївському державному університеті ім.В.Сухомлинського, Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти. Дослідженням було охоплено 958 студентів, 350 вчителів, 49 соціальних педагогів, 150 батьків учнів початкових класів, 58 викладачів педагогічних вищих навчальних закладів.

Наукова новизна дослідження. Представлено новий концептуально-методичний підхід до проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності як складової цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки. Вперше побудовано структурно-процесуальну модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності на основі системно-цілісного, особистісно-діяльнісного, інтегративного, культурологічного, герменевтичного, антропологічного, контекстного методологічних підходів, сучасних теорій педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ; розроблено методика діагностики готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, охарактеризовано елементарний, первинний, достатній, оптимальний рівні готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності; визначено сукупність педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

Дістали подальшого розвитку змістово-дидактичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ, теоретико-методичні основи впровадження професіографічного моніторингу для діагностико-

прогностичного аналізу і коригування процесу професійно-педагогічної підготовки студентів на всіх його етапах. Удосконалено організаційно-педагогічні основи використання в навчальному процесі ВНЗ потенціалу педагогічної практики і самостійної роботи студентів, інтерактивних методів і форм навчання.

Теоретична значущість результатів дослідження полягає в обґрунтуванні інтегративних зв'язків педагогічної і соціально-педагогічної складових змісту підготовки, взаємозв'язків теорії і практики в оволодінні майбутніми вчителями початкових класів змістовою і процесуальною сутністю соціально-педагогічної діяльності та формуванні в них цілісного знання про дитину як об'єкт і суб'єкт соціалізації; теоретичному узагальненні і систематизації наукових підходів до змісту і структури соціально-педагогічної діяльності і підготовки до її здійснення; окресленні концептуальних підходів до вивчення феномену дитинства в ході підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Удосконалено змістові характеристики понятійно-категоріального апарату дослідження, визначено сутність понять “соціально-педагогічна діяльність учителя початкових класів”, “готовність учителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності”, уточнено і структуровано зміст понять “соціалізація”, “соціально-педагогічна діяльність”, “технології соціально-педагогічної діяльності”, “професіографічний моніторинг”.

Практична значущість дослідження полягає в розширенні і доповненні професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів соціально-педагогічною складовою, використанні в ході підготовки інтерактивних методів і форм навчання, що забезпечують діалогічність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів. Розроблено та впроваджено у практику підготовки у ВНЗ учителів початкових класів спецкурс “Основи соціально-педагогічної діяльності”, соціально-педагогічний практикум, доповнено програму педагогічної практики.

Створено програму професіографічного моніторингу підготовки майбутніх учителів початкових класів. Основні положення, результати і висновки проведеного дослідження можуть бути використані при проведенні занять у педагогічних ВНЗ, інститутах післядипломної педагогічної освіти, педколеджах; для розробки нормативних і варіативних педагогічних курсів, а також для наукових досліджень.

Особистий внесок автора. Ідеї та думки, що належать співавторам публікацій, не використовувались у матеріалах дисертації. Особистий внесок дисертанта в підготовку спільних з О.Хролець трьох статей полягає в обґрунтуванні і розробці гуманістичних засад педагогічної діяльності, ролі вчителя початкової школи в розвитку і соціалізації дітей. У шести роботах, опублікованих у співавторстві з В.Ямницьким, автором викладено теоретико-методичні і організаційно-педагогічні аспекти навчання і творчого розвитку майбутніх учителів; висвітлено особливості вивчення соціальної ситуації розвитку молодших школярів, проблеми шкільної дезадаптації.

Достовірність і вірогідність результатів дослідження забезпечувалися: методологічним і теоретичним обґрунтуванням його вихідних положень; послідовним і системним аналізом вітчизняних і зарубіжних філософських, психологічних, соціологічних, соціально-педагогічних джерел; застосуванням комплексу методів адекватних об'єкту, меті, гіпотезі, завданням і логіці побудови дослідження; репрезентативністю вибірки і статистичною значущістю одержаних результатів, значним обсягом емпіричних даних, тривалим масовим експериментом, позитивними результатами впровадження експериментальної моделі дослідження.

Результати дисертаційного дослідження впроваджено в Кримському державному гуманітарному інституті (довідка № 38 від 10.03.04); Луганському національному педагогічному університеті ім.Т.Шевченка (довідка № 11 від 27.04.04); Львівському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка № 330 від 10.12.03);

Миколаївському державному університеті ім.В.Сухомлинського (довідка № 01/1365 від 27.12.04); Південноукраїнському державному педагогічному університеті ім. К.Д.Ушинського (довідка № 9-А від 16.04.04); Рівненському державному гуманітарному університеті (довідка № 325 від 21.12.04); Рівненському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка № 165 від 12.11.04); Рівненському обласному центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, керівників державних підприємств, установ та організацій (довідка № 01-06/248 від 7.10.04); приватному вищому навчальному закладі “Міжнародний економіко-гуманітарний університет ім.С.Дем’янчука” (довідка № 01/90 від 26.10.04); Херсонському державному університеті (довідка № 7-К від 23.04.04).

Апробація і впровадження результатів дослідження здійснювалась на міжнародних (Івано-Франківськ, 1994; Одеса, 1995, 1996, 1997; Чернівці, 1996, 1998; Рівне, 1995, 2000, 2003; Сімферополь, 2001; Київ, 1997, 2003; Переяслав-Хмельницький, 2003; Тирасполь, 2002; Тернопіль, 2004), Всеукраїнських (Рівне, 1996, 1997, 2002, 2003; Тернопіль, 1996, 2003; Чернівці, 2003; Київ, 1998, 1999, 2000, 2002; Херсон, 2002; Івано-Франківськ, 1994, 1996, 2001; Остріг, 1999; Харків, 1999; Вінниця, 1999; Запоріжжя, 1995, 1999, 2003; Одеса-Київ, 1997; Луцьк, 1996), міжвузівських (Умань, 1996; Рівне, 1998) науково-практичних, науково-методичних конференціях; Всеукраїнських педагогічних читаннях “Василь Сухомлинський і сучасність” (Миколаїв, 2004; Київ-Кіровоград-Павлиш, 2003; Тернопіль, 2002; Одеса, 2001; Луганськ, 2000); методологічних семінарах АПН України: (Київ, 1997, 1999, 2003); з’їзді психологів України (Київ, 2000).

РОЗДІЛ 1.

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

1.1. Культурно-історичні передумови становлення і розвитку соціально-педагогічної теорії і практики

Соціально-педагогічна теорія і практика знаходиться у стадії становлення, хоча соціально-педагогічні ідеї розвивались упродовж тривалого часу. Передумовами розвитку сучасних соціально-педагогічних концепцій виступили твори видатних мислителів, класиків педагогіки. Проблема суспільного виховання в тісному зв'язку з антропологією та розумінням основ соціального життя виступала однією з найважливіших у багатьох філософських системах. Занурення підростаючого покоління в середовище того чи іншого суспільства, в повсякденний контекст міжособистісних стосунків, набуття соціального досвіду й оволодіння рідною мовою на початкових етапах розвитку людства вважалося достатньою умовою підготовки до життя. З розвитком суспільства почали створюватися перші соціальні інститути (класи, школи, гімназії і т.ін.), головним призначенням яких виступила педагогічна діяльність. Весь шлях становлення і розвитку соціально-педагогічних концепцій умовно можна представити у вигляді трьох етапів.

Період від найдавніших часів до XVII ст. як початковий етап становлення педагогіки, пов'язаний із осмисленням практики виховання і формуванням педагогічної думки. В цей час відбувалося становлення виховання як соціального явища, перетворення його з стихійної в цілеспрямовану та усвідомлену діяльність, виникнення різноманітних теорій виховання. Звернення до людини, соціально-етичних проблем властиве для

концепцій виховання давнього світу й античності. Зберігаючи наступність з гуманістичними ідеями античності, мислителі Відродження створили систему світоглядних орієнтирів, втілитись які могли тільки завдяки вихованню молодого покоління. Започаткована гуманістична педагогіка, що утверджувала велич людської особистості, віру в її безмежні можливості, силу та красу, обґрунтувала ставлення до людини як найвищої цінності (Вітторіано да Фельтре, Г.Сковорода). Натомість ідеї гуманності, свободи та творчості виявилися абстрактними, оскільки не співвідносилися з конкретними соціальними умовами. Боротьба із середньовічною феодальною ідеологією дала поштовх розвитку нових педагогічних ідей у працях Т. Мора та Т.Кампанелли, які пропагували суспільне виховання, широку організацію самоосвіти дорослих [239, 295]. Істотно вплинули на розвиток педагогічної науки погляди англійського філософа Дж.Локка, який абсолютизував роль середовища у вихованні та розвитку дитини [54; 294]. Розробив цілісну систему навчання, виховання та розвитку особистості дитини і виступив засновником педагогіки як самостійної галузі теоретичного знання Я.Коменський [54; 239; 295].

Другий період (XVIII - XIX ст.), що увійшов в історію світової культури як період буржуазно-демократичних революцій, означився становленням провідних соціально-педагогічних ідей і концепцій. Індустріалізація, яка активно відбувалася в Європі та Америці, спричинила масову міграцію в міста сільського населення, що виявилось непристосованим до життя в нових умовах. Церква, як традиційний вихователь, втратила свої монопольні позиції у сферах моралі та виховання. В нових соціокультурних реаліях утворився певний вакуум, заповнити який намагалися педагоги через розробку соціально-педагогічної теорії і практики. Спроби педагогів-просвітників знайти реальні зв'язки школи з життям, організувати взаємодію навчання і виховання з соціальною дійсністю виступили підґрунтям соціально-педагогічних досліджень. Педагоги, філософи, соціологи,

психологи (А.Дістервег, П.Наторп, Г.Ноль, Г.Боймер, К.Моленгауер, Р.Оуен, І.Песталоцці та ін.) шукали розв'язання соціально-педагогічних проблем через взаємодію та співробітництво з державою і громадськістю [54; 239; 294; 295]. Погляди провідних учених втілювалися в соціально-педагогічній діяльності (створювалися притулки для сиріт, дитячі садки, школи й інші установи для дітей із проблемами в розвитку). Соціальним реформатором, ідеї якого тривалий час виступали в Європі орієнтиром розвитку науки про суспільне виховання, вважають І.Песталоцці. У соціально-педагогічних експериментах І.Песталоцці, Р.Оуена, хоча їхні концепції різнилися, простежується гуманістична спрямованість, прагнення так організувати навчально-виховний процес у школі, щоб він не зводився до обмеженого, вузькофункціонального існування, а взаємодіяв із життям дітей, допомагав особистісному зростанню.

Упродовж ХІХ ст. відбувався поступовий процес виокремлення соціальної педагогіки від педагогіки з одночасною інтеграцією соціальної педагогіки з іншими науками (соціологією, психологією, медициною і т.ін.). Розвинулись ідеї суспільного виховання, на противагу індивідуальному, задля підготовки дитини до дорослого життя в реальному соціумі. У 1844 р. К.Магером був уведений у дискусію про виховання термін “соціальна педагогіка”, який також підтримував А.Дістервег. Термін одразу набув різного тлумачення, в одних випадках, соціальна педагогіка розглядалась як соціальний бік виховання (К.Магер); а в інших, соціальна педагогіка визначалась як педагогічна допомога в певних соціальних умовах, ситуаціях (А.Дістервег) [294; 295].

Початок ХХ ст. можна вважати періодом розвитку соціальної педагогіки як самостійної науки, що відбувався в таких напрямках: формування методологічних основ взаємодії школи з соціальним середовищем; розробка методик педагогічно доцільних зв'язків із сім'єю, громадськістю, державою; взаємодія школи з економікою регіону; розвиток духовної культури

соціального середовища, зв'язок з творчою інтелігенцією; боротьба з важковиховуваністю та безпритульністю; участь у ліквідації неписьменності населення; розвиток фізичної культури школярів і населення. У Німеччині у сфері соціального захисту населення, як самостійна галузь знань і практичної діяльності, почала розвиватися соціальна робота, тоді як соціальна педагогіка утверджувалася в системі освіти, установ і комітетів у справах молоді.

Послідовники К.Магера (П.Наторп, Е.Борнеманн, Ф.Шліпер, Д.Пегелер та ін.) визнавали соціальну педагогіку одним із принципів виховання. Вони вивчали передумови, методи і засоби виховання людини в суспільстві, для суспільства і через суспільство, а їхня діяльність сприяла посиленню зв'язків між соціальною педагогікою і вихованням [54; 294].

Представники іншого напрямку (А.Дістервег, Г.Ноль, Г.Боймер, К.Моленгауер та ін.) розглядали соціальну педагогіку як складову частину педагогіки, а не її принцип, намагалися теоретично і практично розв'язати соціальні проблеми свого часу. Дослідники переконували в тому, що соціальна педагогіка покликана розв'язувати проблеми, які виникають у процесі розвитку і соціалізації підростаючого покоління. Наголошували на необхідності створення державної допомоги (крім сім'ї та школи) як окремого простору виховання у випадках, коли соціальні інститути не виконують своїх функцій.

Бурхливий розвиток індустріального суспільства висунув низку нових вимог, у зв'язку з чим увага широких кіл громадськості, політичних діячів, науковців, письменників була звернена до проблем освіти і виховання. Нова система потребувала нової теорії і методики виховання. В американській школі це був час становлення прагматизму. Один із засновників філософії прагматизму У.Джеймс визначав предмет виховання як організацію в людині таких засобів і сил для дії, які допоможуть їй пристосуватися до навколишнього соціального і фізичного середовища. Подальший розвиток його ідеї одержали в теорії і практиці "прагматичної школи", в якій, за

аналогією з виробництвом та соціальним життям, містивсь елемент загальної виробничої діяльності. Розглядаючи школу як активне суспільне середовище, Дж.Дьюї визнав соціалізацію важливою складовою своєї виховної доктрини, адже соціалізована особистість, на його погляд, досягає повного збігу суспільних і особистісних цінностей [54; 294].

На зв'язок виховання з соціальним середовищем указував французький педагог С.Френе. Завдання школи він убачав у тому, щоб максимально пристосувати особистість з її безперечною цінністю, до вимог життя в суспільстві, культивуванні успіху, необхідного для самоствердження дитини [318].

У російській і українській теорії виховання з'явилися спроби виділення провідної ідеї, стрижня педагогічної діяльності, що відобразилось у народно-педагогічному (К.Ушинський, В.Стоюнін, В.Водовозов, С.Рачинський); психологічному (П.Каптерев, П.Лесгафт, О.Нечаєв); еволюційному (В.Вахтеров, К.Вентцель); педологічному (О.Лазурський, Г.Россолімо, В.Кащенко) напрямках.

Теоретиком і пропагандистом теорії вільного виховання, творцем першої в Росії декларації прав дитини виступив К.Вентцель. Педагог одним із перших почав розглядати проблеми глобального виховання, і ввів у зв'язку з цим термін “космічне виховання”. Він виділив два різних підходи до виховання на основі взаємодії вихователів і вихованців. Згідно першого, під вихованням розглядається цілеспрямоване формування дитини згідно образу, визначеного вихователем. Інший підхід в основу виховання покладає підтримку та захист індивідуальності дитини, тому саме він розглядався К.Вентцелем як сутність педагогіки майбутнього. В його працях постійно використовувався термін “співробітництво” та “виховуюче спілкування”. Альтернативою традиційній школі виступив організований ним “Будинок вільної дитини” - вільна спільнота дітей, батьків і педагогів [239].

Російські вчені (В.Кашченко, Г.Россолімо, О.Лазурський та ін.) звернулися до вивчення проблем обдарованих дітей і дітей із затримкою психічного розвитку, розгляду соціальних умов виховання. Провідною ідеєю педології виступила ідея про те, що не дитина повинна пристосовуватися до системи освіти і виховання, а, навпаки, система програм і методик повинна відповідати можливостям дитини [239].

Радянська наука намагалася розв'язати проблеми нового соціуму, видатні російські і українські педагоги 20-30-х років у дискусіях із методологічних проблем звернулися до педагогічної природи соціалізації, до її взаємодії та взаємозв'язку з вихованням (В.Арнаутов, А.Володимирський, А.Готалов-Готліб, М.Григор'єв, О.Залужний, В.Зеньковський, М.Іорданський, Ф.Корольов, А.Макаренко, Я.Мамонтов, С.Моложавий, С.Русова, Я.Ряппо, І.Свадковський, С.Сірополко, І.Соколянський, В.Шульгін, Я.Чепіга та ін.). Висловлювалися суперечливі точки зору та здійснювалися спроби абсолютизувати середовище як єдину систему впливів на дитину. В цей період активно розвивався науковий напрям, що отримав назву “педагогіки середовища” (Л.Виготський, А.Залкінд, О.Залужний, М.Іорданський, М.Крупеніна, А.Пінкевич, Я.Ряппо, І.Соколянський, Я.Чепіга, В.Шульгін та ін.). Центральною проблемою, що обговорювалася науковцями і практиками, виступила проблема впливу середовища на дитину, а також педагогічне керівництво цим впливом. Учені і практики визнавали необхідність вивчення умов розвитку дітей, обсягу та особливостей їхнього життєвого досвіду.

У професійній лексиці того часу з'явилися такі поняття, як “педагогіка середовища” (С.Щацький), “суспільне середовище дитини” (Л.Виготський, П.Блонський), “відносини з оточуючим середовищем” (А.Макаренко), “пролетарське середовище”, “фабрично-заводське середовище” тощо. Наукові доробки втілились у практичних досягненнях: “метод студій” П.Блонського; “республіка ШКІД” В.Сороки-Росинського; дослідна станція

С.Шацького; “комплексне навчання” М.Рубінштейна. Однак боротьба з “педологічними викривленнями в системі Наркомпросів” у 1936 р. на кілька десятиліть згорнула дослідження соціальних аспектів становлення особистості та значно звузила категоріальний апарат педагогіки. Головним інститутом виховання і розвитку дітей було визнано школу, тому педагогічні і психологічні дослідження присвячувалися впливу школи на розвиток дитини, формування її особистості.

Уведене Л.Виготським поняття соціальної ситуації розвитку, спрямоване на подолання уявлень про середовище як фактор, що механічно обумовлює розвиток особистості. Л.Виготський вичленив одиницю особистості та середовища: “Переживання дитини і є такою найпростішою одиницею... середовище визначає розвиток дитини через переживання середовища” [63; с.322-323]. Учений переконував, що те, як впливає на дитину середовище, залежить від ступеня розуміння, усвідомлення, осмислення дитиною того, що відбувається в середовищі. Важливо зазначити, що Л.Виготський не визнавав наявності особливої, обмеженої реальності, яка включає лише педагога і дитину. Ним досліджені та описані особливості мінливого, динамічного соціального середовища, що оточує вихователя і вихованців. Характеризував особистість не як певну застиглу, а як динамічну форму взаємодії між організмом і середовищем. Відношення дитини до середовища, на думку вченого, завжди повинно мати характер активності, а не простої залежності, тому в основу виховного процесу ним покладена діяльність учня, а мистецтво вихователя зводиться до регуляції цієї діяльності. Вчений висловив глибоке переконання в тому, що досвід, вироблення нових форм поведінки дітей визначається соціальним середовищем, а виховання повинно бути організоване таким чином, щоб не учня виховували, а учень виховувався сам. Л.Виготський вивів таку формулу виховного процесу: центральною фігурою виховання постає дитина як суб’єкт власної діяльності, а виховання здійснюється через власний досвід

учня, який визначається середовищем, і роль учителя при цьому зводиться до організації і регулювання середовища. Саме активна взаємодія дитини з середовищем, побудована відповідно до виховних задумів, веде до розвитку дитини [64].

У 1917-1930 рр.. набув широкого вжитку термін “соціальне виховання” (найчастіше у скороченому вигляді “соцвос”), що утвердився переважно у двох значеннях: перше - позначення державного органу, функцією якого виступало управління дитячими виховними і освітніми установами; друге - передача суспільного досвіду від одного покоління до іншого. Проблема соціального виховання широко обговорювалася та визнавалася провідною в педагогіці. Таке положення обумовлювалося соціальним становищем дітей (сирітство, бездоглядність, правопорушення серед дітей і т.ін.) та розвитком педології. “Соцвосами” виступили місцеві органи влади, які займалися справами дошкільного, шкільного виховання і політехнічної освіти дітей, соціально-правовою охороною неповнолітніх, підвищенням кваліфікації вчителів, а також комітет навчальної та дитячої книги. Однак невдовзі термін соціальне виховання набув ідеологічного змісту, що передбачало різні види педагогічного впливу на дитину з метою формування знань, умінь, навичок та особистісних якостей, необхідних будівнику нового соціалістичного суспільства. У суспільному контексті соціальне виховання відображало класовий характер і пов’язувалось із соціальним походженням людини.

У роботах М.Іорданського, М.Крупеніної, Н.Крупської, В.Шульгіна постають питання організації соціального середовища і використання його виховного потенціалу. На їхню думку, педагогічний процес дитячих установ не повинен бути відособленим, ізольованим від широкого соціального руслу нового життя, а повинен спиратися на нього, йти згідно його актуальних моментів.

Концепція засвоєння соціального досвіду і відповідне їй уявлення про те, що школа не розчиняється в середовищі, а виступає центром виховної

організації життя в мікрорайоні, стали важливим етапом розвитку радянської педагогіки. Розробка цілісної концепції гуманізації і демократизації виховання у процесі соціалізації, моделі педагога, в якій об'єднані узагальнені вимоги до особистості та професійної компетентності як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності, належить С.Шацькому. На той час склалися різноманітні організаційні зв'язки школи з соціальним середовищем, зокрема: шкільні кооперативи, ради сприяння школі, різні форми взаємодії з державними органами. В організованих С.Шацьким дослідних станціях робилися спроби вивчення всіх факторів мікросередовища. Станції виступили прикладом соціально-педагогічної методики співробітництва школи з усіма суспільними інститутами [333].

А.Макаренко розробив і перевіряв на практиці з урахуванням соціальних факторів систему виховання особистості. З досвіду роботи педагога виникли педагогічні відкриття (демократичні засади виховної роботи, динамічна система перспективних ліній, традиції колективу, гра і праця як фактори формування особистості в колективі і т.ін.). Новаторська за характером і суттю теорія дитячого колективу органічно включала своєрідну за способами та прийомами здійснення методичку індивідуалізації виховання [185].

У США та країнах Західної Європи вивчалися соціально-педагогічні механізми управління соціалізацією. Так, на ґрунті ідей Т.Парсонса у США була розроблена "Програма пристосування молоді до життя", а в 1908 році організована психолого-педагогічна служба "Гайденс", що надавала допомогу особистості в пізнанні себе й оточуючого світу, у свідомому застосуванні набутих знань для успішного навчання, розвитку, вибору професії та життєвого шляху. Сучасний "Гайденс" утворюють комплекс підрозділів із різними службами, що здійснюють збір, систематизацію, оцінку й аналіз усієї інформації про дитину та реалізують різноманітні програми діяльності. Служба об'єднує виховні сили суспільства (сім'ю,

школу, общину, церкву), а її спеціалісти вивчають домашні умови, матеріальне становище сім'ї, район проживання, мову, що дозволяє краще розуміти та виховувати дитину. Спеціальним напрямом діяльності служби є робота з дітьми із неповних сімей, жертвами насильства батьків, підлітками-втікачами.

Перші проекти створення общинної школи, із уведенням системи неформального, “відкритого” навчання, з'явилися в Англії і США. Англійська общинна школа, в якій через активне включення батьків у діяльність школи організовувався процес общинного виховання, виступила каталізатором і координатором виховного процесу, знаменувала перетворення звичайної школи в центр освіти, культури та дозвілля. В ній успішно долався бар'єр відчуження поколінь, діти та молодь знайомилися з життям, повноцінно використовувалися шкільні ресурси. Такий тип шкіл виявився складовою частиною філософії общинного виховання або “виховання в душі спільноти”.

Американська община традиційно розглядається як “співтовариство”, мікромодель суспільства, в які відображаються всі соціально-політичні відносини соціальної системи. Сучасні американські дослідники, які вивчають згадане явище, називають його “кластер” (від англійського cluster - група) або “сусідська група”, “соціальний кластер” як певний аналог вітчизняного мікрорайону. Функції общини багатогранні, але провідна полягає в наданні допомоги школі в розв'язанні навчально-виховних завдань. Американські педагоги общинних шкіл намагаються створити в них атмосферу радості і співробітництва за принципом: “Не тиснути на учнів, а скеровувати через заохочення і схвалення”. Завдяки відкритому характеру общинної школи її за бажанням можуть відвідувати всі жителі общини. В ній організовуються театралізовані постановки, святкуються національні свята, проводяться спортивні змагання, конкурси. Общинна школа функціонує й

розвивається разом із містом або селом і стає невід'ємною частиною середовища [56; 162].

Досвід общинної школи, накопичений в англомовних країнах, привернув увагу педагогів Німеччини (Ю.Циммер, Е.Ніггермайєр). Німецька модель общинної регіональної школи інтегрує загальноосвітню школу для дітей і юнацтва та народну школу для дорослих. Шкільними приміщеннями протягом дня мають змогу користуватись як діти, так і дорослі, для проведення різних заходів, свят, змагань. Школа, таким чином, стає центром різноманітної діяльності (освітньо-виховної, політичної, розважальної), в якому відбуваються найвагоміші події мікросоціуму (весілля, дні народження, ювілеї тощо) [162; 225; 294].

У вимогах, що висуває сучасне європейське суспільство до діяльності вчителя, дедалі виразнішим стає наголос на важливості особистісної взаємодії з вихованцями, створенні таких умов шкільного середовища, які б відображали людські виміри шкільних стосунків і соціальну спрямованість шкільного педагогічного процесу. У 50-60 роках німецькі вчені А.Мерингер і А.Флютнер висловили прогресивні погляди щодо функцій педагогіки і школи, надання їм соціальної орієнтації. Вони виходили з того, що дитина - це не об'єкт виховання, а передусім людина, яка має життєві потреби, про задоволення яких слід піклуватися. Керівництво школою, на думку вчених, починається із соціально-педагогічного дослідження "поля" класу, що у спільній роботі з батьками слугує основою виховання індивідуальності їхніх дітей через опору на позитивні здобутки. У Німеччині широкого розповсюдження набула практична діяльність (соціальна робота), організована державними інститутами, релігійними та суспільними структурами. Її змістом виступила допомога сім'ї, різним групам населення, інтеграція виховних зусиль школи й інших організацій [293].

У 70-ті роки в Угорщині і Чехословаччині проводилася масштабна експериментальна робота з визначення ефективності шляхів реалізації

функцій школи, перетворення її в центр організації та управління життєдіяльності дітей. Ставилися завдання спрямовувати і координувати зусилля дитячих садків, навчальних закладів усіх типів, різних культурно-просвітницьких установ, спортивних організацій.

Зародження педагогіки середовища (Б.Бло, П.Ферран, Л.Порше та ін.) як напряму французької педагогічної науки відбулося на початку 70-х років. Привертає увагу розроблена французькими вченими концепція виховуючого середовища як цілісної системи виховання підростаючого покоління, в якій шкільне виховне середовище виступає ключовою об'єднуючою ланкою всіх інших виховних середовищ. Актуалізувалось одне із найважливіших завдань навчально-виховної діяльності школи: формування в підростаючого покоління розуміння своєї органічної єдності з оточуючим середовищем, бережливого ставлення до довкілля. Пріоритетним напрямом науково-дослідної роботи з теорії виховання виступила проблема аналізу “різноманітності виховного поля”. Цілісна виховна система “виховуючого суспільства”, на думку французьких учених, обіймає фізичний, соціальний, міський, сільський, природний, технологічний та інші компоненти. Педагогічна практика орієнтується не тільки на найближче оточення, але й на врахування впливів макросередовища; на розвиток сутнісних сил особистості, гуманістичну взаємодію зі світом. Французький педагог Р.Торайя розробив концепції відкритої школи, що об'єднує дітей одного кварталу і виступає центром життєдіяльності учнів. Представники концепції “узгодженої педагогіки” (Ф.Бест, М.Давід, Ж.Фавре та ін.) також акцентують увагу на взаємозв'язках і взаємовпливах різних виховних середовищ таких, як шкільне виховне середовище (школа), батьківське (сім'я), педагогічне (вихователі, педагоги, психологи), муніципальне (співробітники муніципалітету). Виявляючи системоутворюючі елементи виховного середовища, прихильники згаданої концепції вказують на те, що педагогіка оточуючого середовища міста (селища або села) характеризується

специфічними особливостями економічного, соціального, асоціального, природного середовища. Широкої популярності у країні набули Центри канікул і дозвілля [162].

У Франції керівництво позаурочною діяльністю дітей здійснюється аніматорами, діяльність яких набула соціального і виховного характеру. Термін “анімація” (фр. *animateur* - надихати, спонукати до певної діяльності) у французькій педагогіці з’явивсь у зв’язку з розробкою проблеми динаміки групи та вільного виховання. Педагогічна анімація як невід’ємна складова виховання, сприяє самовизначенню особистості у групі та самовизначенню груп, активізує процес спілкування, самопізнання. Аніматор сприймається як член групи, який бере активну участь в її житті. Він не тільки передає знання і вміння, а передусім допомагає у становленні у групі атмосфери співробітництва, взаємоповаги, творчого пошуку. Педагогічна анімація забезпечує ефективну соціалізацію дитини, її гармонійну інтеграцію в суспільство засобами культури. Робочі групи, що складаються з учителів, вихователів, аніматорів, батьків, визначають програму виховної роботи в мікрорайоні, а координують зусилля місцевих інститутів виховання муніципальні співробітники.

Гуманістична орієнтація виступає визначальною рисою сучасних концепцій соціалізації особистості, в переважній більшості яких школа постає як відкрита гуманна система: педагогічна концепція цілісної школи (Німеччина), концепція інтегрованого розвитку компетентності (Швеція, США), концепція соціального виховання “Школа-мікрорайон” (Росія), концепція продуктивної освіти (Данія, США) [224]. Розробляються численні варіанти відкритої школи, зорієнтованої на діалог у роботі з дітьми, розвиток міжособистісного та міжгрупового спілкування, що має багатфункціональний характер; школи, в якій домінують тенденції до розширення взаємодії з життям, усіма соціальними інститутами. У відкритій школі акценти навчання і виховання зміщуються на творче спрямування

діяльності, створення необхідних умов для особистісного розвитку дитини, що передбачає: підвищення педагогічної культури батьків із використанням можливостей соціуму, організацію суспільно-корисної, культурно-просвітницької діяльності та спільного дозвілля дітей і дорослих із залученням суспільних формувань.

У вивченні проблем соціалізації радянською педагогікою виявилися дві тенденції: прагнення розвиватися в контексті світової педагогічної науки; переконання в необхідності та можливості побудови особливої педагогіки, особливої системи формування особистості у країні соціалізму. У педагогічній науці проблема соціалізації особистості певною мірою легалізувалась у період першого демократичного послаблення. Актуалізація інтересу до соціально-педагогічної проблематики в 60-70 роки, на думку А.Мудрика, пов'язана з черговою кризою системи виховання. Знаменно, що В.Сухомлинський заговорив про проблеми соціалізації в той час, коли в педагогіці соціалізація ігнорувалася навіть на рівні термінології. Творча діяльність В.Сухомлинського сприяла утвердженню гуманістичних і демократичних традицій школи. У розв'язанні проблеми “колектив і особистість” В.Сухомлинський виходив з того, що головною метою виховання виступає людина, а колектив залишається лише дієвим інструментом, засобом досягнення мети. Він наполягав на необхідності розширення зв'язків школи з життям, уведення дітей у світ людських стосунків.

У роботах В.Гмурмана, М.Данилова, Ф.Корольова, І.Огороднікова та ін. виявилися спроби уточнення поняття виховання, зокрема вживалися терміни “соціальне формування”, “об'єктивно протікаючий виховний процес” для позначення виховного впливу суспільства на особистість. Педагогіка ще не могла вийти за межі “виховання в широкому сенсі” і відкрито вказати на соціально-педагогічний напрям у вихованні [209; 294].

У 70-80 роках простежується однобічна орієнтація педагогічної науки на вдосконалення дидактики, поступова втрата школою пріоритетів виховання, зміщення цілей виховання на проміжні показники та виконання програм. Першими тривожними ознаками відірваності школи від середовища виявилася поява стихійних течій, неформальних дитячих і молодіжних груп різної спрямованості. Виникла потреба у спеціалістах для організації соціально-педагогічної роботи в середовищі (організатори позашкільної, позакласної роботи, керівники дитячих, підліткових та юнацьких клубів, вихователі дитячих кімнат і т.ін.), завдяки діяльності яких відбулися певні зрушення в напрямку індивідуалізації виховання, відкритості шкільної системи для впливу середовища, а також врахування та використання цього впливу в особистісному розвитку дітей. Науковий інтерес до проблем середовища, соціалізації дітей і молоді (А.Куракін, Л.Новикова, В.Караковський та ін.) актуалізувався у зв'язку з вивченням шкільного колективу. Почалося дослідження “шкільного середовища”, “позашкільного середовища”, “середовища мікрорайону”, “середовища соціально-педагогічного комплексу”. Експеримент щодо створення соціально-педагогічних комплексів у Росії було започатковано наприкінці 60-х років у школах Свердловська та Нижнього Тагілу. Розроблялися моделі шкіл відкритого типу (Н.Василенко, Т.Теплова, О.Феоктистова та ін.), в яких були зроблені спроби повноцінного використання у вихованій роботі з школярами потенціалу мікросоціуму; акумулювалися можливі різновиди дитячо-підліткових, молодіжних колективів і об'єднань у школі та мікрорайоні (учнівські, клубні, територіальні, громадські організації, неформальні групи); діяльність учнівських організацій і груп наповнювалася реальними соціально значимими справами, пов'язаними з організацією праці, дозвілля, громадською роботою.

Російські моделі “Школа соціального досвіду” (Н.Голованова); “Школа-мікрорайон” (І.Василькова, В.Бочарова) є реалізацією в сучасних умовах ідеї

“Школа - центр виховної роботи в мікрорайоні”. Метою школи соціального досвіду є становлення особистісної готовності дітей до самовизначення в різних сферах суспільної діяльності, розвиток індивідуальності учнів і виховання їх як суб’єктів соціалізації. Головний смисл об’єднання школи з сім’єю, громадськістю, об’єктами культурного і виховного оточення полягає у використанні виховного потенціалу соціуму шляхом його педагогізації. Комплекс як інноваційна структура обіймає системи:

1. Зміст освіти, що задовольняє суспільні інтереси, інтереси батьків і дітей.
2. Система виховної роботи, що ефективно використовує можливості сім’ї у вихованні дитини та робить батьків партнерами школи.
3. Шкільна соціально-педагогічна служба, що забезпечує педагогічну підтримку соціалізації особистості на різних вікових етапах.

Фінансування комплексів здійснюється за рахунок місцевих бюджетних коштів і спонсорських внесків. Розробка в комплексі програми взаємодії школи з мікросоціумом передбачає створення паспорту мікрорайону, проведення діагностичних досліджень серед учнів і їхніх батьків, складання програм соціальної адаптації для різних категорій дітей і сімей, створення клубів, спортивних секцій, спільну організацію та проведення дозвілля з учнями та їхніми сім’ями, координацію взаємодії школи і громадськості [48; 54; 224].

Уключення до предмету педагогічної науки категорії соціалізації забезпечило відновлення на новому теоретико-методологічному рівні наукових пошуків у галузі соціальної педагогіки (В.Бочарова, Б.Вульф, В.Гуров, Ю.Галагузова, І.Зверєва, А.Капська, Л.Коваль, Г.Лактіонова, А.Мудрик, В.Семенов, Г.Філонов та ін.). Накопичення досвіду та ідей у зарубіжній і вітчизняній науці і практиці сприяло зміні підходів до розуміння сутності виховання; повторне народження одержав термін “соціальне виховання”. У зв’язку з цим у категоріальне поле педагогіки ввійшли такі

поняття, як “виховна система”, “виховний простір”, “педагогічна підтримка”, “педагог-фасилітатор”. Проблема соціального становлення особистості вивчалася та осмислюватися крізь призму “Я-концепції” (І.Кон, М.Бобнева, Є.Шорохова); учені звернулися до проблеми адаптації учнів як однієї з умов успішності виховання (Б.Алмазов, О.Асмолов, Г.Гусев, Ю.Плюсін); розробки різних варіантів роботи з дітьми за місцем проживання (В.Бочарова, М.Плоткін); започаткували соціально-педагогічні комплекси (Р.Овчарова, В.Семенов); соціалізація розглядалася в органічному взаємозв’язку з розвитком, вихованням і самовихованням особистості як суб’єкта соціальних відносин (А.Мудрик, Н.Голованова).

Сучасними українськими вченими досліджено соціально-педагогічні умови захисту дитинства в загальноосвітній школі [125]; соціальне виховання дітей підлітків в умовах відкритої соціально-педагогічної системи [129; 151]; організаційно-педагогічні умови формування соціального досвіду учнів сільських шкіл [232]; особливості соціалізації дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів “Загальноосвітній навчальний заклад - дошкільний навчальний заклад” [244].

Соціальне виховання як один із аспектів виховання, що виділивсь у сучасній педагогічній науці і практиці, виступає, згідно А.Мудрика, як планомірне створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку та духовно-ціннісної орієнтації людини у процесі її соціалізації [209]. Такі умови створюються в ході взаємодії індивідуальних і групових суб’єктів у трьох взаємозв’язаних і водночас відносно автономних за змістом, формами, способами і стилем взаємодії процесах: організації соціального досвіду дітей, підлітків та юнаків, їхньої освіти та здійснення індивідуальної допомоги. Соціальне виховання як суспільне явище та педагогічна діяльність, на думку В.Барсукова, є процесом підготовки зростаючої людини до виконання соціальних ролей, реалізації соціально значимих цілей відповідно до прийнятих у суспільстві принципів і норм. М.Галагузовою соціальне

виховання розглядається як цілеспрямований процес формування соціально значимих якостей особистості дитини, необхідних їй для успішної соціалізації [294].

Незважаючи на різні підходи в розумінні та визначенні соціального виховання, можна виділити його зосередження на досягненні двох взаємозалежних цілей: успішності соціалізації підростаючого покоління в сучасних умовах і саморозвитку людини як суб'єкта діяльності та як особистості. Головна функція соціального виховання вбачається дослідниками в регулюванні стихійного процесу соціалізації, наданні йому цілеспрямованого характеру не тільки в інституалізованих освітніх системах, але й у неформальних об'єднаннях і стихійних групах.

Узагальнення теоретичного вивчення соціального виховання і практичних результатів його реалізації дозволили науковцям (І.Зверева, А.Мудрик, Ф.Мустаєва, Р.Овчарова та ін.) конкретизувати загальні цілі системи соціального виховання, виокремити напрями діяльності школи й інших інститутів суспільства: цілеспрямована інформаційна та практична підтримка процесу продуктивного, розумного та творчого становлення людської індивідуальності та особистості в конкретному суспільстві; сприяння особистості в самоорганізації власного життя на всіх вікових етапах життєвого шляху (в дитинстві, юності, дорослості, старості) і в різних життєвих просторах її соціальної взаємодії (у сім'ї, школі, малих групах, трудових колективах, територіальних спільнотах); конструктивна допомога в ключових і критичних ситуаціях соціалізації та самореалізації особистості людини (статеворольовій, сімейно-побутовій, професійно-трудовій, дозвіллемо-творчій, соціально-правовій, громадянській, фізичній, психічній, морально-естетичній, емоційній і т.ін.); створення виховуючого середовища в сім'ї і найближчому оточенні, формування в мікросередовищі соціально схвалюваних, соціально значимих групових і колективних норм, орієнтацій і цінностей, що виступає основою сприятливого психологічного клімату,

високого емоційного тону та сприяє збереженню референтної значимості цього оточення для особистості; процеси ресоціалізації та соціальної реабілітації, що передбачають комплекс засобів подолання асоціальних відхилень і профілактики правопорушень дітей і підлітків, забезпечення соціальної допомоги і захисту з метою подолання соціальної дезадаптації та включення їх у життя.

Виховання розглядається як процес управління розвитком особистості через виховну систему та виховний простір (В.Караковський, Л.Новикова, Ю.Мануйлов, Н.Селіванова, Н.Щуркова, Л.Ядвіршис, В.Ясвін та ін.). Розглянемо різні варіанти визначення виховного простору. Виховний простір розглядається Л.Новіковою як педагогічно доцільно організоване середовище, що оточує окрему дитину або багатьох дітей (клас, школа, будинок, мікрорайон, місто, область). За такого розуміння структурою виховного простору можна вважати освітню, культурну, медичну або іншу установу (її професійний колектив), а головним механізмом створення цього простору виступає взаємодія колективів, які дотримуються єдиних педагогічних завдань, принципів і підходів у вихованні [221]. Дослідниця наполягає на введенні в категорійний апарат педагогіки терміну “виховний простір”.

Інший підхід до виховного простору передбачає розуміння його як частини середовища, в якому панує певний педагогічно сформований образ життя [186]. У такому випадку взаємодія всіх учасників визначається моделлю образу життя школяра, механізм створення виховного простору при цьому подібний до розглянутого вище. Однак в основу такого підходу покладений визначений педагогами образ життя школяра, а тому недостатньо враховується суб’єктивна роль самої дитини.

Згідно третього підходу, виховний простір постає як динамічна сітка взаємозв’язаних педагогічних подій, які створюються завдяки зусиллям соціальних суб’єктів різного рівня (колективних й індивідуальних), що

виступають інтегрованою умовою особистісного розвитку людини - і дорослого, і дитини [343]. Колективними суб'єктами в такому випадку є школа, театр, бібліотека, система додаткової освіти, але не як установи, а як професійні спільноти, що займаються вихованням дітей. Індивідуальними суб'єктами є педагоги, батьки, діти, студенти, лікарі, юристи, інші люди. За таких умов механізмом створення виховного простору стає "співбуття" дітей і дорослих у спільній діяльності. Реалізація співбуттєвого підходу в педагогіці передбачає наявність у житті дітей яскравих, емоційно насичених подій і справ, значимих і привабливих для особистості й колективу. Педагогічне співбуття - момент реальності, в якому відбувається розвивальна, ціннісно-орієнтована зустріч дорослого і дитини. Для виховання такий підхід важливий тому, що дозволяє включити педагога і вихованця у спільну діяльність на основі діалогу, побудованого на спільних цінностях. У результаті чого досягається загальна мета - відкритість обох учасників до співробітництва, встановлення партнерських стосунків для розв'язання завдань спільної діяльності, готовність до взаємозбагачення й зближення учасників діалогу. На думку Н.Селіванової, такий підхід можна визначити як герменевтичний, оскільки сутність його полягає в тому, що педагог повинен розуміти внутрішній світ дитини, її мотиви й цінності. Герменевтичний підхід у педагогіці тісно пов'язаний з феноменом толерантності, терпимості [279]. Описані вище підходи до побудови виховного простору не є суперечливими, а взаємодоповнюючими, на підставі чого виховний простір можна розглядати як згармонізоване середовище, педагогічно організовану форму буття особистостей, які соціалізуються.

Принципового значення для створення виховного простору набуває положення теорії самоорганізації про те, що синтез еволюціонуючих структур в одну складну структуру відбувається шляхом узгодження загального темпу їх еволюції. Факт об'єднання означає, що в різних фрагментах складної структури встановлюється однаковий темп розвитку.

Структури опиняються в одному темпосвіті, починають розвиватися з однаковою швидкістю (Є.Князева, С.Курдюмов). Педагогічно організована взаємодія різних суб'єктів виховного простору є важливою умовою його гуманістичної орієнтації. Згідно класифікації А.Мудрика, суб'єктами виховного простору можуть бути: а/ індивідуальні особистості: вихованці, батьки; сусіди; педагоги різних спеціальностей, які працюють у різних виховних установах; муніципальні службовці та ін.; б/ групові об'єднання: сім'я, однолітки; товариства за інтересами; дошкільні, шкільні і позашкільні установи; дитячі і юнацькі об'єднання, організації; медичні, культурні, суспільні, релігійні, благодійні організації; муніципальні органи управління і самоуправління і т.ін. У моделюванні виховного простору важлива діагностика середовища, врахування його позитивного і негативного потенціалів, вивчення потреб і мотивів учасників на груповому (школа, позашкільні установи, центри соціальної та психологічної допомоги тощо) та індивідуальному рівнях (діти, батьки, педагоги і т.ін.); вивчення неформальних об'єднань, що склались у середовищі [209].

Отже, вивчення історії становлення соціально-педагогічних ідей і концепцій виховання доводить, що в різні періоди суспільного розвитку вони відображали соціально-педагогічну практику, соціально-педагогічну діяльність різних суб'єктів і інститутів суспільства. Із принципу єдності історичного та логічного випливають вимоги наступності, врахування накопиченого досвіду і традицій, наукових досягнень минулого. Генезис соціально-педагогічних ідей відбиває конкретно-історичну своєрідність соціально-педагогічних завдань, що впродовж тривалого часу розв'язувалися в межах професійної діяльності педагогів, священнослужителів, медичних і правничих працівників, спеціалістів закладів культури. Розмаїття і неоднозначність розгляду соціального розвитку особистості в різних соціально-педагогічних концепціях обумовлено різними філософськими поглядами авторів і методологічним обґрунтуванням проявів соціальності

особистості. Вивчення феномену соціалізації забезпечило розвиток проблематики педагогічної науки та визначило появу низки експериментальних педагогічних систем, що визнавали освіту і виховання молоді як потужний фактор соціального прогресу та виявили активні спроби розв'язання проблеми «дитина і суспільство». Інтегративні процеси в педагогічній науці відбиваються в дослідженнях проблем комплексного підходу до виховання і навчання, в розробці проблем соціально-педагогічної діяльності та виховуючого середовища, питаннях розвивального і виховуючого навчання, у розгляді проблем педагогічної підтримки і реабілітації.

1.2. Педагогічний аналіз проблем соціалізації і виховання

Багатогранність соціалізації як предмета педагогічного пізнання зумовлена глибиною її об'єктивного змісту і багатством структурно-функціональних взаємозв'язків як у суспільному житті загалом, так і в його педагогічній підсистемі. Введення соціалізації до категорійного апарату різних наукових дисциплін наприкінці ХХ століття зумовило трансформацію її змісту, а розмаїття методологічних, ідеологічних, політичних підходів призвели до багатовимірності сутнісних характеристик. Сучасною педагогічною наукою досліджуються та розв'язуються на теоретичному і технологічному рівнях проблеми управління процесом соціалізації дитини, педагогічного регулювання впливів середовища з метою досягнення цілей виховання, що засновується на ідеї саморозвитку суб'єкта, як творчої особистості, в умовах постійного впливу факторів соціального середовища (Ш.Амонашвілі, Г.Балл, С.Беличева, І.Бех, Ю.Богінська, Є.Бондаревська, В.Бочарова, Л.Волинець, М.Галагузова, Ю.Гапон, Н.Голованова, А.Капська,

Н.Лавриченко, А.Мудрик, М.Селіванова, А.Петровський, С.Савченко, В.Семенов, С.Харченко та ін.).

Вочевидь, поняття “соціалізація” тісно переплітається з поняттями “виховання” і “розвиток особистості”. Розвиток особистості постає як процес закономірної зміни особистості як системної якості індивіда в результаті його соціалізації, тобто засвоєння та відтворення культурних цінностей і соціальних норм, а також саморозвитку та самореалізації в тому суспільстві, в якому він живе [16; 149 с.310]. У найзагальнішому вигляді розвиток особистості можна розглядати як процес входження людини в нове соціальне середовище й інтеграцію в ньому. У випадку входження до відносно стабільної соціальної спільності індивід проходить три фази особистісного становлення (А.Петровський): адаптацію, що передбачає засвоєння цінностей і норм, оволодіння відповідними засобами та формами діяльності, певне уподібнення до інших членів спільності; індивідуалізацію, що викликана загостренням протиріч між необхідністю “бути як усі” та прагненням індивіда до максимальної персоналізації, пошуку засобів і способів утвердження своєї індивідуальності; інтеграцію, що зумовлюється суперечністю між прагненням індивіда бути ідеально представленим своїми особливостями та відмінностями в суспільстві (персоналізація), з одного боку, і потребою спільності прийняти, схвалювати та заохочувати лише ті його індивідуальні особливості, що сприяють його розвитку як особистості, з іншого боку [243].

Завдяки соціальній адаптації відбувається вплив суспільства на людину, а також зворотний вплив - людини на суспільство. Тим самим соціальна адаптація слугує платформою, на якій вибудовується новий соціальний досвід; сполучною ланкою між соціальною сутністю людини та суспільною дійсністю, що сприяє розвитку і збагаченню соціального середовища і соціальної природи людини. Якщо розглядати соціальність як вроджену властивість людини, що забезпечує її здатність розвиватися в різних

напрямах, а не тільки в лінійному, незворотному від соціального - до індивідуального, то процес соціальної адаптації слід розглядати як активно-розвивальний, а не лише як активно-приспосувальний [179]. Особистість настільки соціально успішна, наскільки вона адаптивна, адже за кожною соціальною роллю стоять певні нормативи, а простір соціальних ролей і соціальних відносин - середовище, в якому особистість адаптується. Біосоціальну сутність людської особистості, її залежність від суспільства та адаптації в ньому довів американський психолог Е.Еріксон. Людина проходить через вісім криз, при успішному подоланні яких формується повноцінна особистість, адаптована до соціального життя [116]. Внаслідок нерозв'язаності суперечностей на різних фазах розвитку простежується, дезадаптація, дезінтеграція, також можлива ізоляція, або навіть деградація.

Тривалий і складний процес формування особистості обумовлений впливом усієї сукупності соціальних, природних, стихійних факторів, що виключає штучне спрощення цього процесу за рахунок розмежування, згортання або відкидання складових. Людина як надзвичайно складна істота живе у розмаїтті багатьох світів: зовнішньому - об'єктивному, тотальному світі природи, науки, техніки, практики; соціальному - світі суб'єкт-об'єктних та суб'єкт-суб'єктних соціальних стосунків, соціальних статусів і ролей; а також у світі внутрішньому - індивідуальності, неповторності свого існування [259, с.165]. Формула людини, описана О.Агафоновим на основі використання апарату теорії множин (В.Ганзен) як полімножинність, виражена в термінах "Я": тілесного, когнітивного, соціального, духовного. Людина як індивід має тілесність; мета тілесної активності - виживання. Людина як суб'єкт має свідомість; метою свідомої активності виступає пізнання. Людина як особистість має соціальність; мета соціальної активності - адаптація. Людина як індивідуальність має духовність; мета духовної активності - творчість [5].

Дитина поступово входить у реальність людського буття, яку утворюють простори предметного (рукотворного) світу; образно-знакових систем; природи і соціальний простір безпосередніх людських стосунків [211]. Соціальний простір утворюють комплекс знакових систем предметного і природного світу, матеріальні та духовні сторони людського буття поряд із спілкуванням, людськими діяльностями та системою прав і обов'язків. Взаємодія із “зовнішнім” світом відбувається через діяльність, оволодіння способами та засобами дій, що відбиті в сукупному людському досвіді, культурі. Засвоєння людиною соціального досвіду, тобто способів, зразків дій, які трансформуються із зовнішнього у внутрішній план психічної діяльності, визначає її соціалізацію та розвиток як суб'єкта предметної діяльності. Інтеріоризовані способи дій, включені в індивідуальну предметну діяльність, екстеріоризуються, а в подальшому відбувається накопичення індивідуального досвіду суб'єктом, вироблення нових способів і прийомів діяльності на ґрунті засвоєних.

Погляд на людину як особистість, пов'язаний передусім із розглядом людини як одиниці суспільства, визначенням її місця в соціальній структурі, її включенням у систему соціальних відносин, адже людина виконує не тільки предметну діяльність, але й певний комплекс ролей стосовно інших і виступає носієм різноманітних відносин, виражених у вчинках, діях або вербально [16; 178; 237]. За приналежністю до тієї чи іншої спільноти або групи криється певна програма приписаної ззовні поведінки, що відбивається в системі вимог, очікувань, правил, норм та в системі критеріїв соціальної поведінки. А це означає, що поведінка людини з боку соціуму та оточення нормативно регулюється, і в цьому зв'язку людина виступає об'єктом соціальних стосунків. У спільній діяльності і спілкуванні, через взаємодію з іншими, опосередковану традиціями, правами, обов'язками та нормами людина утверджується у двох своїх важливих сутностях як соціальна одиниця та як унікальна особистість, індивідуальність. Інакше кажучи,

відбувається її соціалізація, перетворення із об'єкта соціального регулювання в суб'єкт регуляції власної соціальної поведінки, трансформація із об'єкта соціальної поведінки і стосунків в їх суб'єкт. Оптимальна та ефективна соціалізація передбачає певний баланс між ідентифікацією з суспільством і задоволенням потреби в самореалізації, збереженні індивідуальності. У протилежному випадку процес соціалізації втрачає гуманістичний смисл, стає інструментом тиску й примусу, призводить до нівелювання, розмитості і втрати власного “Я”. Так, згідно формули О.Асмолова і А.Петровського: “Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють” [22; 243].

Тенденція соціологічного підходу в розгляді особистості (Е.Дюркгейм, Ш.Блондель), що зводиться до сукупності соціальних відносин, її функцій і ролей, водночас знецінює цілісність і відносну самостійність її внутрішнього світу. Створює обмеження й інша полярність у розгляді особистості, так званий персоналістичний підхід, що полягає в абсолютизації індивідуальної неповторності, зведенні особистості лише до сукупності унікальних психічних процесів, властивостей у відриві від її соціального статусу (Ж.Сартр, М.Хайдегер, К.Ясперс). Адже слід пам'ятати, що загальнолюдське і соціально-специфічне в людини трансформується через її індивідуально-неповторні особливості. Особистісне співвіднесення індивіда із зовнішнім і соціальним світом виявляється тією мірою, якою вони стають частиною внутрішнього світу індивіда, тобто його співбуттям, в основі чого лежать суб'єкт-суб'єктні відносини. Внутрішній або “мій” світ, сповнений переживаннями, відчуттям особистісної причетності, в якому предметна діяльність перетворюється на власну діяльність, творчість, соціальна поведінка - на міжособистісні стосунки та спілкування як спосіб самовияву, відкриття себе для інших і зустрічі з їхнім внутрішнім світом. Усвідомлення різних рівнів і сфер відношень людини до природи, суспільства, інших людей та самої себе є водночас усвідомленням цілісності людського буття.

Становлення людини в усіх світах (зовнішньому, соціальному і внутрішньому) та їх інтеграція відбувається завдяки освіті і вихованню, педагогічному керівництву соціалізацією.

У загальному розумінні соціалізація розглядається як процес і результат засвоєння та наступного активного відтворення індивідом соціального досвіду, включення індивіда в соціальні стосунки (Г.Андрєєва, О.Бодальов, М.Галагузова, Р.Овчарова, М.Корнєв, Є.Кузьмін, Н.Лавриченко, Б.Ломов, М.Лукашевич, Р.Немов, Б.Паригін, А.Реан, М.Шевандрін та ін.). Поняття “соціалізація” широко використовується в сучасній філософії, соціології, психології, педагогіці. Появу його в науковому обігу пов'язують з іменами американського соціолога Ф.Гіддінгса, який вперше використав поняття “соціалізація”, та французького соціолога Г.Тарда, який застосував поняття для позначення процесу входження індивіда в суспільство [179; 209; 297; 298, 334]. Типовими соціальними відносинами Г.Тард виголосив відносини “вчитель-учень”, що забезпечують реалізацію принципу наслідування та збереження і розвиток суспільства. Ф.Гіддінгс уважав, що соціалізація здійснюється завдяки як стихійним впливам оточення, так і в результаті цілеспрямованого суспільного впливу (сім'я, школа та інші соціальні елементи), що має виховну спрямованість.

Аналіз численних концепцій соціалізації дозволяє виокремити головні підходи щодо розгляду місця і ролі людини у процесі соціалізації. З одного боку, передбачається пасивна позиція людини, розгортання її адаптації, відтворення соціальних норм, відповідність певним соціальним очікуванням, що пов'язуються зі статусом. Соціалізованість у руслі означеного суб'єкт-об'єктного підходу (Е.Дюркгейм, Т.Парсонс) слід розглядати як конформність індивіда до соціальних приписів і норм. Е.Дюркгейм помітив, що будь-яке суспільство прагне сформувати людину відповідно своїх усталених універсальних моральних, культурних, фізичних норм та ідеалів [95; 350; 352]

Згідно суб'єкт-суб'єктного підходу, у процесі соціалізації передбачається активна позиція людини, яка не тільки адаптується до суспільства, але й впливає на себе й своє оточення. Ідеї Ф.Знанецького, Ч.Кулі, Дж.Міда, У.Томаса вплинули на вивчення людини як суб'єкта соціалізації, на розробку концепцій соціалізації в руслі суб'єкт-суб'єктного підходу [16; 237]. З 60-х років поняття “соціалізація” активно використовувалось у західній педагогічній і психологічній літературі (А.Бандура, Е.Еріксон, Дж.Доллард, Н.Міллер, Дж.Роттер, В.Хартуп та ін.). До осмислення проблем виховання особистості в контексті її соціалізації звертались А.Маслоу, А.Комбс, Е.Келлі, С.Хук. Поступово змінювались уявлення про психологічну природу дитини: більшість учених перестали розглядати її як об'єкт культурних і сімейних впливів, натомість дитина почала розглядатись як активна істота, яка впливає на оточення та відчуває його вплив. Розвинулися різноманітні педагогічні концепції соціалізації, в основу яких покладене вивчення впливів соціуму на особистість, дослідження процесу присвоєння індивідом соціального досвіду. Зарубіжні автори розглядали соціалізацію як результат міжособистісного рольового спілкування в умовах певного соціокультурного середовища. Продуктивність таких підходів для сучасної педагогіки Заходу простежується на прикладі книги Р.Бернса “Розвиток Я-концепції та виховання” [31].

У процесі соціалізації закладений внутрішній конфлікт між ступенем ідентифікації людини з суспільством і ступенем її особистісної автономії в ньому. Іншими словами, особистість постійно перебуває в гострій ситуації вибору між ідентифікацією з соціальними впливами та відособленням, або навіть боротьбою з деякими з них. Самоочевидним є той факт, якщо в суспільстві обмежується “суб'єктність” особистості, то порушуються адекватність соціалізації, становлення особистості, а людина може перетворитися на жертву соціалізації. Однак людину з девіантною поведінкою також можна розглядати як жертву соціалізації. Гіпертрофія

індивідуальної неповторності, завищені домагання призводять до егоцентризму і відчуженості, втрати навичок соціальної орієнтації, що також є порушенням адекватності соціалізації [209; 225].

Незважаючи на деякі, подекуди значні, відмінності теоретичних концепцій і підходів, процес соціалізації переважно розглядається як можливість адаптації у взаємодії з великою кількістю різноманітних факторів, груп, організацій, агентів завдяки дії механізмів: наслідування, навіювання, ідентифікації, емоційного зараження, фасилітації і т.ін.. Так, Т.Парсонс підкреслював, що соціалізація є динамічним процесом, пов'язаним із структурною організацією суспільства, а головний її механізм (пристосування), покликаний пом'якшити, компенсувати конфлікти особистості й суспільства, щоб запобігти відхиленням у поведінці [353]. Т.Шибутані розглядав соціалізацію як безперервну адаптацію живого організму до його оточення та ситуацій; як формування здатності передбачати реакції інших людей і пристосовуватися до них [340]. Прогресивну взаємну акомодацию (пристосування) між активною зростаючою людською істотою та постійно мінливими умовами, в яких вона живе, Ю.Бронфенбреннер визнає провідним механізмом соціалізації [50]. З позицій Д.Керча, Р.С.Крачфілда, Е.Л.Баллачей, соціалізація розуміється як прийняття особистістю переконань, цінностей, норм вищого або нижчого статусу, характерних для групи членства, в якій особистість перебуває [147]. Вплив усіх зазначених механізмів опосередковується рефлексією, оскільки людина формується і змінюється в результаті усвідомлення та переживання реальності, в якій живе, себе та свого місця в ній. Механізми соціалізації мають особистісний характер і реалізуються через діяльність особистості.

Згідно Г.Андрєєвої, соціалізація - двобічний процес, що включає, з одного боку, присвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, а з іншого - процес активного відтворення ним системи соціальних зв'язків за рахунок його

активної діяльності, включення в соціальне середовище [16]. Дослідниця одна із перших наголошувала на ролі активності особистості у процесі соціалізації.

Отже, перша характеристика соціалізації - присвоєння соціального досвіду є характеристикою впливу середовища на людину, в результаті чого відбувається адаптація до нього; а інша є характеристикою впливу людини на середовище через її діяльність. У руслі суб'єкт-суб'єктного підходу адаптація розглядається як здатність людини активно взаємодіяти з соціальним середовищем та використовувати його потенціал для власного розвитку [209]. Безперечно, що соціальне пристосування є важливим елементом соціалізації, оскільки входження людини до будь-якої спільноти, пов'язане з адаптацією. Однак адаптація невіддільна від своєї протилежності - активності, вибіркового творчого ставлення особистості до середовища.

З точки зору соціальної психології, змістом соціалізації є процес становлення особистості, що розгортається у трьох сферах: діяльність, спілкування, самосвідомість [16; 237; 334]. Процес соціалізації людини відбувається під впливом соціального середовища як умови життя людей та продукту їхньої спільної діяльності; виховання як процесу цілеспрямованого, свідомого і систематичного впливу суспільства на індивіда з метою формування в нього певних особистісних якостей, світогляду, фізичного розвитку і професійної підготовки; самовиховання і саморозвитку особи.

Аналіз соціалізації як педагогічного явища з урахуванням психологічного підходу дозволяє виокремити її змістову структуру, зокрема: комунікативний компонент як розмаїття форм і способів оволодіння мовленням і різними видами комунікації та використання їх в діяльності і спілкуванні; пізнавальний - становлення системи уявлень і знань, що реалізується у процесі навчання і виховання, спілкуванні, саморозвитку; поведінковий - засвоєння різноманітних моделей поведінки і дій, рольових приписів і норм, культурних еталонів; ціннісний - як становлення

мотиваційно-потребнісної сфери особистості, духовно-моральних цінностей і особистісних смислів. Ціль як компонент процесу соціалізації виражається в нормативних зразках, стереотипах і традиціях, що існують як стимули і регулятори поведінки. Соціалізація, прилучаючи індивіда до соціокультурних цінностей, створює практичне середовище, духовний і предметний простір виховання, надаючи тим самим вихованню реального змісту.

Теоретичний аналіз засвідчує (Н.Голованова, А.Мудрик, М.Шевандрін та ін.), що соціалізація як процес становлення особистості постає у вигляді таких складових: стихійна соціалізація людини у взаємодії та під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер і результати якої визначаються соціально-економічними та соціокультурними реаліями;

- відносно керована соціалізація, коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні заходи для розв'язання своїх завдань, які об'єктивно впливають на зміни можливостей і характеру розвитку, життєвого шляху тих або інших вікових груп (термін освіти, обов'язковий мінімум освіти і т. ін.);

- відносно соціально контрольована соціалізація (виховання), тобто планомірне створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини;

- самозміна людини, яка має просоціальний, асоціальний або антисоціальний вектор (самобудівництво, самовдосконалення, саморуйнування), відповідно до індивідуальних ресурсів і відповідно або всупереч об'єктивних умов життя [209, 334].

На ранніх стадіях існування будь-якого суспільства виховання і соціалізація синкретичні [137; 209]. Виокремлення виховання, набуття ним відносної самостійності відбулося на певному етапі розвитку суспільства, коли виникла необхідність у спеціальній діяльності задля підготовки підростаючих поколінь до життя в соціумі. Більшість дослідників (О.Газман,

М.Галагузова, Н.Голованова, Л.Гордін, В.Караковський, З.Малькова, А.Мудрик, С.Савченко, Д.Фельдштейн та ін.) визначають виховання як соціально-педагогічно керовану і контрольовану складову соціалізації. На наш погляд, виховання не можна ототожнювати з соціалізацією, а логіку їх відношень варто розглядати як відношення частини і цілого. Виховання здійснюється суспільством з метою забезпечення надійності, гарантованості вступу людини в соціальні зв'язки і передбачає систему цілеспрямованих, формуючих впливів, взаємодій і взаємовідносин, з допомогою яких в індивіда формуються соціально бажані риси та властивості, тоді як соціалізація включає як організовані, так і спонтанні, випадкові впливи всієї сукупності факторів суспільного буття, завдяки чому індивід долучається до культури і стає членом того або іншого суспільства. Правомірно розглядати виховання як “відносно соціально контрольований процес розвитку людини у процесі її соціалізації” [209, с.103], беручи до уваги те, що розвиток - загальний процес становлення людини; соціалізація - розвиток, обумовлений конкретними соціальними умовами. Відтак, виховання виступає однією з цілеспрямованих, педагогічно керованих форм соціалізації, а врахування всією сукупності соціальних впливів дозволяє зробити виховний процес більш ефективним, підтримуючи рівновагу між простором реального соціального життя і життєвим досвідом дитини, що сприяє становленню позиції суб'єкта соціалізації.

У сучасних соціально-гуманітарних науках чітко простежується тенденція розгляду виховання як соціально-культурного феномену. Переважна більшість концепцій виховання (Л.Аза, Г.Балл, І.Бех, Л.Божович, Є.Бондаревська, Л.Виготський, Е.Дюркгейм, В.Загвязинський, І.Кон, Г.Костюк, В.Краєвський, М.Лукашевич, Б.Скінер, А.Петровський, В.Сухомлинський, Н.Щуркова та ін.) ґрунтується на визнанні необхідності врахування у виховному процесі конкретно-історичних умов життєдіяльності людини та стимулювання її включення в систему соціальних зв'язків,

внаслідок чого визначальний вплив умов соціального середовища посилюється або коригується виховним впливом. Соціальний характер виховання підтверджується передусім тим, що в основі цього процесу лежить діяльність, спілкування та взаємодія між його суб'єктами. Виховання, в цілому, спрямоване на формування якостей особистості, які й характеризують людину як члена суспільства, тобто всі якості особистості соціально значимі. Так, згідно Б.Ананьєва, виховання - це створення системи відносин між людьми, які породжують певні відношення даної особистості до інших людей, суспільства і самої себе [15, с.79].

Виховання в широкому соціальному сенсі виступає як сукупність формуючих цілеспрямованих впливів усіх суспільних інститутів, що забезпечує передачу із покоління в покоління накопиченого соціально-культурного досвіду, розвиток і формування особистості (Л.Мардахаєв, Б.Скіннер, А.Бандура та ін.); як цілеспрямоване управління процесом розвитку особистості, складова процесу соціалізації, що знаходиться під певним соціальним і педагогічним контролем і відбувається через освіту і організацію життєдіяльності вихованців (І.Бех, Є.Бондаревська, А.Мудрик, Н.Голованова, О.Сухомлинська, Є.Шиянов та ін.).

Включеність виховання в повсякденність людського життя визначає розмаїття методик, моделей, співвіднесеність з усіма сферами суспільної життєдіяльності. Чим більше ускладнюється сукупна суспільна діяльність, в якій повинна брати участь людина, тим більше диференціюються та знеособлюються соціальні інститути, що здійснюють підготовку до неї. Підхід до виховання як до соціальної системи передбачає з'ясування місця та ролі в ній кожного елемента і насамперед людини. За свідченнями соціальних психологів і соціологів, динамічні темпи розвитку суспільства під впливом науково-технічного прогресу призводять до соціальної дезадаптації людини (Л.Аза, В.Абраменкова, В.Петровський, Б.Паригін, Т.Шибутані та ін.). Зважаючи на це, одне із провідних завдань виховання полягає в

гармонізації двох головних векторів розвитку особистості - індивідуального і соціального. Для дослідження складних соціальних утворень, явищ, до яких належить виховання, застосовується системний підхід. Соціальна система, з точки зору соціології, розуміється як соціальне явище або процес, що включає якісно визначену сукупність елементів, які перебувають у взаємозв'язках і взаємовідносинах, й утворюють єдине ціле; здатні змінювати свою структуру у взаємодії з зовнішніми умовами (В.Андрущенко, М.Лукашевич, Г.Осипов та ін.). Складовими елементами соціальної системи є люди та їхня діяльність, яку вони здійснюють разом з іншими людьми, об'єднаними в різні спільності, в умовах даного соціального середовища. До елементів системи виховання належать насамперед люди як суб'єкти виховної взаємодії; соціальні інститути виховання (установи та організації, що керують, координують і контролюють виховну діяльність у суспільстві; формальні і неформальні організації; сім'я і т.ін.); культура як елемент виховання; різновиди виховання. Виховання як соціальний інститут, за А.Мудриком, виконує низку функцій у суспільному житті: створення умов для відносно цілеспрямованого розвитку членів суспільства та задоволення ними низки потреб, що можуть бути реалізовані у процесі виховання, а також в інших соціальних інститутах; підготовка необхідного для функціонування та стійкого розвитку суспільства "людського капіталу", здатного і готового до горизонтальної і вертикальної соціальної мобільності; забезпечення стабільності суспільного життя через трансляцію культури та сприяння її спадкоємності й оновленню; сприяння інтеграції прагнень, дій і стосунків членів суспільства та гармонізації інтересів статево-вікових, соціально-професійних, етноконфесійних груп (що виступає передумовами й умовами внутрішньої згуртованості суспільства) [209].

Головними соціальними функціями системи виховання виступають: культурологічна, що передбачає становлення культури індивіда, яка формується через засвоєння культури спільнот мікросередовища і

суспільства в цілому; соціалізаційна, що полягає в координації і керівництві через виховання процесом соціалізації індивіда; адаптаційна, яка забезпечує ефективне освоєння індивідом нових життєвих ситуацій; аксіологічна, що передбачає формування загальнолюдських цінностей у свідомості та поведінці індивідів, а також особистісної системи цінностей; нормативна, що передбачає закріплення в поведінці особистості соціальних норм (еталонів поведінки), схвалюваних суспільством; функція соціального контролю, яка полягає у прищеплюванні суспільно схвалюваних звичок, формуванні звичаїв, що ґрунтуються на суспільних цінностях, виробленні санкцій, адекватних соціальним цінностям; інтегративна, яка передбачає об'єднання людей шляхом опанування зразків поведінки, в основі чого лежить усвідомлення потреб, врахування цілей та інтересів інших людей при досягненні власних інтересів, визнання спільних цінностей, що сприяє взаєморозумінню людей, об'єднанню в суспільно корисній діяльності [179; 209; 214] (див. рис. 1.1).

Аналізуючи різні погляди на виховання, О.Савченко виділяє серед них: адаптаційно-інформаційний, адаптаційно-нормативний, абстрактно-невизначений і гуманістичний. Найбільш поширеним є адаптаційно-інформаційний, просвітницький образ виховання, для якого властиве перебільшене значення слова, коли виховання спирається на свідомість, розглядаючи учня як об'єкт впливу та підкорення цілям і волі педагога, а методи виховання ототожнюються з навчанням. Для нормативного образу виховання притаманні жорстко окреслені цілі, а учень, як об'єкт впливу, повинен відповідати еталонним вимогам і закріпленим нормам. Життя дитини розуміється як повністю регламентована діяльність. Абстрактно-невизначений образ виховання характерний для вчителів, які намагаються трансформувати соціально задані цілі у виховний процес без їх уточнення та конкретизації на рівні певної школи або класу.

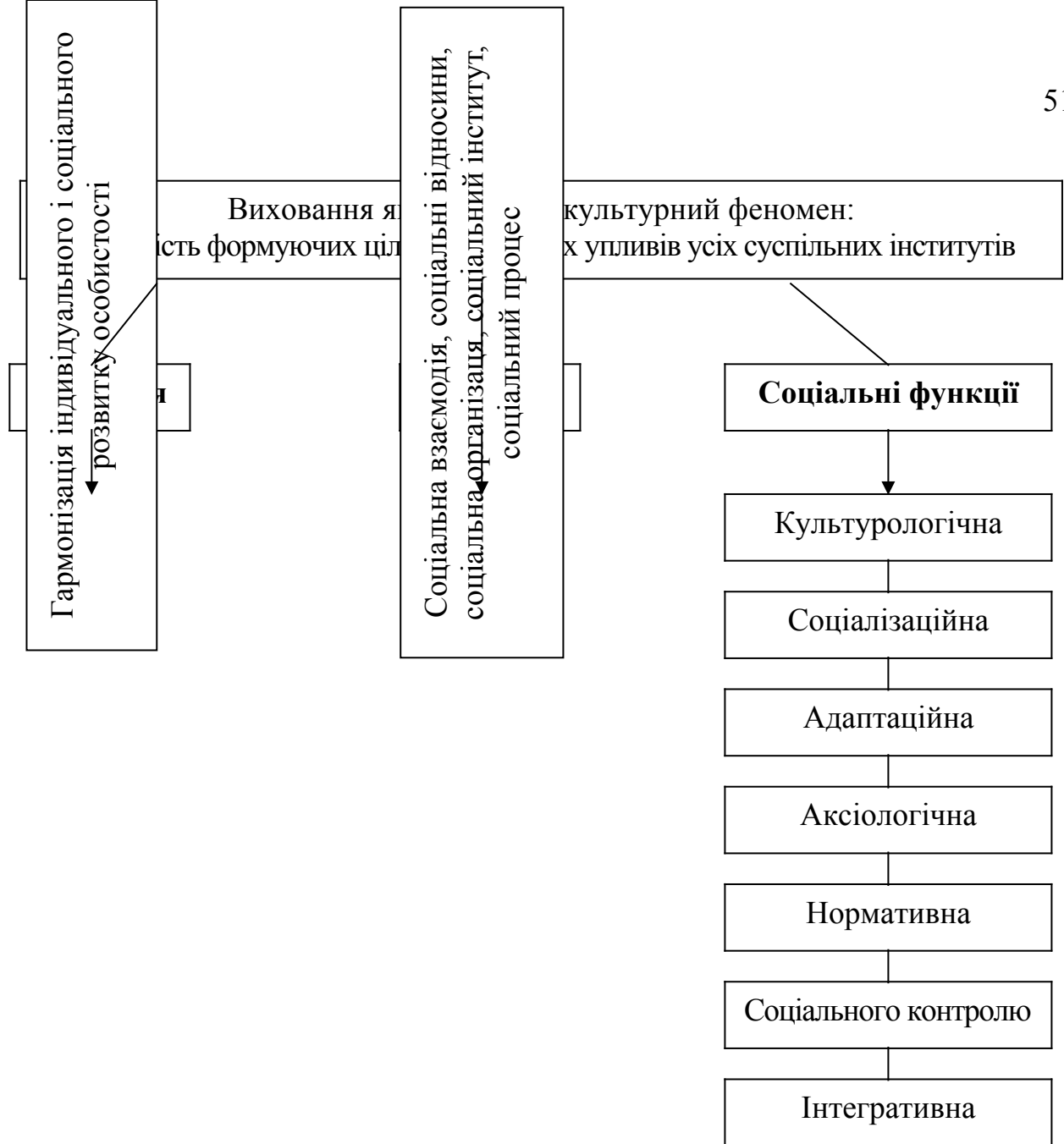


Рис. 1.1. Виховання як соціокультурний феномен

Гуманістичний образ виховання - це організація спільної життєдіяльності, створення умов для саморозвитку, коли цілі виховання спрямовуються на успішну соціалізацію дітей [273].

Так, на думку О.Газмана, виховання слід розглядати як процес, що здійснюється під впливом зовнішніх факторів соціалізації і внутрішніх процесів саморозвитку особистості [65, 21]. Керівництво формуванням особистості, згідно І.Беґа, тільки тоді може дати позитивний ефект, коли воно впливатиме на дитину не прямо, а через розгортання внутрішньої

активності, через організацію її внутрішніх мотиваційних сил, що визначають її поведінку [34]. Особистісний підхід, на думку Є.Бондаревської, заснований на тому, що кожна особистість є унікальною, а головним завданням виховної роботи виступає формування індивідуальності, створення умов для розвитку творчого потенціалу. В індивідуальності інтегруються соціально значимі особистісні властивості, що надає їй цілісності, а її становлення передбачає творчий пошук варіантів розвитку та виховання, адекватних її можливостям та особливостям [45]. В педагогіці поняття індивідуальності пов'язане з розумінням дитини як суб'єкта виховного процесу, а в широкому розумінні як активного суб'єкта діяльності в сукупності відношень з природно-соціальним середовищем [8; 34; 45; 65; 156; 209].

У сучасній педагогічній науці процес виховання розуміється як цілеспрямована динамічна взаємодія (співробітництво, партнерство) вихователя і вихованця, в ході якої в різноманітних видах діяльності здійснюється самореалізація, самоствердження вихованця, формується його особистість [207, с.24]; як сукупність дій вихователя і вихованця у процесі їх діяльності й спілкування, що забезпечує взаємодію індивіда з оточуючим світом, формування його ставлення до дійсності [177]. Головним системоутворюючим елементом, “відрізком” процесу виховання виступає педагогічна взаємодія, що містить у собі, згідно З.Курлянд, всі структурні компоненти цілісного процесу: ціль або педагогічну задачу; суб'єкти взаємодії; активність стосовно реалізації внутрішніх сутнісних сил суб'єктів взаємодії; матеріальні, соціальні й духовні цінності сторін, що взаємодіють; соціальні норми, за якими організовується взаємодія; соціально-психологічну ситуацію, в якій відбувається взаємодія; особистісно-розвивальний результат взаємодії [161, с.168].

Отже, в основу виховання покладена взаємодія його суб'єктів у різних формах (суб'єкт-об'єктна, суб'єкт-суб'єктна; короткочасна або довготривала;

одно або різностатева; формальна, неформальна, індивідуальна та групова і ін.), в якій беруть участь двоє та більше індивідів (учителі, учні, батьки, діти). Суб'єктами виховної взаємодії виступають певні спільноти (вікові, професійні і т.ін.). Взаємодії між вихователями і вихованцями можуть мати безпосередній або опосередкований характер, передбачають повторюваність і відносну стабільність, мають нормативний характер, що відбито в суспільних вимогах та очікуваннях щодо виховної діяльності вчителя, вихователя та вихованості учнів. Виховні взаємодії призводять до утворення стійких соціальних відносин.

Переосмислення мети і завдань виховання в сучасних умовах потребує уточнення його мети, завдань і принципів, у зв'язку з чим в нашій країні розроблені численні концепції, зокрема: концепція національного виховання; концепція демократизації українського виховання (О.Вишенський); концепція особистісно орієнтованого виховання (І.Бех); концепція превентивного виховання; концепція громадянського виховання; концепція педагогіки життєтворчості. Так, у концепції національного виховання підкреслюється актуальність створення системи національного виховання в умовах держави України, що визначається потребами суспільства у всебічній активізації інтелектуального і духовно-творчого потенціалу національних і загальнолюдських цінностей, суперечливими процесами включення особистості в соціальне життя, необхідністю забезпечення єдності, наступності та послідовності виховних впливів різних соціальних інститутів, постійного коригування виховного процесу. Провідною метою виховання залишається ідеал всебічно розвиненої особистості, що застерігає від зведення виховання до однобокої і пасивної адаптації молоді в конкретних умовах суспільства. Всебічний розвиток передбачає органічну єдність, цілісність буття свідомості і самосвідомості, запитів і поведінки людини, а не зводиться лише до сукупності окремих (інтелектуальних, фізичних,

моральних, естетичних, трудових) сторін чи якостей особистості. Національне виховання вибудовується на принципах:

- народності - єдність загальнолюдського і національного, національна спрямованість виховання, формування національної свідомості та патріотизму, прищеплення шанобливого ставлення до національної культури, національно-етнічної обрядовості всіх народів, що населяють Україну;

- природовідповідності виховання - врахування багатогранної та цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей дітей і молоді, національних та регіональних особливостей;

- культуровідповідність виховання - органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними традиціями, з народним мистецтвом, ремеслами, забезпечення духовної єдності поколінь;

- гуманізація виховання - створення умов для формування гуманної особистості, гуманізація взаємин між вихователями та вихованцями, повага до особистості дитини, довіря до неї, розуміння її запитів та інтересів;

- демократизація виховання - усунення авторитарного стилю виховання; сприйняття особистості вихованця як найвищої соціальної цінності; формування глибокого усвідомлення взаємозв'язку між ідеями свободи, правами людини, її громадською відповідальністю;

- безперервність виховання - досягнення цілісності і наступності у вихованні, перетворення його у процес, що триває впродовж життя людини; нероздільність навчання і виховання, формування цілісної та всебічно розвиненої особистості;

- етнізація виховного процесу як невід'ємна складова соціалізації дітей, передбачає наповнення виховання національним змістом, спрямованим на формування самосвідомості громадянина; створення можливості дітям представників усіх народів України навчатися в рідній школі, виховувати національну свідомість, відчуття етнічної причетності до свого народу,

відтворення в дітях менталітету свого народу, виховання дітей як типових носіїв національної культури;

- диференціація і індивідуалізації виховного процесу - врахування у виховній роботі рівнів фізичного, психічного, соціального, духовного, інтелектуального розвитку вихованців, стимулювання активності, розкриття творчої індивідуальності кожного;

- послідовність, систематичність і варіативність форм і методів виховання;

- свідомість, активність, самодіяльність і творча ініціатива учнівської молоді, поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самодіяльністю учнів;

- зв'язок виховання з життям, трудовою діяльністю народу і продуктивною працею, прищеплення любові до праці і поваги до людей праці; розвиток у дітей та молоді трудових навичок та вмінь, готовності до життєвої адаптації в умовах ринкових відносин;

- інтегративність - єдність педагогічних вимог школи, сім'ї і громадськості; організація родинного виховання та освіти як важливої ланки виховного процесу і забезпечення педагогічного всеобучу батьків; здійснення гуманних, стійких і єдиних вимог до дітей з боку різних соціальних інститутів, посилення педагогічного впливу на них, підвищення спільними зусиллями ефективності виховного процесу [140].

На мікросоціальному рівні суб'єктом і об'єктом соціалізації виступають традиційні учасники педагогічного процесу - вихователь і вихованець. Вихователь - носій педагогічної мети й організатор виховуючої діяльності, постає ніби у двох площинах: передусім він сприймається дитиною як представник середовища, певного образу життя; водночас вихователь включається в соціалізуючі канали виховання, за таких умов провідну роль мають його особистісні стосунки та спілкування з дитиною. Специфіка соціалізації як формуючого механізму полягає в тому, що засвоєні дитиною

зовнішні соціальні впливи набувають особистісного значення і смислу, закладається образ “Я”, формується внутрішня позиція. Визначальною властивістю соціально зрілої, самостійної особистості виступає потреба в саморозвитку, самоактуалізації.

Викладене дозволяє стверджувати, що проблема взаємозв'язку і взаємовпливу процесів соціалізації і виховання в педагогічній науці розв'язана на теоретико-методологічному рівні. Натомість необхідно відзначити відсутність єдиного базису аналізу і вивчення механізмів, властивостей, закономірностей, взаємозв'язків соціалізації і виховання, фрагментарність напрямів окремих досліджень. Соціалізація як процес і результат засвоєння соціального досвіду обіймає всю сукупність впливів соціального середовища на особистість (стихійні та цілеспрямовані, формальні та неформальні, контрольовані і спонтанні), однак вона передбачає і реакції самої особистості на ці впливи. Такий своєрідний “внутрішній” план соціалізації виступає предметом дослідження психології і педагогіки. Осмислення соціалізації як педагогічного явища вимагає обґрунтування аксіологічних орієнтирів цього процесу, визначення ефективних способів засвоєння школярами соціального досвіду, розширення напрямів дослідження соціалізації як специфічного соціально-педагогічного феномену. Коло питань про цілі, зміст і завдання виховання виявляється безпосередньо замкнутим на соціалізаційний контекст організації, функціонування та розвитку педагогічної системи суспільства, вивчення виховного потенціалу середовища. Тобто проблематика соціалізації виступає первинною щодо питань виховання, змісту освіти, методології педагогічного процесу. Розуміння виховання як педагогічно забезпеченого процесу організованої соціалізації вказує на те, що результатом виховання є формування в дітей соціальних уявлень і навичок соціальної взаємодії, готовності до виконання соціальних ролей, здійснення усвідомленого морального вибору, розв'язання життєвих проблем. Завдяки методичному

апарату виховання збагачується дія механізмів соціалізації, посилюються особистісні фактори становлення соціального досвіду дітей.

Із соціально-культурної точки зору виховання постає як об'єктивний соціальний механізм передачі поколінням життєво необхідного досвіду, формування і розвитку особистості під впливом об'єктивних і суб'єктивних факторів, пріоритет у формуванні людської соціальності. Реалізація функцій виховання як відкритої соціальної системи забезпечується у взаємодії з іншими соціальними системами, головною з яких є суспільство як цілісна система та органічна єдність взаємодії індивідів, спільнот, соціальних інститутів і організацій. Виховання як соціальний інститут володіє універсальними елементами і характеристиками, однак істотні відмінності виховання пов'язані з історією розвитку, соціально-економічним рівнем, типом політичної організації та культурою того чи іншого суспільства. Незважаючи на численні інтерпретації процес дефініції виховання ще не завершено. Зазначимо, що для сучасного розгляду властиве звернення до соціального підґрунтя виховання, становлення теоретичних засад для побудови адекватної моделі виховання, в основу якої покладено управління процесом соціалізації особистості. Наша позиція не суперечить теоретичним побудовам, що стосуються гуманістичного, особистісно орієнтованого підходу і педагогічної підтримки виховання.

1.3. Проблема професійно-педагогічної діяльності в сучасній педагогічній науці і практиці

Серед різноманітних видів людської діяльності особливе місце належить професійній діяльності, що пов'язана з конкретною професією людини. У тлумачних словниках поняття професія трактується як “рід занять, трудова

діяльність, що вимагає певних знань і навичок, є джерелом існування; фах, спеціальність, ремесло, кваліфікація; вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті фахової підготовки, досвіду роботи” [288]. Професійна діяльність визначається як “трудова діяльність, властива професіоналу, хорошому спеціалісту, який володіє достатнім мінімумом знань, умінь, навичок, для того, щоб ця діяльність була ефективною” [110].

Складовою нашого дослідження виступило вивчення наукових доробків у галузі професійно-педагогічної діяльності (С.Батишев, Ю.Бабанський, О.Глузман, Ф.Гоноболін, С.Гончаренко, І.Зимня, І.Зязюн, М.Євтух, М.Єрмоленко, Г.Костюк, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, А.Маркова, В.Мижериков, Л.Мітіна, Н.Мойсеюк, О.Мороз, Н.Ничкало, І.Подласий, О.Савченко, В.Сластьонін, В.Смирнов, Р.Хмельюк, В.Шадриков, А.Щербаков, В.Якунін та ін.), що здійснювалося нами з урахуванням системного підходу як найбільш загального наукового методу розв’язання теоретичних і практичних проблем. Відзначимо, що у психологічній і педагогічній науці представлені наукові концепції, побудовані, з одного боку, на дослідженні раціонально-логічних засад педагогічної діяльності, а з іншого - на підходах, в центрі уваги яких покладені дослідження образно-емоційної, ціннісно-сислової сфери педагогічної діяльності. Поєднання наукового і художньо-естетичного підходів в педагогічній діяльності забезпечується завдяки педагогічній герменевтиці, зверненій до з’ясування особистісних смислів, ціннісних аспектів педагогічної діяльності, пошуку шляхів поєднання раціонального пізнання з інтуїтивним розумінням і естетичним почуттям.

Системний підхід до вивчення професійно-педагогічної діяльності вимагає розглядати її як компонент метасистеми, в ролі якої виступає педагогічна система. В цілісному педагогічному процесі як складній, динамічній системі, в основі якої лежить педагогічна діяльність, органічно поєднуються навчання, виховання, соціалізація і розвиток вихованців.

Педагогічна діяльність постає як багаторівнева система, котра має множинну характеристик, зокрема: цілісність, структурність, ієрархічність, усвідомленість, предметність, суб'єктність; визначені функції, цілі, мотиви, засоби і дії, результат. Науково-теоретичний аналіз проблеми професійно-педагогічної діяльності засвідчив, що для педагогічної науки властивий розгляд професійно-педагогічної діяльності в широкому і вузькому значенні. Передусім зважимо, що дефініції педагогічної діяльності відсутні в педагогічних і психологічних словниках. У широкому розумінні педагогічна діяльність виступає як особливий вид соціальної діяльності, спрямований на трансляцію від старших поколінь до молодших накопиченого людством соціального досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві (Б.Лихачов, Н.Мойсеюк, В.Сластьонін, В.Ягупов та ін.). Л.Спірін розглядає педагогічну діяльність як діяльність, пов'язану з процесами виховання та соціального управління як доцільну взаємодію вихователя з об'єктами виховання, іншими суб'єктами виховання і засобами процесу виховання, що входять до однієї з ним педагогічної системи, а також його взаємодія з іншими педагогічними системами та середовищем [299]. Зазначимо, що в такому тлумаченні підкреслюється соціалізує значення і вплив педагогічної діяльності. Більшістю сучасних авторів (Г.Балл, Є.Бондаревська, І.Бех, Н.Лавриченко, О.Піскунов, А.Реан, О.Савченко, О.Сухомлинська та ін.) педагогічна діяльність розглядається не тільки як трансляція певної суми предметних знань, умінь і навичок, а як діяльність, зорієнтована на розвиток і соціалізацію дітей і молоді. Саме через особистість вихователя, на думку Б.Ананьєва, реалізується ставлення суспільства до особистості вихованця, що відображається в системі сформованих у вихованця відношень [15].

У загальноприйнятому розумінні педагогічна діяльність постає як виховуючий і освітній вплив учителя (вихователя) на учня або учнів (вихованців), спрямований на його особистісний розвиток, що водночас

виступає основою саморозвитку і самовдосконалення (І.Зимняя, М.Єрмоленко, В.Мижериков та ін.) [110]. Для неї властиві педагогічне цілепокладання і педагогічне керівництво. З такого розуміння цілком логічно випливає поділ на виховну і навчальну діяльність учителя. Дослідження навчально-виховної діяльності вчителя відображено в роботах багатьох сучасних науковців (А.Бойко, І.Бех, С.Гончаренко, Т.Дем'янюк, О.Дубасенюк, І.Казанжи, О.Киричук, З.Курлянд, В.Лозова, Н.Мойсеюк, Г.Троцько, О.Савченко, О.Сухомлинська, Т.Суценок та ін.). Системно-структурний аналіз і діяльнісний підхід дозволили встановити, що педагогічна діяльність розкривається через виокремлення в ній взаємозв'язаних компонентів (процесуальний підхід) або системи функцій (функціональний підхід). У руслі нашого дослідження в аналізі професійно-педагогічної діяльності поєднувалися обидва підходи, що дозволило нам виокремити провідні функції і педагогічні вміння.

Узагальнення матеріалів багатьох досліджень (В.Богословський, М.Єрмоленко, І.Котова, Н.Кузьміна, Ю.Кожухов, В.Мижериков, Н.Мойсеюк, В.Сластьонін, Є.Шиянов, О.Щербаков та ін.) дозволяє виділити взаємозв'язані функції (види) діяльності вчителя: діагностична, прогностична, конструктивно-організаційна, комунікативна, просвітницька, аналітико-оцінна, евристична (див. рис. 1.2). Функція в філософському аспекті постає як відношення двох груп об'єктів, в яких зміна одного відповідає зміні іншого, розглядається з позиції наслідків (сприятливих, несприятливих), викликаних змінами одного параметра в інших параметрах об'єкта (функціональність) або з точки зору взаємозв'язку окремих частин у межах певного цілого (функціонування) [316 с.498]. В іншому значенні функція тлумачиться як обов'язок, коло діяльності, призначення, роль [288 с.957]. У такому значенні нами вживаються поняття “функції педагогічної діяльності”.

Діагностична функція педагогічної діяльності пов'язана з вивченням учнів та учнівського колективу, рівня їхнього пізнавального і особистісного розвитку, вихованості. Прогностична функція виявляється в умінні вчителя визначати спрямування освітньо-виховної діяльності, її конкретні цілі і завдання на кожному етапі вікового та індивідуального розвитку дитини,

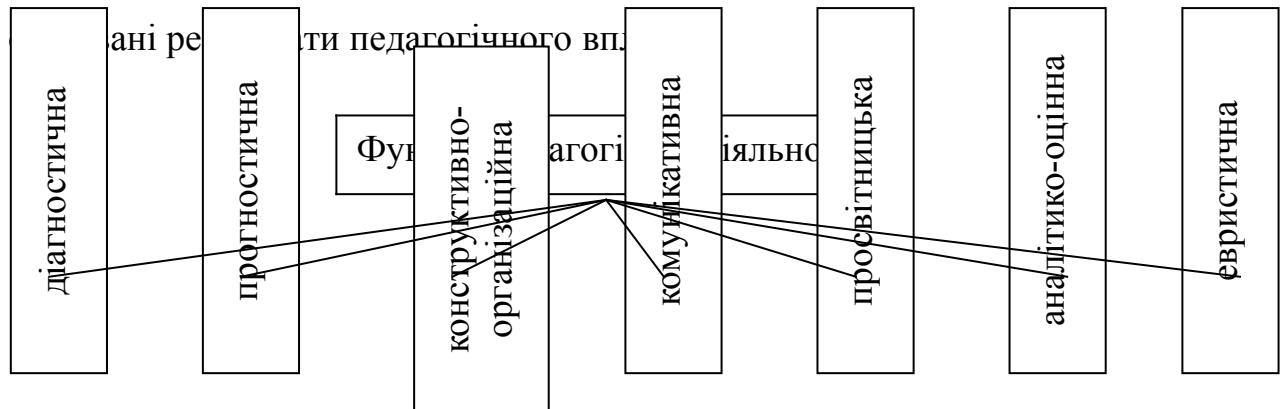


Рис. 1.2. Функціональна структура педагогічної діяльності

Конструктивно-організаційна функція пов'язана з конструктивно-змістовим (відбір і композиція навчального матеріалу, планування і побудова навчально-виховного процесу), конструктивно-оперативним (планування й організація власних дій і дій учнів, спільна взаємодія), конструктивно-матеріальним (планування й організація навчально-матеріальної бази, ТЗН) забезпеченням педагогічного процесу; включенням учнів у різні види діяльності, стимулюванням їхньої активності, формуванням колективу та організацією спільної діяльності. Комунікативна функція, спрямована на встановлення педагогічно доцільних стосунків між педагогом і учнями, іншими педагогами, представниками громадськості, батьками. Просвітницька функція обумовлена тим, що вчитель виступає для учнів і їхніх батьків джерелом науково-світоглядної та морально-естетичної

інформації. Аналітико-оцінна функція діяльності вчителя виявляється в здійсненні ним аналізу ходу й результатів педагогічного процесу, виявленні його позитивних і негативних сторін, постійній підтримці зворотного зв'язку. Евристична функція полягає у здійсненні вчителем власної дослідницько-пошукової діяльності в ході педагогічного процесу. Функціональні компоненти педагогічної діяльності взаємозв'язані і, навіть, перетинаються, більшість із них описується через систему відповідних умінь. Вочевидь, здійснення педагогічних функцій потребує достатнього рівня розвитку академічних, перцептивних, мовленнєвих (експресивних), комунікативних здібностей. Розвиток педагогічного мислення дозволяє вчителю застосовувати теоретичні положення філософії, психології, педагогіки, методики в конкретних педагогічних ситуаціях, розв'язувати педагогічні задачі, втілювати педагогічні ідеї та використовувати педагогічні вміння.

Головними компонентами процесуальної структури педагогічної діяльності, згідно А.Маркової і Л.Мітіної, виступають: мотиваційно-орієнтовний (орієнтація в обстановці, постановка цілей і завдань, виникнення мотивів); виконавський (реалізація діяльності); контрольно-оцінний (аналіз дій, результатів). Автори наголошують, що ефективність педагогічного процесу обумовлюється рефлексією, постійним зворотнім зв'язком, одержанням педагогом інформації про відповідність результатів до визначених завдань [187; 198].

Функціональна і процесуальна структура професійно-педагогічної діяльності розкривається через реалізацію педагогічних умінь. Педагогічні вміння постають як сукупність найрізноманітніших дій учителя, які передусім співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя і засвідчують його предметно-професійну компетентність. Характеризуючи загальнопедагогічні вміння, відзначимо їх комплексність, оскільки теоретичну основу та ядро всіх умінь складає система педагогічних знань, що

виступають теоретичними і загальнометодологічними засадами ефективності педагогічної діяльності. У сучасній педагогічній теорії система загальнопедагогічних знань учителя розглядається як: взаємозв'язок методологічних, науково-теоретичних і практичних знань (А.Абдулліна, Н.Кузьміна, І.Огородніков, М.Скаткін, В.Сластьонін та ін.); поєднання науково-теоретичних і конструктивно-технічних або нормативних, що регулюють діяльність учителя, знань (В.Краєвський); єдність фундаментальних і інструментальних знань (С.Архангельський); теоретичних і практичних знань (Ю.Кулюткін).

Специфічною і суттєвою ознакою вмінь виступає їх узагальненість (Н.Тализіна, О.Усова та ін.). Педагогічні вміння вчителя-вихователя, згідно Л.Спіріна, є складним психологічним утворенням, яке об'єднує професійно значимі особистісні якості, знання та навички з розумовими і практичними діями [299]. Здійснений ним аналіз дефініцій “вміння” і “педагогічні вміння” дозволив дійти висновку, що вміння - це засвоєння таких дій, які відбуваються не автоматично, а з творчим використанням пізнавальних сил, знань і навичок. У визначенні сутності педагогічних умінь Л.Спріним уведена філософська категорія “міри”, тим самим підкреслюється динамічність умінь як компонентів педагогічної діяльності.

У розв'язанні проблеми класифікації педагогічних умінь склалося декілька напрямів. Представники першого напрямку (Н.Кузьміна, А.Акімова, А.Деркач, Г.Засобіна та ін.) провідним принципом класифікації педагогічних умінь і навичок розглядають компоненти педагогічної діяльності: конструктивний, організаторський, комунікативний, гностичний, що відповідають певним вмінням. У руслі функціонального підходу проблема педагогічних умінь розроблялася А.Міщенко, Л.Міщенко, І.Огородніковим, О.Щербаковим, Є.Шияновим.

На основі структурної моделі Н.Кузьміної, із застосуванням необхідних процедур валідизації і верифікації початкової структури педагогічних умінь,

В.Кочуров дійшов висновку, що педагогічна діяльність може бути описана з допомогою емпірично встановлених ортогональних (відносно незалежних) груп умінь: процесуальні, (організаторські і комунікативні за термінологією Н.Кузьміної), гностичні, конструктивні, проектувальні, коригуючі (контрольно-оцінні). Дослідження В.Кочурова доводять, що розвиток кожної групи вмінь має гетерохронний характер, а ефективним може бути, лише те навчання, яке моделює, відтворює реальну технологію педагогічної праці [145].

Виходячи із загальної теорії управління, В.Сластьонін розробив класифікацію вмінь за етапами управління навчально-виховним процесом. Діяльність учителя розглядається ним як процес розв'язання численних педагогічних задач, які при всій своїй різноманітності виступають як задачі соціального управління. Процес розв'язання педагогічної задачі проходить низку етапів: аналіз педагогічної ситуації; цілепокладання і планування; конструювання та реалізація педагогічного процесу; регулювання і коригування; підсумковий контроль і врахування всіх одержаних результатів. Розв'язання педагогічних задач потребує на кожному етапі різноманітних за обсягом, структурою і складністю педагогічних умінь, а задачний підхід до педагогічної діяльності визнається одним із найбільш конструктивних. Отже, педагогічні вміння, згідно В.Сластьоніна, є системою педагогічних впливів, пов'язаних між собою певними відношеннями і спрямованих на розв'язання педагогічних задач у змінних умовах. Вміння високого рівня узагальнення характеризуються різнобічністю, гнучкістю та точністю виконання педагогічних дій. Практична реалізація обраних методів педагогічного впливу здійснюється безпосередньо через спілкування, тому одним із елементів педагогічної задачі виступає комунікативна задача як інструментальний компонент педагогічної взаємодії [287].

Враховуючи означене можна стверджувати, що педагогічні вміння є сукупністю дій (частково автоматизованих), що послідовно розгортаються в

зовнішньому і внутрішньому плані і засновуються на теоретичних знаннях, спрямованих на розв'язання завдань, що висувуються цілями навчання, виховання і розвитку дітей. Таке розуміння сутності педагогічних умінь дотичне практики професійно-педагогічної підготовки, оскільки підкреслюється провідна роль теоретичних знань у формуванні практичної готовності, а також з урахуванням категорії “міри” виявляється багаторівневий характер умінь (від репродуктивного до творчого), можливості їх удосконалення шляхом автоматизації окремих дій. Наостанок, відкривається внутрішній, тобто взаємообумовлений зв'язок дій (компонентів уміння) як відносно самостійних часткових умінь. Усе це дозволяє класифікувати педагогічні вміння за різними підставами та здійснювати з практичною метою їх умовний розподіл, оскільки в педагогічній діяльності вміння набувають інтегративного характеру.

Педагогічна діяльність опосередковується численними соціальними зв'язками між усіма учасниками педагогічного процесу, що створюють своєрідне соціально-оцінне, емоційно-мотиваційне тло професійної діяльності, що відбивається у психічних станах її суб'єктів. За своєю суттю педагогічна діяльність є спільною діяльністю, в основі якої лежить спілкування і взаємодія педагога й учнів, що виявляє освітньо-виховний вплив, спрямований на особистісний, інтелектуальний і діяльнісний розвиток дітей, який водночас виступає основою саморозвитку і самовдосконалення. Комунікативна культура педагога передбачає оволодіння ним комунікативними вміннями, а також розвиток комунікативних здібностей (О.Бодальов, Т.Василишина, Ф.Гоноболін, А.Добрович, В.Кан-Калик, А.Капська, О.Киричук, Н.Кузьміна, Ю.Кулюткін, О.Леонтєв, А.Мудрик, Д.Ніколенко, В.Семиченко та ін.). У загальному вигляді такі вміння і здібності складають техніку педагогічного спілкування або характеризують технологічний бік комунікативної культури педагога.

Звертаючись до питання про співвідношення діяльності та спілкування або суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії, слід зробити суттєве уточнення щодо їх єдності. У психології найбільш поширеним і розробленим є підхід до спілкування як одного із видів діяльності (Б.Ананьєв, О.Бодальов, О.Леонт'єв, І.Кон, А.Петровський та ін.). Окремі дослідники підкреслюють специфічність спілкування як форми забезпечення інших видів діяльності, розглядаючи спілкування як особливу діяльність (Б.Ломов). Будь-який акт безпосереднього спілкування - це вплив людини на людину, а саме, їхня взаємодія. Онтологічна специфіка міжособистісної взаємодії як аспекту спілкування полягає в тому, що емпірично вірогідною завжди є присутність тільки сторін, що взаємодіють (індивідів, груп). Предметний бік діяльності прихований за фактом взаємодії, інакше кажучи, за поведінкою (діями) учасників спільного процесу. Саме тому більшість дослідників розглядають спілкування (взаємодію) як відношення двох суб'єктів (S-S). Спілкування як взаємодія виконує регулятивну функцію, як засіб внутрішньої організації, узгодження діяльності окремих учасників спільного процесу. Спілкування загалом як і кожен його бік, завжди спрямоване на розв'язання певного спільного завдання (інструментального чи експресивного), а його суб'єктна характеристика неможлива без об'єктної (предметної). Ці два виміри людського буття не зводяться один до одного, але й не є альтернативними, а тому неможливі один без одного.

Педагогічне спілкування як одна із форм педагогічної взаємодії між учителями і учнями досить регламентоване за змістом і формами, що відображається в "нормативному статусі кожного". Натомість, неформальні та неінституціалізовані стосунки, безпосереднє спілкування набуває для учасників педагогічної взаємодії особистісного виміру. Взаємодія педагога з учнями опосередковується предметними знаннями, системою відносин у класі, а тому має два боки: функціональний як виконання вчителем конвенційних соціальних ролей, що визначається об'єктивними умовами

педагогічного процесу; та особистісний, який найбільшою мірою торкає мотиваційно-смилову сферу учнів. Єдність цих суспільних завдань і ролей учителя утворює зміст його соціалізуючої діяльності. Активний, однобічний вплив, властивий для авторитарної педагогіки, поступово витісняється особистісно-розвивальною стратегією педагогічної взаємодії (В.Андрієвська, І.Бех, Є.Бондаревська, В.Кан-Калик, С.Кульневич, О.Леонтьєв, О.Орлов, Є.Шиянов та ін.), що характеризується: ставленням до учня як до суб'єкта власного розвитку; орієнтацією на розвиток і саморозвиток особистості учня; створення умов для самореалізації і самовизначення особистості; встановлення суб'єкт-суб'єктних стосунків. Відтак, спілкування вчителя з учнями, в якому він виступає не тільки як носій соціальної функції, але й як конкретна особистість - невід'ємна складова педагогічної діяльності. Крім того, специфіка педагогічної діяльності обумовлює необхідність гармонійного поєднання безпосереднього впливу на особистість учня та опосередкованого, тобто впливу на його найближче оточення.

Ідея співробітництва, діалогу, партнерства у стосунках педагога й учнів - одна із провідних у педагогіці останнього десятиліття. Однак її реалізація у практичній діяльності відбувається з великими труднощами. Гуманістична педагогічна взаємодія - це завжди взаємодія діалогічна, творча, особистісна й індивідуалізована. У зв'язку з цим інтегральною та системоутворюючою характеристикою педагогічної діяльності, на думку О.Орлова, виступає центрація вчителя [231]. У гуманістичній педагогіці і психології центрація розглядається як особливим чином вибудована взаємодія вчителя й учнів, заснована на емпатії, безоцінному прийнятті іншої людини та конгруентності переживань і поведінки. О.Орловим виокремлено сім головних центрацій, кожна з яких може домінувати в педагогічній діяльності в цілому, або в конкретних педагогічних ситуаціях: егоїстична (центрація на інтересах власного "Я"); бюрократична (центрація на інтересах адміністрації, керівництва); конфліктна (центрація на інтересах колег); авторитетна

(центрація на інтересах, запитах батьків учнів); пізнавальна (центрація на вимогах засобів навчання і виховання); альтруїстична (центрація на інтересах, потребах учнів); гуманістична (центрація вчителя на інтересах або проявах своєї сутності та сутності інших людей: адміністрації, колег, батьків, учнів). Зміна спрямованості центрацій або децентрація вчителя постає як необхідне завдання підготовки до здійснення педагогічної діяльності. Головний шлях такої децентрації, згідно О.Орлова, полягає в поступовому оволодінні педагогами ціннісними та технологічними аспектами гуманізації педагогічної взаємодії.

Специфічною характеристикою педагогічної діяльності та вищим рівнем її сформованості й ефективності, за Н.Кузьміною, визнається продуктивність. Високопродуктивний або системно-моделюючий діяльність і поведінку учнів рівень, коли педагог оволодіває стратегіями перетворення свого предмета в засіб формування особистості школяра, його потреб у самовихованні, самоосвіті, саморозвитку [152, с.13].

На погляд А.Маркової, професіоналізм є інтегральною характеристикою діяльності, спілкування та особистості. Еталони, нормативи професіоналізму відображаються у професіограмі як узагальненій моделі спеціаліста певного профілю. Одиницями аналізу професії А.Маркова вважає професійні задачі, що вказує на зміни в підходах щодо побудови професіограм і визначення способів діяльності та спілкування, якостей особистості, адекватних розв'язанню задач. Дослідниця характеризує професіонала як людину, що оволодіває нормами професії у мотиваційній та операційній сферах, результативно й успішно, з високою продуктивністю, здійснює свою трудову діяльність; дотримуючись високих стандартів, досягає майстерності; володіє розвиненим професійним цілепокладанням, самостійно будує сценарій свого професійного життя; виявляє стійкість до зовнішніх перешкод, прагне до розвитку своєї особистості й індивідуальності засобами професії, збагачує досвід професії оригінальними творчими внесками, сприяє підвищенню

соціального престижу професії, спроможна змагатися з професіоналами у своїй галузі, тобто конкурентноздатна [188].

Людина тільки тоді бере відповідальність та виявляє ініціативу, коли відчуває себе суб'єктом діяльності, творцем - такий висновок соціальної психології стосується будь-якої діяльності (М.Корнєв, А.Коваленко, Б.Паригін, М.Шевандрін та ін.). Успішність педагогічної діяльності може визначатися як зовнішніми умовами, в яких вона відбувається, так і суб'єктивними факторами, що сприяють або заважають розв'язанню професійно-педагогічних завдань. Предметом теоретичного і експериментального вивчення багатьох учених (І.Бех, І.Зимняя, Н.Кузьміна, А.Маркова, С.Кондратьєва, В.Кан-Калик, Л.Мітіна та ін.) виступила проблема суб'єктних властивостей педагога, які визначають ефективність педагогічної діяльності. Педагог як суб'єкт педагогічної діяльності володіє сукупністю індивідуальних, особистісних, власне суб'єктних якостей, адекватність яких вимогам професії забезпечує ефективність його діяльності. На основі аналізу існуючих уявлень про структуру суб'єктних "властивостей" (якостей, характеристик, факторів) можна виокремити такі: психофізіологічні властивості суб'єкта як передумови здійснення ним його суб'єктної ролі, що виступають як задатки; здібності; спрямованість й інші особистісні властивості; професійно-педагогічні, предметні знання і вміння (професійна компетентність у вузькому розуміння цього терміна).

За Н.Кузьміною, структура суб'єктивних факторів включає: тип спрямованості; рівень здібностей; компетентність, що обіймає: спеціально-педагогічну, методичну, соціально-психологічну, диференціально-психологічну, аутопсихологічну компетентність [152]. Іншими словами, професійна компетентність визначається на основі наук, які істотно впливають на її становлення (педагогіка, методика, психологія), а також рівнем саморозвитку. Суттєвою є запропонована автором диференціація компетентності та виділення такого її рівня, як аутопсихологічна

компетентність, що співвідноситься з поняттям професійної самосвідомості, самопізнання і саморозвитку.

На думку А.Маркової, структура суб'єктних властивостей може бути представлена об'єктивними і суб'єктивними характеристиками. До об'єктивних характеристик належать спеціальні, психологічні, педагогічні знання, а також професійно-педагогічні вміння. Суб'єктивний блок складають особистісні особливості та професійні, психологічні позиції, настанови. Дослідниця вважає професійно компетентною таку працю вчителя, коли на належному рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість учителя, досягаються гарні результати в навчанні і вихованні школярів [188]. Іншими словами, всі характеристики професійної компетентності співвідносяться з головними напрямками праці вчителя: педагогічною діяльністю, педагогічним спілкуванням і особистістю вчителя. При певній умовності розмежування діяльності і спілкування такий підхід дозволяє операціоналізувати розгляд педагогічних суб'єктних властивостей. У наведеній структурі, порівняно із структурою запропонованою Н.Кузьміною, не виділено блок здібностей, а також дещо інакше тлумачиться поняття компетентності. Якщо в концепції Н.Кузьміної компетентність виступає рівнозначним фактором педагогічної професійної діяльності, то в концепції А.Маркової професійна компетентність є родовим поняттям, тобто включає всі суб'єктні властивості, що забезпечують ефективність діяльності.

У моделі особистості вчителя, що була розроблена Л.Мітіною в контексті тієї ж схеми: діяльність - спілкування - особистість, виокремлюються п'ять професійно значимих якостей, що виявляють дві групи педагогічних здібностей: проєктивно-гностичні здібності (педагогічне цілепокладання, педагогічне мислення); рефлексивно-перцептивні (педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість) [198]. Привертає увагу те, що здібності безпосередньо не виступають як

визначальні щодо ефективності діяльності суб'єктивні фактори; крім того, спрямованість знаходиться поряд з іншими особистісними якостями.

За І.Зимньою, до важливих суб'єктних властивостей педагогічної діяльності відноситься опір “синдрому емоційного згорання”, який розвивається у процесі та в результаті діяльності [110]. Перелік ознак згаданого синдрому дає Н.Амінов з посиланням на Е.Малера: виснаження, втома; психосоматичні ускладнення; безсоння; негативна настанова на роботу; зневажання виконання своїх обов'язків; застосування психостимуляторів (тютюн, кава, ліки, алкоголь); зменшення апетиту або переїдання; негативна самооцінка; посилення роздратування, агресивності; втрата здатності бачити позитивні результати своєї праці, посилення пасивності, апатія; негативні настанови щодо роботи й життя в цілому. Передумовами синдрому виступають індивідуальні психофізіологічні і психологічні особливості [13].

О.Дубасенюк з позицій загальної теорії діяльності і акмеології розробила концептуальну модель професійної виховної діяльності, що містить такі підструктури: професіоналізм особистості - передбачає такі особистісні якості, які сприяють розвитку і вдосконаленню природної та ціннісної сфери особистості вихованців (професійно-педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, педагогічна компетентність); професіоналізм діяльності педагога-вихователя як якісна характеристика суб'єкта діяльності визначається мірою оволодіння ним сучасними змістом і засобами розв'язання професійних задач та обіймає такі параметри особистості вихователя, які відображають її операційний аспект (володіння знаннями в дії, теоретичну і практичну підготовленість до роботи з різними категоріями учнів); професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність усієї системи професійної виховної діяльності завдяки постійній самоосвіті, самовихованню та самовдосконаленню. Дослідниця виділяє такі компоненти (етапи) виховної діяльності педагога:

діагностичний; проектувально-цільовий; організаційний; стимулюючоспонукальний; контрольнo-оцінний [90; 91].

Отже, педагогічна діяльність є багаторівневою системою з множиною характеристик: цілісність, структурність, ієрархічність, усвідомленість, предметність, суб'єктність; визначеними функціями, цілями, мотивами, засобами і діями, результатом. Професійно-педагогічна діяльність постає як сукупність різноманітних дій, підпорядкованих цілям особистісного формування і розвитку людини, і спрямованих на розв'язання педагогічних завдань соціалізації, освіти і виховання, що визначають реалізацію тих або інших професійно-педагогічних функцій. Педагогічна діяльність розв'язує завдання соціалізації і розвитку шляхом організації виховного середовища і управління діяльністю вихованців. Загальнонауковий принцип людиноцентризму (у педагогічному вимірі дитиноцентризму) нині об'єктивується як особистісно орієнтований педагогічний процес, що визначає специфіку педагогічної діяльності як своєрідного внеску в суспільний розвиток через зміни у свідомості і діяльності вихованців. Суспільні зміни призвели до перетворення і розширення функцій педагога, який виступає не лише транслятором знань, але й проектувальником, конструктором і організатором змісту, умов і засобів розвитку і соціалізації дитини. Вивчення і розробка проблем педагогіки соціалізації зумовлює виокремлення і дослідження соціально-педагогічної складової в педагогічній діяльності вчителя, а також дослідження підготовки майбутніх учителів до здійснення соціально-педагогічної діяльності.

1.4. Готовність майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності

Феномен готовності постає предметом вивчення філософії, психології і педагогіки. Готовність до діяльності вивчається в різних аспектах, що

пов'язується з дослідженнями в галузі теорії діяльності у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості стосовно різних видів діяльності (М.Басов, О.Леонтьєв, А.Петровський, С.Рубінштейн та ін.). Готовність характеризується як якісний показник саморегуляції на різних рівнях перебігу процесів (фізіологічному, психологічному, соціальному), що відбилось у наукових розробках у галузі спортивної, інженерної, військової психології. Психологічна готовність забезпечує динамічне включення людини в діяльність, а також наступну ефективність усієї її стратегії. Значимість психологічної готовності до початку діяльності визначається передусім труднощами подолання психологічного бар'єру на старті (Б.Паригін). Психологічна готовність виступила універсальною передумовою ефективності не тільки будь-якої діяльності, але й таких характеристик психічної життєдіяльності людини, як спілкування та стосунки з іншими, адекватне ставлення до себе. Проблема професійного становлення та оволодіння діяльністю виступає складовою пошуку смислу життя, адже входження у професію пов'язане із задоволенням потреб у творчій самореалізації, що багато в чому визначає стиль та образ життя людини.

Один із напрямів досліджень заклав розуміння готовності як настанови. Поняття настанова вперше введене до наукового обігу німецькими вченими (Г.Мюллер, Т.Шуман), а пізніше розроблялося школою Д.Узнадзе [149, с.406]. Згідно концепції Д.Узнадзе, настанова - це готовність до активності в певному напрямі, що виникає на основі взаємодії конкретної потреби з ситуацією її задоволення, що впливає на людину в певний конкретний момент [16; 149]. Звідси поділ настанов на актуальні та фіксовані. Перші виявляються у формі дифузного, недиференційованого стану, другі - цілком диференційовані, такі, що виникають у результаті повторного впливу ситуації, тобто базуються на досвіді. Відтак, загальнопсихологічні настанови можна вважати частковим виявом настанови соціальної або аттитюда.

У соціальній психології утвердилося розуміння аттитюда як елемента структури особистості, і водночас елемента соціальної структури. Розгляд проблеми настанови (аттитюда), яка визначалася як певний психічний стан переживання індивідом цінності, значення або смислу соціального об'єкта, започаткований У.Томасом і Ф.Знанецьким [149; 334]. Інакше кажучи, аттитюд є мірою почуття (афекту), викликаного конкретним об'єктом. Якщо з точки зору У.Томаса та Ф.Знанецького аттитюд близький до колективних уявлень, то для Г.Олпорта виступає суто індивідуальним утворенням. Узагальнюючи різні дефініції настанови, Г.Олпорт визнавав її як стан психонервової готовності індивіда до реакції на об'єкти чи ситуації, з якими він пов'язаний [16; 334].

У ході дослідження аттитюда були виділені його складові: когнітивна (пізнавальна), афективна (емоційна) та поведінкова (конативна). Соціальна настанова почала розглядатись як певне інтегральне утворення, що обіймає знання суб'єкта про предмет, його відношення як емоційну оцінку та певний намір (програму дій щодо певного об'єкта). Аналіз численних визначень соціальної настанови дозволяє окреслити її функції: випереджувальну та регулятивну. Важливими ознаками настанови є інтенсивність позитивного чи негативного афекту та її латентність, тобто недоступність для прямого спостереження.

У концепції В.Ядова диспозиція розглядається як комплекс схильностей, готовності до повного сприйняття умов діяльності та до певної поведінки в цих умовах. Учений доводить, що соціальні настанови утворюють ієрархічну диспозиційну систему, яка виступає результатом усього попереднього досвіду і впливу соціальних умов. Причому, вищі її рівні (базові соціальні настанови, система орієнтацій на цілі життєдіяльності та засоби досягнення цих цілей) здійснюють загальну саморегуляцію поведінки [149, с.97].

З позиції Б.Паригіна, психологічна настанова виступає як певна схильність і в такому смислі готовність як до сприйняття, так і до дії певним

чином. У свою чергу, готовність до дії передбачає наявність психологічної настанови на досягнення очікуваного результату. Однак згадані поняття не є тотожними, оскільки психологічна готовність не зводиться до настанови на початок дії, а передбачає ще й здатність до її реалізації, тобто успішного здійснення. Б.Паригін переконує, що настанова визначає готовність до реалізації певного, переважно раніше заданого стереотипу дії [237].

Натомість увесь спектр психологічної готовності до ефективної дії в сучасній соціальній ситуації плюралізму думок і настанов потребує долання стереотипів, а не беззаперечного слідування ним; зіткнення різних настанов, а не яскраво вираженого домінування окремої настанови. У ситуації будь-якої соціальної інновації психологічна готовність передбачає руйнування усталених стереотипів і шаблонів, внаслідок їх невідповідності до нових, змінених умов діяльності. Психологічна готовність до сучасної ефективної діяльності передбачає вибір настанов і способів діяльності, а також включає готовність до випробування стресом, стресовою ситуацією, на відміну від ситуації однозначної заданості настанови, що знімає таку напруженість.

Розроблена Б.Паригіним структура психологічної готовності до ефективної діяльності містить чотири блоки: настанова і здатність до повного включення в діяльність; настанова і здатність до нестереотипної діяльності; настанова і здатність до прийняття обґрунтованого рішення; настанова і здатність до випробування стресом. У кожному із блоків наявна стартова настанова до того або іншого виду діяльності і водночас здатність до досягнення необхідного позитивного результату. Отже, згідно Б.Паригіна, психологічна готовність - це стан найвищої варіативності та максимальної включеності творчих сил і здібностей суб'єкта в діяльність [237]. У свою чергу, включеність - це такий психічний стан, який характеризує ступінь входження людини в систему вимог, норм, ролей, прав, обов'язків та очікувань, які висуває перед нею галузь її діяльності. Для включеності властива певна ступінь відповідності чи невідповідності внутрішнього

психічного стану, настрою особистості в цілому до тих вимог, які висуваються конкретними умовами перебігу тієї або іншої діяльності, що відрізняє феномен включеності від механізму соціально-психологічної адаптації. Включеність, на відміну від інших елементів психологічної готовності, виступає умовою ефективності діяльності не лише на стадії передстартового стану, але й протягом усієї діяльності. За своєю природою психологічна включеність у ту або іншу діяльність є результатом взаємодії двох головних груп факторів: внутрішніх, представлених спонтанною мотивацією (зацікавленість діяльністю або її результатами), механізмом довільної та свідомо контрольованої саморегуляції уваги; а також зовнішніх складових, пов'язаних із дією механізмів психологічної стимуляції (зараження, наслідування, навіювання, ідентифікація тощо). Ефектами психологічної включеності у діяльність виступають: підвищення рівня якісної ефективності діяльності; скорочення строків досягнення необхідного кінцевого результату діяльності; більш повна особистісна самореалізація; компенсація психологічної неготовності до діяльності; інерція та парадокс включеності (труднощі психологічного переключення на новий предмет діяльності у змінених обставинах) [237].

Інший підхід у визначенні поняття “готовність” можна розглядати у зв'язку з дослідженнями психологів відношення як регулятивного механізму поведінки і діяльності людини (О.Лазурський). Окреслюючи загальні та специфічні риси настанови і відношення, В.Мясищев звертає увагу на те, що вони не є вродженими, а набуваються у процесі індивідуального досвіду, причому увага ним акцентується на свідомості “відношень”. Поняття “відношення” можна розглядати як активну, вибірккову готовність особистості вступати у зв'язок із різними сторонами дійсності. Настанова ж є інтегрованим вираженням відношення, що ґрунтується на набутій готовності до чітко визначених реакцій. Отже, спільним для понять настанови і відношення є те, що вони виражають готовність, мобілізацію внутрішніх сил

індивіда на діяльність, активність. Відмінність полягає насамперед у тому, що активність, яка лежить в основі готовності, на рівні відношення, вибіркова, тоді як на рівні настанови вона є фіксованою в певному напрямку [149; 170; 334].

Відзначимо, що у психологічній і педагогічній науці немає єдиного підходу щодо розгляду згаданого явища. Так, готовність визначається, як “психічний стан”, як “особистісне”, “структурне утворення”, “властивість” або “якість” особистості. Про недостатність висвітлення категорії і проблеми готовності засвідчує факт відсутності згаданого поняття у психологічних і педагогічних словниках. Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури засвідчив вивчення різних аспектів змісту і структури феномену готовності та дозволяє дійти висновку, що дослідники переважно диференціюють поняття “готовність” і “підготовка”, розглядаючи підготовку як процес, а готовність - як результат цього процесу (на визначеному етапі). У дослідженнях готовності до педагогічної діяльності висвітлюється характер зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю майбутньої діяльності; фактори і умови, дидактичні і виховні засоби, що забезпечують становлення вчителя. Згідно даних К.Дурай-Новакової, поняття “професійна готовність” увійшло в педагогічну науку в 70-х роках ХХ ст. В аналізі проблеми професійної готовності до педагогічної діяльності, дослідниця вказує на те, що ядром формування готовності виступає позитивне ставлення студентів до майбутньої професії, стійкі мотиви діяльності, наявність професійно-значимих якостей особистості, засвоєння сукупності професійно-педагогічних знань, оволодіння педагогічними вміннями і ефективне застосування їх на практиці. Професійна готовність учителя, з точки зору К.Дурай-Новакової, виступає у вигляді тривалого стійкого психічного стану, а також як особистісна якість [93].

У роботах учених (О.Абдулліна, А.Алексюк, І.Богданова, В.Бондар, М.Дьяченко, О.Дубасенюк, В.Зав'ялова, Н.Кічук, Л.Кандибович,

Л.Кондрашова, Н.Кузьміна, З.Курлянд, А.Ліненко, О.Мороз, Г.Нагорна, О.Проскура, С.Сисоєва, В.Сластьонін, Л.Спірін, Р.Хмелюк, О.Цокур, В.Шадриков, О.Щербаков, В.Якунін та ін.) переконливо доведено, що саме стан готовності особистості до виконання професійно-педагогічної діяльності забезпечує не тільки її ефективність, але й можливості подальшого вдосконалення. Ними виділені такі прояви готовності, як позитивне ставлення до праці вчителя, певний рівень оволодіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками, самостійність у розв'язанні педагогічних завдань, розвиток педагогічних здібностей, сформованість моральних рис і т.ін.; розроблені критерії та показники готовності, на основі яких встановлені рівні підготовки випускників до педагогічної діяльності.

Аналіз професійно-педагогічної спрямованості, що утворює основу, навколо якої компонується провідні особистісні властивості та виступає базовим професійно значимим показником підготовки випускників, можна знайти в низці наукових праць (Б.Ананьєв, Л.Ахмедзянова, О.Дубасенюк, С.Зимичова, О.Ковальов, А.Колденкова, Н.Комусова, Н.Левітов, Н.Кузьміна, А.Маркова, В.Мясищев, В.Сластьонін, Г.Томилова, Г.Тюріна та ін.). Розвиток ідей О.Абдулліної, Ф.Гоноболіна, Н.Кузьміної, А.Маркової, В.Сластьоніна та ін. про особистісні якості вчителя, що інтегруються в понятті “професійно-педагогічна спрямованість” призвело до виокремлення різних груп індивідуальних якостей і властивостей особистості вчителя. Розглядаючи готовність як професійно важливу якість і стійку особистісну характеристику, М.Дьяченко і Л.Кандибович включили до її структури такі компоненти: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви); орієнтаційний (знання та уявлення про особливості та умови діяльності, вимоги до особистості); операційний (розвиток здібностей та оволодіння прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, вміннями і навичками, процесами аналізу, синтезу, порівняння і т.ін.); вольовий (самоконтроль, уміння управляти діями);

оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки, відповідність процесу розв'язання задач оптимальним зразкам). Це дало підстави авторам визначити "готовність" як особливий психічний стан, якісне новоутворення у структурі особистості майбутнього спеціаліста на певному рівні його розвитку, що виявляється як вибіркова активність на стадіях підготовки, включення і виконання професійної діяльності [94].

Погоджуючись у цілому з М.Дьяченко і Л.Кандибовичем, ми дотримуємося позиції В.Сластьоніна, який готовність до педагогічної діяльності визначає як особливий психічний стан, як наявність у суб'єкта образу структури певної дії і постійної спрямованості свідомості на її виконання. Професійна готовність учителя до педагогічної діяльності постає як складний синтез взаємозв'язаних компонентів: психологічна готовність, тобто сформована спрямованість на педагогічну діяльність, настанова на роботу в школі, наявність інтересу до предмета та потреба в самоосвіті в цій галузі, розвиток професійного мислення; науково-теоретична - наявність необхідних суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань; практична - сформованість професійних знань, умінь і навичок; психофізіологічна - передумови для оволодіння педагогічною діяльністю з певної спеціальності, сформованість професійно значимих особистісних якостей.

Стійке поєднання і високий рівень реалізації означених компонентів створює внутрішні ознаки сформованої професійної готовності педагога. Крім того, В.Сластьонін пропонує розглядати готовність на трьох рівнях: як здатність до духовно-пізнавального осмислення дійсності (у формі понять); здатність до ціннісного (аксіологічного) ставлення до світу (у формі цінностей); як здатність до соціальних (практичних) дій [257; 287].

Ставлення до професії, мотиви її вибору (потреби, інтереси, переконання, ідеали) виступають визначальними факторами успішності професійного навчання. Принципового характеру набуває зауваження

В.Шадрикова про те, що прийняття професії визначає певну детермінуючу тенденцію та слугує вихідним моментом формування психологічної структури діяльності. Яскраво виражені професійні інтереси (як елемент загальної структури мотивації особистості) впливають на задоволення професією у процесі навчання та на успішність подальшої діяльності [330].

Готовність до педагогічної діяльності визначена О.Морозом вирішальною умовою для швидкої професійної адаптації майбутніх учителів. У загальному вигляді підготовка спеціаліста, на його думку, обіймає чотири фази: засвоєння навчальної інформації з підготовки спеціаліста; формування професійних умінь і навичок у штучно створених умовах; формування професійних умінь і навичок у реальних умовах; формування власного професійного стилю в умовах самостійної трудової діяльності. Навчання у ВНЗ, як базове, обіймає перших три етапи, останній етап - післядипломне навчання [208; 212].

Розроблена О.Дубасенюк концептуальна модель професійно-педагогічної підготовки вчителя-вихователя обіймає чотири підпростори: структурний (мета, завдання, суб'єкт, предмет, засоби педагогічної діяльності); процесуальний, що охоплює етапи педагогічної діяльності (проектувально-цільовий, організаційний, стимулюючо-спонукальний, контрольньо-оцінний); аксіологічний, який включає сукупність інтегральних якостей майбутнього педагога (професіоналізм особистості і професіоналізм діяльності; професійно-педагогічна спрямованість, особистісні властивості); технологічний, який передбачає запровадження системного підходу в педагогічний процес підготовки (від постановки мети, розробки засобів до оцінки результатів) [90; 91].

Продовжуючи розгляд "готовності до професійно-педагогічної діяльності" зазначимо, що професіоналізм діяльності містить такі параметри особистості вчителя-вихователя, які відображають операційний аспект - володіння знаннями в дії, теоретичну і практичну готовність майбутніх

спеціалістів. Теоретична готовність передуює практичній і передбачає набуття суб'єктивно значущих знань, що допомагають педагогові створювати не тільки образ навчально-виховного результату, а й систему засобів або технологій досягнення поставленої мети. Практична підготовленість означає сформованість у педагога готовності діяти в конкретній педагогічній ситуації, застосовуючи відповідні засоби, методи, прийоми. Цей параметр включає ще й такі складові, як умілість вихователя, його технологічну озброєність.

Необхідність побудови вищих рівнів моделей професійної діяльності як цілей-еталонів (нормативних цілей) для оцінки рівня підготовки спеціалістів визнана В.Якуніним, який у побудові таких моделей пропонує виходити від “професії” і від “особистості” [345]. У випадку професіографічних моделей особистості спеціаліста вибір професійно значимих якостей здійснюється на основі вимог, що ставляться до педагогічної професії. На відміну від професіографічних моделей особистості, персонологічні моделі засновуються на виборі базових професійно важливих властивостей та якостей, виходячи із загальнопсихологічних уявлень про особистість, її багатofакторну структуру. В обох випадках ступінь відповідності реально сформованої системи професійно значимих якостей особистості до еталонних моделей може бути інтерпретована як рівень професійної майстерності педагога. Обидва підходи є взаємодоповнюючими аспектами вивчення професійної діяльності як на етапах підготовки, так і у процесі її реального здійснення. У контексті нашого дослідження ми вважаємо найбільш доцільним підхід до системи професійно-значимих якостей особистості вчителя, в основі якого структура особистості (передусім спрямованість) і характер професійної діяльності, оскільки він виходить за межі категорії “професіограма особистості вчителя”.

Загальнотеоретичний підхід до розробки проблем підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно-педагогічної діяльності закладено

у працях К.Авраменко, Л.Александрової, Т.Байбари, С.Балашової, О.Баранової, Н.Бібік, В.Бондара, О.Кіліченко, Л.Коржової, О.Кучерявого, О.Матвієнко, О.Мельника, О.Мороза, Л.Онищук, О.Остряньскої, М.Севастьяк, О.Савченко, Л.Спіріна, Г.Тарасенко, Л.Хомич та ін. Опрацювання теоретико-методологічних надбань у галузі підготовки вчителя початкових класів свідчить про значні зміни в поглядах, як на структуру його діяльності, так і на вимоги щодо особистості майбутнього вчителя, його ролі та місця у соціальних перетвореннях. Аналіз світових тенденцій розвитку педагогічної освіти (Л.Пуховська, Р.Роман, Н.Яцишин та ін.) засвідчив зростання вимог до професіоналізму і особистості вчителя. Головною метою вищої педагогічної освіти є підготовка професійно компетентних, конкурентноздатних, гуманістично орієнтованих, висококваліфікованих спеціалістів, тобто формування суб'єктів професійної діяльності, здатних вільно і свідомо самовизначатись у сучасній соціально-педагогічній дійсності. Перехід від “знаннєвої” парадигми освіти до “розвивальної”, гуманістичної вимагає пошуку нових стратегій навчання, педагогічних технологій, ефективних методів здійснення навчального процесу.

У низці робіт обґрунтовано необхідність ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи (С.Власенко, М.Дарманський, Н.Казакова, О.Кучерявий, О.Мороз та ін.). Доведено, що вчитель у професійному становленні проходить низку рівнів: педагогічної вмілості, що досягається після закінчення навчального закладу та вдосконалюється в школі, базується на достатній теоретичній і практичній підготовці та утворює основу професіоналізму вчителя; педагогічної майстерності, тобто доведеної до високого ступеня досконалості вмілості, що відображає високий рівень методів і прийомів використання психолого-педагогічної теорії на практиці, завдяки чому забезпечується висока ефективність навчально-виховного процесу; педагогічної творчості, яка характеризується включенням у навчально-виховну діяльність тих або інших методичних модифікацій,

раціоналізації прийомів і методів навчання; педагогічного новаторства - найвищого рівня професійної діяльності вчителя, який органічно включає висунення та реалізацію нових, прогресивних ідей, принципів і прийомів у процесі навчання та виховання й суттєве підвищення його якості. Педагогічна вмільість і основи педагогічної майстерності формуються в майбутніх учителів під час навчання у ВНЗ [320].

На підставі сучасних зарубіжних технологій підготовки вчителя початкових класів Л.Хомич виділяє напрями реформування педагогічної освіти, зумовлені модернізацією суспільних відносин на гуманістичній основі, зокрема: чітко виражена тенденція переходу від середньої до вищої педагогічної освіти, як правило, університетського типу; зміст сучасної педагогічної підготовки спрямований на формування вчителя, здатного працювати в такій системі, що характеризує взаємодію різних культур, у зв'язку з чим особливістю програм підготовки майбутніх учителів є варіативність, а також елективний принцип освіти, з одного боку, й інтеграція психолого-педагогічних дисциплін, з іншого; в організації навчальної діяльності студентів провідне місце посідають уміння самостійно набувати знання, що формуються у процесі практичних занять [324].

Трактуючи професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкових класів як процес, Л.Александрова акцентує увагу на таких його ознаках як: цілісність, диференційованість, поетапна організація [7]. На її погляд, підготовка, як і будь-яка діяльність, має програмно-цільове призначення. Серед цілей підготовки дослідниця виділяє: розвиток мотиваційної готовності, змістовий напрям підготовки, розвиток умінь. Компонентами практичної готовності майбутніх учителів початкових класів Л.Спірін вважає: а/ знання, необхідні для освітньо-виховної роботи з молодшими школярами; б/ інформаційні, аналітичні, конструктивні, організаційні, прогностичні, комунікативні вміння. Оскільки педагогічні знання та вміння пов'язуються педагогічною задачею, тому найбільш

конструктивним, із нашого погляду, є задачний підхід до структурування педагогічної діяльності (В.Сластьонін, Л.Спирін), в межах якого діяльність учителя постає як процес розв'язання великої кількості педагогічних задач різних типів.

Незважаючи на розширення напрямів досліджень у галузі педагогічної освіти, підготовка вчителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності в педагогічній науці не знайшла належного відображення. Нечисленні дослідження присвячені окремим напрямам соціально-педагогічної підготовки і діяльності вчителя. Зокрема, в доробках О.Арсентьєвої, О.Гуляр вивчена діяльність учителя початкових класів із неблагополучними сім'ями; проблема підготовки вчителя до роботи з дезадаптованими, девіантними, віктимними дітьми розкрита в дисертаціях О.Белої, С.Бойкової, І.Мимріної, О.Пономарьової, Ж.Почивалової, А.Серих, Н.Смуригіної, Л.Фимушкіної, О.Шелухи. Дослідження О.Гонєєва, Л.Коржової, О.Мельника, О.Михайлової, Є.Ніколькіна, В.Янгирової присвячені проблемі підготовки вчителя до діагностичної і корекційно-розвивальної діяльності; роботи І.В.Пічугіної, Т.П.Романенко звернені до проблеми формування здорового образу життя учнів; у дослідженні А.Гордєєвої розроблені теоретичні та організаційні основи реабілітаційної педагогіки в загальноосвітньому контексті.

Теоретичний аналіз проблеми професійно-педагогічної діяльності вчителя дозволив встановити взаємозв'язки процесу підготовки і стану готовності до діяльності. Підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки, що реалізується і перевіряється в діяльності; діяльність виступає метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання та корекції. Специфікою різних визначень готовності до педагогічної діяльності є те, що вони не є суперечливими, а радше взаємодоповнюючими. Все це розширює і поглиблює уявлення про складність і багатогранність феномена готовності.

Неспівпадання підходів у дослідженні проблеми готовності до педагогічної діяльності, на наш погляд, залежить від того, який вид і функції педагогічної діяльності досліджується в кожному конкретному випадку. Крім того, такий стан зумовлений вивченням готовності на різних рівнях психічних процесів, які регулюють поведінку індивіда: на рівні психофізіологічних реакцій, на рівні включеності в діяльність, на рівні регуляції соціальної поведінки особистості. Розглянуті теоретичні конструкти і взаємозв'язки готовності до професійно-педагогічної діяльності, недослідженість проблеми підготовки і готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності в сучасній педагогічній науці визначають подальші теоретико-експериментальні розробки. Ми поділяємо думку багатьох авторів про те, що сьогодні потрібні фахівці, які не тільки володіють певною сумою знань і вмінь, а мають багатий внутрішній потенціал, що сприяє самоосвіті, самоактуалізації у процесі подальшої діяльності та впродовж життя. В такому зв'язку встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин, орієнтація на потреби і можливості студентів визначає необхідність персоніфікації підготовки, спрямування зусиль на розвиток особистості майбутнього вчителя.

Висновки з першого розділу

Науково-теоретичне вивчення стану проблем професійно-педагогічної діяльності і підготовки майбутніх учителів у сучасній педагогічній науці дозволяє сформулювати такі висновки.

Суспільні зміни призвели до зміни педагогічної діяльності, перетворення та розширення функцій педагога, одним із пріоритетних напрямів діяльності якого є створення умов для психологічного комфорту та безпеки дитини, задоволення її потреб, запобігання та подолання негативних явищ у сім'ї, школі, найближчому оточенні. Соціально-педагогічна освіта

виступила як відповідь на суспільні запити в педагогічних кадрах нової формації. Посади соціальних педагогів упроваджуються в загальноосвітніх виховних закладах різного типу, в соціальних службах і центрах для дітей і молоді. Освоєння зарубіжного досвіду професійної підготовки вчителів і соціальних педагогів потребує об'єктивної і всебічної оцінки та переосмислення, оскільки він ґрунтується на традиціях багато в чому відмінних від українських. Став очевидним той факт, що традиційна освітня система не спроможна допомогти людині у виробленні стратегії життя в мінливому суспільстві. Це закономірно потребує перебудови процесів освіти і професійної підготовки, вектор яких спрямовується на вироблення в кожній людині стійкості до кризових явищ соціуму, збереження культурної ідентичності та національної самосвідомості. Ґрунтовна фахова підготовка вчителя передбачає передусім його здатність поставати в ролі представника інтересів і культури суспільства, і водночас захисника та провідника життєвих інтересів вихованців. У такому поєднанні полягає сутність педагогічної професії як мистецтва формуючого впливу на соціалізацію учнів.

Перехід до постіндустріального суспільства характеризується розробкою морально-ціннісних аспектів глобальних проблем на засадах взаємодії природничих, технічних, суспільних і гуманітарних наук як основи формування адекватної сучасному світу науково-світоглядної концепції і позитивної стратегії розбудови цілісної та гармонійної цивілізації. Методологічною основою становлення соціально-педагогічної теорії і практики виступили гуманістична парадигма, системно-цілісний, особистісно-діяльнісний, антропологічний, герменевтичний, інтегративний, культурологічний підходи. Загальнонауковий статус категорії соціалізації сприяє інтенсифікації міжпредметних зв'язків педагогічної науки, організує і збагачує її інтердисциплінарну взаємодію. Поняття виховання і соціалізації є самостійними педагогічними категоріями, що мають окреслене

методологічне і теоретичне підґрунтя, наявні спроби наближення до з'ясування сутності і особливостей понять з позицій філософії, соціології, психології. Натомість необхідно відзначити відсутність єдиного базису аналізу і вивчення механізмів, властивостей, закономірностей, взаємозв'язків соціалізації і виховання, фрагментарність напрямів окремих досліджень. Уважаємо, що такий стан потребує розробки єдиного методологічного і теоретичного підходу, спроможного адекватно поєднати, пояснити і розвинути результати попередніх досліджень, створити міцний теоретичний базис для широкого прикладного використання.

Вивчення соціалізації як педагогічного явища визначається пошуком результативних способів засвоєння школярами соціального досвіду, орієнтує на встановлення взаємозв'язків соціалізації і спеціально організованого педагогічного процесу. У педагогічному розгляді співвідношення соціалізації та індивідуалізації акцент зміщується в бік індивідуалізації як системи засобів, що сприяють усвідомленню зростаючою людиною своєї відмінності від інших, допомоги учням в особистісному самовизначенні, самореалізації природних задатків і творчих здібностей. Реформування школи, що відбувається в останні роки, спрямоване не тільки на реформування методів навчання і виховання, а на перебудову всього життя дитини, розширення можливостей вибору особистістю свого життєвого шляху. Сучасна школа, залишаючись соціальним інститутом, в якому поєднуються та взаємодіють педагогічні і соціальні процеси, постає як соціально-педагогічний комплекс, що інтегрує виховні зусилля педагогів, батьків, громадськості.

Науково-теоретичний аналіз проблеми професійно-педагогічної діяльності вчителя дозволив встановити взаємозв'язки процесу підготовки і стану готовності до діяльності. Підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, готовність є результатом і показником якості підготовки, що реалізується і перевіряється в діяльності; діяльність виступає метою підготовки і водночас виконує функції її регулювання та корекції.

Підвищення якості підготовки майбутніх учителів початкових класів, формування готовності до соціально-педагогічної діяльності залежить не тільки від вияву нових засобів і підходів до визначення мети і змісту педагогічної освіти, а й від перебудови існуючих способів організації навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи, тобто від удосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів. Останнє передбачає перехід від принципів екстенсивної організації професійно-педагогічної освіти до її інтенсифікації і інновації.

РОЗДІЛ 2.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Загальна характеристика соціально-педагогічної діяльності

Проблемі соціально-педагогічної діяльності (СПД) присвячені дослідження багатьох сучасних науковців. Вивчалися такі аспекти СПД: уточнюється і конкретизується в широкому і вузькому розумінні об'єкт соціально-педагогічної діяльності (М.Галагузова, О.Никитіна, Р.Овчарова, В.Семенов, М.Шакурова та ін.); стратегії і принципи (Б.Алмазов, В.Бочарова, Т.Василькова, Ю.Гапон, В.Загвязинський, І.Зверева, А.Капська, Л.Коваль, Г.Лактіонова, І.Липський, Л.Міщик, А.Мудрик, Ф.Мустаєва, Л.Оліфіренко, Л.Штефан та ін.); функції (О.Безпалько, Г.Вороніна, П.Шептенко та ін.); методика і технології (Г.Вороніна, Н.Краснова, С.Маврина, Л.Мардахаєв, Р.Овчарова, С.Харченко, М.Шакурова та ін.); соціально-педагогічна діяльність із сім'єю (Н.Краснова, Р.Овчарова, А.Серих, Л.Харченко та ін.).

Соціально-педагогічна діяльність як різновид професійної педагогічної діяльності здійснюється педагогами і соціальними педагогами в різних освітніх та інших установах, організаціях, об'єднаннях, в яких перебуває дитина, та спрямовується на надання допомоги дитині в соціалізації, засвоєнні нею соціокультурного досвіду. В широкому розумінні об'єктом СПД виступають взаємодія, зв'язки, способи і засоби регуляції процесу соціалізації, соціального виховання, поведінки соціальних груп і особистостей у суспільстві. У визначенні об'єкта СПД у вузькому значенні існує неоднозначність поглядів. Так, об'єктом соціально-педагогічної діяльності М.Шакурова вбачає ситуації ризику, проблеми, порушення соціалізації тих, хто потребує допомоги (дезадаптовані, обдаровані,

соціально незахищені і т.ін.) [329]. Зазначимо, що ризик як ситуативна характеристика діяльності, вказує на невизначеність її перебігу та результатів, у зв'язку з чим ті групи неповнолітніх, які в силу поєднання об'єктивних і суб'єктивних причин максимально підлягають ризику, називають групами (категоріями) ризику. Об'єктом СПД, за М.Галагузовою, є діти і молодь, що потребують психолого-педагогічної допомоги, а також діти, які мають фізичні, психічні, інтелектуальні й інші види порушень у розвитку [294]. Згідно Р.Овчарової, об'єктом СПД виступають діти і молодь у мікросоціумі [225]. У руслі нашого дослідження щодо виокремлення об'єкта СПД дотримуємося останнього підходу, позиції Р.Овчарової, тобто розглядатимемо об'єктом дітей і молодь в умовах мікросоціуму. Порівняльний аналіз педагогічної і соціально-педагогічної діяльності згідно такого підходу доводить, що соціально-педагогічна діяльність є складовою педагогічної діяльності (див.рис. 2.1).

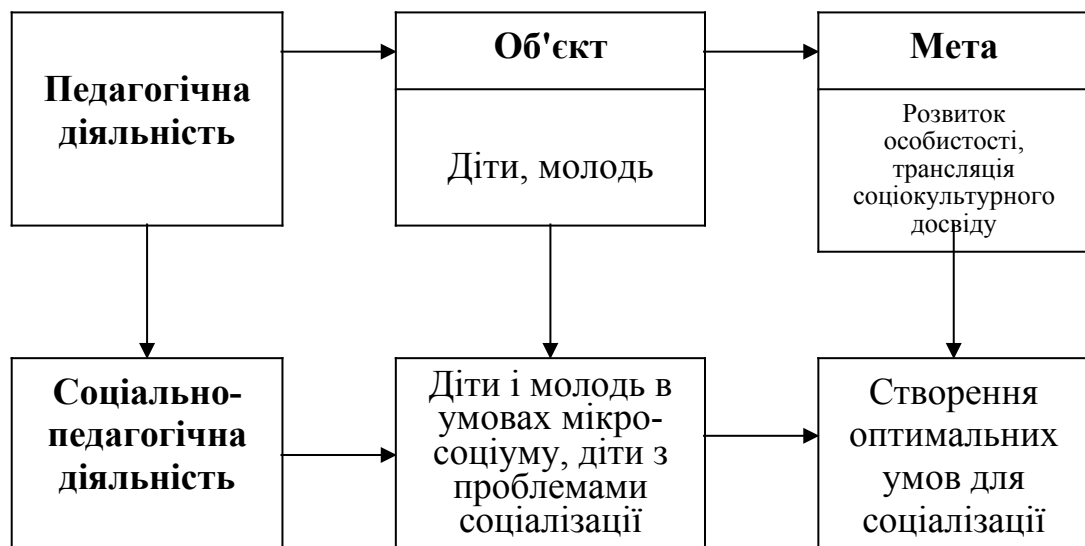


Рис. 2.1. Взаємозв'язок педагогічної і соціально-педагогічної діяльності

Узагальнення досвіду практичної роботи і наукових джерел дозволило обґрунтувати провідні стратегії СПД: включення людини в соціум (соціалізація, соціальне виховання); педагогізація соціуму (використання педагогічного потенціалу середовища, підвищення ефективності його

використання); управління взаємодією людини та соціуму на принципах оптимізації згідно мети соціально-педагогічної діяльності [48; 54; 100; 107; 124; 202; 209; 293; 296]. Отже, загальною метою СПД є гармонізація взаємодії особистості і соціуму для збереження, відновлення, розвитку її соціальної активності; створення оптимальних умов для соціалізації дітей і молоді, їхньої самореалізації в суспільстві.

Триває науково-теоретична робота (Б.Алмазов, О.Безпалько, О.Вакуленко, Г.Вороніна, М.Галагузова, І.Зверєва, А.Капська, Н.Краснова, Ю.Кузнецов, А.Наточій, Р.Овчарова, Ж.Петрочко, В.Поліщук, Є.Постовойтов, П.Шептенко та ін.) з метою уточнення принципів, змісту і завдань соціально-педагогічної діяльності, вияву умов їх ефективної реалізації. Склалися такі принципи СПД: природо- і культуровідповідності; особистісно-діяльнісного підходу до аналізу і перетворення соціуму, системи взаємодії людини з соціальними інститутами; соціокультурної спрямованості соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей і молоді; превентивності, профілактичного впливу при реалізації соціальної політики на різних рівнях; пріоритет сім'ї у всіх видах і сферах СПД у соціумі; міжвідомчої (міжінститутської, міжорганізаційної) координації СПД у соціумі; відкритості соціально-педагогічних систем; єдності практичного (перетворюючого), теоретичного (пізнавального, дослідницького) і освітнього змісту СПД [294; 295; 335].

Соціально-педагогічна діяльність - особистісно орієнтована, оскільки зосереджується на розв'язанні індивідуальних проблем, що виникають у процесі соціалізації конкретної людини, засобами вивчення її особистості та довкілля, складання індивідуальної програми допомоги. У спільній діяльності педагог і дитина вступають у суб'єкт-суб'єктні стосунки, дитина стає активним учасником процесу розв'язання власних проблем. Оскільки проблеми дитини мають як внутрішні, так і зовнішні аспекти, то у процесі СПД здійснюється як безпосередній вплив на людину або групу (взаємодія з

ними), так і опосередкований - через використання виховних можливостей середовища, цілеспрямоване створення (перетворення) педагогічної ситуації середовища, фасилітаційну діяльність у взаємодії дитини з середовищем, що забезпечує досягнення конкретних соціально-педагогічних цілей.

Вивчення і узагальнення теоретичних доробків у галузі СПД дозволило нам виокремити провідні її функції: аналітико-діагностична, прогностична, організаційно-комунікативна, соціально-профілактична, охоронно-захисна, корекційно-реабілітаційна, евристична [30; 294; 335]. При порівняльному аналізі функціональних структур педагогічної і соціально-педагогічної діяльності (див. рис. 1.2 і 2.2) легко помітити їх спільність та відмінності, що визначаються ускладненням і змістовим поглибленням функцій СПД. Так, аналітико-діагностична функція передбачає всебічне обстеження, вивчення соціального статусу дітей і молоді в різних сферах діяльності та спілкування, середовища (мікросоціуму) з метою своєчасного та повного вияву проблем у розвитку і соціалізації, конкретизацію та з'ясування індивідуальних можливостей і обмежень дітей і молоді, що дає змогу адекватно вирішувати соціально-педагогічні завдання, визначати соціальні фактори і особливості їх впливу на особистість, встановлювати причини відхиленої поведінки; аналіз і оцінку ходу і результатів власної діяльності, ефективності використаних методів, методик, технологій.

Прогностична функція в соціально-педагогічній діяльності виконує змістово-цільові (стратегічні) та організаційно-методичні (тактичні) завдання передусім це передбачення результатів діяльності, перспектив розвитку особистості дітей і молоді; структурування, планування, розподіл видів професійної діяльності, добір ефективних соціально-педагогічних технологій.

Організаційно-комунікативна (посередницька) функція полягає в налагодженні педагогом контактів, координації зусиль різних соціальних інститутів, соціальних груп, державних і недержавних організацій,

представників споріднених професій для комплексного вирішення проблем дітей і молоді; сприяє включенню суб'єктів педагогічної діяльності, громадськості, у процес виховання підростаючого покоління, формує демократичну систему стосунків на основі діалогу та співробітництва між дітьми та дорослими, а також у дитячому середовищі.

Соціально-профілактична функція має на меті вияв, запобігання, попередження причин і проявів дезадаптації, забезпечення умов для формування соціально позитивної спрямованості особистості, передбачає організацію системи заходів соціального оздоровлення сім'ї; передбачає піклування про здоров'я дітей і підлітків, надання допомоги в розв'язанні особистісних і міжособистісних конфліктів, виявляє вплив на зміну ставлення людини до соціального оточення, до життя та самої себе.

Корекційно-реабілітаційна функція полягає в роботі над змінами та вдосконаленням особистісних якостей, корекції впливів середовища, подоланні кризових явищ і проблем дітей і молоді; передбачає створення умов для розвитку потенційних можливостей осіб із особливими потребами задля залучення їх до участі в суспільному житті.

Охоронно-захисна функція спрямована на відстоювання прав та інтересів дітей і молоді на основі державних і міжнародних документів із метою забезпечення для неповнолітніх гарантованих їм прав та умов життєдіяльності.

Евристична функція полягає у здійсненні власної дослідницько-пошукової діяльності, а також в активній участі педагогів у розробці та реалізації соціальних проектів, приватних ініціатив, що сприяють повноцінному розвитку і соціалізації дітей і молоді.

Узагальнену функціональну структуру СПД можна представити у вигляді схеми (див рис. 2.2).

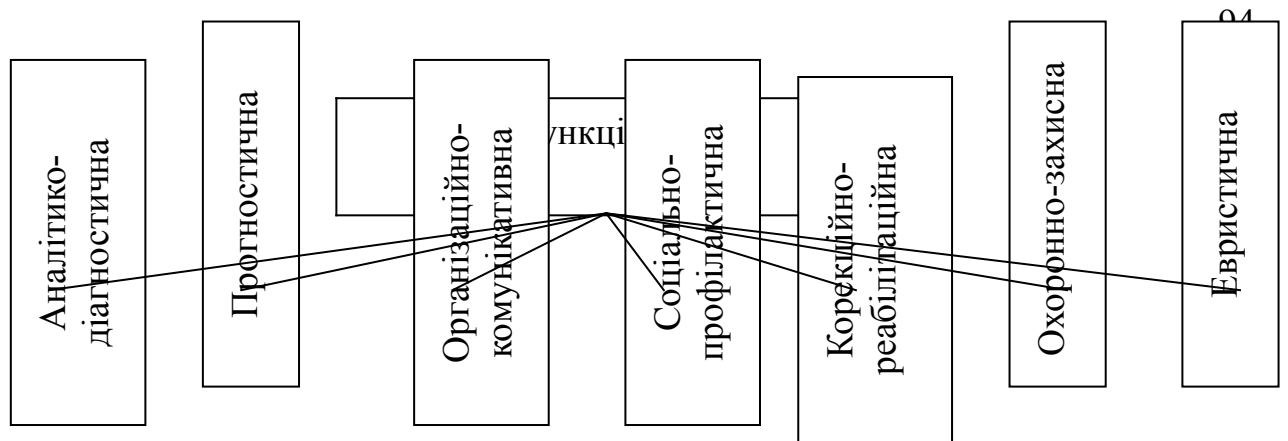


Рис. 2.2. Функціональна структура СПД

Оскільки соціально-педагогічна діяльність є різновидом педагогічної діяльності, то її основою виступають взаємозв'язані педагогічні дії, а функціональна і процесуальна структура розкривається через реалізацію педагогічних умінь. Аналіз наукових доробків О.Безпалько, М.Галагузова, Ю.Галагузова, Г.Сорвачова, Г.Штинова та ін. дозволив нам виокремити провідні педагогічні вміння, оволодіння якими забезпечує реалізацію функцій соціально-педагогічної діяльності, до них належать: аналітико-діагностичні, прогностичні, конструктивно-проективні, організаторські, комунікативні, рефлексивні педагогічні вміння.

Функції СПД обумовлюють її засоби, методи, форми і технології, з допомогою яких досягаються цілі діяльності. Сфера практичної соціально-педагогічної діяльності перебуває у стадії становлення і не охоплює всі потенційні можливі галузі її застосування. Згідно теоретичного припущення М.Галагузової, окреслилися такі види СПД в установах і організаціях, в яких здійснюється робота з дітьми: соціально-педагогічна діяльність в освітніх установах; соціально-педагогічна діяльність у дитячих суспільних об'єднаннях та організаціях; соціально-педагогічна діяльність в установах

творчості та дозвілля дітей; соціально-педагогічна діяльність у місцях літнього відпочинку дітей; соціально-педагогічна діяльність у конфесіях.

За змістом головними напрямками соціально-педагогічної діяльності виступають: діяльність, спрямована на профілактику дезадаптації, підвищення рівня адаптації дітей та інтеграцію їх у соціум засобами особистісного розвитку; діяльність, спрямована на соціальну реабілітацію дітей, які мають ті або інші відхилення від норми [294]. Соціальна реабілітація дітей, які мають відхилення від норми, потребує виокремлення різних категорій таких дітей і зумовлює специфіку соціально-педагогічної діяльності з кожною, у зв'язку з чим окреслилися такі види СПД: соціально-педагогічна діяльність із дезадаптованими (соціально-педагогічно занедбанними) дітьми; соціально-педагогічна діяльність із дітьми, які залишилися без батьківської опіки; соціально-педагогічна діяльність із дітьми, які мають відхилення в розвитку. Дитинство є періодом життя, коли людина найменше захищена від насильства, наслідками якого є дезадаптація, психотравматичні переживання, психосоматичні захворювання. Насильницькі дії набувають різних форм, виявляються у вигляді фізичного, вербального, психічного і соціального насильства. На думку спеціалістів (Г.Вострокнутов, Ф.Думко, Ф.Мустаєва, Р.Овчарова, В.Шелкова та ін.), головними сферами, в яких, з одного боку, відбувається соціалізація дітей, а з іншого, дитина підлягає ризику емоційного, психологічного і фізичного насильства виступають сім'я, освітні установи, мікросоціум.

Поняття “реабілітація” широко використовується в різних аспектах. У загальному значенні реабілітація постає як комплексна, багаторівнева, етапна та динамічна система взаємозв'язаних дій, спрямованих на відновлення людини в правах, статусі, здоров'ї, дієздатності [225]. Медико-соціальна реабілітація - це комплекс медичних, психолого-педагогічних професійних заходів, спрямованих на відновлення здоров'я та працездатності осіб із обмеженнями, в результаті перенесених захворювань і травм, а також

іншими фізичними та психічними обмеженими можливостями [26]. Для педагогіки реабілітація постає як категорія, що визначає напрям виховання на подолання проблем соціалізації учнів, відновлення порушених зв'язків і відносин з мікросоціумом (колективом, сім'єю, середовищем неформального спілкування). Провідний спосіб реалізації полягає у створенні ситуації успіху та зниженні емоційної значимості конфлікту. Конкретні форми втілення виявляються в забезпеченні дієвого включення в систему суспільних відносин, що безпосередньо оточують дитину. Іншими словами, педагогічна реабілітація є одним із аспектів виховної діяльності, що включає специфічні настанови, методичні принципи і практичні прийоми, мета яких полягає в подоланні суб'єктивного відриву духовних переживань особистості від виховної ситуації або в термінах соціальної психології відновленні єдності з середовищем, психічної реадаптації людини. Психолого-педагогічна і соціально-педагогічна реабілітація, згідно С.Беличевої, є комплексом заходів соціальної підтримки та діагностико-корекційних програм щодо подолання різних форм дитячо-підліткової дезадаптації, включення та інтеграції дитини в соціальне середовище, що виконує функції соціалізації (сім'я, школа, однолітки і т.ін.).

Щодо видів педагогічної діяльності, на думку Г.Гусева, реабілітація найближча до профілактичної і корекційної роботи з педагогічно занедбаними дітьми. Її метою є створення умов, що забезпечують реальне включення дитини в життя оточуючого соціального середовища; рання профілактика відхилень у розвитку, поведінці, діяльності та спілкуванні неповнолітніх і різноманітна допомога дітям групи ризику. За своєю суттю реабілітаційний підхід у педагогіці полягає не у створенні нових форм роботи, а в оптимізації наявних засобів на користь людини, яка потребує соціальної підтримки з метою полегшення повноцінної реалізації задатків і можливостей у конкретній соціальній ситуації, що містить певні суперечності, недоліки [293, с.112].

Профілактика в системі реабілітації передбачає усунення, зняття причин, умов і факторів, які викликають ті або інші відхилення в розвитку особистості, а тому найчастіше пов'язана з найближчим оточенням дитини. Виходячи із цілісного розуміння дитини, реабілітація здійснюється на рівні особистості, суб'єкта діяльності та соціального суб'єкта з урахуванням індивідуальності. Форми і методи психолого-педагогічної та соціально-педагогічної реабілітації залежать від характеру дитячо-підліткової дезадаптації, а тому досить різноманітні. Корекційно-реабілітаційна робота перетворилась у самостійний і важливий напрям педагогічної діяльності сучасної школи. З метою забезпечення оптимальних можливостей для сприятливого розвитку і соціалізації кожної дитини, комплексної реабілітації дітей і підлітків розроблені моделі реабілітаційної служби в закладах освіти (Б.Алмазов, В.Бочарова, А.Гордєєва, Р.Овчарова, П.Невський та ін.). При цьому відбуваються принципові зміни характеру завдань корекційної роботи - від виправлення недоліків, порушень, що знаходяться за межами нормального розвитку, до інтенсифікації розвитку, створення сприятливих умов для розвитку і соціалізації дитини на всіх вікових етапах [77].

Широкого розповсюдження у практиці соціально-педагогічної роботи набувають соціально-педагогічні технології. Цілісний соціально-педагогічний процес, згідно Л.Мардахаєва, постає у вигляді трьох етапів: підготовчого, безпосередньої діяльності або реалізації обраної соціально-педагогічної технології, підсумкового. Кожен із етапів має своє призначення, зміст і послідовність реалізації, а в сукупності повний цикл - від виникнення соціально-педагогічної задачі та до її повного розв'язання утворює технологічний процес [194; 295].

Підготовчий етап обіймає: діагностику та вияв індивідуальності об'єкта, визначення соціально-педагогічних проблем дитини, соціально-педагогічне прогнозування і моделювання. З допомогою діагностики виявляються: індивідуальні особливості, можливості дитини, потенціал її розвитку; умови

та можливості середовища, в якому вона проживає. Враховуючи те, що педагог часто стикається з дітьми, які мають особливі потреби, діагностика потребує залучення різних спеціалістів (медиків, психологів, соціальних працівників). Такий підхід дозволяє одержати повну інформацію про дитину, на основі чого визначаються її соціально-педагогічні проблеми, що передбачає адресну оцінку потреб дитини та окреслення напрямів соціально-педагогічної допомоги. Предметом соціально-педагогічного прогнозування виступають: спрямованість та інтенсивність індивідуального розвитку, можливості соціального виховання, перевиховання, реабілітації, адаптації, професійної орієнтації та підготовки; здатність вихователя забезпечити оптимальний розвиток, навчання і виховання дитини; здатність вихователя забезпечити досягнення певної соціально-педагогічної мети [100; 194; 195; 225; 295]. Згідно соціальних пріоритетів у вихованні та знань індивідуальних особливостей об'єкта соціально-педагогічного впливу, оцінки власних педагогічних можливостей, умов виховання педагог накреслює цілі та завдання власної соціально-педагогічної діяльності. На цьому ґрунтується моделювання як наступна ланка підготовчого етапу соціально-педагогічного процесу [194, 295; 329]. Моделювання як емпіричне створення образу цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності з реалізації конкретної соціально-педагогічної технології забезпечує досягнення поставленої мети, врахування можливостей середовища [100; 194]. Моделювання має загальний або частковий характер: досягнення загальної цілі, розв'язання часткового завдання. Головне призначення соціально-педагогічного моделювання полягає в забезпеченні можливості вибору найбільш оптимального варіанту соціально-педагогічної технології, що сприяє досягненню оптимального прогнозованого результату. Планування соціально-педагогічної діяльності передбачає розробку графіка реалізації обраної технології за часом, місцем і видами занять.

Другий етап соціально-педагогічного процесу є безпосередньою реалізацією соціально-педагогічних технологій із застосуванням сукупності відповідних засобів і прийомів. Він передбачає апробацію соціально-педагогічної технології задля уточнення і коригування відповідно певної соціально-педагогічної ситуації. Заключний або підсумковий етап уключає аналіз і оцінку одержаних результатів, вияв позитивних і негативних аспектів використаної технології, визначення подальших перспектив.

Для кожної соціально-педагогічної проблеми існують різні варіанти соціально-педагогічних технологій. Спеціалістами накопичений значний досвід теоретичної розробки і практичного втілення соціально-педагогічних технологій, натомість триває постійний інноваційний пошук. У зв'язку з цим вважаємо необхідним розглянути теоретичні засади розробки соціально-педагогічних технологій у п.2.2.

Особливого значення набуває соціально-педагогічна діяльність з сім'єю, що виступає як самостійний напрям і обов'язковий компонент профілактичної і реабілітаційної соціально-педагогічної діяльності, а також соціально-педагогічної діяльності з усіма категоріями дітей. Це обумовлено провідною роллю сім'ї в соціалізації дитини. “Виховання батьків” - міжнародний термін, що позначає допомогу батькам у виконанні ними батьківських функцій [194; 224; 294]. У такому розумінні виховання батьків складає частину соціальної політики сучасного суспільства, коли мова йде про права дитини на таких батьків, які забезпечують розвиток і соціалізацію дитини, створюють умови для повноцінного задоволення на необхідному якісному рівні її фізіологічних, емоційних та інтелектуальних потреб. Завдання виховання батьків можна класифікувати виходячи із особливостей кожного періоду розвитку дитини, кола тих проблем і завдань, які повинні розв'язуватись на кожному з етапів.

Розробка і методичне оснащення в 70-80-х роках програм педагогічного просвітництва батьків, зорієнтованих на виховання дітей різного віку,

специфіку сімейних проблем активізували випуск спеціальної літератури, підготовку педагогів шкіл і дошкільних закладів до реалізації програм, привернули увагу громадськості до проблеми батьківства. Іншим профілактичним напрямом роботи виявилася підготовка молоді до сімейного життя, що здійснювалася через спеціальний предмет у школах і ВНЗ [133; 224]. Однак оновлення та доповнення програм з оглядом на сьогодення не відбулось, і вони поступово почали втрачати свої функції. Сучасні дослідження сім'ї та сімейного виховання у вітчизняній і зарубіжній науці (В.Абраменкова, Т.Алексєєнко, О.Бодальов, О.Гуляр, О.Доукіна, В.Дружинін, І.Дубровіна, Ф.Думко, Е.Ейдемільер, С.Ковальов, Е.Ле Шан, О.Маллер, З.Матейчик, М.Машовець, О.Орлов, Н.Пезешкіан, В.Сатир, Ю.Хямяляйнен, В.Юстицький та ін.) засвідчують, що батьки і діти все більше потребують допомоги спеціалістів. Гостро постала перед нашим суспільством проблема сирітства, адже з кожним роком зростає кількість дітей різного віку, залишених без батьківської опіки [194; 255; 317].

Поєднання індивідуальних особливостей членів сім'ї зі структурними і функціональними параметрами сім'ї визначає її комплексну характеристику або статус (соціально-економічний, соціально-психологічний, соціокультурний, ситуативно-рольовий), який ілюструє стан сім'ї, її положення в певній сфері життєдіяльності в конкретний момент часу в неперервному процесі адаптації в суспільстві. Виховний потенціал сім'ї складають комплекс факторів та умов, що визначають її педагогічні можливості: чисельність і структура сім'ї; морально-психологічна атмосфера і характер внутрішньосімейного спілкування; життєвий і професійний досвід батьків, рівень їхньої освіти і педагогічної культури; розподіл обов'язків у сім'ї; організація сімейного дозвілля, сімейні традиції; взаємозв'язок сім'ї зі школою та іншими соціальними інститутами [210].

Загальними напрямами соціально-педагогічної діяльності з сім'єю є просвітницько-консультативний, соціально-педагогічна підтримка та

корекція, соціально-педагогічна допомога [194; 225; 317]. Просвітницько-консультативна робота спрямована на педагогічну та соціально-психологічну підготовку майбутніх батьків, попередження і розв'язання сімейних проблем, формування педагогічної культури батьків, розв'язання проблем виховання в сім'ї з урахуванням статі і віку дітей. Соціально-педагогічна підтримка допомагає у створенні сприятливого мікроклімату в сім'ї в період переживання сім'єю короткочасної кризи. Соціально-педагогічна корекція виявляє конфлікти внутрішньосімейних взаємовідносин і відносин між сім'єю і суспільством. Однак слід пам'ятати про те, що педагог неспроможний самотужки розв'язати проблеми сім'ї, він лише домагається їх усвідомлення, активізує та спонукає сім'ю до розв'язання актуальних проблем, допомагає створити умови для їх успішного вирішення.

У практиці розв'язання певних проблем людини має місце взаємовплив соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи. Відзначимо, що сфери соціально-педагогічної діяльності та соціальної роботи близькі за змістом, функціями, методами, але не тотожні. Соціальна робота обіймає широкий зміст, у межах якого органічно включені як складові соціально-педагогічна теорія та діяльність [54; 107; 262]. Соціальні педагоги в роботі орієнтуються здебільшого на теоретичні і методичні засади педагогічної діяльності, а соціальні працівники використовують переважно соціологічні теорії і технології, соціологічні методи дослідження. Аналіз сутності і змісту соціальної роботи переконливо доводить, що вона містить педагогічний аспект, однак, ним не обмежується. Провідною характеристикою соціальної роботи є надання з боку суспільства соціальної допомоги індивіду, шляхом формування і реалізації соціальної політики, спрямованої на створення та збереження умов правового гідного, комфортного існування людини та сім'ї. Соціальна робота є професійною діяльністю, що здійснюється професійно підготовленими спеціалістами та спрямовується на надання індивідуальної допомоги людині, сім'ї, групі осіб, які потрапляють у складні життєві

ситуації (В.Бочарова); соціальна робота - специфічна діяльність уповноважених органів держави, об'єднань громадян, різних соціальних інституцій, що спрямована на соціальне забезпечення, в тому числі соціальне страхування, надання обов'язкової соціальної допомоги; здійснення соціального обслуговування, соціальної профілактики і реабілітації, а також опіки і піклування з метою реалізації та захисту громадянських, політичних, економічних, соціальних, екологічних та інших прав і свобод дітей і молоді, їхніх духовних і культурних запитів (І.Зверєва).

Об'єктами соціальної роботи виступають ті, хто добровільно звернулися за допомогою та потребують її (окрема особа або група людей, сім'я), а суб'єктами - ті, хто її надає. Спеціалісти цього профілю виступають у своїй діяльності посередниками між клієнтом і соціумом. За характером потреб об'єкти соціальної роботи поділяють на групи: соціально незахищені; маргінальні; особи з відхиленнями у поведінці [107; 262]. Соціальний педагог прагне запобігти виникненню проблем, забезпечити превентивність, профілактику різних негативних явищ (морального, фізичного, соціального плану), відхилень у поведінці, своєчасно виявити й усунути причини, що їх породжують. Специфіка соціально-педагогічної діяльності полягає в тому, що в будь-якому із процесів розв'язання тієї або іншої її задачі реалізується їх соціально-педагогічний зміст. Так, соціальна профілактика може бути і медико-соціальною, і соціально-правовою і педагогічною, але в такому випадку мова йде про соціально-педагогічну профілактику. Після ратифікації Конвенції ООН про права дитини у вітчизняній правовій системі почала формуватися нова концепція соціально-правового захисту і допомоги дітям.

Здійснений нами теоретичний аналіз проблеми соціально-педагогічної діяльності в сучасній педагогічній науці засвідчує відсутність дефініції в педагогічних словниках, розмаїття підходів у визначенні соціально-педагогічної діяльності, що потребує його уточнення і виокремлення власної позиції. Дослідниками соціально-педагогічна діяльність розглядається як:

діяльність, спрямована на надання допомоги дитині у процесі її соціалізації, освоєнні нею соціокультурного досвіду і на створення умов для її самореалізації в суспільстві [294; с.105]; послідовна робота щодо соціального виховання дітей і підлітків в конкретному оточуючому мікросоціумі, спрямована на їхню успішну адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію в ньому [225; с.27]; діяльність, спрямована на розв'язання завдань соціального виховання і соціального захисту [329; с.5]; діяльність, спрямована на забезпечення освітньо-виховними засобами соціалізації особистості, передачі індивіду (засвоєння ним) соціального досвіду людства, набуття або відновлення соціальної орієнтації, соціального функціонування [295; с.35].

Спираючись на вищезгадані підходи, соціально-педагогічну діяльність ми розглядаємо як особистісно орієнтовану професійно-педагогічну діяльність, спрямовану на створення умов і надання допомоги дітям і підліткам у процесі соціалізації. У ході соціально-педагогічної діяльності відбувається цілеспрямований вплив педагога на зовнішні (соціальні умови та обставини життя дітей і підлітків) і внутрішні (фізичні, морально-психологічні ресурси зростаючої особистості) фактори, їх активізація.

Розглянемо сутність і характеристику СПД учителя початкових класів. У сучасних умовах початкову школу неправомірно розглядати лише як «школу грамотності», елементарний концентр базової освіти. Також слід звернути увагу на надмірну захопленість підготовкою до майбутнього дорослого життя, засвоєнням нормативної кількості ЗУНів, що призводить до зростання обсягів шкільних навантажень, знецінення повноцінного проживання дитинства та зникнення зі школи повсякденної радості, краси і творчості. Одним із найважливіших завдань сучасної початкової школи є створення виховного і розвивального середовища, умов для самореалізації, позитивної соціалізації дітей, від розв'язання яких залежить подальше становлення людської особистості. Соціально-педагогічна діяльність органічно включена в педагогічну діяльність учителя початкових класів, який виступає водночас

як вихователь, що знає психологію своїх вихованців, організатор і керівник дитячої групи, сімейний консультант, координатор і посередник, своєрідний фільтр впливів оточення на дітей. Натомість традиційна педагогіка, пов'язана із вихованням “у вузькому смислі”, а також захоплення педагогічної науки нормативними аспектами соціалізації призводить до того, що у практиці навчання і виховання майже не вивчається і не враховується соціальний досвід дитини. Педагог, який стоїть на позиціях особистісно орієнтованої педагогіки, організує педагогічний процес не як систему заходів з метою формування певних особистісних якостей, а піднімається на рівень дитячого соціального досвіду, що набувається в ситуаціях діалогічного спілкування і партнерської взаємодії, духовної творчості.

Соціально-педагогічну діяльність учителя початкових класів ми будемо розглядати як структурно-динамічну сукупність цілеспрямованих соціально-педагогічних дій, здійснюваних у мікросоціумі з метою підтримки розвитку і соціалізації дітей. Такий розгляд соціально-педагогічної діяльності безпосередньо пов'язаний з її процесуально-функціональною структурою.

Вважаємо, що метою соціально-педагогічної діяльності є створення оптимальної освітньо-виховної ситуації, надання допомоги дитині в соціалізації. На наш погляд, завданнями соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів виступають: соціальне виховання і розвиток дітей, формування морально-духовних якостей, соціально значимих орієнтацій молодших школярів, керівництво дитячою групою; збереження і зміцнення здоров'я, охорона і захист прав дітей; вивчення особистості дітей, їхніх інтересів і потреб, труднощів і проблем, конфліктів, відхилень у поведінці та своєчасне надання допомоги, розв'язання проблем дітей; підтримка адаптації і профілактика дезадаптації молодших школярів; вивчення умов життя, мікросередовища дитини, встановлення партнерських стосунків із сім'ями учнів, надання необхідної педагогічної допомоги у вихованні; створення комфортного, особистісно орієнтованого простору шкільного

мікросередовища; взаємодія з суспільними і громадськими організаціями, спеціалістами різного профілю задля сприяння встановленню гуманних стосунків у мікросередовищі, створення умов для освіти, розвитку здібностей, реалізації позитивного потенціалу.

Узагальнення практичного досвіду і наукових джерел (А.Капська, М.Галагузова, П.Шептенко, Л.Ядвіршис та ін.) дозволяє виокремити напрями соціально-педагогічної діяльності вчителя, як-от: соціально-педагогічна діяльність у школі; соціально-педагогічна діяльність у мікросередовищі; соціально-педагогічна діяльність із сім'єю; соціально-педагогічна діяльність із різними категоріями проблемних особистостей; соціально-педагогічна діяльність у дитячій субкультурі. Характеристику кожного із виокремлених напрямів подано в таблиці (див. таблицю 2.1).

Таблиця 2.1

Соціально-педагогічна діяльність учителя початкових класів

Напрями соціально-педагогічної діяльності	Зміст соціально-педагогічної діяльності
Соціально-педагогічна діяльність у школі	діагностика, моделювання, аналіз навчально-виховного процесу як засіб перетворення в адаптивно-розвивальне середовище школи; вивчення шкільної зрілості та соціально-педагогічної ситуації розвитку дитини; формування соціального досвіду дітей у формальних шкільних стосунках; розвиток соціального досвіду дітей у неформальних стосунках, у позаурочній діяльності, через дозвілля; організація життя та діяльності дитячої групи; превентивне виховання та освітньо-розвивальна робота; профілактика та корекція шкільної дезадаптації

Продовження табл. 2.1

Соціально-педагогічна діяльність у мікросередовищі	залучення регіональних ресурсів (музеїв, позашкільних закладів і закладів культури, тощо), створення умов для перетворення району школи в культурно орієнтований мікросоціум; вивчення інфраструктури мікрорайону; участь у формуванні історико-культурної та оздоровчо-дозвільної інфраструктури мікрорайону; включення у виховний процес громадськості підприємств та організацій мікрорайону, формування мікросоціуму як соціально-педагогічної системи; ініціатива щодо організації гуртків, секцій, клубів, мистецьких центрів за місцем проживання на основі вивчення потреб та інтересів школярів; організація соціального досвіду дітей у неформальному сусідсько-дружньому спілкуванні; просвітницька робота щодо пропаганди та пояснення здорового образу життя; спортивно-масова робота.
Соціально-педагогічна діяльність у дитячій субкультурі	організація досвіду позитивної поведінки та залучення до суспільної культури в неформальних об'єднаннях дітей; створення умов для саморозвитку, самореалізації особистості дитини в середовищі однолітків; здійснення системи превентивних заходів із попередження та усунення прямих й опосередкованих негативних впливів у групах однолітків; запобігання негативним впливам масової культури на дитячу субкультуру; підтримка, допомога, захист інтересів дітей - членів дитячих рухів та організацій
Соціально-педагогічна діяльність із сім'єю	діагностика та оцінка виховного потенціалу сім'ї; просвітницька та консультативна робота з сім'єю; організація спільної діяльності дітей і дорослих в системі "школа - дитина - сім'я" за умови взаємозацікавленості, координації виховних зусиль; допомога батькам у попередженні та подоланні дитячо-батьківських конфліктів; робота з сім'ями групи ризику; охорона та захист дитинства, попередження насильства в сім'ї

Продовження табл. 2.1

Соціально-педагогічна діяльність із різними категоріями проблемних особистостей	робота з соціально незахищеними дітьми (інвалідами, сиротами); корекційно-розвивальна робота з соціально та педагогічно занедбаними дітьми; педагогічна підтримка обдарованих дітей; захист і допомога дітям, які знаходяться в кризових життєвих ситуаціях
---	---

Дамо більш докладну характеристику викладених у таблиці напрямів соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів. Соціально-педагогічна діяльність у школі є провідним напрямом діяльності вчителя початкових класів і охоплює багато аспектів. Шкільний клас для молодших школярів є певним «мікросоціумом», найбільш значимим (після сім'ї) соціальним середовищем, в межах якого відбувається самоствердження дітей набувається досвід суспільної діяльності. Відомий американський спеціаліст у галузі освіти У.Глассер наголошував, якщо особистісні потреби дитини не реалізуються вдома, то вони повинні реалізовуватись у школі [71]. Щоб продовжити шлях до успіху, діти повинні одержувати у школі те, чого їм не вистачає: позитивні взаємини як з однолітками, так із дорослими. На його погляд, саме школи мають унікальну можливість позбавляти дітей від самотності чи значно пом'якшувати цей негативний фактор особистісного розвитку, а навчальний процес може бути побудований таким чином, щоб спонукати дітей до самостійного розв'язання проблем як академічного, так і соціального характеру.

Найвідповідальнішим моментом початкового періоду навчання є адаптація до нових умов і вимог шкільного життя, адже найчастіше першими стикаються з проблемами дезадаптації вчителі початкових класів. Комплексне уявлення про готовність дитини до шкільного навчання дозволяє прогнозувати навчально-виховний процес у початковій школі з урахуванням індивідуальних особливостей, можливостей кожної дитини, її потенціалу

розвитку; допомагає відслідковувати динаміку процесів, що вказують на позитивні або негативні зміни при оволодінні дитиною навчальною діяльністю; повноцінно використовувати умови та можливості середовища, в якому вона проживає, краще орієнтуватись у труднощах шкільної адаптації.

Адаптація молодших школярів і профілактика соціально-педагогічної занедбаності безпосередньо пов'язана з якістю навчально-виховного процесу в початковій школі, а тому має загальнопедагогічний характер і обіймає різні напрями роботи, включно й розвиток соціального досвіду та формування соціальної компетентності як здатності до ефективної взаємодії з оточуючими в системах міжособистісних стосунків мікросоціуму. Виокремимо також розвиток і стимулювання активності, співробітництва молодших школярів в навчально-пізнавальній та ігровій діяльності як педагогічний напрям забезпечення адаптації та профілактики соціально-педагогічної занедбаності, зокрема: дидактичні та творчі ігри, використання різних форм діяльності, що забезпечують спілкування за інтересами, різновікову взаємодію; створення ситуацій опори на життєвий досвід, звернення до життєвого досвіду сім'ї; створення ситуацій переживання успіху в навчально-пізнавальній та ігровій діяльності; педагогічна підтримка дітей із особливостями розвитку.

Напрями соціально-педагогічної діяльності вчителя в мікросередовищі і дитячій субкультурі взаємопов'язані, в основі яких лежить соціально-педагогічне дослідження мікрорайону школи, відображене в соціально-педагогічному паспорті, що передуює складанню планів і прогнозів майбутньої роботи. Застосування пакету методик Г.Вороніної, М.Галагузової, Р.Овчарової, М.Шакурової, П.Шептенко та ін. забезпечує всебічне вивчення особистості дитини, визначення її потенціалу і "проблемного поля", формального і неформального статусу, референтних осіб із позитивним і негативним впливом, з'ясування характеру і особливостей мікросередовища

кожної дитини, оцінювання нею своєї соціальної позиції в кожній із сфер (школа, сім'я, середовище неформального спілкування).

Однією із найбільш складних проблем сьогодення є організація вільного часу і дозвілля дітей і підлітків. Із допомогою вчителя початкових класів діти залучаються до активної участі у громадському житті міста (села, селища, мікрорайону). Педагоги повинні налагоджувати тісні контакти з культурно-освітніми установами, виступати з ініціативами щодо створення гуртків, клубів, різних об'єднань на основі вивчення інтересів і запитів дітей; повноцінно використовувати потенціал мікросоціуму в навчально-виховному процесі початкової школи (залучення представників різних професій, бізнесменів, керівників підприємств і організацій).

Учителі початкових класів тісно співпрацюючи з сім'єю, допомагають батькам у розв'язанні проблем різного рівня і виступають: порадниками - інформують сім'ю про розвиток дитини, дають поради щодо виховання і збереження здоров'я дітей; консультантами - консультують щодо проблем міжособистісної взаємодії в сім'ї, визначають умови, необхідні для розвитку і виховання дитини в сім'ї; захисниками - захищають права дитини в сім'ях "групи ризику"; організаторами життя і діяльності дітей, спільного дозвілля дітей і батьків і т.ін.

Загальними напрямками соціально-педагогічної реабілітації дезадаптованих молодших школярів є: відновлення молодшого школяра як суб'єкта учбової діяльності; гармонізація стосунків дитини з однолітками і в сім'ї; корекція самооцінки та певних особистісних властивостей дитини, що гальмують розвиток і соціалізацію; формування навичок спілкування і співробітництва. Запропонований підхід щодо змісту і організації соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи не претендує на вичерпність і потребує подальшої розробки і вдосконалення.

2.1.1. Соціально-педагогічної аспекти дезадаптації. До головних проблем, що розв'язуються у процесі СПД, належать проблеми дезадаптації. В сучасній науковій літературі по-різному класифіковано й описано дезадаптивні прояви з позицій медицини, психології, педагогіки (В.Гарбузов, І.Дубровіна, О.Захаров, Д.Ісаєв, В.Каган, Н.Лусканова, Р.Овчарова, А.Прихожан, М.Семаго, А.Співаковська та ін.). Поняття “дезадаптація” (найчастіше зустрічаються терміни “шкільна дезадаптація”, “соціально-педагогічна занедбаність”, “шкільний невроз”, “шкільна фобія”, “дидактогенний невроз” і т.ін.) належить до числа найбільш уживаних і популярних у сучасних психологічних і педагогічних дослідженнях. Однак теоретичний аналіз засвідчив відсутність єдиного підходу до розгляду згаданого феномену, оскільки саме з цим поняттям пов'язане розмаїття тлумачень. Ураховуючи відсутність визначення поняття “дезадаптація” у психологічних і педагогічних словниках, звернемося насамперед до сутності адаптації. Термін адаптація, запозичений з біології, означає пристосування будови і функцій організму до умов середовища з метою збереження гомеостазу [149, с.9]. Широко висвітлена у психологічній і соціологічній літературі соціальна адаптація (Г.Андрєєва, М.Лукашевич, Д.Паригін, А.Петровський та ін.) як постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища або результат цього процесу, а також як один із провідних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості [16; 237; 243].

Шкільна дезадаптація в широкому розумінні виступає як окреме явище соціально-психологічної дезадаптації (Б.Алмазов, С.Бєличева, А.Мудрик, Л.Никитін та ін.). Поряд із тим, шкільна дезадаптація є самостійним феноменом і у специфічному розрізі охоплює широкий спектр проблем: відхилення в розвитку особистості, певну сукупність ознак невідповідності статусу дитини до вимог ситуації (В.Гарбузов, Д.Ісаєв, В.Каган, Н.Лусканова, М.Семаго та ін.); утворення непродуктивних і неадекватних механізмів

пристосування дитини до навчальної ситуації (І.Дубровіна, Ф.Мустаєва, Н.Коцур, Р.Овчарова та ін.). Термінологічні відмінності засновуються на розходженнях у розумінні причин і факторів дезадаптивної поведінки. Так, у розгляді дидактогеній, дидактогенних неврозів підкреслюється психотравмуючий вплив системи навчання, а соціально-педагогічної занедбаності - вплив сім'ї і найближчого оточення [122; 224; 225; 254]. Терміном “шкільна дезадаптація” фактично позначаються будь-які труднощі, що виникають у дитини у процесі шкільного навчання, причиною і внутрішнім механізмом яких є переживання нею цих труднощів і неможливість продуктивного їх подолання. Проте якими б не були причини, що породжують різноманітні за видами та силою вияву відхилення в розвитку та соціалізації дітей, в основі їх лежать порушення рівноваги між дитиною та середовищем.

Психогенну шкільну дезадаптацію В.Каган розуміє як психогенні реакції, психогенні захворювання і психогенне формування особистості дитини, що порушує її суб'єктивний та об'єктивний статус у школі й сім'ї. Реакції дезадаптації розглядаються Д.Ісаєвим як відносно короткочасні психогенні розлади, що виникають при зіткненні особистості зі складними обставинами та порушують нормальне пристосування до умов існування. Однак прояв таких розладів та їх причини досить різноманітні, що ускладнює виділення критеріїв дезадаптації [121; 122].

До типів дитячо-підліткової дезадаптації відносять: патогенну, психосоціальну, соціальну (С.Беличева). Патогенна дезадаптація викликана відхиленнями, патологіями психічного розвитку та нервово-психічними захворюваннями, в основі яких лежать функціонально-органічні враження нервової системи. Діти з тяжкими формами нервово-психічних захворювань проходять стаціонарне лікування з поєднанням додаткових психолого-педагогічних реабілітаційних програм. У зв'язку з цим розвивається самостійна галузь - лікувальна педагогіка, яка поряд із корекційно-

розвивальними дидактичними та психологічними (ігротерапія, арттерапія, казкотерапія і т.ін.) програмами використовує спеціальні форми й методи [26]. Психосоціальна дезадаптація зумовлюється статево-віковими та індивідуально-психологічними особливостями розвитку дитини або підлітка, що викликають певну нестандартність і нетиповість поведінки, ускладнюють соціалізацію. Соціальна дезадаптація або соціально-педагогічна занедбаність бере початок у ранньому дитинстві, тобто збігається з початком розвитку самосвідомості (Б.Алмазов, С.Беличева, Р.Овчарова та ін.). Психологічним механізмом соціально-педагогічної занедбаності дітей виступає гіпервідособлення, що простежується в посиленні позиції “не такий, як усі”; психологічна беззахисність дитини та пов’язана з нею компенсаторна форма поведінки передусім агресивна [26; 225]. Соціальний і педагогічний аспекти занедбаності взаємозв’язані і взаємообумовлені, тому доцільне їх комплексне вивчення. Стадії шкільної соціальної дезадаптації (педагогічної занедбаності) та соціальної дезадаптації (соціальної занедбаності) простежуються в залежності від ступеня і глибини деформації змістової і функціональної сторін процесу соціалізації. Педагогічна занедбаність як стан протилежний розвинутості, освіченості, характеризується несформованістю дитини як суб’єкта навчально-пізнавальної, ігрової, трудової та інших видів діяльності; труднощами в навчанні, слабо вираженою індивідуальністю в навчально-пізнавальному процесі. Педагогічна занедбаність обумовлена передусім недоліками освітньо-виховної роботи в сім’ї, дитячих дошкільних закладах, школі. Реабілітаційна робота з такими дітьми проводиться в межах загальноосвітніх шкіл.

Очевидно, що одним із проявів дезадаптації є відхилена поведінка. Незважаючи на широке розповсюдження понять “важка дитина”, “діти групи ризику”, “діти з девіантною поведінкою”, їх дефініції розпливчаті та неадекватно відображають реальність. У зарубіжній науці склалися різні теорії формування девіантної поведінки людини, зокрема: біологічні -

своєрідність зовнішності та конституції визначає схильність людини до правопорушень (Ч.Ломброзо, У.Шелдон); психологічні і психіатричні теорії акцентують увагу на особистісних факторах людини (З.Фрейд, Шуесслер, Кресслі); соціологічні - девіантна поведінка людини є наслідком засвоєння негативного соціального досвіду (Е.Дюркгейм, Р.Мертон та ін.); культурологічні теорії вбачають причину девіацій у конфліктах між нормами панівної культури і нормами субкультури певних соціальних груп (Селлін, Сутер-Ленд).

Задля визначення категорій дітей із відхиленою поведінкою, уточнення причин її формування необхідно звернутися до поняття “норма”. Недостатньо продуктивними залишаються спроби цілісного універсального визначення поняття норми, що широко використовується в різних науках. У медицині, психології, соціології існують власні показники, параметри, характеристики норми [26; 74; 121; 122; 197; 254]. Складність у визначенні поняття “норма” не тільки термінологічна, але й змістова. При цьому важливо враховувати, що норма - це певне ідеальне утворення, умовне позначення об’єктивної реальності, певний середньостатистичний показник, що характеризує реальну дійсність, проте не існує в ній. Усе те, що не відповідає нормі, позначається поняттям -“відхилення”.

У психології і педагогіці поняття “норма” і “відхилення від норми” використовуються для характеристики процесу розвитку і соціальної поведінки дитини. Загальна концепція психічної норми співвідноситься з низкою психологічних понять (особистість, характер, поведінка). Використовуються нозоцентричний і нормоцентричний підходи до оцінки розвитку. При використанні вищезазначених підходів існує небезпека абсолютизації кожного з них. Нозоцентричний підхід, притаманний спеціалістам із аномальних та хворобливих змін психічної діяльності (психіатрам), передбачає оцінку поведінки, вчинків, діяльності людини з позицій пошуку та вияву відхилень від норми, симптомів хвороби.

Необхідною передумовою виступає знання цих симптомів, закономірностей їх появи й розвитку з метою найбільш ранньої діагностики патології та її корекції. При цьому, береться до уваги необхідність оцінки змін психіки (симптомів хвороби) в динаміці, в розвитку, з урахуванням їх потенційної та актуальної значимості [121; 122]. Нормоцентричний підхід, що переважно властивий для педагогів, психологів, передбачає розгляд та оцінку психічної діяльності конкретної людини з позицій її відповідності до норми. Можливі відхилення від певної “середньостатистичної норми” оцінюються передусім як варіанти норми, прояв індивідуальних особливостей характеру, особистості як унікальний результат взаємодії індивідуальності та специфічних особливостей ситуації [81; 231; 254].

Отже, відхилена або девіантна поведінка - термін, що позначає поведінку, яка не відповідає прийнятим в суспільстві нормам і рольовим приписам [149; 76; 241]. До провідних факторів девіантної поведінки належать: відхилення у психічному і фізичному розвитку; невідповідність умов і методів виховання індивідуальним особливостям дитини; негативні фактори середовища у формуванні особистості; негативна особистісна позиція дитини, підлітка (В.Васильєв, В.Герасимов, Ю.Клейберг, Л.Мардахаєв, В.Никитін та ін.).

Підсумовуючи викладене, відзначимо відсутність єдиної бази аналізу і вивчення причин, факторів, механізмів і проявів дезадаптації. Слід зважати на те, що категорія дезадаптації позначає широке коло проблем, пов'язаних з утворенням непродуктивних і неадекватних механізмів пристосування дитини до навчальної ситуації, середовища, які викликають порушення образу “Я”, ускладнюють соціалізацію. Більшість авторів (Г.Вороніна, М.Галагузова, Л.Мардахаєв, П.Шептенко, М.Шакурова та ін.) наголошують на тому, що дезадаптація є суто соціально-педагогічною категорією, оскільки провідним соціальним інститутом, через який проходять усі діти у віці від 6-7 до 16-18 років, є школа. Відповідно будь-які розлади між дитиною та тими

вимогами, що перед нею висуває навчальний простір, визначають дезадаптацію в найзагальнішому розумінні. Дослідники вказують на дві сфери вияву дезадаптації: порушення навчальної діяльності; порушення стосунків з оточуючими. Найбільш ґрунтовним і розробленим, на наш погляд, є підхід Р.Овчарової, яка розглядає дезадаптацію або соціально-педагогічну занедбаність як стан особистості дитини, що виявляється в несформованості у неї властивостей суб'єкта діяльності, спілкування, самосвідомості; утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, конфліктних відносин, психогенних захворювань і реакцій, підвищеного рівня тривожності, відхилень в особистісному розвитку [224, с.219].

Привертає увагу той факт, що термін “дезадаптація” є більш уживаним, популярним і розробленим, аніж термін “адаптація”. Багато проблем, що виникають у практиці роботи педагогів, на наш погляд, пов'язані з певним “клінічним ухилом” у розгляді адаптації. Іншими словами, спеціалістів більше турбують випадки відхилень, порушень, а не створення умов для гармонійного розвитку і соціалізації на всіх етапах дитинства. Практично відсутні діагностичні методики, що виявляють рівень адаптації, водночас розроблений методично-технологічний інструментарій щодо профілактики дезадаптації, роботи з різними проявами і формами дезадаптації. Відповідно різняться напрями роботи - “профілактика дезадаптації” та “сприяння адаптації”. Здійснюючи профілактику, педагог і психолог аналізують причини дезадаптації, пов'язані як з психологічними особливостями дитини, так і особливостями її мікросередовища. У таких випадках акцент зміщується на корекцію особистості дитини задля пристосування її до наявної ситуації розвитку. Сприяння і підтримка адаптації передбачає вияв індивідуальних особливостей дитини та співвіднесення їх з соціальною ситуацією життєдіяльності, створення умов для саморозвитку, реалізації індивідуальних можливостей і потреб дитини.

2.2. Теоретичні засади розробки соціально-педагогічних технологій

У широкому розумінні технологія - це спосіб здійснення діяльності на основі її раціонального поділу на процедури і операції з їх наступною координацією та вибором оптимальних засобів і методів їх виконання [32; 278]. Основу технологічного процесу утворює алгоритм дій, а процедуру - сукупність операцій і процедур, об'єднаних спільною метою. У вітчизняній і зарубіжній теорії і практиці термін “технологія” з'явився та набув широкого вжитку передусім в інженерно-технічній сфері. Однак у походженні терміну від двох грецьких слів - *techne* (мистецтво, майстерність, уміння) та *logos* (наука, вчення) криється можливість більш широкого його використання як науки про майстерність, мистецтво практичної діяльності [32]. Саме це слугувало причиною поступового розширення сфери застосування терміну “технологія” в інших галузях, зокрема в педагогіці, соціології.

У вітчизняному досвіді начатки педагогічних технологій можна зустріти в роботах А.Макаренка, який розглядав вихованій процес як особливим чином налагоджене педагогічне виробництво [185]. Проте спроби розвитку педагогічних технологій у той час не мали належного втілення. Увага до педагогічних технологій навчання і виховання посилилася з 60-х років, коли почали створюватись авторські методики, школи. У педагогічній науці тривають дискусії щодо сутності педагогічних технологій (Ш.Амонашвілі, І.Бех, В.Беспалько, С.Гончаренко, О.Пехота, Г.Селевко, В.Сластьонін, І.Смолюк, Н.Щуркова та ін.), що відображається у великій кількості тлумачень згаданого поняття. У широкому розумінні педагогічні технології розглядають як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [128; 278]. Систематизація різних підходів дозволяє виокремити серед них найбільш

типові: педагогічна технологія - це сукупність методів (науково обґрунтованих способів діяльності), спрямованих на досягнення мети [32]; педагогічна технологія - це програма (проект педагогічної діяльності), що послідовно розгортається на практиці [128]; педагогічна технологія - це сукупність дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують одержання прогнозованого результату [239].

Педагогічна технологія функціонує, на думку Г.Селевко, як наука, що вивчає та розробляє цілі, зміст і методи навчання й виховання, проектує педагогічні процеси (науковий аспект); як алгоритм педагогічного процесу, системи способів, принципів і регулятивів, методів і засобів для досягнення запланованих результатів (процесуально-описовий аспект); як реальний навчально-виховний процес функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів (процесуально-дійовий аспект). Технологія відрізняється від методик відтворюваністю та стійкістю результатів [278].

Отже, педагогічні технології передбачають ефективність роботи при найменших затратах часу та ресурсів, вони відтворювані в різних умовах, мають чітко окреслені, пов'язані між собою етапи, підлягають коригуванню на основі зворотного зв'язку. Теоретичний аналіз переконливо засвідчує, що поняття педагогічна технологія активно увійшло в теорію і практику навчання і виховання, однак залишається невизначеним його місце і взаємозв'язки в тезаурусі сучасної педагогіки, не сформована єдина позиція щодо розмежування понять "методика" і "технологія". Призначення деяких технологій визначається саме за провідними методами (групою методів), які в ній використовуються. Наближення педагогічної діяльності до мистецтва зумовлює збереження способів дій, що однозначно не можна віднести до технологій.

Інтерес до технологізації соціальної діяльності можна вважати закономірною складовою технологічної революції у світі науки і практики

(С.Анісімов, Н.Данакін, Л.Дятченко, В.Дудченко, О.Зайцев, Л.Іонін, В.Іванов, М.Марков та ін.). Соціальні технології як важливий елемент механізму управління, пов'язані з можливістю програмування та відтворення результатів, що закладена в розвитку соціальних процесів. Однак застосування терміну “технологія” дотично соціальних процесів усе ще залишається інновацією для соціальної дійсності нашої країни. Соціальна технологія - сукупність операцій, процедур соціального впливу на шляху одержання оптимального соціального результату (зміцнення соціальної організації, покращення умов життя людей, запобігання конфліктів і т.ін.) [329]; спосіб здійснення діяльності на основі її раціонального поділу на процедури й операції з їх наступною координацією та синхронізацією, вибором оптимальних засобів, методів виконання [262]; певна, спеціально підготовлена діяльність, що послідовно реалізується, спрямована на розв'язання соціальної проблеми [194]; сукупність прийомів, методів і впливів, що застосовують соціальні служби, окремі установи соціального обслуговування та соціальні працівники для розв'язання різних соціальних проблем і забезпечення соціального захисту населення [225]. Класифікація соціальних технологій здійснюється за різними підставами, здебільшого видами діяльності та характером завдань, що розв'язуються.

На відміну від виробничо-промислових технологій, що передбачають чітко дібрану послідовність технологічних процесів і операцій, коли зміна їх послідовності або ж заміна одного процесу іншим, призводять до зниження загальної результативності, в педагогічних і соціальних технологіях процедура не є жорстко детермінованою, вона є більш гнучкою. Очікуваний результат не може бути детально конкретизований, оскільки вихідним і кінцевим результатом виступає людина як система, на яку впливає велика кількість суперечливих факторів, а головним параметром зміни є певні особистісні властивості та якості, які важко спрогнозувати остаточно; необхідна послідовність навіть найбільш результативних процесів або

заходів не гарантує досягнення цілковитої ефективності. Великого значення набуває зворотний зв'язок, що надає можливість вибіркового повтору окремих частин процесу. Отже, в соціальній сфері технологічний процес не може бути лінійним, а тому набуває творчого характеру.

Поняття “соціально-педагогічна технологія” у вітчизняній науковій літературі з'явилося в 90-х роках разом із появою інституту соціальної педагогіки. В цей період соціальна педагогіка як сфера професійної діяльності та самостійна галузь знань, паралельно з соціальною роботою, почала розвиватись в Україні. Технологічний підхід дозволяє будувати соціально-педагогічну діяльність на наукових засадах, поетапно і послідовно розв'язувати широкий спектр педагогічних завдань. У практичному вжитку досить часто вираз “соціально-педагогічна технологія” замінюється термінами “методика”, “програма”. Методи виступають складовими будь-якої соціально-педагогічної технології, а комплексне їх використання забезпечує ефективне розв'язання соціально-педагогічних проблем.

Соціально-педагогічна технологія передбачає певну програму діяльності, що може існувати в готовому вигляді або спеціально розроблятися з урахуванням індивідуальних особливостей об'єкта. Кожна технологія включає: особливості об'єкта та соціально-педагогічну проблему; опис обраного варіанту діяльності; рекомендації щодо реалізації. Соціально-педагогічні технології, як і будь-які педагогічні технології, вибудовуються згідно критеріїв технологічності: системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу); ефективності (побудова згідно до результатів і оптимальних затрат, гарантія певного стандарту); відтворюваності (можливість застосування в подібних умовах іншими суб'єктами).

За змістом соціально-педагогічні технології можна розглядати як: обґрунтування (опис) етапів, методів і засобів соціально-педагогічної

діяльності в роботі з конкретними категоріями людей; доцільну послідовність етапів роботи з людиною, яка дозволяє досягнути оптимального результату [194; 195; 225; 329]. Перший підхід має теоретичний характер - обґрунтування найбільш прийняттого варіанта досягнення педагогічної мети; другий - практичний - доцільна діяльність, спрямована на досягнення мети.

У теорії соціально-педагогічної діяльності різними авторами розроблені замкнені цикли технологічного процесу соціально-педагогічної діяльності (Т.Василькова, М.Галагузова, А.Капська, Л.Мардахаєв, Р.Овчарова, М.Шакурова та ін.). Варіант Л.Мардахаєва передбачає алгоритм структури соціально-педагогічної технології (незалежно від суб'єкта та об'єкта її реалізації) у вигляді п'яти взаємозв'язаних етапів: діагностико-прогностичний; етап вибору (розробки оптимальної) технології; етап безпосередньої підготовки до реалізації обраної технології; реалізаційний; експертно-оцінний [194]. До цього слід додати, що при розгляді структури процесу реалізації соціально-педагогічної технології в неї включаються як складові - суб'єкт, об'єкт та умови реалізації.

Теоретичне вивчення проблеми соціально-педагогічних технологій засвідчує відсутність загальної їх класифікації, виокремлення різних основ і критеріїв класифікації. Окремі спроби систематизації соціально-педагогічних технологій належать М.Галагузовій, А.Капській, Л.Мардахаєву, Л.Никитіній, М.Шакуровій. Необхідність класифікації всього розмаїття соціально-педагогічних технологій зумовлена: потребою впорядкування соціально-педагогічних технологій за певними критеріями задля спрощення їх відбору і практичного використання; потребою цільового використання соціально-педагогічних технологій для різних категорій об'єкта та різних умов практичного застосування; створення банку соціально-педагогічних технологій із урахуванням їх специфічних особливостей.

Основою класифікації виступають ті якісні характеристики, що дозволяють систематизувати технології відносно розв'язання проблем об'єкта з урахуванням цілей технологій та особливостей їх практичного застосування.

На підставі аналізу та систематизації різних підходів до розуміння сутності технології в цілому, а також соціальної і педагогічної технології зокрема, можна виокремити два напрями розгляду соціально-педагогічних технологій (СПТ) (див. рис. 2.3).

Згідно першого, що спирається на розуміння технології як науки про майстерність, мистецтво практичної діяльності (М.Галагузова, Л.Мардахаєв, В.Никитін, М.Шакурова та ін.), соціально-педагогічна технологія виступає як наука про мистецтво досягнення прогнозованої соціально-педагогічної мети. Такі технології набувають теоретико-дослідницького характеру і включають: теоретичну соціально-педагогічну технологію та дослідницьку соціально-педагогічну технологію. Теоретична соціально-педагогічна технологія виступає як вчення про найбільш оптимальні методи, засоби та прийоми (дії, операції, процедури), необхідні в даній ситуації для розв'язання соціально-педагогічних проблем. Такий тип технологій у вигляді підручника, навчального посібника, теоретичної розробки технології використовують задля опису, аналізу, обґрунтування варіантів розв'язання соціально-педагогічної проблеми в певних умовах щодо конкретного об'єкта діяльності [194].

Дослідницька соціально-педагогічна технологія - це спеціально створена, науково обґрунтована програма, експериментальна розробка, що описує систему послідовного розгортання соціально-педагогічної діяльності та забезпечує пізнання соціально-педагогічного явища, його складових і особливостей прояву, розвитку, якісної зміни і т.ін. Такі технології використовуються в дослідженні соціально-педагогічних проблем і

дозволяють не тільки пізнавати соціально-педагогічне явище, але й проектувати процес його якісних змін.

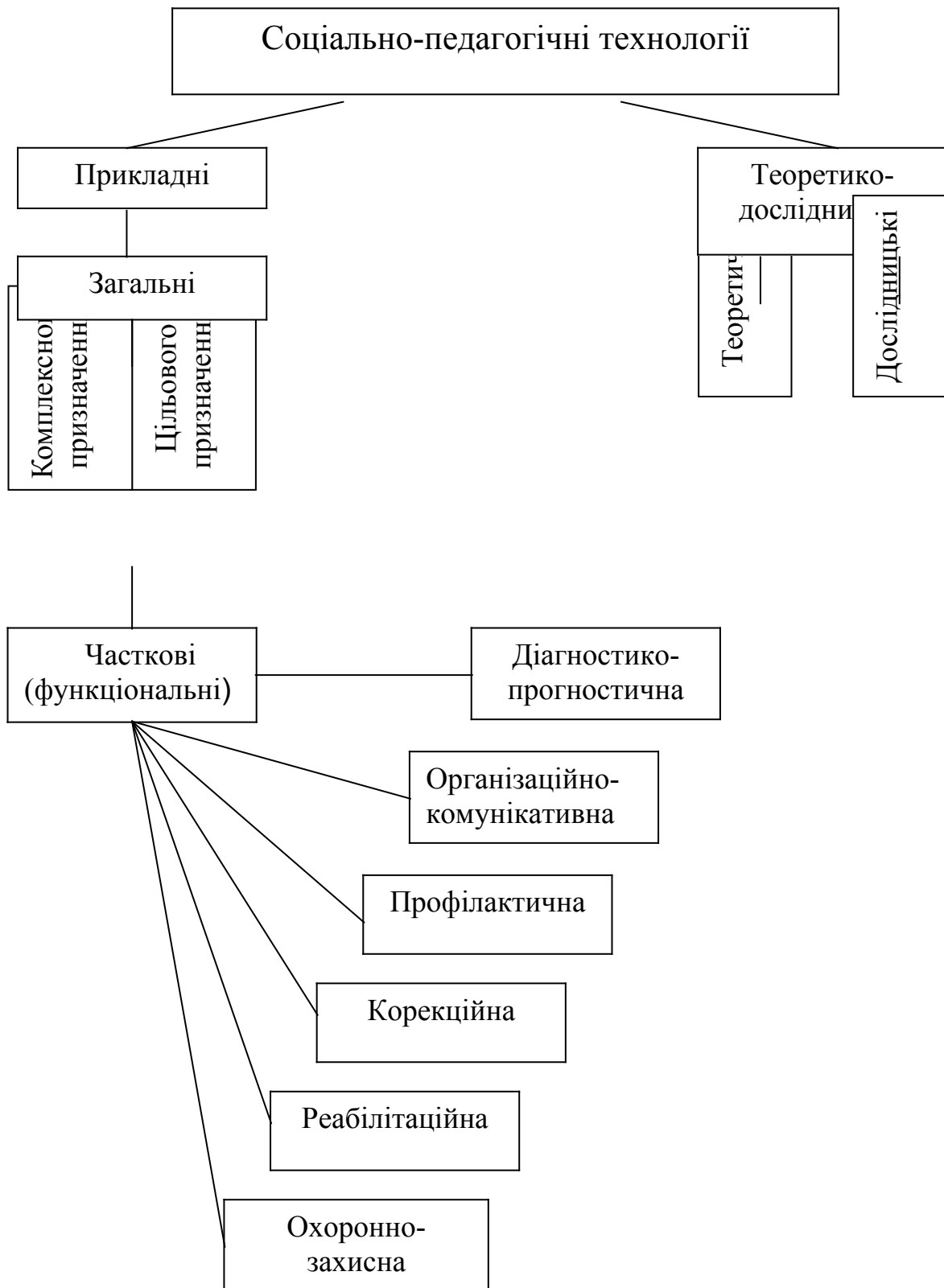


Рис. 2.3. Класифікація соціально-педагогічних технологій.

Згідно другого підходу (Г.Вороніна, П.Шептенко, Р.Овчарова та ін.), соціально-педагогічна технологія розглядається як цілеспрямована, найбільш оптимальна соціально-педагогічна діяльність (впорядкована сукупність дій, операцій і процедур) щодо реалізації спеціалістами методів (сукупності методів), засобів і прийомів, що забезпечують досягнення прогнозованої мети в індивідуальній або груповій роботі в певних умовах. Такі технології створюються на основі спеціальних теоретичних розробок або попереднього досвіду розв'язання соціально-педагогічних завдань, а цільові настанови, які набувають загального або часткового (функціонального) характеру, є визначальними щодо призначення технології. За своєю суттю такі технології мають прикладний (практико-зорієнтований) характер, тісно пов'язані з реалізацією провідних функцій СПД [225;335]. Серед них можна виділити прикладну технологію загального і часткового типу.

Технології загального типу охоплюють повний цикл роботи з клієнтом щодо вияву його соціально-педагогічної проблеми (проблем) і забезпечення її повного або часткового розв'язання. Прикладна технологія загального типу або загальна соціально-педагогічна технологія - це цілеспрямована, спроектована та планомірно реалізована оптимальна послідовність соціально-педагогічної діяльності спеціаліста (спеціалістів) щодо реалізації сукупності методів, методик, засобів і прийомів, що забезпечують досягнення прогнозованої мети в роботі з людиною або групою в певних умовах середовища [54; 194; 294]. Технології такого типу можуть мати комплексне призначення (застосовуються у розв'язанні комплексу соціально-педагогічних завдань у роботі з конкретними об'єктами) або цільове призначення (зорієнтована на певну категорію об'єкта з урахуванням його соціально-педагогічної проблеми та індивідуальних можливостей їх розв'язання), що постають у вигляді: програми соціально-педагогічної діяльності, яка містить обґрунтування і опис етапів соціально-педагогічної діяльності та їх послідовності у забезпеченні досягнення прогнозованого

результату; методики роботи спеціаліста (спеціалістів) щодо розв'язання соціально-педагогічних завдань, із описом використаних методів, їх послідовності та особливостей застосування; методичних розробок. Цільові технології вважаються базовими більшістю дослідників (Б.Алмазов, М.Галагузова, Л.Мардахаєв, Г.Штинова та ін.).

Прикладна технологія часткового типу або часткова (функціональна) соціально-педагогічна технологія - це впорядковані, сплановані та послідовно реалізовані дії, операції та процедури, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованої цілі в роботі з людиною або групою в певних умовах середовища. Такі технології виділяються із структурних компонентів загальної технології або із окремих функцій соціально-педагогічної діяльності, а тому їх називають функціональними соціально-педагогічними технологіями. До них належать технології розв'язання окремих соціально-педагогічних завдань, як-от: діагностики і прогнозування, адаптації і реабілітації, профілактики і корекції.

З певною мірою припущення структуру загальної соціально-педагогічної технології можна застосовувати й до часткових (функціональних) технологій, однак слід урахувати особливості її змісту та реалізації. В контексті нашого дослідження використовувались прикладні технології часткового типу щодо реалізації провідних функцій соціально-педагогічної діяльності, що зародились як складові в межах загальної технології, і набули самостійності у процесі практичної реалізації. Підкреслимо, що розвиток людини (групи) відбувається нелінійно, спонтанно, під впливом стихійних і керованих чинників. У таких умовах застосування загальних технологій стає недоцільним, тому необхідна комбінування часткових технологій і методів, постійне внесення змін. Не можна обминути й той факт, що багато дослідників не погоджується з тотальною технологізацією соціально-педагогічної діяльності. Так, Л.Никитіна вважає, що у світовій практиці здебільшого склалися підходи щодо технологізації діяльності соціальних

працівників. Дотично соціально-педагогічної діяльності актуальними залишаються традиційні методи виховання та виховної роботи, тому тут слід вести мову лише про комплекс методів і прийомів, що використовуються в сукупному професійному досвіді педагога [216].

Досягнення мети соціально-педагогічної діяльності потребує в кожній конкретній ситуації розв'язання певного кола завдань і передбачає конкретний зміст соціально-педагогічної діяльності, використання різних методів, методик, технологій. Теоретичний аналіз соціально-педагогічних технологій дозволяє виокремити типову структуру соціально-педагогічних технологій у роботі вчителя початкових класів. Типова технологія розкриває загальний механізм практичної соціально-педагогічної діяльності, проте кожен етап має свої цілі і зміст, розв'язує відповідні завдання, передбачає досягнення певних (прогнозованих) результатів. У загальному вигляді структура технології соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів обіймає такі етапи: діагностико-аналітичний - здобуття та осмислення вихідної (діагностичної) інформації і формулювання проблеми; етап вибору способу розв'язання проблеми; прикладний (практичний) - практична діяльність щодо розв'язання проблеми з використанням відповідних методів і засобів; експертно-оцінний - підсумковий аналіз та оцінка досягнутих результатів.

Отже, виходячи із теоретичного аналізу соціально-педагогічних технологій і дефініції соціально-педагогічної діяльності, соціально-педагогічна технологія розглядається нами як послідовна, поетапна реалізація скоординованих педагогічних дій, операцій, процедур, що забезпечують досягнення мети і одержання оптимальних прогнозованих результатів соціально-педагогічної діяльності. У сучасних умовах триває процес розробки технологій соціально-педагогічної діяльності, відбувається уточнення і доповнення, класифікація соціально-педагогічних технологій із урахуванням нових критеріїв і потреб реальної практики.

2.3. Соціально-педагогічна діяльність у практиці роботи початкової школи

На першому етапі пошукового експерименту, метою якого виступило дослідження особливостей реалізації соціально-педагогічної діяльності в умовах початкової школи, окреслилися такі напрями:

- аналіз планів виховної роботи початкової школи та досвіду роботи вчителів з позиції реалізації провідних напрямів соціально-педагогічної діяльності; анкетування вчителів початкових класів і соціальних педагогів; анкетування батьків учнів початкових класів;
- вивчення стилю взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу та рівня розвитку емпатії в учителів початкових класів.

У практиці виховання початкової школи склався календарно-тематичний підхід у плануванні та організації позакласної і позашкільної роботи, про що засвідчив аналіз планів виховної роботи та досвіду роботи вчителів початкових класів шкіл м.Рівного і Рівненської області (проаналізовано 220 планів виховної роботи). Плани позакласної та позашкільної роботи вчителів початкових класів укладено відповідно до вимог “Орієнтовного змісту виховання в Національній школі” [227]. Як засвідчив аналіз планів, виховний вплив учителя початкових класів спрямовувався на розвиток особистості дітей, формування в молодших школярів національних і морально-духовних цінностей. Більшість виховних заходів (бесіди, виховні години, ранки, свята і т.ін.) присвячено відзначенню державно-національних, народних, релігійних, шкільних свят, ювілейних дат і днів народження визначних осіб, як-от: свято Знань (78%), День учителя (53%), День Збройних сил України (42%); святкування днів народження М.Грушевського (18%), Г.Сковороди (14%), Т.Шевченка (69%); свято Андрія (57%), свято Миколая (82%), зустріч Нового року (46%), свято останнього дзвоника (76%) і т.ін.

Найбільш висвітленою у змісті планів виховної роботи вчителів початкових класів виявилась позакласна робота педагогів, її питома частка у порівнянні з позашкільною виховною роботою, що не виокремлювалась у самостійний напрям, становила близько 80%. Виявились провідними такі напрями позакласної виховної роботи: національно-патріотичне виховання (58%); формування загальнолюдських моральних цінностей (62%); формування загальнонавчальних умінь і навичок (48%); охорона життя і здоров'я дітей, їхній фізичний розвиток (43%). Національно-патріотичне виховання реалізувалось через проведення вчителями: ранків “Моя земля - земля моїх батьків”, “Рідна мова - диво калинове” (59%), походів та екскурсій “Козацькими стежками”, “Мій край - моє Полісся золоте” (28%), бесід “Де найкраще місце на Землі” (61%), “Чи росте щось без коріння” (54%), свят “Українському роду нема переводу” (73%), “Пісня - душа українського народу” (52%), “Цілющі скарби землі” (29%), свята Матері (58%); конкурсів малюнків (31%), читців (38%), конкурсів колядок та щедрівок (49%); виставок “Ремесла в нашому краї” (34%), “Рушник у нашому житті” (38%), ознайомлення з казками і легендами рідного краю (25%).

Як з'ясувалося, робота вчителів початкових класів щодо виховання загальнолюдських моральних цінностей зводиться переважно до формування культури поведінки (67%), що відображено в таких заходах, як бесіди: “Культура поведінки на вулиці і у громадських місцях” (69%), “Культура поведінки за столом” (68%), “Скромність - показник вихованості” (64%), “Культура зовнішнього вигляду” (71%), “Культура поведінки у школі, у класному колективі” (74%), “Культура поведінки у театрі, на концерті” (62%), “Шануй батька і матір” (56%), “Чи вмієш розмовляти з дорослими” (53%), “Хто першим вітається” (39%), “Десять заповідей Біблії” (43%) і т.ін.

Як було видно з планів, формування загальнонавчальних умінь і навичок молодших школярів забезпечувалося через проведення вчителями початкових класів: математичних і літературних ранків (49%); бесід, зокрема,

“Як готувати уроки” (51%), “Як вести читацькі щоденники” (55%), “Книга - джерело знань” (47%), “Як працювати з книгою” (52%), “Книжка й зошит - твоє обличчя” (42%); рейдів-оглядів “Речі у твоєму портфелі” (27%) та перевірки стану підручників (48%); святкування Дня знань (39%), “Прощання з букварем” (82%), гуртків за інтересами дітей (23%).

Охорона життя і здоров'я дітей, їхній фізичний розвиток як напрям виховної роботи вчителів початкових класів був представлений у планах тематичними блоками (особиста гігієна (84%), вивчення правил дорожнього руху і пожежної безпеки (73%), харчування (67%), профілактика травматизму (56%), загартування (32%) і т.ін.). Передбачено проведення бесід “Здоровий спосіб життя і його складові” (36%), “Особиста гігієна й профілактика інфекційних захворювань” (79%), “Основи правильного харчування” (69%), “Традиції української кухні” (59%), “Шкідливість радіонуклідів, нітратів і пестицидів для людського організму” (65%), “Як вберегти себе від побутових травм у школі й вдома” (58%), “Поведінка дітей на вулиці й у транспорті” (78%), “Обов'язки і правила пішоходів” (74%), “Правила поводження з вогнем і електроприладами” (61%); “Шкідливі звички та їх вплив на здоров'я учнів” (18%); свята “Мийдодира” (34%); санітарних днів (72%); розучування вправ для фізкультхвилинок і ранкової гімнастики (74%); естафет “Веселі старту” (51%), ігор і вікторин “Хто краще знає правила дорожнього руху” (39%) і т.ін.

Лише в окремих планах було знайдено теми, присвячені правовому і превентивному вихованню, що не виокремлювалося в самостійний напрям і реалізувалося, наприклад, через проведення бесід “Україна - суверенна і незалежна, демократична і правова держава” (11%), “Державні символи України” (36%); організацію виставок плакатів “Шкідливі звички і їх вплив на здоров'я” (13%). Отже, аналіз планів засвідчив одноманітність форм і змісту роботи у згаданому напрямі, слабе залучення представників громадськості та різних спеціалістів, батьків. Не було виявлено будь-якої

роботи щодо ознайомлення дітей з Конвенцією про права дитини, з правами, свободами й обов'язками громадян України. Досить обмежено представлена у практиці роботи початкової школи індивідуальна робота з дітьми, що зводилася у 100% планів до додаткових занять із різних предметів для невстигаючих або тих, хто випереджує навчальну програму. Не було виявлено діагностичних обстежень особистості дитини та її мікросередовища вчителями-класоводами, а також корекційної роботи. В переважній більшості планів (63%) не виокремлюється як самостійний напрям робота з батьками молодших школярів. Така робота “розпорошена” і губиться серед інших напрямів, а тому безсистемна, без урахування наступності протягом чотирьох років навчання в початковій школі.

Аналіз планів виховної роботи початкової школи та досвіду роботи вчителів початкових класів засвідчив, що соціально-педагогічна діяльність не виокремлена і не відображена як самостійний напрям роботи вчителя у змісті планів виховної роботи. Традиційно вчителі початкових класів вбачають своє завдання в організації навчально-виховного процесу на уроках і в позакласній виховній роботі. У ситуаціях навчального процесу вчителі звертаються переважно до навчального досвіду дітей, що вибудовується на нормативному навчальному змісті. Поза увагою залишається загальний соціальний досвід та ціннісні орієнтації учнів. Багато вчителів сподіваються на те, що їм запропонують “готові” програми виховання (на зразок “Орієнтовного змісту виховання”). Зауважимо, що в цілому виховній позакласній і позашкільній роботі вчителів початкових класів, що найчастіше виступає як продовження навчального процесу, притаманна традиційність, безсистемність, шаблонність і певний формалізм, слабка врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей, відсутність наступності, повторення однакових заходів протягом усіх років навчання молодших школярів. Провідні позиції посіли бесіди, інформативно-репродуктивні, пасивні форми роботи з дітьми. Не використовується вчителями педагогічна діагностика,

педагогічне прогнозування, корекційні впливи з метою вивчення і коригування соціальної ситуації розвитку дітей. Слабко реалізується у практиці роботи початкової школи залучення потенціалу мікросоціуму задля створення сприятливих умов розвитку і соціалізації дітей.

У результаті проведеного анкетування вчителів початкових класів шкіл міста Рівне та Рівненської області (анкетуванням охоплено 350 респондентів, зразок анкети подано в додатку А) здобуто такі дані. Більшість респондентів (58% опитаних) переконана, що провідним завданням школи є соціалізація і розвиток особистості дитини; 29% - виховання особистості дитини; 12% - навчання дітей; 1% - не визначилися.

Викликало істотні труднощі визначення вчителями понять “соціалізація”, “шкільна дезадаптація”, “соціально-педагогічна діяльність”, “соціальна ситуація розвитку дитини”, “емпатія”, “педагогічна рефлексія”. Так, утрималися від відповіді при визначенні поняття “соціалізація” 35% опитаних; “шкільна дезадаптація” - 28%; “соціально-педагогічна діяльність” - 22%; “соціальна ситуація розвитку дитини” - 36%. Привертає увагу й той факт, що не знайомими виявились для 37% опитаних педагогів поняття “емпатія”; поняття “рефлексія” не визначено 35% респондентів.

Більшість опитаних давало неповні, хибні або неточні відповіді, наводили окремі уявлення та свої погляди. Виявлено неточні або хибні визначення поняття “соціалізація” у 43% анкет. Проілюструємо прикладами.

“Соціалізація - наука про взаємини в суспільстві; вплив суспільства на особу; адаптація до умов соціального середовища; розвиток людини в суспільстві; розвиток міжособистісних стосунків; здатність людини набувати певних норм в середовищі, в якому вона знаходиться”.

Респонденти дали здебільшого неповні відповіді у визначеннях поняття “шкільна дезадаптація”. Так, “шкільна дезадаптація - непристосованість” визначено у 21% анкет. Неточно і неповно визначено згадане поняття у 28% респондентів, наприклад: “шкільна дезадаптація - непристосованість;

порушення звичної соціальної ситуації, що призводять до порушень у сприйнятті оточуючого середовища; неготовність навчатись у школі; негативне ставлення дитини до школи; певні відхилення від норми, причини, які впливають на стан дитини, людини; дезактивація”.

Викликало труднощі визначення поняття “соціально-педагогічна діяльність”. Хибні, неповні і неточні відповіді дало 41% опитаних, наприклад: “соціально-педагогічна діяльність - участь учителя у громадській роботі; виховання дітей згідно вимог суспільства; навчання батьків із учнями; робота з правопорушниками”.

У визначенні поняття “соціальна ситуація розвитку” 39% опитаних учителів припустились помилок. Так, здебільшого зустрічались такі відповіді: “соціальна ситуація розвитку - подія, що призвела до позитивних або негативних змін у розвитку дітей; ситуація, в якій відбувається розвиток дітей; умови, які створює держава, суспільство для розвитку дитини”.

Найбільшу кількість хибних і неточних відповідей було одержано у визначеннях понять “емпатія” (52%) та “педагогічна рефлексія” (56%). Проілюструємо прикладами: “емпатія - відчуття неприємного; нормальне ставлення до когось; розуміння дітей всупереч своїм поглядам”;

“педагогічна рефлексія - пригальмовування; відчуття чогось; відторження; підведення до певних рамок; самоосвіта; дар Божий у дітей (генетичні обдарування)”.

Правильні, вичерпні відповіді щодо визначення поняття “соціалізація” виявлено у 22% анкет. Проілюструємо прикладами: “соціалізація - процес і результат засвоєння та активного відтворення людиною соціального досвіду, що здійснюється у спілкуванні та діяльності; процес включення людини в соціальні відносини, накопичення соціального досвіду, формування і розвитку її особистості”.

Повно і правильно визначили поняття “шкільна дезадаптація” 23% опитаних, наприклад: “шкільна дезадаптація - стан особистості дитини, що

характеризується утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи; порушення навчання і поведінки, певні відхилення в особистісному розвитку дитини, що призводять до порушень процесу соціалізації; процес утрати або несформованості в дитини певних якостей, що ускладнює соціалізацію, пристосування до умов шкільного мікросередовища”.

Адекватні визначення поняття “соціально-педагогічна діяльність” дали 37% респондентів, наприклад: “соціально-педагогічна діяльність - діяльність, спрямована на надання допомоги дитині у процесі її соціалізації, освоєнні нею соціокультурного досвіду; діяльність педагогів у мікросоціумі, спрямована на підтримку соціалізації дітей; різновид педагогічної діяльності, діяльність, спрямована на педагогічну підтримку, створення оптимальних умов соціалізації дитини”.

Повно і точно визначено поняття “соціальна ситуація розвитку дитини” 25% опитаних учителів, наприклад: “соціальна ситуація розвитку дитини - специфічна для кожного вікового періоду система відносин дитини і соціального середовища, що відображається в її переживаннях; неповторні, специфічні для даного віку відношення між дитиною і середовищем, що визначають місце дитини в системі соціальних стосунків та соціальні вимоги до неї, а також особливості розуміння дитиною займаної нею соціальної позиції”.

Найменшу кількість повних, вичерпних відповідей респондентів одержано у визначенні понять “емпатія” і “педагогічна рефлексія”. Правильні визначення поняття “емпатія” дало 11% , рефлексія - 9% опитаних учителів початкових класів. Така ситуація засвідчила недостатню теоретичну обізнаність педагогів-практиків.

Вказали на те, що не знайомі з Конвенцією про права дитини, не змогли назвати дату її ратифікації в Україні 57% опитаних учителів.

На запитання анкети “Яка інформація про особистість учнів потрібна Вам для організації навчально-виховного процесу?” вчителі назвали: інформацію про готовність дитини до навчання у школі (67% опитаних); особливості сімейного виховання - 58%; особливості та рівень розвитку пізнавальних процесів - 49%; індивідуальні особливості особистості дитини - 37%. Натомість 87% респондентів переконані, що вони не можуть самостійно вивчати особистість дитини і особливості її соціальної ситуації розвитку, обґрунтовуючи це браком відповідних психолого-педагогічних знань і вмінь, що їх до цього не готували. Переважна більшість учителів (71%) зазначили, що допомога шкільного психолога з надання інформації та консультування вчителів у ході виникнення проблем у навчанні і вихованні молодших школярів є недостатньою. Частина опитаних (8%) вважають, що не готові самостійно вивчати особистість своїх учнів та особливості їхньої соціальної ситуації розвитку, водночас зауважили, що у школі немає практичного психолога. Позитивні відповіді щодо самостійного проведення діагностики готовності дітей до навчання у школі одержано лише у 32% респондентів. Отже як бачимо, наявна суперечність між реальною потребою вчителів-практиків у вивченні особистості дитини та її соціальної ситуації розвитку і можливістю самостійного одержання відповідної інформації.

Найпоширенішими формами роботи з батьками, які назвали вчителі початкових класів, виявились: батьківські збори (81%); відкриті уроки та дні відкритих дверей (67%); “через щоденники” (65%); допомога батьків у ремонті приміщень, облаштуванні класу (58%); бесіди та консультації (56%); відвідування сімей (41%); залучення до проведення виховних заходів (29%); родинні свята (27%); лекції й семінари (21%); зустрічі зі спеціалістами різного профілю (14%). Рідко практикуються такі форми роботи з батьками, як-от: проведення батьками гуртків (5%); батьківський університет (5%); педагогічні диспути (3%); вечори запитань і відповідей (2%); педагогічні практикуми й тренінги (1%). Привертає увагу той факт, що 18% опитаних

учителів засвідчили, що роботою з сім'ями своїх учнів не займаються через низьку оплату педагогічної праці, надмірну завантаженість, перевтому. Очевидним стає низький рівень просвітницько-консультативної роботи з батьками, неповноцінне використання батьківського потенціалу в навчально-виховному процесі початкової школи.

Більшість опитаних педагогів (78%) зазначили, що не проводять спеціальної роботи з адаптації дітей до навчання у школі, пояснюючи такий стан теоретико-методичною невідповідністю до її здійснення.

Позитивні відповіді щодо звернення батьків за консультаціями одержано у 97% опитаних. Учителі вказали, що найчастіше доводиться обговорювати з батьками проблеми: навчання і виховання дітей (78%); розвитку дітей молодшого шкільного віку (71%); адаптації першокласників до навчання у школі (69%); взаємовідносин з однолітками (67%); виховання у сім'ї (53%); організації режиму дня дитини (42%); невстигання у навчанні (45%); неадекватної поведінки дитини у школі та поза школою (38%), інтересів і здібностей дітей (32%).

Більшість опитаних учителів початкових класів (62%) відзначили, що в сучасних умовах у практиці роботи їм часто доводиться зустрічатись із неблагополучними сім'ями, в яких має місце педагогічна занедбаність дітей і жорстоке з ними поводження. Діти з таких сімей потребують особливої уваги і допомоги. Однак педагоги засвідчили, що спеціальної діагностико-корекційної роботи з такими дітьми та їхніми сім'ями вони не проводять. Педагогами відзначено й факт зростання в сучасних умовах кількості дітей, які мають проблеми в розвитку, а також зростання кількості проблемних сімей, зокрема неповних.

Особливості сімейного виховання вивчаються вчителями з допомогою: спілкування з батьками (61%); спостережень (56%); відвідування сімей (38%); бесід з дітьми (35%); анкетування (23%), натомість учителями мало використовується різноманітний сучасний діагностичний інструментарій.

Позитивні відповіді щодо взаємодії вчителів початкових класів з позашкільними установами, соціальними службами дітей і молоді задля інтеграції виховного впливу мікросоціуму на дітей молодшого шкільного віку одержано лише у 23% респондентів.

До головних проблем і труднощів у своїй роботі вчителі початкових класів відносять: низьку заробітну платню (86%); роботу з батьками (74%); роботу з невстигаючими (61%); проблеми виховання (59%); проблеми дошкільної підготовки дітей (56%); роботу з дітьми із ЗПР (43%); дорогу вартість методичної літератури (41%); роботу з дитячим колективом (37%); перевантаження класів (29%).

Вчителі звернули увагу на необхідність посилення таких напрямів підготовки майбутніх спеціалістів у педагогічних ВНЗ, як: уміння і навички індивідуальної роботи з дітьми (57%); діагностико-корекційні вміння і навички (52%); предметно-методичну підготовку (47%); розширення та поглиблення теоретичних знань із педагогіки й психології (45%); уміння і навички роботи з батьками (36%); уміння й навички організації виховної роботи з дитячим колективом (32%); комунікативні вміння і навички (27%); уміння і навички науково-дослідної роботи (15%).

Результати опитування вчителів початкових класів засвідчили, з одного боку, потребу педагогів у знаннях щодо сучасних проблем соціалізації і розвитку дітей і діагностико-корекційних уміннях, а з іншого, дефіцит відповідних психолого-педагогічних знань, неспроможність учителів самостійно вивчати особистість дитини та особливості її соціальної ситуації розвитку; труднощі педагогів у реалізації індивідуального підходу та інтеграції виховних зусиль мікросоціуму; недостатність роботи з сімейного виховання в початковій школі.

Професійна соціально-педагогічна робота виступила як відповідь на суспільний запит створення ефективної системи соціально-педагогічної допомоги і підтримки дитинства, охорони й захисту прав дітей. Професія

соціального педагога є відносно молодого в освітній практиці, а тому її становлення пов'язане з певними труднощами і проблемами. Так, у Рівненській області функціонували в закладах освіти: 2 соціальних педагоги (2000/01 н.р.), 5 спеціалістів (2001/02 н.р.), 49 соціальних педагогів (2002/03 н.р.), тобто один або два спеціалісти в кожному районному центрі, у м.Рівне працює один соціальний педагог у гімназії.

Звернемося до аналізу результатів анкетування соціальних педагогів (зміст анкети подано в додатку А). Аналіз результатів засвідчив, що наявні суттєві розбіжності у тлумаченні опитуваними соціально-педагогічної діяльності, у відповідях відсутня чіткість, логічність. Утрималось від відповіді у визначенні поняття “соціально-педагогічна діяльність” 14% респондентів. Неповні, неточні відповіді дали 51% опитаних соціальних педагогів. Проілюструємо прикладами: “соціально-педагогічна діяльність - діяльність, що передбачає формування соціально зрілої, адаптованої, готової до життя в соціумі людини; спрямована на допомогу людям; діяльність спрямована на особистість дитини, педагогічний вплив з метою соціалізації; діяльність спрямована на розвиток та виховання дитини; робота, спрямована на позитивні зміни в розвитку молоді.

Повні, вичерпні відповіді виявлено у 37% респондентів, наприклад: “соціально-педагогічна діяльність - особистісно орієнтований педагогічний вплив на людину, коригування і розв'язання проблем, що виникають у розвитку і соціалізації; діяльність як різновид педагогічної діяльності, спрямована на підтримку соціалізації дитини, а також розв'язання проблем, що виникають в її ході; діяльність педагогів у мікросоціумі, спрямована на підтримку адаптації, індивідуалізації та інтеграції дитини в суспільство; діяльність, спрямована на розв'язання завдань соціального розвитку, виховання і соціального захисту дітей і молоді.

За даними аналізу, викликало труднощі в соціальних педагогів визначення функцій соціально-педагогічної діяльності та їх змістової

характеристики. Повні, вичерпні відповіді у визначенні функцій соціально-педагогічної діяльності та їх змістової характеристики дали 42% респондентів, які виокремили: аналітико-діагностичну, прогностичну, організаційно-комунікативну, соціально-профілактичну, охоронно-захисну, корекційно-реабілітаційну, евристичну функції. Проілюструємо прикладами опис респондентів змістових характеристик окремих функцій: “аналітико-діагностична функція передбачає всебічне обстеження, вивчення дітей і середовища, визначення провідних факторів впливу на особистість, аналіз ходу і результатів власної діяльності, ефективності використаних методів, методик; прогностична функція соціально-педагогічної діяльності спрямована на передбачення результатів діяльності педагога, перспектив розвитку особистості дітей; організаційно-комунікативна функція полягає в налагодженні педагогом контактів, залученні до соціально-педагогічної діяльності громадськості задля комплексного вирішення проблем дітей, а також передбачає налагодження демократичної системи стосунків серед дітей та між дітьми і дорослими.

Мала місце неповна змістова характеристика соціально-педагогічних функцій, у більшості анкет відображено окремі функції соціально-педагогічної діяльності без урахування їх взаємозв'язків. Так, провідними функціями соціально-педагогічної діяльності визнано: аналітико-діагностичну і соціально-профілактичну (86% респондентів); охоронно-захисну (74%), прогностичну (69%). Менш обізнаними виявились опитані щодо організаційно-комунікативної (57%), корекційно-реабілітаційної (46%), евристичної (32%) функцій та їх змістової характеристики.

Були відчутними труднощі опитуваних у визначенні понять. Утримались від визначення понять: “соціалізація” 9% опитаних, “соціальна ситуація розвитку дитини” - 12%, “дезадаптація” - 11%, “соціально-педагогічні технології” - 13%, “емпатія” - 8%, “рефлексія” - 11%.

Виявлено неточні і неповні, а також хибні відповіді у визначенні понять: “соціалізація” у 32% анкет, “соціальна ситуація розвитку дитини” - 43%, “дезадаптація” - 38%, “соціально-педагогічні технології” - 44%, “емпатія” - 11%, “рефлексія” - 35%. Проілюструємо прикладами. Тлумачення респондентами поняття “соціалізація” здебільшого зводилося до адаптації. “Соціалізація - процес адаптації особистості в новому соціальному середовищі; пристосування людини у світі, її адаптація до різних життєвих ситуацій, поведінка згідно норм; процес, що передбачає набуття людиною соціальних особливостей, моментів середовища, в якому вона перебуває”.

Поняття “дезадаптація” респонденти розглядали як складності та порушення адаптації. “Деадаптація - складності в адаптації; неможливість пристосування до соціальних умов, складності у вирішенні життєвих ситуацій; відхилення у процесі адаптації, проблеми, що виникають при звиканні до нових умов; стан особистості при несприйнятті, відірваності від соціальної ситуації; розгубленість, незвичність ситуації; дезорієнтування людини в середовищі”.

“Соціальна ситуація розвитку дитини - особливості взаємодії дитини і середовища; особливості розвитку дитини в соціумі на певному етапі її розвитку; розвиток дитини залежить від впливу на неї соціального середовища; умови, які зумовлюють розвиток новоутворень у дитини на певному етапі; стан розвитку молодшої особи в конкретний період”.

“Соціально-педагогічні технології - алгоритм соціально-педагогічної діяльності; сукупність методів і прийомів соціально-педагогічної діяльності; методика соціально-педагогічної діяльності; загальні дії педагога в середовищі; сукупність соціально-педагогічних засобів”.

“Емпатія - здатність проникнутися перетвореннями і почуттями інших; здатність перевтілюватись; перелік позитивних почуттів, спрямованих на суб'єкт; неприязнь”.

“Рефлексія - процес переосмислення, здатність “думати про свої думки”; здатність думати та впливати на свої думки; розслаблення; можливість переключення.

Правильно визначено поняття “соціалізація” у 59% анкет, “соціальна ситуація розвитку дитини” - 45%, “дезадаптація” - 51%, “соціально-педагогічні технології” - 43%, “емпатія” - 61%, “рефлексія” - 54%. Проілюструємо прикладами. “Соціалізація - процес прилучення людини до соціального життя, що полягає у засвоєнні та відтворенні людиною соціального досвіду”. “Деадаптація - процес утрати або несформованості в людини соціально значимих якостей, що ускладнює її соціалізацію; стан особистості дитини, що виявляється у несформованості у неї властивостей суб'єкта навчальної діяльності, спілкування; утворення неадекватних механізмів пристосування дитини до школи у формі порушень навчання і поведінки, відхилень в особистісному розвитку”.

“Соціально-педагогічні технології - цілеспрямована, спеціально організована послідовність соціально-педагогічної діяльності, що забезпечує досягнення визначеної мети; поетапна організація соціально-педагогічної діяльності, спрямована на досягнення наперед накресленої мети; сукупність дій, операцій і процедур, що забезпечують одержання прогнозованого результату; сукупність науково обґрунтованих способів соціально-педагогічної діяльності, спрямованих на досягнення мети”.

“Емпатія - співпереживання; здатність зрозуміти почуття іншої людини”; “рефлексія - здатність до самоаналізу власної діяльності і спілкування, професійної діяльності; самоусвідомлення, самоаналіз власних думок, почуттів, діяльності і спілкування”.

Відзначимо, що 21% опитаних соціальних педагогів виявилися необізнаними з Конвенцією про права дитини.

З'ясувалось, що особистість дитини та особливості її соціальної ситуації розвитку вивчаються респондентами з допомогою спостережень (78%), бесід

з дітьми, батьками і вчителями (69%), анкетування дітей, батьків і вчителів (67%), спеціальних діагностичних методик і тестів (38%).

На п'яте запитання анкети “З якими проблемами дітей і підлітків доводиться зустрічатися найчастіше?” було одержано такі відповіді: девіантної поведінки дітей і підлітків (82%), адаптації у школі та спілкування і взаємодії дітей з однолітками і дорослими (75%), міжстатевих стосунків дітей і підлітків (73%), неблагополучних сімей (69%), підтримки дітей з особливими потребами (46%), сирітства і позбавлення батьківської опіки (37%), підтримки обдарованих дітей і підлітків (32%).

На шосте запитання анкети “Які напрями соціально-педагогічної діяльності доводиться реалізовувати у практиці своєї роботи найчастіше?” респонденти зазначили: просвітницько-консультативний (72%); організаційно-методичний (67%); діагностична робота (63%); робота з девіантними дітьми і підлітками (51%); профілактична робота (47%); робота з сім'єю (35%); робота з дітьми з обмеженими можливостями (31%); корекційно-реабілітаційна робота (28%).

53% опитаних соціальних педагогів засвідчили, що спеціальної роботи з адаптації дітей до навчання у школі не проводять; 32% - проводять спеціальну роботу з адаптації дітей до навчання у школі; 13% - від відповіді утримались.

79% соціальних педагоги вказали на спрямування своєї професійної діяльності здебільшого на підлітковий вік.

Респонденти зазначили, що виховний потенціал сім'ї вони вивчають з допомогою бесід із дітьми і їхніми батьками (73%); анкетування батьків (62%); спеціальних методик і технологій (24%).

Використання потенціалу мікросоціуму в соціально-педагогічній діяльності засвідчили 57% спеціалістів, які вказали на те, що взаємодіють із позашкільними закладами, громадськими організаціями, органами влади.

До проблем і труднощів своєї діяльності соціальними педагогами віднесено: недостатність теоретичних знань (82%), дефіцит методичного інструментарію та методичної літератури українською мовою (79%), невизначеність статусу соціального педагога та його обов'язків в освітньому закладі, очікування “миттєвих” результатів роботи з боку вчителів та адміністрації (76%), труднощі в реалізації діагностико-корекційної роботи (73%), неоднозначність у розгляді й використанні соціально-педагогічних технологій (68%), відсутність координації впливів і злагодженості дій учителів, вихователів, працівників позашкільних установ, психологів і соціальних педагогів (56%).

Респонденти висловили побажання і пропозиції щодо підвищення ефективності професійної діяльності соціальних педагогів: створення належної матеріальної бази та умов для професійного самовдосконалення (теоретичне і практичне навчання); забезпечення методичною літературою та відповідним інструментарієм для діагностичної і корекційної роботи; поглиблення знань, удосконалення вмінь і навичок консультативної і корекційно-реабілітаційної роботи; навчання проведення тренінгів; постійне проведення семінарів і методоб'єднань.

Отже, хоч і наявна певна динаміка кількісного зростання соціальних педагогів у закладах освіти, однак потрібно визнати дефіцит спеціалістів цього профілю, а також їхні труднощі в освоєнні змістових і організаційно-технологічних засад соціально-педагогічної діяльності. Склалася така ситуація, що більшість спеціалістів, які працюють на посаді соціального педагога - колишні вчителі різного профілю, скорочені з певних причин, які не мають спеціалізованої перепідготовки. Анкетування соціальних педагогів підтвердило, що не всі спеціалісти на належному рівні володіють теоретичними знаннями (припускаються помилок у визначенні базових понять); у практиці роботи неповною мірою реалізують функції соціально-педагогічної діяльності; особливі труднощі мають в організації та здійсненні

діагностичної і корекційно-реабілітаційної роботи; мало використовують потенціал мікросоціуму та не мають скоординованих зв'язків з учителями, переважно працюють з підлітками.

Цілком закономірно, що з початком шкільного навчання перед батьками постає багато питань і проблем, відповіді на які вони сподіваються одержати у вчителя. Задля з'ясування усталеної практики роботи вчителів із сім'ями учнів початкових класів нами проводилось анкетування батьків дітей молодшого шкільного віку (охоплено 150 батьків міста Рівного та Рівненської області).

З'ясувалося, що у випадку виникнення проблем у вихованні своєї дитини більшість опитаних батьків (72%) звернулися б до вчителя. До шкільного психолога звернулися 14%, до родичів і знайомих – 11%, до соціального педагога - 3% опитаних батьків.

На друге запитання анкети “Чи мала Ваша дитина труднощі, пов'язані з адаптацією до школи?” 61% батьків молодших школярів засвідчили, що їхні діти стикалися з проблемами адаптації до навчання у школі.

Респонденти зазначили, що залучення батьків до шкільного життя відбувається здебільшого “через щоденники” і батьківські збори (82% опитаних); ремонт приміщень та оформлення кабінетів (76%). Участь у родинних святах підтвердили 27% батьків; відвідування вчителем сімей - 26%; читання лекцій для батьків - 24%; педагогічні диспути - 3%; участь батьків у керівництві гуртками - 1%. Батьки відзначили недостатність роботи з сімейного виховання в початковій школі, обмеженість її форм і змісту.

Батьки засвідчили, що проблеми соціалізації дитини в сучасних умовах у школі не обговорювались (83%). Вказали на те, що вчитель розповідав про індивідуальні та вікові особливості розвитку і соціалізації дітей 8% респондентів, інші - від відповіді утримались. Визнано, що вчителі не знайомили з Конвенцією про права дитини 96% батьків.

Значна частина батьків вказали, що батьківські збори здебільшого проводяться один раз на чверть (56%). Зазначили, що на батьківських зборах найчастіше обговорюються: успішність і поведінка у класі (72%), проблеми матеріальної допомоги класу і школі (67%), підготовка до свят (48%), поведінка окремих учнів (39%), екскурсії (37%), вибори батьківського комітету (32%), лекції з проблем виховання (24%).

Засвідчили, що збори добре підготовлені, мають чітко окреслену мету і дають вичерпну інформацію про розвиток дитини – 49% опитаних батьків. Оцінили батьківські збори як змарнований час 32% респондентів. Вказали на те, що на зборах найчастіше довідуються про неуспіхи своєї дитини 29% опитаних.

На восьме запитання анкети “Чи організував учитель зустрічі батьків з різними спеціалістами, представниками позашкільних закладів і громадських організацій?” позитивні відповіді дали 34% батьків.

3% респондентів засвідчили, що вчитель постійно відвідує їхні сім'ї, 27% -вказали, що вчитель одноразово відвідав їхні сім'ї. Батьками визнано (84%), що виховний потенціал сім'ї вивчається вчителем через бесіди з ними, анкетування (26%). Ніхто з батьків не підтвердив діагностичного вивчення вчителем виховного потенціалу сім'ї.

Типовими труднощами дітей, відзначеними батьками, виявились адаптація у школі (71%), оволодіння навчальною діяльністю та успішність (69%), стосунки з однолітками (58%), тривожний настрій дітей, небажання йти до школи (39%), стосунки з учителем, ставлення вчителя до дітей (12%),

На запитання “Чи довіряєте Ви вчителю як професіоналу та гарному вихователю?” більшість опитаних батьків (53%) засвідчила довіру до вчителя, задоволеність його професійно-педагогічними якостями. Натомість 29% опитаних засвідчили некомпетентність учителя щодо здійснення індивідуального підходу до дітей; 18% респондентів указали на недостатню компетентність учителів початкових класів у наданні вичерпних

консультацій, розв'язанні проблем, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком їхніх дітей; 17% батьків висловили незадоволення роботою вчителів початкових класів щодо педагогічного просвітництва, формування та розвитку педагогічної культури батьків; 12% - вказали на вияв тиску, жорстокого ставлення вчителів до учнів. Визнано контакти з учителем як дуже добрі і добрі 64% респондентів; погані і дуже погані – 36% опитаних батьків.

Висловлені батьками пропозиції щодо покращення роботи вчителя можна звести до кількох напрямів: забезпечення адаптації дітей до навчання у школі (61%), забезпечення індивідуального підходу в навчанні і розвитку (52%), розв'язання проблем дітей у навчанні і міжособистісних стосунків у класі (48%), проведення педагогічного просвітництва з батьками (45%), проведення позакласних заходів із залученням сімей (37%), посилення виховної роботи (32%), проведення роботи з “проблемними” дітьми (35%).

Отже, переважною більшістю батьків дітей молодшого шкільного віку вчителя визнано ключовою фігурою в розв'язання проблем виховання і розвитку їхніх дітей. Респонденти вказали на недостатність роботи з сімейного виховання в початковій школі, обмеженість її форм і змісту, домінування формальної роботи з батьками (через щоденники). З'ясовано, що вчителями не використовуються діагностичні методи вивчення виховного потенціалу сім'ї. У бесідах учителів із батьками обговорюється обмежене коло питань, проблеми соціалізації дітей у сучасних умовах і соціально-педагогічні проблеми у школі здебільшого не обговорюються. Підтвердилась потреба батьків у координації впливів сім'ї і школи у вихованні дитини, у кваліфікованій просвітницько-консультативній допомозі, яку вони сподіваються одержати від учителя (реальний стан такої допомоги не задовольняє батьків учнів початкових класів або така допомога відсутня). Привертає увагу той факт, що батьками визнано некомпетентність учителів

щодо здійснення індивідуального підходу до дітей, а також відзначено прояви жорстокості й тиску на дитину з боку вчителів.

Наступний етап пошуково-розвідувальної роботи передбачав вивчення стилю взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу та рівня розвитку емпатії в учителів початкових класів. Задля цього нами було використано методику Н.Клюєвої “Діагностика стилю взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу” [130]. За результатами діагностики було виявлено, що в більшості опитаних учителів початкових класів (57%) домінує авторитарний або директивний стиль взаємодії з учнями. Формальний бік стилю взаємодії вчителя і учнів характеризує форму звертання, форму ставлення педагога до учнів, а змістовий - сутність, основу змісту його окремих дій і вчинків. Змістово для авторитарного стилю властиве ставлення до школярів як об'єктів діяльності, чітке планування діяльності та неухильне виконання запланованого, часте застосування “вольового” тиску, завищених вимог, деструктивної критики та ініціювання конфліктних ситуацій, формальний авторитет учителя. Формальний аспект такої взаємодії характеризується використанням у спілкуванні з дітьми імперативних, наказових форм, негативними настановами на неформальне спілкування, пригніченням емоційних проявів учнів, слабким виявом емпатії.

У 18% респондентів виявлено домінування ліберального стилю взаємодії, у змісті якого спостерігається відсутність чіткого плану дій, прагнення уникнути відповідальності та вияву ініціативи, конфліктів і критики, підкреслена демонстрація доброзичливості у спілкуванні. У таких випадках авторитет учителя істотно не впливає на діяльність учнів. Формальний бік такої взаємодії характеризується невтручанням, непослідовними формами звертань (прохання, погрози, наказ), постійною зміною вимог, іноді на суперечливі.

Найбільш ефективний та оптимальний - демократичний стиль взаємодії, було виявлено у 25% учителів. Змістовий бік демократичного стилю

характеризується чіткістю перспективних планів педагогічної діяльності з опорою на потреби й інтереси дітей; умінням педагогів підтримувати розумну ініціативу, організовувати ефективну діяльність учнів, запобігати і розв'язувати конфлікти; виявом турботи і уваги до дітей, знанням їхніх психологічних особливостей, пріоритетом позитивного стимулювання. Формальний аспект реалізується через неформальне лідерство педагога, налагодження контакту з дітьми та встановлення партнерських стосунків, дружні звертання і адекватні вимоги, орієнтацію на зворотний зв'язок у спілкуванні з дітьми.

Рівень розвитку емпатії вчителів досліджувався нами з допомогою методики Є.Рогова [267, с.374-380]. За результатами дослідження з'ясувалось, що у 39% опитаних зафіксовано низький рівень емпатії. Середній і високий рівень розвитку емпатії визначено у 34% та 27% респондентів відповідно. Така ситуація викликає занепокоєння, адже саме емпатія як професійно важлива, принципово значима якість педагога визначає його здатність здійснювати особистісно орієнтовану педагогічну взаємодію з учнями і зрештою його ефективність як учителя, і як вихователя.

Підсумовуючи результати діагностики стилю взаємодії та рівня розвитку емпатії вчителів, можна стверджувати, що практична реалізація гуманістичних принципів у шкільній практиці зустрічається із значними труднощами. Передусім це труднощі, пов'язані з подоланням вкорінених у свідомість і поведінку вчителів стереотипів авторитарної педагогіки. Інерція звички, страх перед новим, ризик утрати авторитету є вагомими педагогічними бар'єрами на шляху гуманізації освітнього процесу. На жаль, багато педагогів є далекими від утвердження гуманістичної і демократичної позиції у практиці своєї діяльності. Слабка чутливість до особистості дитини, прагнення контролювати і домінувати, демонстрація сили й влади, прагнення будь-якою ціною утвердити перевагу характеризують сучасну педагогічну реальність.

Отже, на першому етапі пошукового експерименту була підтверджена актуальність розвитку і вдосконалення системи соціально-педагогічної підтримки, допомоги і захисту дитини. Одержані результати переконливо доводять, що соціально-педагогічна діяльність не реалізується у практиці роботи початкової школи. Виявлено, з одного боку, потребу педагогів у знаннях щодо сучасних проблем соціалізації і розвитку дітей і діагностико-корекційних уміннях, а з іншого, дефіцит відповідних знань, неспроможність учителів самостійно вивчати особистість дитини та особливості її соціальної ситуації розвитку; труднощі педагогів у реалізації індивідуального підходу та інтеграції виховних зусиль мікросоціуму; недостатність роботи з сімейного виховання. Практична реалізація гуманістичних принципів зустрічається із значними труднощами передусім це труднощі, пов'язані з подоланням вкорінених у свідомість і поведінку вчителів стереотипів авторитарної педагогіки (учень не став цінністю та метою навчально-виховного процесу, а залишається його об'єктом), низьким рівнем емпатії педагогів, недооцінкою професійної рефлексії в діяльності педагога. Мають місце проблеми соціальних педагогів в освоєнні змістових і організаційно-технологічних засад соціально-педагогічної діяльності. Спеціалісти цього напрямку у практиці роботи не повною мірою реалізують функції соціально-педагогічної діяльності, працюють здебільшого з підлітками; особливі труднощі мають в організації та здійсненні діагностичної і корекційно-реабілітаційної роботи, налагодженні скоординованих зв'язків з учителями; слабо використовують потенціал мікросоціуму.

Висновки з другого розділу

Узагальнення досвіду практичної роботи і наукових джерел дозволило визначити соціально-педагогічну діяльність, її стратегії та принципи. Соціально-педагогічна діяльність виступає як особистісно орієнтована

професійно-педагогічна діяльність, спрямована на створення умов і надання допомоги дітям і підліткам у процесі соціалізації. Провідними стратегіями соціально-педагогічної діяльності є включення людини в соціум (соціалізація, соціальне виховання); педагогізація соціуму (використання педагогічного потенціалу середовища, підвищення ефективності його використання); управління взаємодією людини і соціуму на принципах оптимізації згідно мети соціально-педагогічної діяльності. Теоретичний аналіз розгляду проблеми соціально-педагогічної діяльності в сучасній науці засвідчив пріоритетність підходів щодо забезпечення превентивного, профілактичного характеру соціально-педагогічної діяльності, яка спрямовується на попередження або подолання причин, що формують соціально-проблемні групи, в режимі відновлення життєвих сил та активності, соціального статусу кожної дитини, яка перестає бути клієнтом, а стає партнером соціально-педагогічної діяльності.

Початкова школа покликана допомагати школяру формувати і використовувати соціальний досвід; виховувати основи гуманістичної особистісної позиції та запобігати проявам соціальної і матеріальної стратифікації в дитячому середовищі; давати уявлення про важливі, складні життєві явища та відгороджувати від асоціальних впливів, формуючи навички духовного протистояння їм. Під керівництвом педагога дитячий колектив перетворюється на певне соціокультурне утворення з розвинутою системою соціальних зв'язків і згуртуванням дітей, які прагнуть до співробітництва, досягнення значимих результатів. Особистісно орієнтований освітньо-виховний процес сучасної школи, побудований з урахуванням особливостей соціальної ситуації розвитку особистості, надає можливості педагогічного впливу на об'єктивні обставини життя дітей у школі, на середовище життєдіяльності дитини в цілому, а також на суб'єктивну основу їхньої особистості. Соціально-педагогічна діяльність учителя початкових класів, що органічно включена в його професійно-

педагогічну діяльність, постає як структурно-динамічна сукупність цілеспрямованих соціально-педагогічних дій, здійснюваних у мікросоціумі з метою підтримки розвитку і соціалізації дітей.

Метою соціально-педагогічної діяльності є створення оптимальної освітньо-виховної ситуації, надання допомоги дитині в соціалізації. Завданнями соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів виступають: соціальне виховання і розвиток дітей, формування морально-духовних якостей, соціально значимих орієнтацій молодших школярів, керівництво дитячою групою; збереження і зміцнення здоров'я, охорона і захист прав дітей; вивчення особистості дітей, їхніх інтересів і потреб, труднощів і проблем, конфліктів, відхилень у поведінці та своєчасне надання допомоги, розв'язання проблем дітей; підтримка адаптації і профілактика дезадаптації молодших школярів; вивчення умов життя, мікросередовища дитини, встановлення партнерських стосунків із сім'ями учнів, надання необхідної педагогічної допомоги у вихованні; створення комфортного, особистісно орієнтованого простору шкільного мікросередовища; взаємодія з суспільними і громадськими організаціями, спеціалістами різного профілю задля сприяння встановленню гуманних стосунків у мікросередовищі, створення умов для освіти, розвитку здібностей, реалізації позитивного потенціалу. Провідними напрямками соціально-педагогічної діяльності вчителя є: соціально-педагогічна діяльність у школі; соціально-педагогічна діяльність у мікросередовищі; соціально-педагогічна діяльність із сім'єю; соціально-педагогічна діяльність із різними категоріями проблемних особистостей; соціально-педагогічна діяльність у дитячій субкультурі. Специфіка соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи відображається в таких принципах: суб'єктності, що передбачає стимулювання активності особистості, її участі в соціально корисній і суб'єктивно значимій діяльності, розвиток здатності дитини усвідомлювати своє "Я" у стосунках із людьми та світом, оцінювати свої дії та передбачати

їх наслідки; особистісно орієнтованого підходу, що передбачає визнання унікальності та своєрідності особистості кожної дитини, віру в її можливості, співробітництво та партнерство у виховних взаємодіях, діалогічність спілкування, створення психологічного комфорту та ситуацій успіху; природовідповідності, що потребує вияву, формування та підтримки індивідуально-особистісних якостей дитини, врахування вікових та індивідуальних особливостей у навчально-виховній роботі; культуровідповідності - опора на національні та загальнолюдські цінності, прилучення дітей до загальнолюдської культури, формування глобального мислення; цілісності та соціальної адекватності виховання, що передбачає цілісність виховних впливів, що забезпечується завдяки єдності декларованих соціальних настанов із реальними діями педагога, його несуперечливими вимогами, створення таких умов, коли діти відчують свою соціальну захищеність, а також формування в них конструктивних способів подолання конфліктів і розв'язання проблем; інтеграції та диференціації спільної діяльності педагогів і вихованців, який передбачає розвиток ініціативи та самостійності дітей, делегування їм повноважень і відповідальності при відповідному зростанні відповідальності педагогів перед дітьми; евристичного середовища, що вказує на домінування творчих начал в організації учбової та позакласної діяльності, що вимагає створення умов для вибору учнями форм участі в учбовій і позакласній діяльності, підтримка ініціатив, спрямованих на досягнення значимих цілей і самореалізацію індивідуальності, як педагогів, так і учнів.

Одержані результати пошукового експерименту переконливо довели, що соціально-педагогічна діяльність не реалізується у практиці роботи початкової школи. Виявлено, з одного боку, потребу педагогів у знаннях щодо сучасних проблем соціалізації й розвитку дітей і діагностико-корекційних уміннях, а з іншого, дефіцит відповідних знань, неспроможність учителів самостійно вивчати особистість дитини та особливості її соціальної

ситуації розвитку; труднощі педагогів у реалізації індивідуального підходу та інтеграції виховних зусиль мікросоціуму; недостатність роботи з сімейного виховання. Також мають місце проблеми соціальних педагогів в освоєнні змістових і організаційно-технологічних засад соціально-педагогічної діяльності. Спеціалісти цього напрямку у практиці роботи не повною мірою реалізують функції соціально-педагогічної діяльності. Все це зумовило розробку теоретико-методичних засад, пошук ефективних шляхів формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Оновлення виховної роботи початкової школи потребує: використання сучасних наукових даних про місце та значення дитинства у формуванні особистості; забезпечення наступності між усіма ланками соціального становлення дитини (сім'я, дитячий садок, школа); охорони та зміцнення як фізичного так і психічного здоров'я дітей; інтеграції педагогічної і соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів; оптимізації умов життя та роботи дітей і вчителів у початковій школі; надання конкретної освітньої, психолого-педагогічної допомоги сім'ї; зміни характеру підготовки педагогічних кадрів.

РОЗДІЛ 3.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ФЕНОМЕНУ ДИТИНСТВА У ХОДІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Дитинство як соціокультурний феномен і предмет науково-педагогічного вивчення

Попередньо спинимося на розгляді особливостей концептуальних побудов у педагогіці. В Українському педагогічному словнику педагогічна концепція тлумачиться як “система поглядів на те чи інше педагогічне явище, процес, спосіб розуміння, тлумачення якихось педагогічних явищ, подій; провідна ідея педагогічної теорії” [76, 110]. С.Харченко вважає, що педагогічна концепція “виступає як сукупність теоретичних положень, що спираються, з одного боку на вихідні соціальні і педагогічні передумови, а з другого – на методологічні основи дослідження” [321, 31]. Із вищерозглянутого випливає теоретичне призначення концептуальних підходів як вихідного базису для узагальнення та інтерпретації педагогічних явищ. Звернення вітчизняної педагогічної науки до гуманістичних традицій і надбань світової педагогіки сприяло становленню особистісно орієнтованих педагогічних концепцій і формуванню стратегій педагогіки особистості. Ми виходили з того, що підґрунтям сучасної педагогічної парадигми виступають науково-світоглядні засади у вигляді гуманістично-рефлексивних методів пізнання, що сприяло зміні уявлень про особистість, яка, крім соціальних якостей, наділяється суб’єктними властивостями. Згідно цього, закони духовного, соціального, фізичного розвитку, процеси та зміни, що відбуваються у внутрішньому світі дитини, набутий нею соціальний досвід виступають орієнтирами педагогічної діяльності. З ціннісного ставлення до

дитини впливає потреба педагогічної підтримки розвитку та соціалізації дитини, всебічного вивчення феномену дитинства в ході підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Дитинство, як соціально-культурний феномен та особливий значимий віковий період, виступає предметом полідисциплінарного дослідження, у зв'язку з чим окреслилися психолого-педагогічний, історичний, соціогенетичний, кроскультурний та етнографічний аспекти його вивчення у вітчизняній та зарубіжній науці (Т.Алієва, Ф.Арієс, І.Бех, А.Богуш, Д.Ельконін, Е.Еріксон, В.Давидов, Л.Демоз, В.Кудрявцев, І.Кон, А.Мудрик, В.Мухіна, Л.Обухова, М.Осоріна, Ж.Піаже, Д.Фельдштейн та ін). Яскравого висвітлення набув дитячий вік у художній літературі. В науковому пізнанні дитинства, на відміну від синкретичного художнього пізнання, відбулося розмежуванні предмета дослідження різними дисциплінами. Зокрема, виокремилися такі аспекти: розвиток і соціалізація дітей, способи життєдіяльності, стосунки з дорослими, інститути і методи виховання (І.Бех, А.Богуш, Д.Ельконін, Е.Еріксон, В.Давидов, А.Мудрик, В.Мухіна, Л.Обухова, Ж.Піаже, О.Савченко, Д.Фельдштейн та ін.); соціонормативні уявлення про вікові властивості, критерії зрілості, соціально-правові аспекти охорони дитинства (Г.Абрамова, Л.Божович, Г.Крайг, І.Кулагіна, Г.Люблінська, М.Рибінський та ін.); символічні образи дитини в культурі та масовій свідомості, дитяче сприйняття дорослого світу, дитяча субкультура (Т.Алієва, Ф.Арієс, М.Осоріна, Л.Демоз, Д.Ельконін, В.Кудрявцев, І.Кон та ін.).

Дитинство - термін, який позначає початкові періоди онтогенезу (від народження до підліткового віку), коли відбувається ріст і розвиток організму, активно здійснюється соціалізація особистості, що дозволяє дитині формуватися та функціонувати як повноцінний член суспільства. Дитинство не можна відділяти від широкого соціально-культурного контексту з урахуванням еволюції способів виробництва, системи соціальних

стосунків, типів та особливостей сім'ї, ціннісних орієнтацій культури. Історичний аналіз засвідчує, що його зміст і тривалість змінювалися в залежності від розвитку суспільства, а відкриття дитинства дозволило описати повний цикл людського життя [18; 19; 83; 146; 157; 348]. Зміст дитинства, на думку Д.Ельконіна, визначається тим положенням, яке посідає дитина в системі суспільних відносин. Із розглядом дитинства як багатогранного соціокультурного явища, глобального соціально-історичний феномену пов'язується нетрадиційне бачення полідисциплінарної проблеми “дитинство в системі культури” [157]. У такій якості дитинство виступає на різних рівнях аналізу (фізіологічному, психологічному, соціально-культурному, історичному, педагогічному). Основа описаного підходу закладена культурно-історичною психологією дитячого розвитку (Л.Виготський, Д.Ельконін), етнографією дитинства (М.Мід), історією дитинства (Ф.Арієс), екологією дитинства (У.Бронфенбреннер), психогенетичною концепцією (Е.Еріксон).

Дитина, яка входить у соціум, виступає об'єктом культурної інтерпретації з боку дорослих, що визначає соціальний стан дитинства в конкретному суспільстві. Сутнісно дитинство є особливою формою вияву та особливим станом соціального розвитку, у зв'язку з цим Д.Фельдштейн пропонує розглядати дитинство в широкому соціокультурному та соціально-історичному плані як особливий соціальний стан, що проходить суспільство у своєму постійному відтворенні; як невід'ємну частину суспільства, особливе явище соціального світу. На його думку, функціонально дитинство постає як об'єктивно необхідний стан у динамічній системі суспільства, процес визрівання підростаючого покоління, і тому підготовки до відтворення майбутнього суспільства. У змістовому визначенні - це процес постійного фізичного росту, накопичення психічних новоутворень, освоєння соціального простору, рефлексії всіх стосунків у цьому просторі, визначенні в ньому себе, що відбивається в постійному розширенні та ускладненні

контактів дитини з дорослими та іншими дітьми [313]. Проблему взаємовідносин дорослих і дітей Д.Фельдштейн виводить за межі спрощеного розуміння взаємовідносин поколінь “батьки і діти”. Виключно важливою є позиція, що займають дорослі стосовно дітей (від піклування про потомство до прагнення забезпечити гідне майбуття людства) - це позиція посередника в освоєнні дитиною соціального світу.

Діти як представники особливої соціально-демографічної групи мають власні специфічні потреби, інтереси і права, які неспроможні захищати та відстоювати самотійно. У зв'язку з цим вони виступають об'єктом особливого соціального та правового захисту суспільства, яке зацікавлене в народженні дітей, відтворенні поколінь. Піклування дорослих про дітей виявляється на емоційному (любов, симпатія) та моральному рівнях (соціальна відповідальність за майбутні покоління, обов'язки стосовно дітей). Відповідальність за їхнє життя і долю покладається не тільки на батьків, але й на всі соціальні інститути та державу в цілому. В конституціях багатьох країн закладені основи державної турботи про дітей, визначений державний, а не тільки батьківський, контроль за процесами соціалізації і виховання. За Є.Рибинським, дитинство є соціальним феноменом, що визначає роль, місце, положення дітей у суспільстві, стан і рівень відношення держави, суспільства, світу дорослих до дітей, створення достатніх і справедливих умов для життя і розвитку дітей, для захисту прав кожної дитини передусім через реалізацію адекватної соціальної політики держави [270].

Дитинство розглядають здебільшого як похідну від суспільно-історичного розвитку (Ф.Арієс, Л.Демоз, Д.Ельконін, В.Зеньковський, В.Кудрявцев, В.Мухіна, Л.Обухова, Д.Фельдштейн та ін.), в основі чого лежить відтворення та засвоєння колективного досвіду дорослих, загальних норм, способів та еталонів “дорослої діяльності”, з акцентуацією уваги на тому, що здобутки та новоутворення дитинства обслуговують дорослість.

Виникнення дитинства пов'язане з тим моментом соціогенезу, коли праця дорослих стала недоступною для дитини, втрапилася можливість включення дітей у систему суспільного виробництва. У процесі історичного розвитку людства простежуються істотні відмінності дитинства, характер і зміст яких впливає з конкретних соціально-економічних та етнокультурних особливостей суспільства, в якому зростає дитина насамперед системи виховання. На думку відомого американського психоаналітика, соціолога та історика Л.Демоза, історія дитинства виступає як послідовний ряд зближень між дорослими і дітьми, кожному з яких відповідає певний стиль виховання та певні стосунки між батьками і дітьми [83]. Головною соціальною функцією дитинства проголошується підготовка людини до дорослої, самостійної праці і життя, що визначає специфіку вікової диференціації й тривалості дитинства, проектування освітньо-виховних систем різного рівня. В результаті чого втрачається значущість, самоцінність дитячого віку, визнання його культуротворчого потенціалу, адже кожне нове покоління, проходячи крізь “дитячий” етап культурації, збагачує потенціал людства новими можливостями.

Очевидно, що піклування про потомство притаманне людській спільноті. Однак на різних історичних етапах по-різному складалося ставлення до дітей (про що засвідчують різні тлумачення поняття “дитина” в різних епохи в різних народів), висувалися різні завдання, існували різні можливості залучення до дорослого суспільства. У багатьох культурах простежуються певні форми фізичної жорстокості, що мають глибоке символічне значення (туге перев'язування ступні для збереження її мініатюрного розміру, зміна форми черепа, нанесення ритуальних малюнків і т.ін.). Тривалий час в історії людства убивство та підкидання небажаних дітей вважалися прийнятними способами, з допомогою яких батьки намагалися протистояти голоду або позбавитися від дітей, народжених з вадами (Г.Крайг, С.Редбіл). Ф.Арієс вказує на відсутність інтересу до дітей та

їхнього світу в культурі європейського середньовіччя. Традиційне середньовічне суспільство намагалось жорстко контролювати поведінку будь-якої людини, незалежно від віку, а дитинство вважалось періодом малоцінним і незначним. Таке положення стосовно дітей, на думку Ф.Арієса, було наслідком демографічної ситуації того часу, що відрізнялася, з одного боку, високою народжуваністю, а з іншого - високою дитячою смертністю [18; 348]. Однак не можна однозначно стверджувати, що в зазначений період дітей не любили. Насправді, дослідник доводить не відсутність любові до дітей, а радше відсутність на той час сучасного тлумачення дитинства, хибне розуміння дитинства в епоху середньовіччя. В епоху Відродження почала окреслюватися реалістична концепція дитинства, поступово утверджувалися нові педагогічні ідеї: усвідомлення дитинства як періоду слабкості людини та особливої відповідальності педагога за дітей у цей час [146]. Важливим символом зміни ставлення до дитячого світу слугує, згідно Ф.Арієса, поява у XVI-XVII ст. спеціального дитячого одягу, що з'явився спочатку у вищих класах суспільства, а пізніше в усіх суспільних верствах, і виділив дитину з дорослого світу. У просвітників інтерес до дітей спостерігався переважно як до об'єкта виховання, про що засвідчує поява спеціальної дитячої літератури, що виконувала дидактичні та настановчі функції. Дитину ніби "виліплюють" за визначеним суспільством ідеалом [18; 146; 348].

Більшість науковців пов'язують виникнення нового образу дитинства та одночасне зростання інтересу до дитини в усіх сферах культури з історичним періодом Нового часу (Ф.Арієс, І.Кон, О.Кошелева, Л.Обухова та ін.). Історико-соціологічний аналіз пояснює соціальні та культурні передумови таких змін: розвиток капіталізму, ускладнення життєдіяльності і соціалізації особистості, культурний розвиток і розвиток особистісної самосвідомості, звернення до людської індивідуальності, увага до внутрішніх спонукань і думок (Ф.Арієс, Л.Стоун); вияв соціальних настанов на формування

розвинутого самоконтролю, пов'язаний з макросоціальними процесами індивідуалізації та персоналізації, зміною співвідношення заохочень і покарань (І.Кон); широке поширення грамоти та письмової культури, зростання кількості загальноосвітніх, а не тільки церковних шкіл (Н.Постмен).

Орієнтовно з середини XVIII ст. дитинство почало сприйматись як підготовчий період до дорослого життя, впродовж якого потрібно формувати почуття гідності і відповідальності, що неможливо робити шляхом жорстокості та приниження [83; 223]. У шкільних і сімейних відносинах помітна зосередженість на дитині, більшість навчальних закладів відмовилися від покарань, однак сувора дисципліна не залишила школу. Відбулася поступова переорієнтація, зміна функцій сім'ї в суспільстві, зросла роль школи в соціалізації дітей. Провідними завданнями сім'ї виступили охорона здоров'я та освіта потомства, а її ідеалом - діти і батьки, об'єднанні щастям спільного життя і спілкування. Увагу дорослих починають привертати всі аспекти дитячого життя, посиливсь інтерес до навчання і виховання.

Кожен новий образ дитинства виявився втіленням соціальної проєкції, відображенням очікувань і стереотипів дорослих. У художній літературі така еволюція спостерігається більш яскраво, ніж у психолого-педагогічній (В.Гюго, Ч.Діккенс, Ф.Достоевський, Т.Манн, Р.Ролан, М.Твен, А.Тесленко, Л.Толстой, І.Франко та ін.). Диференціація вікових періодів, у тому числі й дитинства, на думку Ф.Арієса, формується під впливом соціальних інститутів. Раннє дитинство вперше з'явилося в сім'ї, а школа вивела дитинство за межі материнського та батьківського виховання. Школа також сприяла більш точній віковій диференціації при переході з одного класу в інший. Згідно концепції Ф.Арієса, поняття дитинства і юності пов'язане з школою та класною організацією школи як певними структурами, спеціально

створеними суспільством для соціальної та професійної підготовки підростаючих поколінь [18; 348].

У процесі суспільного розвитку, диференціації та спеціалізації суспільної діяльності виховні функції поступово делегуються різним суспільним структурам, що водночас викликало порушення глибинних духовних зв'язків між дорослими і дітьми, втрату “узагальненого розуміння дитинства в конкретній дитині” [313]. Діти зосередилися в дитячих садках і школах поряд з дорослими, але не всередині дорослого світу, порушилася позиція відповідального ставлення дорослого суспільства до дітей. На соціалізуючий стиль виховання (XIX ст.- середина XX ст), головним завдання якого є підготовка до майбутнього самостійного життя, вказує Л.Демоз [83]. За таких умов, дитина виступила скоріше об'єктом, ніж суб'єктом соціалізації.

Сучасний стан дитинства характеризується як кризовий. Соціологи, психологи і педагоги (Г.Абрамова, М.Галагузова, С.Дармодьохін, Л.Мардахаєв Р.Овчарова, Є.Рибинський та ін.) указують на те, що в сучасних умовах має місце дискримінація дітей, обмеженість і недостатність для них тих або інших матеріальних і духовних ресурсів, зросла кількість соціально незахищених (діти-сироти, безпритульні, інваліди і т.ін.). Сукупне розумове, фізичне, психічне навантаження дітей (обов'язкові заняття у школі, виконання домашніх завдань, робота в господарстві, піклування про молодших братів і сестер і т.ін.) майже не відрізняється від навантаження дорослих. Загострилися протиріччя між зростаючими з віком потребами дитини в увазі та неперервним послабленням, або відсутністю необхідної уваги з боку дорослих, батьків. Іншою загальносуспільною тенденцією виступає інфантилізм дітей, що виник за рахунок широкого надання їм різноманітних вигод, при одночасному виведенні з реальної, соціально значимої діяльності. У багатьох дослідженнях звернена увага на те, що сучасне суспільство втрачає дитинство (О.Кошелева, Г.Крайг, Н.Постмен та

ін.). З допомогою телебачення, що витісняє літературу, діти легко долучаються до культури дорослих, втрачаючи свою. Водночас окреслився новий підхід (В.Абраменкова, І.Бех, А.Богущ, В.Кудрявцев, О.Орлов, М.Осоріна, Д.Фельдштейн та ін.), який передбачає розгляд дитинства як духовного, творчого, активного начала, що володіє особливою цінністю в розвитку загальнолюдської культури.

Здійснений теоретичний аналіз дає нам підставу розглядати дитинство як самоцінне утворення у всій його гетерогенності. Очевидне подовження тривалості дитинства можна пояснити не тільки через з'ясування його функцій, але й через вивчення своєрідного “внутрішнього” змісту дитинства, його наповненості та смислу. Звернемо увагу на те, що заданий суспільством певний нормативний образ дитини як продукт та об'єктивація соціальних настанов, подекуди далекий від реальності, визначає умови, стиль та особливості здійснюваного дорослими виховання. Дитинство виступає об'єктом спостереження, перетворення, а зусилля дорослого світу спрямовуються на те, щоб віднайти адекватні можливості та засоби впливу на дітей, а не взаємодії з ними. Проголошуючи дитину суб'єктом, визначаючи вихідні позиції в побудові стосунків з дітьми як суб'єкт-суб'єктні, дорослі (педагоги, батьки) фактично ставляться до дитини як до об'єкта, на який спрямований їхній вплив, тоді мова йде про спільні дії, а не взаємодію. Щоб розв'язувати проблеми нового рівня, необхідно розглядати дитячий світ не тільки як продукт соціалізації та навчіння з боку дорослих, але й як автономну соціокультурну реальність, своєрідну субкультуру, яка має власну мову, структуру, функції та традиції. Важливо визначити сутність і зміст позицій дорослих і дітей як специфічних суб'єктів взаємодії; визначити структуру, характер, простір взаємодії.

Соціальний світ впливає на індивіда не тільки через дії реально існуючих людей, що спілкуються та взаємодіють, але й через невидимі способи дій та об'єкти, створені людьми в оточуючому світі. Вважається, що

вплив культури на дитину започатковується з материнського лона через різні біологічні агенти, відповідної культури. Самостійна участь дитини в ігрових і реальних життєвих ситуаціях, дозволяє їй стати носієм культурних особливостей, властивих для її оточення, набутий дитиною досвід, опосередкований культурою, до якої вона належить. Спочатку рідна культура майже не усвідомлюється, оскільки є середовищем існування. На існування автономного дитячого суспільства у традиційній європейській культурі звернув увагу французький історик М.Крюбельє. До характерних рис дитячого суспільства дослідником віднесені: опозиція до дорослого світу та відстоювання власних таємниць; принцип територіальної автономії кожної групи та водночас внутрішнє суперництво й боротьба; статєва сегрегація; власний жаргон, ритуали, ігри. Розкриваючи зміст поняття культури, не можна спиратися на логіку додавання складових: “культура - світ дорослих плюс світ дітей” [157]. Культура опосередковує стосунки, що створюються завдяки спільним творчим зусиллям як дорослих, так і дітей (хоча спільний або творчий характер таких зусиль не завжди очевидний). Отже, оволодіння культурою та культуротворення є загальними функціями, що здійснюються в адекватній формі, в об’єднаному, цілісному дитячо-дорослому суспільстві. Кожне нове покоління засвоює досягнутий людством рівень як вихідну позицію, розв’язане завдання. Д.Ельконін зазначав, що історія суспільства та історія культури були б неможливими без дитинства. Сучасний малюк впевнено використовує технічні засоби та у своїх відносинах з ними ставить проблеми нового рівня, які потрібно розв’язувати дорослим [113].

Роль дорослих у соціалізації дитини безперечна, однак не можна недооцінювати вплив на цей процес дитячого середовища. Питання про соціалізуючі функції “групи однолітків” вперше було поставлене соціологами та соціальними психологами в 60-х роках ХХ ст. в контексті підліткової та юнацької субкультури. Поняття субкультури виникло в соціології для позначення процесів, що відбувались у криміногенно

орієнтованому молодіжному середовищі (У.Міллер). У загальному розумінні в соціології субкультура розглядається як автономне культурне утворення в межах домінуючої культури. В соціальній педагогіці субкультура визначається як сукупність специфічних соціально-психологічних ознак (норм, цінностей, стереотипів, смаків і т.ін.), що впливають на стиль життя та мислення певних номінальних і реальних груп людей і дозволяють їм усвідомити та утвердити себе як “ми”, відмінного від “вони”, тобто інших представників соціуму (А.Мудрик) [209]. Відмінності суб’єктів однієї субкультури обіймають як елементи свідомості (уявлення, ідеали, ціннісні орієнтації, інтереси), так і елементи соціальної поведінки і міжособистісних стосунків.

Дитяча субкультура, як явище, існує у віковому діапазоні між 3-4 роками (коли в дітей зароджується самостійне соціальне життя) та 12-13 роками, коли з’являється підліткова субкультура. В широкому смислі дитяча субкультура - все те, що створене людським суспільством для дітей і дітьми, в більш вузькому - смисловий простір цінностей, настанов, способів діяльності та форм спілкування в історичній соціальній ситуації розвитку [149, с.86]

Носієм дитячої субкультури виступає дитяче суспільство, яке формується в силу статево-вікової стратифікації суспільства на ранніх ступенях соціогенезу та виконує важливі функції соціалізації дитини. Дитяча субкультура, таким чином, постає як культурний простір і середовище спілкування дітей (певний світ “для себе”), що дозволяє їм створювати автономні норми й цінності, форми спілкування та поведінки, сприяє адаптації в соціумі. Своїм походженням дитяча субкультура зобов’язана історичній емансипації дитячого суспільства від дорослого, яка відбулася в епоху Нового часу (Ф.Арієс, Л.Демоз, Л.Обухова та ін.). А смислове перетворення заданого дорослими образу реальності у грі та інших видах

діяльності дітей виступає умовою виникнення широкого кола елементів дитячої субкультури [158].

Сучасна дитяча субкультура є складним соціально-культурним феноменом, який важко підлягає традиційним засобам наукового аналізу. Початок досліджень дитячої субкультури пов'язують з ім'ям російського фольклориста Г.Виноградова, діяльність якого, як і багатьох інших науковців (Є.Покровський; О.Капіца), була перервана у тридцяті роки. Наприкінці 50-х років ХХ ст. вийшла у світ книга англійських учених Айони та Пітера Опі, що викликала широкий суспільний резонанс і спонукала наукові пошуки, визначила стратегію досліджень. У 60-80-х рр. ХХ ст. дослідження в згаданому напрямку велися переважно фольклористами (М.Гудмен, Г.Кнапп, Л.Віртанен). У різних країнах почався активний запис і вивчення дитячих жартів і анекдотів, страшилок, таємного еротичного фольклору, збір описів традиційних дитячих забав. Стало очевидним, що як носіїв дитячого фольклору потрібно вивчати не окрему дитину, а дитячу спільноту, в якій задовольняються найважливіші дитячі потреби (у спільній діяльності, спілкуванні, афіліації, емоційному контакті та в інформації). Водночас спостерігається певне обмеження у вивченні дитячої субкультури, зведення її предмета до текстів дитячого фольклору (лічилки, дражнилки, скоромовки, віршики, загадки, дитячі анекдоти, прикмети, заговори, ігрові приспівки і т.ін.). На сучасному етапі поступово відроджуються дослідження дитячої субкультури у психології і педагогіці (В.Абраменкова, І.Кон, Н.Михайленко, Н.Короткова, В.Кудрявцев, Т.Алієва, М.Осоріна та ін.).

У загальнолюдській культурі дитяча субкультура посідає підрядне місце, володіючи поряд із тим відносною автономією, оскільки її головні цінності та традиції передаються "із уст в уста", із покоління в покоління. Зміст дитячої субкультури створюють не тільки пропоновані культурою дорослих зразки, але й соціокультурні інваріанти - елементи різних епох, архетипи колективного безсвідомого, зафіксовані в дитячому мовленні,

мисленні, ігрових діях, фольклорі. Привнесені із дорослого світу ігри, іграшки, казки, міфи трансформуються у продукти дитячої субкультури, включаються у специфічний контекст, втрачають наданий дорослими первинний смисл. У субкультурній формі дитячий світ засвідчує свою унікальність, відмінність від дорослого світу і водночас у ній наявне діалогічне звернення до творчого єднання цих світів, тому в сучасних умовах, згідно В.Абраменкової, дитяча субкультура розглядається як модель, що володіє значним креативним потенціалом для соціального проектування [2].

Дитяча субкультура має свою динаміку, розвивається та вдосконалюється разом із розвитком суспільства, його культурою та духовним життям, всіма соціальними процесами, виступаючи своєрідним способом освоєння дитиною різних сторін природної та соціальної дійсності. З одного боку, дитяча субкультура досить консервативна, тим самим забезпечується із покоління в покоління трансляція текстів, ритуалів, ігор. Однак, певний демократизм і динамізм дитячої субкультури простежується в її відкритості до змін, поліваріативності її творів, наявній можливості для кожної дитини стати автором і творцем. Джерелами інформації виступають канали міжособистісної комунікації, газети, журнали, теле- та радіопередачі. Інформація, одержана із різних джерел, сприйнята, відібрана й трансформована у відповідності з характерними для субкультури ціннісними орієнтаціями, визначає зміст спілкування її носіїв. Субкультурні цінності, що набули референтності для особистості дитини в силу дії механізму наслідування, стають регуляторами індивідуальної поведінки.

Дитячий фольклор як результат творчості багатьох поколінь дітей, що обіймає комплекс словесних, музичних, ігрових і зображувальних видів творчості, можна вважати мовленням дитячої субкультури, переважно усним. Дитячий фольклор передається в безпосередньому спілкуванні із покоління в покоління, завдяки чому у відносно незмінному вигляді транслюється в

кожному новому поколінні дитяча традиція, в якій зосереджені головні цінності культурної спадщини дітей, що мають принципове значення для соціалізації в середовищі однолітків. М.Осоріна розглядає дитячу традицією, як найбільш стійку в історичному часі та психологічно значиму частину, змістовий кістяк дитячої субкультури. Дошкільники і молодші школярі через фольклор знайомляться із сферою образів метафоричної свідомості, однак метафора виступає і продуктом своєїрідної дитячої картини світу, засобом ознайомлення дитини з загальнолюдською культурою [234].

На шляху до дорослості сучасна людина проходить через певні історично складені, так звані, види провідної діяльності. У процесі історичного розвитку із синкретичної діяльності людини у створенні найпростіших знарядь і наслідування, відтворення за зразком, окреслились трудова і навчальна діяльність, супутніми яких були ігрові дії, що поступово трансформувалися в ігрове відтворення відносин і символічних знаряддєвих дій. Своєрідність і зміст дитинства визначають дитячі ігри, що є провідною діяльністю віку. Згідно формули, яку у свій час вивів К.Грос: ми не тому граємось, що ми діти, але для того й дане дитинство, щоб ми гралися [79]. Функція дитинства, згідно формули, полягає в тому, щоб надати можливість дитині розвиватися, не вступаючи в безпосередні контакти з дійсністю, проте не втрачати з нею тісний зв'язок. Ігрова діяльність виникає після маніпулювання та предметної діяльності й стає визначальною психічний розвиток дитини умовою, тренує її знакову функцію. В ігровій діяльності відбувається пошук предметів - замінників реальних предметів і символічне зображення предметних дій, що демонструють стосунки між людьми. Гра виступила способом освоєння дійсності, своєїрідною соціальною практикою дитини, сполучною ланкою між дорослими та дітьми, оскільки через гру засвоюються загальні смисли і мотиви людської діяльності, а не її операційно-технологічний бік як у навчанні. В дитячих іграх відтворюються соціальні стосунки дорослих, що забезпечує в новій опосередкованій формі

включення дітей у життя суспільства та задоволення потреби співучасті у спільній життєдіяльності. Гра стає “механізмом”, який перетворює вимоги соціального середовища в потреби самої дитини [41]. Психолог Є.Аркін уважав, що гра й іграшка є тим спільним, що характеризує дитинство у всіх народів у всі часи [19].

Підсумовуючи викладене зазначимо, що дитяча субкультура виступає своєрідним способом світобачення, освоєння дитиною різних сторін соціального життя та самоутвердження в ньому. Спираючись на психолого-педагогічні дослідження (В.Абраменкова, В.Кудрявцев, М.Осоріна, Л.Ядвіршис та ін.) виокремимо загальні особливості дитячої субкультури як певної соціокультурної системи:

- субкультура як частина, або підсистема культури того суспільства, до якого належать діти, що зберігає відносну автономію і самостійність;

- дитяча субкультура вирізняється консерватизмом (ігри, забави, фольклорні тексти зберігаються в ній упродовж століть), має певні “цензурні фільтри”, що забезпечують її сталість і непорушність. Водночас вона гнучко реагує на події оточуючого світу й асимілює нову інформацію, вводячи її в традиційно-дитячі культуральні структури;

- субкультури дітей різних країн мають свої особливості, водночас мають багато спільного, що пояснюється спільністю природи дитячої психіки, характером розв'язання дітьми вікових і соціально-культурних завдань;

- дитяча субкультура є продуктом соціальної взаємодії та колективної творчості дітей у безпосередньому вільному спілкуванні, іграх, пізнавальній діяльності в неформальних групах;

- трансляція дитячої традиції забезпечується по вертикалі: від старших - до молодших, чому сприяє звичний для спонтанно складених дитячих ігрових груп незначний віковий розрив (2-3 роки) у складі учасників;

- субкультура впливає на дітей і підлітків тією мірою, наскільки є референтними однолітки, що виступають її носіями, тому однією із провідних функцій дитячої субкультури є регуляція взаємовідносин між членами дитячого суспільства і оточуючим світом, вибір сфер і способів самореалізації.

Здійснений аналіз засвідчує, що всі розглянуті аспекти вивчення дитинства є взаємозв'язаними, однак кожен із них виступає предметом психологічних, соціологічних, історичних, етнографічних і педагогічних пошуків. Так, психологія вивчає загальні закономірності психічного розвитку дитини у відриві від образу життя та стилю виховання, прийнятого в певній культурі. Соціологія, історія та етнографія, у свою чергу, можуть досліджувати співвідношення соціальної структури та способів соціалізації (в загальному вигляді, історично або в порівнянні) безвідносно до психофізіологічних варіантів індивідуального розвитку. Протистояти таким особливостям наукового вивчення дитинства може широкий інтердисциплінарний синтез, який дозволяє глибше пізнати і осмислити цей соціально-культурний феномен у ході підготовки майбутніх учителів початкових класів. У зв'язку з чим слід підкреслити, що дитинство - це не тільки ступінь онтогенетичної періодизації, а певні відношення культурної спільноти до дітей у формі різних соціокультурних програм виховання і розвитку, первинний етап соціалізації. Самобутній соціокультурний статус дитинства сформувався у процесі історичного розвитку людства, чому сприяло виділення дітей із дорослого суспільства, зародження в суспільній свідомості рефлексії щодо своєрідності внутрішнього світу дитини, емансипація дітей. Суспільство (світ дорослих) виступає стосовно дітей середовищем і посередником входження в систему складних соціальних відносин. Конструювання нового образу дитинства передбачає проектування нових типів стосунків між дорослим і дитячим світом, звільнення від стереотипних міфологізованих дорослими образів дитячого розвитку та

діяльності, що спотворюють і звужують вивчення дитинства. Диспозиції дитинство-дорослість слід розглядати як особливі соціальні структури та реальні суб'єкти. Дитинство постає як підсистема суспільства, частина єдиного соціуму; а дитина - не об'єкт (продукт) виховання, соціалізації або реципієнт будь-яких інших зовнішніх впливів, а активний самостійний суб'єкт власної життєдіяльності. Якщо раніше вчені дивилися на дитячий світ очима дорослих, то настав час розглянути дорослий і дитячий світ через призму дитячого сприймання. Своєрідним способом освоєння дитиною різних сторін соціального життя та самоутвердження в ньому виступає дитяча субкультура, прояви якої потребують педагогічного осмислення у ході підготовки майбутніх фахівців, що дозволить повноцінно організовувати життя та діяльність вихованців, краще зрозуміти позитивні й негативні особливості субкультур, з якими стикаються вихованці, з метою коригування цих впливів.

3.2. Дитина і середовище: проблеми взаємодії

Однією із визначальних характеристик людини як живої системи є її відкритість до впливів зовнішнього середовища. При цьому принципово важливого значення для вивчення феномену дитинства в ході підготовки майбутніх учителів початкових класів набуває положення про те, що особистість є системою, що розвивається, яка перебуває в постійному становленні. Сутність особистості виявляється в модусі відношень, що визначаються тим, яке місце займає індивід в системі соціальних стосунків і, водночас його власними відношеннями до світу та самого себе. Складність і багатозначність існуючих у суспільстві поглядів, переконань, оцінок свідчить про неоднозначність, варіативність впливу середовища на людей різного віку, статі, національності, культурно-освітнього рівня. Розвиток і

соціалізація дитини відбувається не шляхом одностороннього впливу середовища на особистість, а виступає результатом їх постійної взаємодії. Розглянемо докладніше загальні підходи в педагогічному вивченні середовища. Як засвідчує аналіз наукових джерел, поняття середовища широке за обсягом, об'єднує сукупність зовнішніх умов, факторів і об'єктів, серед яких народжується, живе та розвивається організм [179; 209; 214; 280]. Феномен взаємодії - це феномен зв'язку, переходу, розвитку різних об'єктів під впливом взаємної дії один на одного та на інші об'єкти. Категорія "взаємодії" є однією із базових філософських, онтологічних категорій. Провідною характеристикою взаємодіючих сторін є активність, міра вияву якої різниться. В силу того, що активність характеризує обидві сторони взаємодії, то вони набувають якості суб'єктів взаємодії.

Філософами, психологами, соціологами і педагогами встановлений вибіркового характеру сприйняття людиною впливів середовища (І.Бех, В.Бочарова, Н.Василенко, Л.Гумільов, В.Гмурман, І.Зверєва, Л.Коваль, О.Ковальов, І.Кон, Т.Кузнецова, О.Кузьменко, Ш.Надірашвілі, Л.Новикова, Р.Овчарова, Ж.Піаже, Г.Пустовіт, С.Рубінштейн, Г.Саллівен, Н.Сарджвеладзе, О.Сухомлинська, Д.Фельдштейн та ін.), підкреслюється ймовірнісний характер взаємодії особистості і середовища, активна роль особистості в цьому процесі. Активність людини реалізується на індивідному, суб'єктивному та особистісному рівнях. Індивідному рівню активності відповідають ті аспекти середовища, які релевантні біологічним потребам людини та її психофізіологічним операціональним можливостям. Активність на рівні суб'єкта включає в себе проблемні ситуації, тобто характеристики середовища, що сприяють гальмуванню актів імпульсивної поведінки і актуалізації специфічного акту об'єктивації. Активність на рівні особистості спрямована на соціальні норми, очікування, інтерперсональні стосунки, таким чином особистісному рівню активності властива взаємодія з соціумом. Соціальний досвід, як продукт взаємодії особистості з оточуючим,

завжди проектується власною індивідуальною активністю в цій взаємодії [276].

Виходячи із визначення середовища в педагогіці і психології М.Хейдметс вніс суттєве доповнення в нього. Він виділив поняття “світ” і “середовище”, які не є тотожними. На його погляд, поняття “середовище” охоплює лише ту частину світу, з якою стикається суб’єкт, взаємодіє. Звернений до буття суб’єкта світ набуває якості середовища, проте себе в ньому не вичерпує. Середовище виконує роль посередника між суб’єктом і оточуючим його світом. Через перетворення середовища суб’єкт розширює межі світу і разом з тим самовдосконалюється [322]. Отже, середовище виступає як співвідносна категорія, що існує тільки у співвідношеннях “суб’єкт-середовище”. Таке положення набуває методологічного значення, оскільки дає можливість пояснення існуючого розмаїття визначень і характеристик середовища.

Для сучасної науки властива диференціація середовища згідно різних підходів його дослідження. Найзагальнішим є поділ середовища на природне і соціальне. У соціологічному аналізі середовище розглядається передусім як соціальне середовище. Це поняття вперше з’явилося у роботах французького соціолога І.Тена, який визначав соціальне середовище як психічне, духовне, культурне та соціальне оточення [297]. Теорія середовища, висунута І.Теном, визнавала людину глибоко залежною від оточуючого і тим самим заперечувала її моральну відповідальність. З 60-х років ХХ ст. проблема взаємодії особистості і соціального середовища викликала новий інтерес дослідників (Н.Сарджвеладзе, Ю.Сичов та ін.). До структури особистості в системі “особистість-соціум” Н.Сарджвеладзе включає: соціальний статус; самоствавлення; настанови на зовнішній світ. Самоствавлення і настанови на зовнішній світ виділяються з урахуванням їх когнітивної та емоційно-оцінної складових. Дійова сторона цих настанов виступає як відображення динамічних тенденцій особистості, що виявляються в активності [276].

Соціальне середовище породжує той або інший образ життя, який утворюють сукупність та специфіка суспільних відносин на певному етапі їх розвитку та відповідний образ мислення і поведінку. При вивченні умовних меж, динамізму, інтенсивності взаємодії соціального середовища з соціальними об'єктами, на думку Т.Кузнецової, слід ураховувати: систему матеріальних елементів, включених у безпосереднє оточення особистості, які виявляють на неї постійний вплив; пропорції безпосереднього й опосередкованого спілкування, його інтенсивність, широту, спрямованість, що розглядаються у взаємозв'язку; обсяг груп та особистостей, які взаємодіють з особистістю, що вивчається; масштаб і глибину соціалізації особистості [150].

Зростання ролі соціального середовища і соціалізованої природи сприяє зміні співвідношення між спадковими і набутими механізмами регуляції поведінки людини в бік останніх у результаті зростання виховних можливостей соціального середовища. У психології і педагогіці (Г.Андрєєва, Л.Виготський, Т.Кузнецова, Ю.Мануйлов, А.Петровський, В.Семенов та ін.) соціальне середовище розглядається з позицій інтеграції в ньому дитини та досліджується як суб'єктивно пережита дитиною об'єктивна реальність. За такого підходу набуває ваги те, що відношення дитини та зовнішніх умов її життя мають характер взаємодії. Відповідно до загальносоціальних і групових програм поведінки конструюються автономні особистісні регулятори поведінки, що дозволяють дитині визначати та вибирати саме ті способи поведінки, які позитивно "вписуються" в суспільну динаміку соціальних зв'язків і взаємодій. У цьому зв'язку слід згадати видатного філософа і педагога С.Гессена, який запевняв, що "тиск зовнішнього середовища повинен відповідати внутрішній силі опору зростаючої особистості дитини" [68, с.86]

Визнання вченими (М.Гамезо, Т.Кузнецова, А.Мудрик, Р.Немов, В.Панов, Г.Пустовіт, Т.Столярова, В.Ясвін та ін.) середовища як природного і соціально-культурного оточення зумовлює у вивченні взаємодії з ним

людини враховування сукупності факторів. У вітчизняній і зарубіжній науці існують різні класифікації факторів. На наш погляд, найбільш повною, логічною і продуктивною для професійно-педагогічного вивчення є класифікація факторів соціалізації, запропонована А.Мудриком [209]. Умови, які складаються в мега, макро-, мезо- та мікросередовищі, детермінують розвиток особистості, сприяють її саморозвитку як на свідомому, так і підсвідомому рівнях. Узагальнимо теоретичні позиції вчених (І.Бех, М.Галагузова, А.Мудрик, Р.Овчарова та ін.) на проблему взаємодії дитини і середовища у вигляді таблиці (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1.

Фактори соціалізації

Фактори	Зміст	Особливості впливу
Мегасередовище	Космос, планета, природа, світ	Формування видової ідентичності, процеси енерго-інформаційної взаємодії
Макросередовище	Країна, держава, етнос, суспільство	Формування етнічної ідентичності
Мезосередовище	Регіон, місто, село, субкультура	Формування стилю і образу життя, культурних стереотипів
Мікросередовище	Сім'я, школа, референтна група	Формування Я-ідентичності, статусно-рольового набору, забезпечення реалізації завдань розвитку

Як випливає з таблиці, мегафактори (мега - дуже великий, всезагальний) - космос, планета, світ. Це фактори, які певним чином, через інші групи факторів впливають на розвиток і соціалізацію всіх жителів Землі. Природне середовище або природа в широкому сенсі - весь світ у всьому розмаїтті його форм (у такому значенні поняття природа стоїть поряд з поняттями

матерії, універсума, Всесвіту); у загальноприйнятому розумінні - це сукупність природних умов існування людини та суспільства [316, с.529-530].

Досягнення

наук про природу і людину у ХХ ст. (В.Бехтерев, В.Вернадський, П.Лазарев, В.Набоков, А.Чижевський та ін.), здобуття нових знань дозволяє розглядати космос як мегафактор соціалізації, встановлювати залежність динаміки соціальних процесів від енергетичного впливу. З огляду на нерозривний зв'язок людства як “живої речовини” з матеріально-енергетичними процесами біосфери землі, завдяки науці та її використанню в інтересах суспільства, на думку В.Вернадського, людство перетворюється на “могутню геологічну силу”, спрямовану на перебудову біосфери, створення її нового стану - ноосфери [57]. З розширенням можливостей впливу на природу змінювалися парадигми взаємодії “людина-природа”: на зміну парадигмі “спостереження” прийшла парадигма “діяльність”, що, у свою чергу, потребує зміни на парадигму “спілкування”, змістом якої виступає діалогова взаємодія (співробітництво), спілкування задля оптимізації системи “людина-середовище”, їх спільної еволюції [179]. Очевидно, що таке розуміння взаємовідносин природи і людини висуває на передній план відповідальність людини за свої дії, усвідомлення того, що людина (людство загалом) здатні змінити не тільки світ і землю, але й зруйнувати їх, знищивши й себе. Виникає необхідність відходу від логіки об'єкт-об'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин, згідно якої людина розглядалась або об'єктом, який приймає впливи оточуючого світу, або як суб'єкт, який сам впливає та активно перетворює довкілля, що допускає та передбачає експлуататорське, споживацьке ставлення до навколишнього.

Сучасний американський соціолог Р.Інглехарт обґрунтував гіпотезу про глобальну тенденцію переходу людства від матеріалістичних цінностей (орієнтація особистості або соціальної групи на економічну і фізичну безпеку) до постматеріалістичних (самовияв та якість життя). Головною

детермінантою зсуву від матеріалізму до постматеріалізму виступає високий рівень економічної безпеки, досягнутий розвиненими країнами Заходу в повоєнний період. Відсутність необхідності постійної боротьби за економічне виживання, суттєве зниження ціннісної значущості останнього активізує потребу самоактуалізації особистості [118].

Макрофакторами (макро - великий) розвитку і соціалізації, слід уважати: країну, етнос, державу, суспільство. Країна як географо-культурний феномен - територія, що має певні межі та виділяється за географічним положенням, природними умовами. Географічні і кліматичні умови виявляють прямий або опосередкований вплив на стан здоров'я, особливості життєдіяльності жителів, традиції виробництва і культури, народжуваність, густину населення. Специфіка географічного середовища формує фізичний тип людей, расові ознаки, демографічну структуру етнічної спільноти, регіональну специфіку, культуру, міжособистісні стосунки, образ життя. Органічно включені у процес соціалізації процеси акультурації (засвоєння культури суспільства і субкультури відповідних соціальних груп), етнізації як становлення етнічної ідентичності, соціальної інтеграції. Звичаї, традиції, обряди, ритуали як органічні елементи народної культури та способу життя акумулюють досвід генерацій і репрезентують його як формалізовану заданість індивідуальної та групової поведінки; утворюють інтерсуб'єктивне поле суспільних очікувань і вимог, дотримання яких формує неповторно індивідуальні й водночас етнічно специфічні особистісні риси. У процесі розвитку особистості формується національна самосвідомість, основи якої закладаються в дитинстві як усвідомлення сукупності своїх етнічних зв'язків і ставлень до них. Важливим індикатором етнічної самосвідомості виступає етнічна самоідентифікація, що включає уявлення про етноконсолідуючі та етнодиференціюючі ознаки, "образ" національного характеру та рідної землі. Згідно імпліцитних концепцій особистості і виховання визначаються позиції людини як об'єкта соціалізації, а також її суб'єктність і суб'єктивність.

Сучасне людство різноманітне за складом, а більшість держав - поліетнічні, тому етнічні проблеми постають як пріоритетні в державній політиці, а проблеми культурної та етнічної ідентичності набувають ваги як складові шкільної соціалізації.

Суспільство як соціологічне поняття характеризує сукупність усіх історично складених способів взаємодії та форм об'єднання людей, до структури яких включені сім'я, соціальні, вікові, професійні й інші групи, а також держава. Суспільство як цілісний організм з певною економікою, ідеологією, культурою володіє способами соціальної регуляції життєдіяльності людей. Стрімке зростання темпів розвитку призвело до того, що світ зіткнувся з проблемою "незворотного розриву між поколіннями", коли майбутнє стало незрозумілим для попередніх поколінь [196]. Згідно М.Мід, у префігуративних суспільствах (такий тип властивий для сучасних розвинених країн), що виникли з середини ХХ століття, окреслився новий тип соціального зв'язку між поколіннями, коли не тільки молодші вчать у старших, не тільки поведінка однолітків виступає моделлю, але й старші вчать в молодших. Однак у суспільствах перехідного типу в нестабільні періоди міжпоколінні відносини ускладнюються кризою соціальної ідентичності, труднощами адаптації в мінливих умовах.

Відчутний вплив соціальної структури суспільства на виховання як соціально контрольовану соціалізацію у зв'язку з тим, що різняться уявлення про способи, засоби та результати виховання різних соціальних верств і професійних груп. Стиль життя кожного соціального прошарку по-своєму впливає на соціалізацію підростаючого покоління, особливо тих дітей і підлітків, які приналежні до нього. Зазначимо, що чим більше соціально диференційоване суспільство, тим вищі потенційні можливості для вертикальної (перехід членів суспільства з одного соціального прошарку в інший) і горизонтальної мобільності (зміна видів занять, соціальних позицій,

груп членства в межах одного соціального прошарку). Протиріччя періоду, який переживає сучасне підростаюче покоління, виявляються в тому, що старі соціально-політичні та економічні структури зникають, а нові знаходяться у процесі становлення.

Виховання виступило однією з найважливіших функцій держави з середини XIX століття задля чого сформувалася політика у сфері виховання та державна система виховання. Держава як частина суспільства, ланка його політичної системи, яку утворюють сукупність взаємозв'язаних інституцій, установ та організацій, що функціонують на основі системи правових норм і виконують владні функції. Поняття держава є політико-юридичним. Діти, підлітки та дорослі засвоюють проголошені державою норми та цінності, а також ті, що реалізуються в соціальній практиці. Відносно контрольована соціалізація, спрямована на великі соціальні групи, здійснюється державою завдяки створенню нею умов (початок шкільного навчання, повноліття, вступ у шлюб, служба в армії, початок трудової діяльності, пенсійного віку і т.ін.) для вибору життєвого шляху, розвитку і самореалізації конкретних представників цих груп. Державна політика у сфері виховання передбачає визначення завдань виховання і стратегії їх розв'язання, розробку законодавства та виділення ресурсів, підтримку виховних ініціатив, що створює необхідні та достатні умови для розвитку підростаючих поколінь відповідно до їхніх інтересів і запитів суспільства. Вплив державних інституцій протистоїть стихійним соціальним взаємодіям, які можливо прогнозувати та скеровувати. Кардинальні зміни, що відбуваються, спрямовані на “роздержавлення” суспільства, відродження структур громадянського суспільства.

Мезофактори (мезо- середній, проміжний) або умови соціалізації великих груп людей, які виділяються: за місцевістю, типом поселення (регіон, місто, село, селище); за приналежністю до аудиторії тих або інших

сіток масової комунікації (радіо, телебачення і т.ін.); за приналежністю до тих або інших субкультур.

Кожна країна об'єктивно, у природно-географічному розташуванні, та суб'єктивно, у свідомості її жителів поділена на численні території - регіони. Регіон як частина країни є цілісною соціально-економічною системою, що має спільне економічне, політичне та духовне життя, історичне минуле, культурну та соціальну своєрідність. Впливають на соціалізацію соціально-географічні особливості регіону (клімат, густота населення, рівень урбанізації, традиційні заняття жителів, засоби сполучення і т.ін.); соціально-економічні (типи та характер виробництв, перспективи розвитку, професійний склад жителів та їхній рівень життя, економічні зв'язки і т.ін.); соціально-демографічні (етнічний склад, статево-вікова структура, типи сімей, міграційні процеси). Історичні та культурологічні регіональні відмінності виявляються у властивих населенню звичаях, традиціях, обрядах, фольклорі, архітектурі, діалекті, стилі життя.

Вплив регіону на відносно соціально контрольовану соціалізацію здійснюється в руслі тієї політики, яку проводить у цій сфері регіональна влада. Регіональна політика у сфері виховання включає в себе, з одного боку, адаптацію, згідно принципу культуровідповідності, державної політики в цій сфері до умов регіону. З іншого боку, передбачає розробку нормативних документів, виділення ресурсів, залучення різних державних і суспільних організацій, підтримку виховних ініціатив, що в сукупності повинно створити необхідні та достатні умови для розвитку підростаючих поколінь із урахуванням інтересів людини та запитів регіональної спільноти. Така політика, на думку А.Мудрика, набуває ефективності, якщо органи управління вирішують низку завдань, зокрема: вивчають особливості соціалізації в регіоні, позитивні та негативні реалії і тенденції розвитку дітей, підлітків, юнаків, а також передбачають заходи використання позитивних потенцій суспільства, нівелювання, коригування, компенсації негативних

тенденції соціалізації в регіоні; інвентаризують і картографують актуальні та потенційні виховні ресурси регіону, відповідні інфраструктури; розробляють комплексні міжвідомчі програми, окреслюючи в них регіональні завдання та цілі, заходи щодо створення та вдосконалення умов реалізації національних і регіональних виховних завдань і цілей; у втіленні державної та регіональної політики у сфері виховання, визначенні його стратегії і тактики особливу увагу звертають на використання принципу культуровідповідності виховання, вносять у зміст, форми, методи виховання елементи історично складених традицій і культури регіону; шукають способи стимулювання зацікавленості в роботі з підростаючими поколіннями різних організацій і соціально-професійних груп населення регіону, сприяють мобілізації їх ресурсів; розробляють заходи щодо забезпечення безпеки і добробуту підростаючих поколінь регіону, в тому числі, окремих категорій дітей, підлітків, юнаків - реальних чи потенційних жертв несприятливих умов соціалізації; передбачають заходи з підготовки та перепідготовки кадрів для виховних організацій усіх типів, залучення до виховної роботи з дітьми волонтерів, педагогізацію кадрів організацій, які так або інакше впливають на соціалізацію [209].

Суттєвим фактором впливу на соціалізацію і розвиток виступає тип поселення (місто, село або селище), в якому живуть сучасні діти. Відмінності в соціально-економічних, соціально-психологічних, культурних і природних умовах життя міста і села виступають реальними передумовами для появи неповторних рис поведінки їхніх жителів, різного образу життя, що фіксує широкий діапазон індивідуальних і групових характеристик людського буття. Філософами, соціологами, істориками, географами, психологами (Т.Алексєєва, Ю.Абрамова, Т.Дрідзе, Г.Ковальов, І.Котова, А.Мудрик, Є.Шиянов та ін.) місто осмислюється як головний акумулюючий та інтегруючий фізичне буття, діяльність сучасної людини організм, що визначає тенденції розвитку суспільства. Міста утворюють не тільки

природні та “рукотворні” складові (композиції вулиць, будівель і помешкань), але й сукупність соціальних, психологічних, економічних процесів, в які включені індивіди і групи в певному концентрованому матеріально-просторовому середовищі. Впродовж дня діти і підлітки стикаються із великою кількістю людей, одержують великий обсяг вражень, інформації, носієм якої є архітектурні споруди, установи й організації, транспорт, реклама, завдяки чому вони набувають досвіду соціальної взаємодії, що спонукає інтереси до соціального життя, розвиває спостережливість, орієнтацію в навколишній дійсності. Місто як осередок культури (також просоціальних, асоціальних та антисоціальних явищ), своєрідне інформаційне поле та міський образ життя в цілому створюють простір для індивідуального вибору в різних сферах життєдіяльності, пропонують широке коло спілкування та різні поведінкові альтернативи.

Важливе вивчення феноменів, породжених містом. У самому визначенні міський (житель, міська дитина) закладений смисл особливого суб'єкта, особливих стосунків і водночас впливає проблема розкриття цих особливостей, а також того, чим вони обумовлені, яке значення мають в оцінці особистості та соціальної ситуації її розвитку. З таких позицій місто постає не тільки як соціальний простір життєдіяльності людини, умови її функціонування, які коригують і визначають розвиток, але й певний фактор, що надає розвитку власне міського змісту. Міста як тип поселення різняться: за величиною (малі, середні, великі, гіганти); за переважаючими функціями (промислові, адміністративно-індустріальні, портові, спеціалізовані, наукові містечка і т.ін.); за регіональною приналежністю; за тривалістю існування. Для всіх міст властивий постійний розвиток і трансформація. Серед ознак міського образу життя, що історично склалися та набувають певної специфіки в залежності від параметрів міста, варто виділити: домінування анонімних, ділових, короткотривалих, поверхових, із високою вибірковістю в емоційних зв'язках, контактів у міжособистісному спілкуванні; послаблений

соціальний контроль поведінки людини та зростання ролі самоконтролю внаслідок наявності різноманітних соціальних зв'язків та анонімності; низьку значимість територіальних спільнот жителів і слабо розвинені сусідські зв'язки; високу суб'єктивно-емоційну значимість сім'ї для її членів із важливістю позасімейного спілкування; розмаїття стилів життя, культурних стереотипів, настанов, ціннісних орієнтацій; соціальну мобільність [9; 88; 132].

В організації виховного процесу та побудові освітніх програм часто не враховується ступінь і характер впливу на дитину власне “міського” фактора, що визначається: рівнем стресу, який залежить від шуму, забруднення, перенаселення міського середовища; естетичним потенціалом міста; наявними в місті можливостями для розв'язання завдань фізичного, інтелектуального, культурного розвитку дітей; участю дітей у благоустрої міста. Технократичний підхід, що започаткував структурно-функціональне зонування в плануванні та побудові міст, призвів до обмеження життєдіяльності людини в містах штучними схемами із закріпленими функціями (житловими, торгово-виробничими, адміністративними, “спальними” та ін.), що, у свою чергу, викликало відчуження, відсутність ідентифікації з безпосереднім оточенням. Прагматичне, споживацьке ставлення охопило різні сфери довкілля, зокрема парки, сквери, кінотеатри, будинки культури. Численними дослідженнями підтверджується потреба дитини у “власному” куточку або просторі, території (І.Ерме, М.Куйвітс, Т.Нійт та ін.) [88; 322]. Гомогенне, монотонне середовище міста обумовлює відсутність “простору переживань своїх улюблених місць”, нівелювання поняття “отчого дому”, “рідного двору” серед однакових споруд і квадратних метрів житлової площі. Сучасна об'єктивна ситуація засвідчує загальну тенденцію скорочення простору життєвого середовища для сучасної дитини, особливо у великих містах і нових мікрорайонах, що негативно позначається на її розвитку.

Стиль життя, культурні стереотипи, ціннісні орієнтації сучасних малих міст наближені до сільських. Вплив малого міста на соціалізацію жителів відрізняється від впливів села і великих міст та визначається його історичним минулим, функціями та соціально-психологічним кліматом. У малих містах менше стимулів, що впливають на мобільність його жителів, однак більше, ніж у селі, можливостей для освітнього та професійного вибору, дозвілля і самореалізації.

Особливості сільського образу життя визначаються: залежністю праці від природних циклів; складнішими, порівняно з містом, умовами праці; слабо розвиненою сферою обслуговування; невеликими можливостями для трудової мобільності жителів; великою працеміскістю в домашньому та присадибному господарстві; обмеженістю занять для дозвілля. Сучасне село зберегло елементи традиційної сільської общини з досить стабільним складом жителів та їх невеликою кількістю, слабкою соціально-професійною та культурною диференціацією, тісними родинними і сусідськими зв'язками, високим соціальним контролем за поведінкою. Обмеженість реальних і можливих контактів робить спілкування селян емоційно глибоким і відкритим, з слабкою відмінністю між дружніми та приятельськими стосунками. Сільська школа як єдина освітньо-виховна установа відіграє в житті своїх учнів більш вагомую роль, аніж міська. Особливого значення в соціалізації сільських жителів набуває постійно зростаючий вплив міста. Міський образ життя, що широко пропагується засобами масової інформації, виступає еталоном, мрією сільських дітей і молоді [9; 209].

Масова комунікація (преса, радіо, кіно, телебачення, комп'ютерні мережі) як різновид масового спілкування людей має певну соціальну спрямованість, що виражає інтереси великих соціальних груп. Засоби масової комунікації (ЗМІ) виступають джерелом інформації та просвітництва й впливають на засвоєння людьми різного віку широкого спектру соціальних норм, формування ціннісних орієнтацій. У розгляді ЗМІ як фактора

соціалізації зазначимо, що безпосереднім об'єктом впливу інформаційного потоку виступає свідомість і поведінка великих груп, які утворюють аудиторію. В основі соціально-психологічних функцій ЗМІ (соціальна орієнтація, афіліація, контакт з іншими, самоствердження, емоційна розрядка) лежать потреби суспільства в цілому, а також окремих соціальних груп і людей. Техносфера створює нові можливості для розвитку дитини, але водночас формує слухача, глядача, тобто споживача тієї або іншої продукції. В сучасних умовах істотного значення набуває оволодіння людиною вмінням повноцінного використання потенціалу ЗМІ, а одним із аспектів соціального виховання виступає медіа-освіта або вивчення закономірностей масової комунікації з метою запобігання їх негативного впливу.

Дослідження того, яким чином соціальний досвід великих груп стає надбанням індивіда, неможливе без урахування такої важливої ланки в цьому ланцюгу, як мала група, адже розвиток особистості детермінується процесом розвитку групи, в яку вона інтегрована. Дослідження доводять вирішальну роль впливу мікросередовища на формування особистості людини (Я.Коломінський, Дж.Морено, А.Петровський, Т.Шибутані та ін.). Останнім часом у науковому обігу широкого вжитку набуло поняття мікросоціум (мікросередовище). На рівні мікросоціуму виділимо мікрофактори розвитку і соціалізації, тобто фактори, які виявляють безпосередній вплив на людей, що з ними взаємодіють, а саме: сім'я, групи дорослих і однолітків, різні суспільні, державні, релігійні, виховні організації.

Мікросоціум має функціонально-просторові характеристики (просторове розміщення в місті або селі, зв'язок з іншими районами, поселеннями, наявність або відсутність місця для ігор дітей); архітектурне планування; демографічні особливості (склад жителів, їхня етнічна приналежність, соціально-професійний і статево-віковий склад, склад сімей); культурно-рекреаційна інфраструктура (наявність та якість роботи навчально-виховних закладів, кінотеатрів, клубів, музеїв, театрів, бібліотек).

Сприятливість мікросоціуму для соціалізації дітей залежить від умов життя в ньому (соціально-економічних, соціально-політичних, соціально-культурних, демографічних, екологічних і т.ін.); можливостей задоволення дитиною потреб, наявними можливостями для розв'язання вікових завдань розвитку. Простір мікросоціуму для молодших школярів можна обмежити подвір'ям, кварталом, для підлітків - мікрорайоном, а в селах, малих і середніх містах він збігається з межами поселення [2; 3; 154; 234].

Сім'я завжди посідала важливе місце як особливий, значимий мікросоціум функціонування кожного, персональне середовище життя та розвитку дітей, інститут соціалізації підростаючих поколінь. Набутий дитиною досвід рольової поведінки та спілкування, підтримка, схвалення або засудження сім'ї відбивається в соціальних очікуваннях дитини, допомагає або заважає адаптації до мінливих соціальних умов. Сім'я як унікальний соціальний інститут виступає посередником між індивідом і державою, суспільством. Особливості впливу сім'ї визначаються такими параметрами: демографічним або структурою сім'ї (велика сім'я, нуклеарна, повна або неповна, бездітна, одnodітна, багатодітна); соціально-економічним (статус батьків, майнові характеристики сім'ї, добробут, умови проживання, особливості образу життя сім'ї); соціально-культурним (освітній рівень батьків, їхня участь у житті суспільства). Вагома роль матеріальних ресурсів у сімейному вихованні, від яких залежать якість життя, харчування, витрати на освіту і виховання. Однак вирішального значення у вихованні дітей набуває морально-психологічна атмосфера сім'ї, стосунки між поколіннями та подружні [82; 87; 89; 133].

У нашій і зарубіжних країнах відбуваються процеси еволюції сім'ї та її місця й ролі в суспільстві, окреслились об'єктивні тенденції зміни шлюбно-сімейних стосунків, характеру відтворення населення. Спостерігається скорочення числа шлюбів, зменшення середньої тривалості шлюбу, зростання позашлюбного народження дітей і неповних сімей, широкий

діапазон індивідуальних моделей сім'ї. Сучасна сім'я відрізняється від сім'ї минулого зміною провідних функцій, зокрема економічної та емоційно-психологічної. Актуальними проблемами сучасної сім'ї можна вважати: житлову, фінансово-економічну, безробіття, подвійного навантаження жінки (на роботі та в домашньому господарстві), насильства в сім'ї. На тлі несприятливих тенденцій суспільного розвитку багато сімей не змогли адаптуватися до нових умов життя, що викликає їхню дезорганізацію. Конфліктність у подружніх стосунках і стосунках між батьками і дітьми, руйнування складених морально-етичних норм і традицій зумовлюють порушення соціалізації, пошуки дітьми позасімейного спілкування як компенсації дефіциту емоційних контактів із батьками [73; 89; 133].

Близькими до сімейного оточення є сусіди як певна, наближена територіально (один підїзд, будинок, вулиця) група людей, включена в міжособистісні стосунки (іноді спільну діяльність). Для дітей спілкування та взаємодія з сусідами є способом виходу за межі сім'ї, виступає джерелом набуття нового соціального досвіду, освоєння нових соціальних ролей і загалом ступенем адаптації до соціуму. Знання особливостей сусідських взаємин вихованців дозволяє педагогам враховувати сукупність як позитивних, так і негативних впливів на дітей сусідського оточення (однолітків або дорослих).

У дослідженнях В.Абраменкової, О.Запорожця, В.Котирло, М.Лісіної, В.Мухіної, М.Осоріної та ін. виявлено потребу дитини у спілкуванні з однолітками. Групи однолітків можна розглядати як відносно стійкі утворення з певною системою відносин, спільними цінностями або ситуативними інтересами, що зберігають свою єдність і склад упродовж певного часу [2; 3; 154; 173; 234; 239]. Такі групи відокремлені від інших почуттями "ми", яке виражається через символи, прізвиська, "таємні мови". Серед характеристик складу груп однолітків можна виділити: вік (одновікові, різновікові), стать, соціальний склад; за просторовою локалізацією групи

виникають у межах двору, кварталу або функціонують у межах певної установи (школа, секція, гуртки); за стабільністю та тривалістю свого існування можуть бути постійними, тимчасовими, ситуативними; за соціально-психологічними статусом - групи членства, місце перебування дитини (клас, спортивна секція, гурток) або референтні. Стосунки дошкільників у групах однолітків відзначаються ситуативністю та імпульсивністю. У молодших школярів з'являються перші ознаки стосунків за інтересами, що є основою формування неформальних груп. Для підлітків найбільш значимим у міжособистісних стосунках стає відповідність очікуванням, а спілкування з однолітками перетворюється на самотійну значиму сферу життєдіяльності [2; 3; 147; 154; 173; 234; 239].

Факти позитивного впливу спілкування дітей різного віку на розвиток особистості зафіксовані І.Коном, В.Лосенковою, М.Поповою. Міжвікове спілкування, в силу нерівномірності розвитку його учасників, збагачує їхній життєвий досвід через різнопланову взаємодію, сприяє пізнанню себе й інших, створює додаткові сфери самореалізації. Одночасне перебування в різних формальних або неформальних групах, спілкування і стосунки в яких різняться, сприяє розв'язанню завдань вікового розвитку та забезпечує змістовні інваріанти розв'язання цих завдань [2; 173; 211]. Однак міжвікове спілкування не виключає появи негативних стилів спілкування, зокрема, демонстрації позиції сили з боку старших і відповідно цьому страху, покірності молодших. Відтак, для реалізації виховного потенціалу міжвікового спілкування, для попередження або подолання його негативних наслідків необхідне вдале педагогічне керівництво, що будується з урахуванням усієї повноти групових особливостей і характеристик. У дитячих і підліткових групах психологи виокремлюють функціонально-рольові, емоційно-оцінні та особистісно-сміслові стосунки (В.Абраменкова, А.Донцов, А.Петровський, Є.Субботський та ін.), що об'єктивно виявляються в характері та способах взаємодії членів групи, а також у

розподілі ролей у групі. Функціонально-рольові стосунки складаються в ході оволодіння дітьми і підлітками нормами та способами дій у навчальній, трудовій діяльності та інших специфічних для даної культури сферах соціальної життєдіяльності, розгортаються під безпосереднім керівництвом дорослого і виступають основою контрольованої соціалізації. Функціонально-рольові стосунки в ігровій діяльності здебільшого самодіяльні, складаються без прямого втручання дорослих. У дитячій і підлітковій групах емоційно-оцінні стосунки виступають регуляторами поведінки однолітків відповідно норм спільної діяльності, коли на передній план виступають симпатії, антипатії, дружня прихильність. Особистісно-сміслові стосунки у групах встановлюються, коли мотив однієї дитини набуває для однолітків особистісного смислу, а її інтереси і цінності переживаються, як власні [2; 137; 234; 239].

Структура освітньо-виховного середовища школи - один із найважливіших компонентів усієї системи впливу на дитину мікросоціуму. Сучасна загальноосвітня школа як інститут виховання поєднує в собі: освітньо-виховну установу, яка реалізує функції виховання через навчання учнів; організацію (загальношкільну та мережу первинних), яка впливає на школярів у процесі організованої педагогами життєдіяльності учнів поза навчальним процесом; соціально-психологічну групу (велику - школа в цілому, та малі групи), вплив якої на учнів відбувається у процесі вільного неформального спілкування [210]. Натомість у самій побудові та організації школи наявне ігнорування психологічних особливостей дітей різного віку, а керівництво життєдіяльністю часто суперечить реальним потребам школярів. Упродовж усього часу перебування дитини у школі існують майже однакові схеми уроків, системи оцінювання, структура відносин педагогів і школярів; активність школярів переважно реалізується у формальному спілкуванні з обмеженням можливостей реалізації у грі. Не створені умови для включення дітей у ситуації, що вимагають вияву соціальної відповідальності, а навпаки

складаються умови, які стимулюють формування соціальної пасивності, сприяють виробленню споживацької позиції. Дослідження засвідчують (Г.Абрамова, Г.Ковальов, Ф.Мустаєва, Д.Фельдштейн та ін.) деструктивний вплив реально існуючої організації простору школи на актуальний стан і можливості розвитку суб'єктів; вказують на те, що більшість учнів уникає взаємодії у школі, або ж не задоволені стосунками у класі. В результаті чого виникає стійка егресивна поведінка школярів стосовно школи як групи [3; 132; 210; 313]. Школа стикається з серйозною конкуренцією позашкільних впливів, що пояснюється зростаючою автономією дітей, можливістю певного “анонімного” існування дитини в умовах міста, збільшенням числа соціальних інститутів, що займаються вихованням підростаючих поколінь, кількості груп, в які одночасно включена дитина.

Пошуки нових форм навчання і виховання пов'язані з перетворенням у багатьох країнах традиційних замкнених шкіл у відкриті навчальні заклади. Розробка принципу відкритості в теорії і практиці шкільного навчання і виховання відображає глобальну тенденцію [48; 151; 162; 225; 294]. У найзагальнішому вигляді школа як відкрита соціальна система передбачає: розширення соціальних контактів школи з сім'єю; взаємодію школи з установами додаткової освіти, культури, іншими соціальними інститутами; інтеграцію зусиль педагогів з громадськістю (випускники школи, ветерани, лідери партій та рухів, працівники культури, спортсмени і т.ін.); співробітництво педагогічного та дитячого колективів з різноманітними творчими колективами і об'єднаннями; проведення уроків, позаурочних занять за межами школи (на виробництві, природі, в лабораторіях і т.ін.).

Підсумовуючи викладене підкреслимо, що взаємодія людини зі світом є тією сферою реальності, в якій “зовнішні причини діють через внутрішні умови” (С.Рубінштейн) і, водночас “внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і тим самим себе змінює” (О.Леонт'єв). Отже, не одnobічність “дії зовнішнього через внутрішнє” або “дії внутрішнього через зовнішнє”, а

взаємодія суб'єкта з середовищем (ситуацією) характеризує діалектично єдину детермінацію розвитку і соціалізації особистості. Виявляється значимим не тільки розмаїття впливів на особистість дитини, але й її реакції на ці впливи, особливості здобуття соціального досвіду. Зовнішні впливи, в тому числі і педагогічні, набувають для дитини особистісного смислу, якщо вони детерміновані не тільки значимістю для соціального оточення, але й для соціального досвіду особистості. Духовне багатство людини залежить від багатства її зв'язків з іншими людьми, її включення в соціокультурне середовище. Такі підходи доцільно розкривати і аналізувати в ході підготовки майбутніх учителів початкових класів. Протиріччя і складності сучасності вимагають соціально-педагогічної і психологічної підтримки дитини, що передбачає врахування та вивчення всієї повноти її взаємодії з середовищем, з різними структурами макро- та мікросоціуму з метою забезпечення гармонійного буття особистості як суб'єкта соціокультурного життя, а також освітньо-виховного процесу. Педагогічне осмислення цілісності середовища дитини, її "життєвого простору" дозволяє вдосконалювати педагогічну технологію навчально-виховного процесу початкової школи.

3.3. Соціальний розвиток молодших школярів

Онтогенез обіймає три провідних компоненти - фізичне, психічне та соціальне становлення особистості, що перебувають у нерозривному взаємозв'язку і взаємозумовленості [16; 168; 211; 214; 243; 334]. Соціальний розвиток утворює контекст онтогенезу і завдяки цьому об'єктивно спрямовує і визначає його загальний зміст, а тому потребує детального аналізу особливостей і вивчення рушійних сил, механізмів, новоутворень і проблем у ході підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Соціальна ситуація розвитку як історико-культурний аспект життєдіяльності суб'єкта в суспільстві включає об'єктивні умови онтогенезу і соціогенезу (соціальні, політичні, економічні, правові та інші передумови розвитку особистості); соціальний статус дитинства (історико-культурні та хронологічні характеристики дитячого віку в суспільстві); соціальні ролі, в яких реалізується загальна соціальна позиція дитини (система її ставлень до умов, статусу, ролей) та виступає вихідним моментом для всіх динамічних змін, які відбуваються протягом кожного вікового періоду [15; 41; 63; 211]. Особистість соціалізується через ідентифікацію та індивідуалізується через відособлення, завдяки чому ідентифікація та відособлення виступають як діалектично протилежні елементи пари єдиного механізму соціального розвитку особистості.

Педагогічне осмислення проблем соціалізації і соціально-педагогічної діяльності зумовило дослідження питань соціального розвитку дітей на різних вікових етапах (В.Бочарова, О.Киричук, П.Кліш, О.Коберник, О.Кузьменко, А.Мудрик, В.Мухіна, Р.Овчарова, Д.Фельдштейн та ін.). Безперервний процес соціального розвитку дитини як взаємозв'язок соціалізації та індивідуалізації здійснюється в адекватній соціально-педагогічній ситуації через включення у двоєдиний процес діяльності, у зв'язку з чим розвиток діяльності виступає умовою соціального розвитку [131; 209; 211; 312]. Як взаємозв'язані сторони діяльності, що існують у нерозривній єдності, Д.Фельдштейн виокремлює пізнавальну діяльність і діяльність, спрямовану на розвиток стосунків із людьми, суспільством. У конкретних видах діяльності дітей виявляються обидві її сторони (предметно-практична та діяльність, спрямована на розвиток стосунків). Звернемо увагу на те, що активізація однієї сторони діяльності не витісняє, не замінює іншої сторони діяльності, а надає лише нові можливості для розвитку соціальної зрілості, для нового рівня розвитку особистості. Чим ширший процес соціалізації, тим більшими є можливості для індивідуалізації

особистості в її безмежному розвитку. Саме в індивідуальному розвитку людини Д.Фельдштейн вбачає смисл і сутність соціального розвитку, найвищим ступенем, метою та кінцевим результатом якого є формування особистості [312]. Якщо при входженні дитини в соціум, або спільності різного порядку та рівня розвитку встановлюється рівновага між процесами соціалізації та індивідуалізації, з одного боку, дитина засвоює цінності та норми соціуму, а з іншого - має індивідуальний внесок у спільній життєдіяльності, то відбувається її інтеграція в соціум, взаємотрансформація особистості і середовища. Рушійною силою соціального розвитку виступають протиріччя між потенційним та актуальним, що виникають в точці дотику об'єктивної системи соціальних вимог і реальною життєдіяльністю суб'єкта. Механізм соціального розвитку утворюють когнітивний (здатність до пізнання людей, їхньої поведінки, взаємин) і поведінковий (мотиви і навички взаємодії в різних ситуаціях спільної діяльності) компоненти.

Кожен віковий етап характеризується зміною соціальної ситуації розвитку, яку утворюють єдині і неповторні, специфічні для даного віку відношення між дитиною і середовищем, що визначають: об'єктивне місце дитини в системі соціальних відношень та відповідні очікування і вимоги, що висуваються перед нею суспільством; особливості розуміння і ставлення дитини до займаної нею соціальної позиції та своїх взаємовідносин з оточуючими (Л.Виготський, Л.Божович). Досягнення психічного розвитку дитини поступово вступають у суперечність зі старою соціальною ситуацією розвитку, що призводить до побудови нових відносин із соціальним середовищем, а відповідно, і до нової соціальної ситуації розвитку. Соціальна ситуація розвитку ставить перед суб'єктом на кожному етапі онтогенезу специфічні завдання, що виступають об'єктивною необхідністю розвитку. А.Мудрик виокремлює три групи завдань, які розв'язує людина у процесі соціального розвитку: природно-культурні, соціально-культурні, соціально-

психологічні [209]. У процесі розв'язання природно-культурних завдань відбувається досягнення певного рівня фізичного і статевого розвитку: певного ступеня пізнання тілесного канону, притаманного для культури, в якій живе дитина, засвоєння елементів етикету, символіки, кінесичної мови (жести, пози, міміка, пантоміміка), пов'язаної з тілом і статево-рольовою поведінкою; розвиток і реалізацію фізичних задатків; ознайомлення із особливостями здорового образу життя, адекватного статі та віку. Соціально-культурні завдання об'єктивно визначаються суспільством у цілому, його інститутами, а також етнорегіональними особливостями та найближчим оточенням дитини і постають як специфічні пізнавальні, моральні, ціннісно-сміслові завдання. Соціально-психологічні завдання передбачають становлення самосвідомості особистості, її самовизначення, самореалізацію та самоствердження, а тому набувають специфічного змісту та способів розв'язання на кожному віковому етапі. Самосвідомість особистості можна розглядати як досягнення нею певного рівня самопізнання, сформованість відносно цілісної Я-концепції, самоприйняття і самоповаги [209]; як ціннісні орієнтації, які складають систему особистісних смислів та утворюють індивідуальне буття особистості [211]; усвідомлення людиною самої себе, своїх власних якостей [214]; сукупність психічних процесів, через які індивід усвідомлює себе суб'єктом діяльності [137].

Особливості розв'язання завдань соціального розвитку дітьми молодшого шкільного віку потребують педагогічного осмислення майбутніми фахівцями. У вітчизняній психології середина дитинства пов'язується з кризою семи років (Г.Абрамова, Л.Божович, Л.Виготський, Д.Ельконін, І.Кулагіна та ін.), коли втрачається безпосередність і спонтанність, в активності натомість набувається довільність та опосередкованість, поведінка стає багатоплановою: диференціюється план предметний і план стосунковий, реальний та уявний, усвідомлюються почуття. Виникнення в дитини кризи семи років не визначається лише

об'єктивними змінами ситуації, важливим є те, як дитина переживає та сприймає зміну свого місця в системі стосунків. Дошкільний вік вважається початковим етапом формування суб'єкта діяльності, спілкування і пізнання [3; 41; 113; 154; 157; 211; 214; 223]. У дитини складається узагальнена концепція іншої людини, особливе світорозуміння, уявлення про світ, ставлення до оточуючих і до себе, формуються основи соціальної компетентності (О.Кононко, І.Печенко, Т.Поніманська та ін.). Усе це створює передумови для переходу до шкільного життя. На межі 7-8-літнього віку дитина, на думку Л.Божович, починає переживати себе як "соціальний індивід", у неї з'являється усвідомлення свого соціального "Я". Спочатку усвідомлює себе як суб'єкт дії, а потім як соціальний суб'єкт (суб'єкт взаємовідносин) [41]. Зазначимо, що таке усвідомлення в дітей має не раціональний, а переважно чуттєвий (інтуїтивний) характер. Ускладнення емоційно-мотиваційної сфери призводить до виникнення внутрішнього життя дитини, важливою характеристикою якого виступає смислове орієнтування у власних діях і вчинках.

З початком шкільного навчання на якісно новому рівні реалізується потенціал розвитку дитини як активного суб'єкта пізнання оточуючого світу й самого себе: навчальна діяльність стає провідною, змінюється система прав і обов'язків (І.Бех, Н.Бібік, Л.Божович, Д.Ельконін, В.Давидов, Л.Занков, Г.Костюк, Г.Прихожан, О.Савченко та ін.). Істотною характеристикою нового положення школяра є те, що навчальна діяльність як цілеспрямована, обов'язкова, довільна, відрізняється від ігрової. Навчальна діяльність як суспільно значима, за яку учень повинен нести відповідальність, виступає предметом суспільної оцінки, по-новому починає контролювати дитину сім'я (організація режиму дня, виконання домашніх завдань, результати навчання і т.ін.), що впливає на формування внутрішньої позиції школяра, його самопочуття. У зв'язку з цим гра з однолітками для дитини набуває смислу

справжнього, вільного, захищеного життя, що поглинає цілком, сповнює переживаннями власної цілісності [3; 234].

Здоров'я, психічний розвиток і формування особистості дитини тісно взаємозв'язані, а фізична активність визначає успішність розвитку психічної і соціальної активності. Система навчання в початковій школі потребує зусиль для оволодіння тілом, зокрема диференціацією дій і практиєю як системою скоординованих рухів. На основі власних тілесних відчуттів і почутих від інших вражень про подібні відчуття в дитини формується образ тіла як складне утворення, зумовлене статевою приналежністю та індивідуальними тілесними особливостями, традиційними культурними очікуваннями [211]. Уміння добре володіти своїм тілом, пізнання своїх фізичних можливостей сприяють визнанню з боку однолітків, які обирають у групові ігри вправних і спритних. У взаємодії з предметним світом, засвоюючи різні знакові системи передусім мову та мовлення, через реальні стосунки чоловіків і жінок у молодших школярів формуються настанови, стереотипи, цінності, які визначають їхні статові орієнтації, розвивається гнучкість у виборі занять і статово-рольової поведінки. Дитина поступово долучається до сформованої в культурі статової диференціації, в неї закріплюються уявлення про постійність і незмінність статі, її збереження протягом життя, незважаючи на зміни зовнішності (Л.Кольберг, Г.Крайг). Педагоги і психологи (Г.Абрамова, О.Алферов, Б.Паригін та ін.) занепокоєні впливом масової культури на сучасних дітей, яка прищеплює розмиті та специфічні статові настанови [3; 237].

Молодший шкільний вік є сензитивним для формування мотивації навчання, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів; рефлексії; становлення навчальної діяльності та формування “вміння вчитися”, зокрема навичок самоконтролю, самоорганізації та саморегуляції; становлення самооцінки і морального розвитку; міжособистісних стосунків і спілкування. Навчальна діяльність потребує від дитини нових досягнень у розвитку

пізнавальних процесів і водночас створює умови для особистісного розвитку. У молодшого школяра актуалізується предметно-практична, пізнавальна діяльність, що виявляється в конкретних формах провідної навчальної діяльності, а на її основі формується пізнавальна активність дитини. В цей період по-новому перебудовується мотиваційно-потребова сфера, мотиви поведінки і діяльності продовжують наповнюватися соціальним змістом. Нова соціальна ситуація включає дитину з обмеженим особистим досвідом спілкування, яка раніше була захищена сім'єю, в ситуації різнопланових міжособистісних стосунків і спілкування (“дитина-дорослі”, “дитина-діти”, “дитина-вчитель”), в яких слід відстоювати власні думки, позиції, право на автономність [2; 3; 154; 211]. Спільна участь у навчальній діяльності утворює особливий тип стосунків між учителем та учнем, з орієнтацією дитини на схвалення вчителя. Учитель, який постійно ставить вимоги та оцінює поведінку і діяльність дитини, виступає для школярів утіленням нормативних вимог.

У безпосередньому спілкуванні зі значимими іншими, в іграх і змаганнях з однолітками, у процесі навчальної діяльності розвиваються соціальні якості дитини. Молодший школяр, для якого властива конформність, вступає у складні стосунки з однолітками, в яких переплітаються прихильність і суперництво (учень прагне “бути як усі” та “бути найкращим”). Середовище неформального спілкування в період навчання в початковій школі зберігає ігрові функції. Дитячі групи складаються здебільшого з представників однієї статі, для кожної з яких властиві свої інтереси, заняття, форми взаємодії, особливості спілкування і самоствердження. Орієнтація на інших переважає в умовах групової навчальної діяльності, оскільки школярі: здебільшого за зразком оволодівають навчальними навичками і спеціальними знаннями; правила поведінки у класі й школі стосуються всіх і кожного; у виборі поведінки в незнайомих або невизначених ситуаціях легше зорієнтуватися через

наслідування. Мимовільне наслідування, що ґрунтується на фізіологічному імітаційному механізмі, призводить до запозичення манери поведінки однокласників і вчителя. Через імітацію вчитель може формувати в дитини навички культурної поведінки, виступаючи як її взірець. Довільне наслідування є вольовим актом, що надбудується над мимовільним наслідуванням, у таких випадках дитина цілеспрямовано та ретельно відтворює ту або іншу дію відповідно зразка (трудова та зображувальні навички, дії фізичної культури і т.ін.) [211].

Соціальний простір сучасності не обмежується однозначними правилами і нормами, його окреслюють суперечливі реалії, нестабільність правових і моральних критеріїв. Зрозуміло, що таку складну систему залежностей не у змозі опанувати дитина молодшого шкільного віку, а тому з усієї сукупності складних взаємодій усередині соціального простору найпростішими для освоєння є норми та правила взаємодії з іншими людьми. Дитина засвоює нормативність сімейного і шкільного життя, власного двору та вулиці, де співіснують старші і молодші діти. У регіонах проживання різних етносів дитина присвоює від значимих інших стиль міжетнічних стосунків, у неї формується певна позиція (“ми” та “вони”) стосовно власного та іншого етносу, що проживають в єдиному геоісторичному просторі. Саме в початкових класах школяр уперше вступає у відкриту взаємодію з представниками інших народів, відкриває для себе розмаїття імен, які виступають у вигляді культурного знака, що зорієнтовує, дозволяє віднести їх до певного соціального прошарку, етносу [209; 211]. На уроках дітьми засвоюється не тільки інформація, але й оцінка, емоційне ставлення до неї вчителя, таким чином формується емоційно-ціннісне ставлення до оточуючого світу. Емоційно-оцінне ставлення дорослих до вчинків дітей визначає розвиток їхніх моральних почуттів.

На порозі шкільного життя виникає новий рівень самосвідомості дітей, що адекватно відбивається у “внутрішній позиції”, тобто усвідомленому

ставленні дитини до себе, оточуючих і життєвих подій, і відображається в діяльності та спілкуванні. Внутрішня позиція як переживання дитиною свого положення відображає ступінь задоволення займаним положенням, наявність або відсутність у неї переживання емоційного комфорту, а також породжує відповідні потреби і прагнення. Структуру самосвідомості особистості, згідно В.Мухіної, формують ідентифікація з тілом, власним ім'ям (ціннісне ставлення до тіла та імені); самооцінка, виражена в контексті домагань на визнання; уявлення себе як представника певної статі (статева ідентифікація); уявлення себе в аспекті психологічного часу (індивідуальне минуле, теперішнє та майбутнє); оцінка себе в межах соціального простору особистості (права, обов'язки в контексті конкретної культури) [211]. Школа і сім'я є зовнішніми факторами розвитку самосвідомості, становлення якої залежить від сформованості рефлексивного мислення дитини. Рефлексія, як новоутворення молодшого шкільного віку, відкриває нові можливості для формування самооцінки і особистісних якостей. Самосвідомість молодшого школяра інтенсивно розвивається, її структура закріплюється, сповнюючись новими ціннісними орієнтаціями. Розширюючи та встановлюючи соціальні зв'язки, молодший школяр освоює власний психологічний простір і можливість життя в ньому. У віці семи-одинадцяти років дитина починає усвідомлювати і переживати свою індивідуальність, унікальність, відмінність від інших. Власний психологічний простір намагається охороняти й зберегти, що може відбуватися в різних формах: діти часто роблять різноманітні схованки, таємні місця, "штаби", мають записні книжки, збирають колекції (Г.Абрамова, М.Осоріна). У такий спосіб вони позначають межі психологічного простору за рахунок непрозорості для інших.

Самопізнання особистості відбувається через порівняння себе з іншими, самооцінку, що спочатку зорієнтована на оцінки своєї особистості іншими. Зовнішні впливи, переломлюючись через структуру раніше складених у дитини психологічних особливостей, нею узагальнюються і формують

систему відношень до дійсності, моральних норм, що визначають поведінку і діяльність школяра. Оцінка, якою вчитель користується як педагогічним інструментом, швидко перетворюється із знаку успішності (неуспішності) в пізнавальній діяльності у знак особистісного оцінювання. Шкільна оцінка безпосередньо впливає на становлення самооцінки дитини, стає статусним виміром дитини, оскільки навчальна діяльність початківця детермінується вимогами соціального оточення (Г.Липкіна). Діти легко привчаються підмінювати символами знань, тобто всім, що пропонують для оцінки успішності вчителі, самі знання, задля демонстрації своєї переваги над іншими. Навчальну діяльність у таких випадках скеровує середовище, зовнішні спонуки в ній витісняють внутрішні [14; 211]. Оцінка успішності на початковому етапі шкільного навчання, таким чином, виступає оцінкою особистості дитини, що відбивається в її самооцінці і самоприйнятті, а процес оцінювання створює тривожні, напружені або стресові ситуації переживання власного успіху або невдачі.

Емоційно-позитивне ставлення до самого себе, що лежить в основі структури самосвідомості особистості кожної нормально розвиненої дитини, орієнтує її на відповідність моральному еталону. Самовизначення особистості передбачає знаходження нею певної позиції в різних сферах актуальної життєдіяльності. Молодшому школяру, який повинен визначитись у стосунках з однолітками і дорослими, перебудувати всю систему відносин, необхідно знайти індивідуально прийнятну та соціально схвалювану позицію в новій соціальній ситуації. Прагнення до самоствердження стимулює дитину до нормативної поведінки, що забезпечується завдяки підтвердженню дорослих цінності дитини. Домінування прагнення самоствердження, з одного боку, спонукає школяра до самовдосконалення (швидше та краще виконувати завдання, одержувати гарні оцінки тощо), а з іншого - народжує тривожність, гострі емоційні переживання, суперництво, тому досить часто дитячі стосунки супроводжуються заздрістю і конкуренцією. Самореалізація

передбачає реалізацію активності дитини у значимих для неї сферах життєдіяльності та взаємовідносин, при цьому важливо, щоб успішність цієї реалізації визнавалася і схвалювалася значимим для неї людьми [3; 154; 211; 214].

Більшість зарубіжних досліджень і теоретичних побудов стосовно розвитку в зазначений вище віковий період розроблялися в межах психодинамічної, когнітивної теорій та теорії соціального навчання (А.Бандура, Дж.Доллард, Е.Еріксон, Л.Кольберг, Н.Міллер, Ж.Піаже, Л.Росс, Р.Сірс, Дж.Флелвелл, З.Фрейд, С.Хартер та ін.). Особливості соціального розвитку дитини вивчаються крізь призму Я-концепції, яка в молодшому шкільному віці поступово стає більш реалістичною, забезпечуючи дітей “фільтром”, крізь який вони оцінюють свою соціальну поведінку та соціальну поведінку оточуючих. Соціальні відносини вимагають дотримання певних зобов’язань, знання про які діти накопичують у повсякденному спілкуванні та взаємодії з іншими, та водночас поглиблюють їх розуміння. Сензитивність, підвищена чутливість дітей до змісту власної Я-концепції робить їх вразливим до зовнішніх впливів, а тому захисне оточення виступає ресурсом розвитку. Комплексний розгляд наведених вище теорій допомагає зрозуміти та описати особливості становлення соціальної зрілості дітей молодшого шкільного віку, хоч адекватно пояснити всі лінії соціального розвитку самостійно неспроможна будь-яка із них. Аналіз різних концепцій і напрямів наукового вивчення соціального розвитку дає підставу стверджувати, що на сучасному етапі не встановлені зв’язки, взаємозалежності соціального розвитку дітей різного віку, не визначені темпи, ритм даного процесу, умови його успішності.

Підсумовуючи викладене зазначимо, що у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів соціальний розвиток молодших школярів вивчається як двоєдиний процес нерозривно пов’язаних у своєму функціонуванні складових, що мають складні залежності: соціалізації

(оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння і відтворення) та індивідуалізації (самопізнання, набуття самостійності, відносної автономності). Соціалізація-індивідуалізація виступає змістом та одночасно формою вияву соціальної дорослості, а кожен крок на шляху соціалізації-індивідуалізації є виходом за межі вже досягнутих рівнів соціалізації і спрямовується в нові її сфери.

Висновки з третього розділу

Поступове ускладнення змісту і зростання тривалості соціалізації зумовлює необхідність підготовки майбутніх учителів початкових класів до вивчення соціальної ситуації розвитку молодших школярів, врахування всієї сукупності соціальних умов і факторів задля гармонізації процесу соціалізації дітей, що дозволяє сформулювати такі висновки. Дитинство, як соціально-культурний феномен та особливий значимий віковий період, виступає предметом полідисциплінарного дослідження, у зв'язку з чим окреслилися педагогічний, історичний, соціогенетичний, кроскультурний та етнографічний аспекти його вивчення. Глибше пізнати і осмислити цей соціально-культурний феномен у ході підготовки майбутніх учителів початкових класів дозволяє широкий інтердисциплінарний синтез.

Зміна поглядів на дитинство полягає в подоланні традиційних стереотипів у взаємодії дорослого і дитячого світу, становленні нової гуманістичної парадигми, центрованої на світі дитинства, розробці нових принципів, концепцій і методів соціально-педагогічної діяльності. Дитинство постає як підсистема суспільства, частина єдиного соціуму; а дитина - не об'єктом (продуктом) виховання, соціалізації або реципієнтом будь-яких інших зовнішніх впливів, а як активний самостійним суб'єктом власної життєдіяльності. Ідея самоцінності дитинства неодноразово посідала чільне

місце в ході розвитку психологічної і педагогічної наук, натомість вона не набула статусу методологічної, тому дитинство потребує відстоювання права особливого вікового періоду. Положення про те, що “особистістю не народжуються, а стають”, заклало основу знецінення особистості дитини, виступило виправданням маніпулятивної педагогічної практики “формування” особистості дитини.

Сучасний стан дитинства характеризується як кризовий. Загальні проблеми соціалізації дітей звелися до таких макросоціальних тенденцій: ускладнення цілей, методів соціалізації, зростання кількості соціальних інститутів і зміни значимості конкретних агентів соціалізації; підвищення активності та вибірковості, тобто суб’єктивності самої дитини. Сучасна соціальна ситуація склалася так, що утворився певний відрив між дитинством як самоцінністю, ідеальними уявленнями про нього та реальним положенням дітей, тобто сукупністю умов, що склалися в суспільстві для їхнього життя та розвитку. З принципових позицій пріоритетності законних інтересів і прав дитини впливає: визнання необхідності ставлення до дитини як до особистості, що виступає самостійним і важливим суб’єктом правових відносин; створення державної системи, яка б виступала надійним гарантом захисту прав і законних інтересів дітей в учбовій, професійній діяльності, в соціальних стосунках; необхідність вияву дітей, які в силу фізичних і психічних недоліків, проблем у розвитку, у зв’язку з перебуванням в особливих умовах існування потребують розширених заходів соціально-педагогічної підтримки.

Вплив на дітей середовища як певної об’єктивної природно-соціальної реальності не завжди позитивний. Очевидно, що середовище потрібно вміти використовувати в педагогічних цілях. У такому зв’язку провідним завданням підготовки майбутніх фахівців є вивчення специфічних умов середовища на різних рівнях (мега-, макро-, мезо-, мікрорівнях) з метою управління процесом соціалізації, забезпечення успішної інтеграції дитини в

суспільство. У руслі нашого дослідження проблеми найбільшого інтересу набуває розгляд мікросоціуму як специфічного, педагогічно зорієнтованого соціального середовища та соціально-педагогічної системи, що має такі характеристики: спрямованість індивідів і соціальних спільностей на культурно та педагогічно доцільні стосунки з різноманітними формами спілкування та багаторівневою системою контактів; наявність спільних культурних, виховних цілей дорослих і дітей; відкритість мікросередовища; управління вихованням як сукупність нелінійних причинно-наслідкових залежностей, характерною рисою яких виступає зворотний зв'язок.

Соціальний розвиток молодших школярів у ході підготовки майбутніх учителів початкових класів вивчається як двоєдиний процес нерозривно пов'язаних у своєму функціонуванні складових, що мають складні залежності: соціалізації (оволодіння соціокультурним досвідом, його засвоєння і відтворення) та індивідуалізації (самопізнання, набуття самостійності, відносної автономності). Соціалізація-індивідуалізація виступає змістом та одночасно формою вияву соціальної дорослості, а кожен крок на шляху соціалізації-індивідуалізації є виходом за межі вже досягнутих рівнів соціалізації і спрямовується в нові її сфери.

РОЗДІЛ 4.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

4.1. Стан підготовки майбутніх учителів початкових класів у сучасній практиці ВНЗ

Дослідження стану професійно-педагогічної підготовки студентів у сучасній практиці ВНЗ виступило другим етапом пошукового експерименту, зміст якого складала такі напрями:

- аналіз освітньо-кваліфікаційної характеристики, навчальних планів педагогічних ВНЗ підготовки фахівців напряму 0101 “Педагогічна освіта” за спеціальністю 7.010102 “Початкове навчання” з позиції соціально-педагогічної підготовки студентів;

- з’ясування змістових і технологічних можливостей чинних програм педагогічних дисциплін щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності;

- вивчення навчальних труднощів студентів, факторів привабливості майбутньої педагогічної професії.

Державним нормативним документом, в якому відображено цілі освітньо-професійної підготовки, предмет діяльності майбутнього вчителя (дитина та її фізичні, фізіологічні, психологічні, соціальні особливості розвитку), визначено головні функції та вимоги до фахівця, його місце у структурі господарства держави є освітньо-кваліфікаційна характеристика (ОКХ). З аналізу ОКХ випливає, що соціально-педагогічна діяльність є невід’ємною складовою педагогічної діяльності вчителя початкових класів,

до провідних функцій якого належать: охорона життя і здоров'я дітей - забезпечення повноцінного розвитку, зміцнення і збереження здоров'я дітей, здійснення освітньої і виховної роботи з питань формування, збереження і зміцнення здоров'я; освітньо-розвивальна, що здійснюється на основі знань про механізми розвитку і саморозвитку особистості, засоби впливу та стимулювання дитини в ігровій, навчальній, трудовій та інших видах діяльності, за допомогою створення педагогічних ситуацій і спрямовується на пізнавальний і особистісний розвиток дитини, саморозкриття її потенційних можливостей, нахилів і здібностей; соціально-виховна - забезпечення координації впливу різних соціальних інституцій на становлення особистості дитини з максимально повною реалізацією виховного потенціалу кожного з них, створення умов для забезпечення в учнів формування соціально-прийнятого досвіду поведінки і діяльності, установлення педагогічно доцільних взаємин з родиною, забезпечення конструктивної взаємодії з батьками й іншими старшими членами сімейного співтовариства, здійснення виховної діяльності з урахуванням характеру формуючого впливу родини і можливостей його коригування.

Формою найзагальнішої та цілісної характеристики змісту освіти у результативно-підсумковому вигляді виступає навчальний план, як загальна технологічна схема, що фіксує зміст освіти на рівні загальнотеоретичного уявлення, і відображає послідовність, обсяг і форми викладання. Аналіз навчальних планів підготовки фахівців напряму 0101 "Педагогічна освіта" за спеціальністю 7.010102 "Початкове навчання" засвідчив, що ефективність навчального плану визначається багатьма факторами, зокрема: відповідність структури дисциплін моделі спеціаліста (його освітньо-кваліфікаційній характеристиці) і моделі загальноосвітньої підготовки; взаємозв'язок, наступність, загальна спрямованість навчальних дисциплін (запобігання дублюванню, суперечності, одноманітності і т.ін.); розв'язання проблеми широкої і вузької спеціалізації; реалізація педагогічного потенціалу

конкретного ВНЗ, використання сучасних методів і технологій навчання. Однак дискретно-дисциплінарна дидактична система, що домінує у практиці вітчизняної вищої школи, не сприяє формуванню системного бачення майбутньої педагогічної діяльності. Склалася тенденція до збільшення кількості профільних дисциплін і відповідного зростання навчального навантаження, що в кінцевому результаті призводить до багатопредметності. Відзначимо, що на загальнопедагогічну складову, згідно проаналізованих навчальних планів, припадає питома частка близько 20% сукупної кількості навчальних годин. Крім того, вивчення теоретичних засад багатьох наук сконцентровано на початкових курсах. У навчальному процесі ВНЗ здійснюється розподіл за науками і навчальними предметами, засвоєння знань і вмінь відбувається без орієнтування на предмет майбутньої педагогічної діяльності студента, не завжди органічно пов'язані між собою компоненти гуманітарної, психолого-педагогічної і методичної підготовки. Мала місце невідповідність змісту і обсягів лекційних курсів і чинних навчальних планів, порушувалася логіка вивчення окремих тем і розділів. Провідними формами навчання студентів у ВНЗ виступають лекції (19% навчального часу), практичні (16%), семінарські (18%), лабораторні заняття (11%) і самостійна робота (36% навчального часу). Спостерігається скорочення термінів педагогічної практики, що в загальному обсязі становить до 20 тижнів. Фактично педпрактика зводиться до ситуативного занурення в життя школи із засвоєнням окремих прийомів діяльності вчителя. Іншими словами, існують окремі види педпрактики, проте відсутня цілісна система. У деяких випадках змістово і за способами організації педагогічна практика виступає як допоміжна, другорядна форма організації професійного навчання майбутніх учителів.

Задля з'ясування стану підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності нами було проаналізовано навчальні програми педагогічних дисциплін, включених до змісту підготовки майбутніх учителів початкових

класів. Представленість соціально-педагогічної складової у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів відображено в таблиці 4.1.

На підставі аналізу нами з'ясовано, що лише частково відображено соціально-педагогічні проблеми дитинства, проблеми соціалізації і соціально-педагогічної діяльності у змісті програм окремих педагогічних курсів, відсутність цілісної системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Так, розкривали окремі аспекти соціально-педагогічної діяльності і дитинства як науково-педагогічної проблеми курси “Соціальна педагогіка”, “Соціально-правовий захист дитинства”, окремі теми соціально-педагогічної спрямованості виявлено у змісті програм курсів “Педагогіки, “Теорії і методики виховання”, “Методики психолого-педагогічного вивчення дитини”, “Основи дефектології”. Чинні навчальні програми виступили як концептуальний виклад науки, на який спирається навчальна дисципліна. У такий спосіб поєднались основи наукової і навчальної діяльності, теорія як наукова модель і навчальна програма, як модель навчального процесу. Розділи та підрозділи програм у цілому відтворювали логіку системного розкриття предмета, навчальний предмет описувався в них на різних рівнях абстракції і узагальнення. Однак невиправданим залишається зведення навчальних програм лише до глибокого викладу основних тез теоретичного змісту науки. Віддаючи належне теорії як фундаменту навчальної дисципліни та її програм, не можна ототожнювати останні з теоретичними концепціями. Постійно зростаючий обсяг наукової (відповідно навчальної) інформації гостро ставить питання про можливість студентів щодо її запам'ятовування та перетворення в особистісно значимі знання. Слабкі міждисциплінарні зв'язки педагогічних курсів призводять, з одного боку, до повторення окремих тем, а з іншого - до їх “розпорошеності” серед усіх педагогічних дисциплін.

Таблиця 4.1.

Педагогічна і соціально-педагогічна складові у змісті навчальних курсів

Навчальні курси	Загальнопедагогічні теми	Теми соціально-педагогічної спрямованості
Вступ до спеціальності	<p>Загальна характеристика педагогічної професії. Професійна діяльність та особистість педагога. Педагог і особистість дитини. Загальна і професійна культура педагога. Вимоги державного освітнього стандарту до особистості і професійної компетенції педагога.</p>	
Педагогіка	<p>Педагогіка як наука. Категоріальний апарат педагогіки. Філософські основи педагогіки. Зв'язок педагогіки з іншими науками. Взаємозв'язок педагогічної науки і практики. Педагог: професійна діяльність і особистість. Освіта як суспільне явище і педагогічний процес. Сутність, рушійні сили, суперечності, принципи структура і логіка освітнього процесу. Єдність освітньої, виховної і розвивальної функцій навчання. Закономірності і принципи навчання. Аналіз сучасних дидактичних концепцій. Проблеми цілісності навчально-виховного процесу. Особистісно-діяльнісний і особистісно орієнтований характер навчання. Дитина як суб'єкт навчання. Методи і засоби навчання. Урок - провідна форма організації навчання школярів. Аналіз і самооцінка уроку. Базова, варіативна і додаткова складові змісту навчання. Формування наукового світогляду школярів у цілісному навчально-виховному процесі. Сучасні моделі організації навчання. Інноваційні освітні процеси.</p>	<p>Соціалізація як педагогічна категорія. Педагогічна діяльність як суспільне явище.</p>

Продовження табл. 4.1

Теорія і методика виховання	<p>Сутність виховання і його місце в цілісній структурі освітнього процесу. Рушійні сили і логіка освітнього процесу.</p> <p>Теорії виховання і розвитку особистості. Національна своєрідність виховання.</p> <p>Закономірності і принципи виховання.</p> <p>Теорія і зміст виховання.</p> <p>Система форм і методів виховання. Позакласна і позашкільна виховна робота.</p> <p>Морально-духовне і розумове виховання.</p> <p>Економічне, трудове і правове виховання.</p> <p>Екологічне і естетичне виховання.</p> <p>Фізичне і статеве виховання школярів.</p> <p>Самовиховання. Організація самовиховання школярів.</p> <p>Поняття про виховні системи.</p> <p>Педагогічне спілкування і взаємодія у вихованні.</p> <p>Колектив як об'єкт і суб'єкт виховання.</p>	Соціально-педагогічні аспекти громадянського виховання школярів. Превентивні аспекти антиалкогольного і антинаркотичного виховання.
Школознавство	<p>Державно-суспільна система управління освітою.</p> <p>Поняття управління і педагогічного менеджменту. Принципи управління освітою.</p> <p>Процес управління.</p> <p>Школа як педагогічна система і об'єкт управління. Демократизація управління школою.</p> <p>Вимоги до директора школи.</p> <p>Наукова організація педагогічної праці. Основи законодавства про працю у школі.</p> <p>Методична робота у школі. Підвищення кваліфікації вчителів та їх атестація. Шкільна документація.</p>	
Основи науково-педагогічних досліджень	<p>Наука - продуктивна сила розвитку суспільства.</p> <p>Методологічні основи наукового пізнання.</p> <p>Наукове дослідження в педагогіці, його головні характеристики.</p> <p>Методи і логіка педагогічного дослідження.</p> <p>Організаційні основи наукових досліджень.</p> <p>Методологічна культура вчителя.</p> <p>Обробка та оформлення результатів дослідження.</p>	

Продовження табл. 4.1.

Історія педагогіки	<p>Історія педагогіки як галузь наукового знання. Зародження педагогічної думки на ранніх етапах розвитку людства. Педагогіка Давнього світу. Виховання і школа часів Середньовіччя і Відродження. Становлення і розвиток зарубіжної педагогічної думки XVII-XX ст. Історія української школи і педагогіки. Розбудова національної освіти і виховання в Україні. Провідні тенденції сучасного розвитку світового освітнього процесу.</p>	
Основи дефектології	<p>Предмет, завдання, принципи, категорії, провідні наукові теорії. Норма і відхилення у фізичному, психологічному, інтелектуальному, моторному розвитку людини. Первинний і вторинний дефект. Комбіновані порушення і їх причини.</p>	<p>Профілактика, діагностика, корекція недоліків особистісного розвитку дітей. Девіантна поведінка дітей.</p>
Порівняльна педагогіка	<p>Порівняльна педагогіка як галузь наукового знання. Порівняльно-зіставні методи. Провідні чинники та стратегії розвитку освіти в сучасних умовах. Дошкільне виховання в різних освітніх системах. Порівняльний аналіз систем загальної середньої освіти. Розвиток вищої освіти в зарубіжних країнах і в Україні. Підготовка вчителя з точки зору порівняльної педагогіки. Шляхи підвищення ефективності освіти в розвинених країнах світу та в Україні.</p>	

Продовження табл. 4.1.

Соціальна педагогіка		Соціальна педагогіка як наука та сфера практичної діяльності. Категорії соціальної педагогіки. Предмет, специфіка і принципи соціальної педагогіки. Соціально-педагогічний процес: поняття, сутність і зміст. Дезадаптація і девіації як соціально-педагогічна проблема. Сім'я як об'єкт педагогічної взаємодії та соціокультурне середовище виховання і розвитку дитини.
Основи педмайстерності	Сутність педагогічної діяльності вчителя. Педагогічне мистецтво і майстерність. Педагогічна майстерність і особистість учителя. Основи педагогічної культури. Педагогічна техніка вчителя. Мовлення як засіб педагогічної праці. Майстерність педагогічного спілкування. Стиль педагогічного спілкування. Майстерність організації педагогічної взаємодії.	

Продовження табл. 4.1

<p>Методика психолого-педагогічного вивчення дитини</p>	<p>Поняття про індивідуальні та вікові особливості особистості. Процедури і методи одержання необхідної психолого-педагогічної інформації на різних етапах вікового розвитку дітей. Етичні стандарти діагностичних досліджень. Психолого-педагогічне вивчення дітей раннього і дошкільного віку. Готовність до шкільного навчання. План психолого-педагогічного обстеження дитини. Психолого-педагогічне вивчення особистості молодших школярів.</p>	<p>Діагностика сім'ї та сімейного виховання.</p>
<p>Особливості навчання і виховання шестилітніх школярів</p>	<p>Питання наступності дошкільної і початкової освіти. Вік першокласників в історії початкової школи. Психологічна готовність до школи. Її структура та зміст. Психолого-педагогічні особливості першокласників. Розвиток соціальної і пізнавальної активності першокласників в умовах навчання. Психолого-педагогічні умови організації навчального процесу з першокласниками.</p>	
<p>Основи психолого-педагогічного консультування</p>	<p>Загальна характеристика психолого-педагогічного консультування. Методологічні засади психолого-педагогічного консультування. Види психолого-педагогічного консультування та їх специфіка. Інтерв'ю як провідний метод психолого-педагогічного консультування. Методика індивідуального психолого-педагогічного консультування.</p>	
<p>Теорія і методика діяльності дитячих громадських організацій</p>	<p>Історія розвитку дитячих та юнацьких організацій. Дитячі та юнацькі організації в Україні ("Пласт", "Сокільський доріст", "Курінь"). Організації діяльності дитячих громадських організацій. Зміст і методи виховання. Педагогічне управління діяльністю дитячих громадських організацій.</p>	

Продовження табл. 4.1

<p>Організація дозвілля школярів</p>	<p>Дозвілля дітей молодшого шкільного віку та його місце у виховному процесі школи. Педагогічне керівництво дозвіллям дітей. Психолого-педагогічні умови організації дозвілля школярів. Ігрова діяльність молодших школярів. Виховне значення і виховні можливості гри. Ігровий куточок у класі. Свята, ранки, конкурси та вікторини. Учнівські гуртки і клуби. Трудові справи дітей. Роль книги і періодичних видань у дозвіллі школярів.</p>	
<p>Педагогічна творчість</p>	<p>Поняття педагогічної творчості. Творча професійно-педагогічна діяльність учителя в умовах соціальних перетворень. Творча особистість і творчий потенціал педагога. Рівні педагогічної творчості. Педагогічне спілкування як особливий вид творчості. Майстерність і творчість педагогічного спілкування. Організація творчої діяльності учнів. Майстерність організації творчої педагогічної взаємодії.</p>	
<p>Інноваційні</p>	<p>Поняття педагогічних інновацій. Загальна характеристика педагогічних інновацій. Розробка, розповсюдження та застосування інновацій у системі освіти. Педагогічні умови здійснення інноваційної діяльності. Інноваційні педагогічні технології. Передовий педагогічний досвід і впровадження досягнень педагогічної науки. Особливості інноваційної педагогічної діяльності в експериментальній школі.</p>	
<p>Соціально-правовий захист дитинства</p>	<p>Становлення і розвиток соціально-правового захисту дитинства у вітчизняній і зарубіжній суспільній практиці. Права та обов'язки учасників навчально-виховного процесу.</p>	<p>Соціальний захист прав дитини на охорону здоров'я. Соціальний захист прав дитини на освіту. Попередження насильства в сім'ї.</p>

Продовження табл. 4.1

Актуальні проблеми національного виховання	Педагогічні засади формування у підростаючого покоління активної громадянської позиції. Морально-духовний розвиток особистості школяра в сучасних умовах. Особистісно-орієнтоване виховання молодших школярів.	
--	--	--

Зокрема, курси “Основи педмайстерності” і “Педагогічна творчість”, вивчення яких передбачено в різних семестрах, містили багато тем, що дублювалися. Знання й уміння, окреслені в багатьох програмах, подавалися в окремих блоках, не поєднувались у цілісні операційні комплекси, що забезпечують розв’язання відповідних задач практичної діяльності. Лекційний матеріал багатьох курсів не завжди повно й адекватно відображено в тематиці та змісті семінарських і лабораторно-практичних занять; не завжди забезпечувався ефективний зв’язок лекцій з іншими формами організації навчання. Водночас виявлена позитивна тенденція зростання обсягів самостійної роботи студентів потребує розв’язання двоєдиного завдання: обґрунтування і адекватне визначення змісту самостійної роботи та підготовки студентів до її здійснення. Все це не знайшло належного науково-методичного забезпечення у чинних програмах. Означене вище негативно позначається на професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Незначною виявилася питома вага активних форм організації навчання (ігри, тренінги, круглі столи, дискусії та ін.), що становили до 8% від загальної кількості навчального часу протягом усіх років навчання.

Наступний напрям другого етапу пошукового експерименту реалізовувався у вивченні факторів привабливості майбутньої педагогічної професії, а також навчальних труднощів студентів. Дослідженням було охоплено різні вибірки: А - першокурсники; Б - студенти третього курсу, В – випускники (всього 120 студентів). Фактори привабливості педагогічної

професії вивчалися за допомогою методики В.Ядова в модифікації Н.Кузьміної, О.Реана [301, с.428-230]. Методика вивчення факторів привабливості професії, що обіймала одинадцять факторів, дозволила встановити коефіцієнт значимості (КЗ) кожного з них. Розглянемо її докладніше (див. таблицю 4.2).

Таблиця 4.2.

Континуум факторів привабливості професії

А	Б
1. Найважливіша для суспільства професія	1. Недостатньо оцінюється важливість праці у суспільстві
2. Робота з людьми	2. Не вмію працювати з людьми
3. Робота потребує творчого підходу	3. Немає умов для творчості
4. Робота не викликає перевтоми	4. Робота викликає перевтому
5. Висока зарплата	5. Невисока зарплата
6. Можливість самовдосконалення	6. Немає умов для самовдосконалення
7. Робота відповідає до моїх здібностей	7. Робота не відповідає моїм здібностям
8. Робота відповідає моєму характеру	8. Робота не відповідає моєму характеру
9. Невеликий робочий день	9. Великий робочий день
10. Відсутність частого контакту з людьми	10. Занадто частий контакт з людьми
11. Можливість досягти соціального визнання, поваги	11. Неможливо досягти соціального визнання, поваги

Згідно методики, за кожною дихотомічною парою, що утворює окремий фактор, обраховувався коефіцієнт значимості (КЗ) за формулою:

$$КЗ = [(п+) - (п-)] / Р, (1.1)$$

де Р - об'єм вибірки; (п+) – кількість випробуваних, які відзначили даний фактор як значимий; (п-) – кількість випробуваних, які відзначили даний фактор як не значимий. Коефіцієнт значимості, визначений за наведеною формулою, може змінюватись у межах від -1 до 1. Кількісні результати одержаних значень КЗ за вибірками відображено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3.

Кількісні результати обробки за вибірками

Фактори	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
КЗ, (А)	-0,32	0,87	0,46	0,1	-0,72	0,63	0,84	0,83	0,29	-0,25	0,74
КЗ, (Б)	-0,41	0,73	0,65	-0,36	-0,81	0,84	0,79	0,79	0,35	-0,21	0,39
КЗ, (В)	-0,36	0,71	0,76	-0,42	-0,83	0,73	0,81	0,81	0,3	-0,18	0,42

Як випливає з таблиці, було одержано позитивні і негативні значення коефіцієнтів. Причому, серед кількісних значень можна виокремити високі показники, що засвідчують пріоритетність конкретного фактора за кожною вибіркою, а також низькі, що не дозволяють із впевненістю засвідчити значимість фактора. Так, наприклад, КЗ = 0,87 за вибіркою А вказує на високий рівень позитивної значимості фактора 2; КЗ = - 0,72 за тією ж вибіркою вказує на високий рівень негативної значимості фактора 5; КЗ = 0,1 засвідчує те, що значення фактору 4 знаходиться в зоні невизначеності.

Перейдемо до якісного аналізу результатів методики. Узагальнимо його результати у вигляді таблиці 4.4.

Таблиця 4.4.

Якісний аналіз факторів привабливості професії за вибірками

Вибірка	Фактори та їх значимість						
	Позитивні фактори				Негативні фактори		
А	Робота з людьми	Робота відповідає здібностям, характеру	Можливість досягти соціального визнання	Можливість самовдосконалення	Низька заробітна платня	Недостатньо оцінюється важливість праці в суспільстві	Занадто частий контакт із людьми
Б	Можливість самовдосконалення	Робота відповідає здібностям, характеру	Робота з людьми	Робота потребує творчого підходу	Низька заробітна платня	Недостатньо оцінюється важливість праці в суспільстві	Робота викликає перевтому
В	Робота відповідає здібностям, характеру	Робота потребує творчого підходу	Можливість самовдосконалення	Робота з людьми	Низька заробітна платня	Робота викликає перевтому	Недостатньо оцінюється важливість праці в суспільстві

У таблиці наведено найважливіші фактори за кожною вибіркою. Положення, яке вони займають у таблиці, відповідає величині коефіцієнта значимості. Як бачимо з таблиці, мають місце певні розбіжності у структурі значимих факторів у студентів різних років навчання. Об'єктивне визнання та суб'єктивне розуміння студентами суспільного значення обраної професії суттєво вплинуло на задоволення здійсненим вибором і сприяло професійному становленню. Усіма групами студентів визнана значимість фактора відповідності професії здібностям і характеру. Позитивно значимими факторами для майбутніх учителів початкових класів виступили можливість досягнення соціального визнання та можливість самовдосконалення. Виявилася певні суперечності та нестійкість позиції першокурсників, зокрема привабливість роботи з людьми вступає у протиріччя з визнанням негативного впливу занадто частого контакту з людьми. Доцільно припустити, що такий вибір пов'язаний із тим, що робота викликає переважно, потребує емоційної стійкості, вмінь і навичок саморегуляції. Значимість фактора творчості в педагогічній роботі виявилась у студентів третього-п'ятого курсів після проходження педагогічної практики. Пошук творчих елементів у професії зумовлює особливе до неї ставлення, значимим виявився й фактор самовдосконалення, що також пов'язується з творчістю у професії. У всіх респондентів, найбільш вагомим негативним фактором виступив фактор заробітної платні, низької оплати педагогічної праці, а також недостатня оцінка важливості праці вчителя в суспільстві, що вступає в певну суперечність з позитивним фактором можливості досягнення соціального визнання. Виснажливість педагогічної праці, переважно в роботі, як негативні фактори, визнані студентами різних курсів, зумовлюють необхідність відповідної підготовки майбутніх спеціалістів, формування та розвитку вмінь саморегуляції. Отже, правильний вияв інтересів і здібностей вступає важливим прогностичним фактором задоволення здійсненим вибором, що відбивається не тільки на рівні

професійного навчання, але й на ефективності професійної діяльності в майбутньому. Важливим рушійним фактором у педагогічній професії для майбутніх учителів початкових класів виступила творчість, можливість самовдосконалення.

На завершальному етапі пошукового експерименту нами вивчалися навчальні труднощі студентів різних курсів, їхнє ставлення до навчання. Перші місяці навчання у ВНЗ відзначені позитивним ставленням до навчання, високими показниками навчальної роботи в більшості студентів. Так, 27% опитаних студентів зазначили, що їм дуже подобається вчитись у ВНЗ; відповідно 58% опитаних схильні вважати, що їм подобається навчання; не подобається навчання - 5% респондентів. Однак у другому семестрі у вчорашніх школярів з'явилися труднощі в навчальній діяльності, а також проблеми, пов'язані зі зміною образу життя, які призводили до розгубленості і розчарувань щодо навчання у ВНЗ, зниження рівня успішності. Про це засвідчують результати опитування, що підтверджують зростання кількості студентів, яким не подобається навчання - так, більше не подобається, ніж подобається - 24%, не подобається - 19%. Вивчення на початкових етапах навчання труднощів студентів шляхом їх ранжування засвідчило, що на передній план виступає відсутність навичок самостійної роботи. Типовими труднощами першокурсників виявилися: зростання обсягу навчального навантаження, нові форми організації навчального процесу; зміна режиму та образу життя; недостатня інформованість про сутність вищої освіти; зниження якості загальноосвітньої підготовки щодо вимог ВНЗ.

Анкетування студентів третього і п'ятого курсу (зразок анкети подано в додатку А) засвідчило в цілому позитивне ставлення до навчання у ВНЗ, однак негативне ставлення респондентів до викладання предметів педагогічного циклу вияви 38% студентів третього курсу та 41% випускників. Причинами цього студенти визнали: академічність викладу

навчального матеріалу, стандартні, монологічні форми проведення занять; авторитарність і відсутність індивідуального підходу, зацікавленості викладачів в удосконаленні навчального процесу; слабкі міжпредметні зв'язки; недоліки системи контролю. Студенти вважали, що домінування підсумкового контролю, здійснюваного одним викладачем, призводить до суб'єктивізму, констатації фрагментів знань, умінь і навичок, що унеможлиблює вияв цілісної картини результатів навчання. До цього слід додати, що у традиційній системі оцінювання ВНЗ викладач виступає в ролі експерта. Різний рівень професійної компетентності експертів, індивідуально-особистісні особливості, відмінності в обставинах кожної конкретної ситуації, неоднозначність критеріїв оцінок і суб'єктивізм оцінювання, усталені міжособистісні стосунки студента і викладача, а також й інші причини не дозволяють одержати повну інформацію про засвоєння студентами навчального матеріалу. Типовими навчальними труднощами, на які вказали третьокурсники і випускники виявились: великий обсяг навчальної інформації (63% респондентів); недостатнє забезпечення навчально-методичною літературою (56%); недостатня сформованість умінь і навичок самостійної роботи (34%), організації режиму праці й відпочинку (28%). Студенти-випускники у своїх побажаннях і пропозиціях щодо покращення вивчення педагогічних дисциплін у ВНЗ вказали на: покращення практичної підготовки та вдосконалення змісту й організації педагогічної практики; включення активних форм і методів навчання; формування аналітико-діагностичних і корекційних умінь у майбутніх спеціалістів; забезпечення індивідуалізації підготовки спеціалістів з урахуванням здібностей, можливостей і запитів конкретних студентів; удосконалення системи контролю знань.

Отже, результати другого етапу пошукового експерименту засвідчили, що в сучасній практиці ВНЗ відсутнє програмно-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної

діяльності, що зумовило розробку змістово-організаційних засад, пошук ефективних шляхів формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

4.2. Теоретичні позиції побудови структурно-процесуальної моделі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності

Розглянуті у п. 1.4 теоретичні конструкти і взаємозв'язки готовності до професійно-педагогічної діяльності дали підставу для уточнення власного підходу у визначенні готовності до соціально-педагогічної діяльності. Готовність майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності розглядається нами як результат професійно-педагогічної підготовки, як інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, структура якого обіймає мотиваційний, змістовий, діяльнісний, креативний компоненти. Згадані компоненти виступають як взаємозв'язані і взаємозумовлені складові готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації соціально-педагогічної діяльності (див. рис. 4.1.).

Як видно з рисунку, готовність визначається стійкою професійно-педагогічною мотивацією, спрямованістю на особистісно орієнтовану взаємодію з дітьми, усвідомленням суспільного і особистісного значення соціально-педагогічної діяльності; глибокими теоретичними і прикладними знаннями змістової і процесуальної сутності соціально-педагогічної діяльності; сформованими педагогічними вміннями, оволодінням технологіями реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності; високим рівнем творчого потенціалу і здатністю до саморозвитку, усвідомленням творчої природи діяльності педагога.

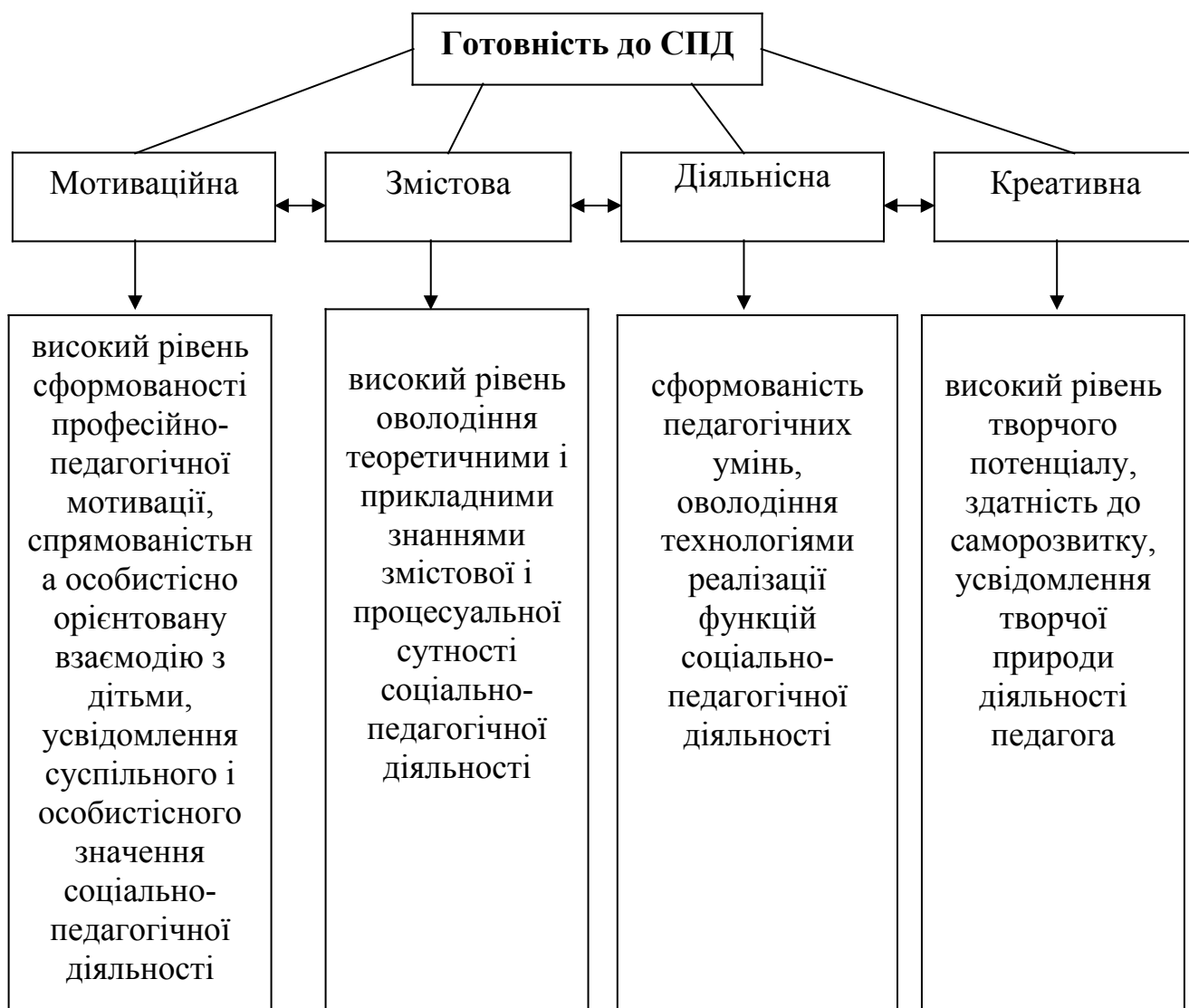


Рис. 4.1. Структура готовності майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності

Мотиваційна готовність до соціально-педагогічної діяльності забезпечує усвідомлення суспільного і особистісного значення соціально-педагогічної діяльності, виникнення потреби використання цієї діяльності у власній практиці, характеризується сформованістю професійно-педагогічної мотивації, гуманістичною професійно-педагогічною спрямованістю особистості майбутнього фахівця. Змістовий компонент відображає теоретичну підготовку студентів, опанування ними теоретичними знаннями і процесуальною сутністю соціально-педагогічної діяльності. Діяльнісний - сформованість у майбутніх учителів педагогічних умінь (аналітико-

діагностичних, прогностичних, конструктивно-організаційних, комунікативних, рефлексивних), що складають основу соціально-педагогічної діяльності, оволодіння технологіями реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності. Креативний - високий творчий потенціал, здатність до саморозвитку, розуміння творчої природи діяльності педагога.

Теоретичними засадами побудови експериментальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності виступили системно-цілісний, особистісно-діяльнісний, герменевтичний, культурологічний, антропологічний, інтегративний методологічні підходи; сучасні теорії педагогічної і соціально-педагогічної діяльності (Т.Василькова, М.Галагузова, А.Капська, Н.Лавриченко, Л.Мардахаєв, Л.Міщик, А.Мудрик, І.Подласий, А.Реан, О.Щербаков, В.Ягупов, В.Якунін та ін.), професійно-педагогічної підготовки та формування особистості сучасного вчителя (О.Абдулліна, Ю.Бабанський, В.Бондар, О.Глузман, О.Гонєєв, О.Дубасенюк, К.Дурай-Новакова, В.Журавльов, І.Зязюн, Е.Карпова, Н.Кузьміна, А.Ліненко, О.Мороз, А.Маркова, А.Орлов, В.Сластьонін, Л.Спірін, Т.Сущенко, І.Харламов, О.Цокур та ін.), професійно-педагогічної підготовки та формування особистості сучасного вчителя початкових класів (Л.Александрова, В.Бондар, С.Власенко, Л.Коржова, О.Матвієнко, О.Мельник, О.Савченко, Л.Хомич, Л.Ядвіршис та ін.); концепції змісту, організаційних форм і технологій навчання у ВНЗ (С.Архангельський, В.Беспалько, О.Вербицький, В.Гінеціанський, В.Котов, В.Ляудіс М.Нечаєв, Л.Хомич, П.Шевченко та ін.); професіографічного моніторингу (В.Беспалько, Л.Зайцева, В.Кальней, Д.Майоров, Д.Матрос, Н.Мельникова, К.Полєв, С.Силіна та ін.); дидактичні принципи, педагогічні умови; чинні вимоги до вищої педагогічної освіти і якості підготовки учителів. У розробці організаційних форм професійно-педагогічної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності використовувалися сучасні підходи щодо організації навчального процесу: контекстне навчання (О.Вербицький та ін.);

методологія і методика професійно-педагогічних і соціально-психологічних тренінгів (Н.Анікеєва, І.Вачков, Ю.Ємельянов, В.Кан-Калик, Б.Паригін, Л.Петровська, Т.Яценко та ін.); інтерактивне або взаємодіюче навчання (К.Баханов, П.Мартинець, Л.Пироженко, О.Пометун, Е.Федорчук та ін.); навчання у співпраці (Е.Аронсон, Д.Джонсон, Ш.Шарон та ін.); ігри (О.Балаєв, Н.Борисова, І.Вачков, О.Вербицький, А.Капська, Е.Нор, А.Соловійова, П.Щербань та ін.).

Системно-цілісний, особистісно-діяльнісний, антропологічний, герменевтичний, інтегративний, культурологічний, контекстний підходи дозволили визначити можливості різних дисциплін, форм, методів навчання в розв'язанні завдань підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності. Системно-цілісний та інтегративний підхід забезпечив системність знань, внутрішньопредметні та міждисциплінарні зв'язки педагогічних дисциплін, наступність у формуванні цілісного знання про людину як об'єкт і суб'єкт розвитку, соціалізації і виховання. Модернізація змісту педагогічних дисциплін у руслі особистісно-діялісного і антропологічного підходу забезпечувала осмислення педагогічної діяльності в контексті завдань шкільної соціалізації, а людинознавство як основу педагогічної діяльності; усвідомлення випускниками педагогічного ВНЗ суті своєї праці як професійної діяльності з розв'язання соціально-педагогічних завдань, спрямованих на розвиток і становлення особистості кожного учня як суб'єкта соціалізації. Реалізація культурологічного підходу зумовила вивчення педагогічних дисциплін не як готових абстрактних істин, а як сукупність педагогічних ідей і концепцій, розроблених різними вченими і науковими школами в контексті світової культури; оволодіння системою знань про історію та сучасні тенденції розвитку соціально-педагогічних концепцій. Основою механізму герменевтичної інтерпретації педагогічного знання склали встановлені зв'язки між логіко-пізнавальною і ціннісно-смісловою характеристикою педагогічної діяльності через усвідомлення

взаємодоповнюваності об'єктивного значення і суб'єктивного особистісного смислу знання, рефлексію життєвого досвіду. Опора на контекстний підхід дозволила з допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделювати предметний і соціальний зміст соціально-педагогічної діяльності, а засвоєння знань як знакових систем накласти на канву цієї діяльності, коли кожна педагогічна дисципліна виступала, з одного боку, як засіб загального розвитку майбутніх педагогів, а з іншого, - як основа майбутньої діяльності, спрямованої на розвиток і соціалізацію школярів.

Розглянемо більш докладно окреслені теоретичні позиції. В дослідженні професійної підготовки майбутніх учителів з опорою на системний підхід вважаємо необхідним виконання таких вимог: визначення соціальної потреби в тому виді педагогічної діяльності, підготовка до якої виступила предметом наукового дослідження; визначення змісту і напрямів соціально-педагогічної діяльності як практичної галузі, до якої слід готувати в педагогічному ВНЗ; побудова і опис підготовки до соціально-педагогічної діяльності у вигляді теоретичної моделі. Яскраво вираженою тенденцією сучасної науки є синтез і впорядкування знань про предмет у логіці й структурі, що відображає його системну організацію. Проекцією цієї тенденції в навчальний процес є системний спосіб подання предмета навчальної дисципліни, що як цілісність і система обіймає не тільки зміст, але й способи структурування інформації, засоби її засвоєння, розвитку і виховання студентів, а також механізми інтеграції з іншими навчальними циклами. Розвиток інтегративних тенденцій, як атрибутивної ознаки наукового і прикладного знання, набуває особливого значення за умови інформаційного перевантаження змісту сучасної освіти. Загальний хід розвитку науки від диференціації до інтеграції простежив Б.Кедров, який наголошував на переході наук від часткового до всезагального, від нижчих ступенів пізнання до вищих, від ізольованих сторін предмета до єдності їх розгляду [162]. Інтегративні процеси, що активно розвиваються в

педагогічній науці, сприяють цілісності педагогічної теорії і практики, а також синтезу суміжних наук. Ряд дослідників (Є.Белозерцев, І.Богданова, В.Журавльов, А.Орлов, А.Піскунов, М.Федотова та ін.) вважають, що інтеграція в педагогіці всіх людинознавчих наук є основою формування в майбутніх учителів цілісного знання про дитину як об'єкт і суб'єкт педагогічного процесу. Узагальнюючи знання про людину, педагогіка виявляє закономірності педагогічного процесу, формулює принципи його організації, визначає зміст, форми й методи роботи з урахуванням механізмів та особливостей розвитку і соціалізації дитини. Категорія соціалізації має міждисциплінарний статус, адже тільки спираючись на системний та інтегративний методологічні підходи, сукупний пізнавальний підсумок наукового освоєння цієї проблематики множиною гуманітарних наук, педагогіка розв'язує теоретичні і практичні завдання соціалізації дітей і молоді. І навпаки, педагогіка, інтегруючи полідисциплінарні підходи завдяки методологічним властивостям категорії соціалізації, сприяє утворенню нових міждисциплінарних зв'язків. На цій основі в майбутніх учителів початкових класів формується сучасне бачення філософії освіти і цілей гуманізації школи, усвідомлення своєї місії, осмислення цінності людського буття і значення дитинства у становленні людини. Педагогіку відрізняє увага до одиничного факту дійсності, унікальності і неповторності людської суб'єктивності, у зв'язку з чим логіко-понятійний підхід потребує доповнення художньо-естетичними способами відображення педагогічних реалій.

Огляд наукових проблем, пов'язаних з інтегруванням педагогічних дисциплін у ВНЗ (О.Абдулліна, І.Богданова, А.Бойко, Н.Бондаренко, А.Гуревич, Н.Тарасевич та ін.) засвідчив, що інтеграція навчальних дисциплін характеризує узгодженість їх змісту з кінцевими цілями навчання, які визначаються як уміння студентами всебічно використовувати апарат кожної дисципліни як методологічні, теоретичні і технологічні засоби розв'язання пізнавальних і професійних задач. Основою інтегративного

підходу до формування дидактичних концепцій є вияв таких законів і принципів навчання, розробка критеріїв відбору змісту, що передбачають формування навчальних предметів не лише як основ наук чи галузей знань, а як проблемних дидактичних блоків [97]. Як засвідчують дослідження (І.Богданова, А.Бойко, Б.Кобзар, Н.Тарасевич, Г.Тарасенко, Г.Троцько, Л.Хомич та ін.), можливі різноманітні варіанти інтеграції педагогічних дисциплін (внутрішньопредметна або міждисциплінарна), однак оптимальний варіант такого зближення впливає із логіки: історія питання - його теорія - напрями реалізації теорії - педагогічна техніка, що дозволяє уникати дублювання, реалізовувати принцип єдності теорії й практики, актуалізувати професійні знання в діяльності [37]. Інтеграція знань є одним із важливих чинників формування ряду компонент продуктивного мислення, зокрема: глибини (саме інтегровані знання дають змогу глибше осягнути властивості об'єкта, явища чи процесу); гнучкості (процес пошуку розв'язання проблеми ґрунтується на інтеграції різнопредметних знань і методів різних наук); стійкості (орієнтація на раніше відомі способи дій: не механічний, а свідомий пізнавальний процес); усвідомленості (умови, за яких одні знання дають можливість уточнити, зрозуміти, ввести в актив інші знання) [204]. У контексті нашого дослідження реалізовувались ідеї внутрішньопредметної інтеграції.

Діяльнісна модель спеціаліста втілюється в особистісно-діяльнісній моделі його підготовки, коли цілісний зміст професії відображається в системі навчальних проблем, завдань, ситуацій [58; 160]. Відбувається зміщення акцентів в підготовці педагогів від гностичного (знаннєвої парадигми) до особистісно-діяльнісного підходу (парадигми), за якого головною метою освіти постає розвиток особистості сучасного вчителя, формування у нього здатності до активної діяльності, творчої професійної праці (А.Бойко, О.Вербицький, В.Загвязинський, А.Коржуєв, В.Кремень, З.Курлянд, А.Новиков, Н.Платонова, В.Попков, О.Сухомлинська, Г.Троцько

та ін.). Водночас при переорієнтації навчально-виховного процесу від знаннєвого до діяльнісного актуалізувалися такі проблеми: по-перше, формування системи знань студентів, необхідної і достатньої для повноцінного оволодіння ними основами професійної діяльності, вдосконалення взаємозв'язку чуттєвих і раціональних (теоретичних) знань, що лежать в основі оволодіння діяльністю, вдосконалення системи знань про діяльність, її цілі, способи, засоби та умови, пошук можливостей підвищення рівня узагальнення знань про педагогічну діяльність; по-друге, пошук можливостей поєднання формування теоретичних знань студентів з їхніми практичними потребами, ціннісними орієнтаціями, пошук шляхів розширення можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності студентів безпосередньо у процесі навчання, тобто створення таких умов навчально-практичної діяльності, коли студентам необхідно активно застосовувати наявні теоретичні знання для розв'язання практичних завдань. У руслі особистісно-діяльнісного підходу студент постає як активний суб'єкт педагогічної взаємодії, який самостійно організовує свою діяльність. Визначальною рисою особистісно орієнтованого навчання є взаєморозуміння, взаємодія, творча співпраця викладача й студентів. Натомість у низці досліджень комунікативних умінь викладачів ВНЗ (Н.Матвеев, М.Нечаєв, Н.Платонова та ін.) виявлено відсутність або незрілість діалогової потенції в багатьох професійних педагогів [249]. Такий стан зумовлює необхідність посилення діалогічності навчання, створення на заняттях дидактико-комунікативного середовища через суб'єктно-сміслову спілкування, забезпечення умов для успішної адаптації студентів до навчання у ВНЗ.

Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності вибудовувалась нами з урахуванням особливостей студентського віку як важливого етапу становлення особистості, активної соціалізації людини. Студентство вважається соціальною спільністю, що має найвищу соціальну

активність і досить гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості (О.Вербицький, І.Зимняя, Ю.Кулюткін, А.Маркова, Б.Паригін, Н.Платонова, О.Реан, В.Якунін та ін.). Студентські колективи і особистості, які їх утворюють, потребують уважного вивчення і психолого-педагогічного керівництва протягом усього періоду навчання, але особливо в період становлення, коли у студентській групі найбільше виявляється соціально-психологічна неоднорідність і відбуваються динамічні процеси (структурування, формування і зміни міжособистісних стосунків, розподіл групових ролей тощо), що виявляють потужний соціалізуючий і виховний вплив на особистість кожного студента. Такі особливості визначають необхідність забезпечення успішної адаптації до навчання у ВНЗ саме в початковий період навчання.

Взаємозв'язок педагогічної і соціально-педагогічної діяльності переконливо доведено в багатьох дослідженнях (Т.Василькова, М.Галагузова, А.Капська, Н.Лавриченко, Л.Мардахаєв, Л.Міщик, А.Мудрик та ін.). Оскільки соціально-педагогічна діяльність є різновидом педагогічної діяльності, то її основою виступають взаємозв'язані педагогічні дії, що й утворюють процесуальну структуру соціально-педагогічної діяльності. Все це зумовило в побудові експериментальної моделі підготовки студентів спільність підходів у формуванні готовності до її здійснення, опертя на теоретико-методичні надбання сучасної професійно-педагогічної освіти, зокрема: функціональний підхід, що полягає у проектуванні цілей і змісту педагогічної освіти на основі виокремлення функцій вчителя, до виконання яких він повинен бути підготовлений у ВНЗ (В.Журавльов, А.Орлов, А.Піскунов та ін.); розробку змісту навчання, в якому втілений предметний і технологічний аспекти підготовки майбутніх педагогів (Е.Антипова, І.Богданова, В.Бондар, О.Дубасенюк, О.Пехота, О.Реан, С.Сисоєва, І.Смолюк, М.Стефановська, Н.Тарасевич, Н.Щуркова та ін.). До провідних педагогічних умінь, оволодіння якими дозволяє реалізовувати функції

соціально-педагогічної діяльності (О.Безпалько, М.Галагузова, Ю.Галагузова, Г.Сорвачова, Г.Штинова та ін.) належать аналітико-діагностичні, прогностичні, конструктивно-проективні, організаторські, комунікативні, рефлексивні вміння педагога. Низка дослідників (Є.Белозерцев, В.Болотов, Є.Ісаєв, А.Міщенко, О.Орлов, В.Сериков, В.Сластьонін, Є.Шиянов та ін.) розв'язання проблеми співвідношення теоретичної і практичної підготовки вбачають у педагогізації процесу підготовки вчителя. Загальнопедагогічна підготовка покладена нами в основу підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Педагогічна підготовка у ВНЗ не тільки обумовлює професійне становлення студентів, але й виконує зорієнтовуючі, розвивальні, теоретичні, методологічні і діяльнісні функції [27; 257]. Педагогічна теорія озброює вчителя методом теоретичного аналізу, розкриває сутність, діалектичну природу, головні закономірності педагогічного процесу, забезпечує розуміння всього багатства педагогічних явищ, їх внутрішніх зв'язків і можливість прогнозування їх розвитку. Методологія не дає готових відповідей, але озброює загальним способом пізнання і перетворення педагогічних явищ. Логіка і стратегія педагогічної освіти містить взаємозв'язані теоретичні і практичні компоненти, заключною ланкою у процесі відтворення і функціонування педагогічних знань виступає педагогічна практика. Ідея педагогізації тісно пов'язана з інтенсифікацією навчального процесу, що зумовлена соціальними перетвореннями і вимогами якісної підготовки спеціалістів, а тому виступає об'єктивною тенденцією, перспективним шляхом розвитку педагогіки вищої школи. Якщо перша вирішує питання змісту навчального матеріалу, то друга стосується організації цього процесу. Все це визначає поступовий перехід від інформативних до активних методів і форм навчання з включенням у діяльність студентів елементів проблемності, наукового пошуку, різних форм самостійної роботи, до такої взаємодії викладача й студентів, за якої акцент

зміщується з навчаючої діяльності викладача на пізнавальну діяльність студентів.

Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів О.Савченко вбачає в доцільності об'єднання та укрупнення предметних блоків, а також посилення їхньої професійної спрямованості. Залежно від того, що забезпечує кожен блок у професійному становленні, необхідне оновлення змісту, проведення розподілу навчальних годин відповідно до пріоритетів початкової освіти й виховання [273; 274]. Уміння розв'язувати педагогічні задачі - необхідне узагальнене педагогічне уміння, яким у процесі професійної підготовки повинен оволодіти майбутній учитель (В.Сластьонін, Л.Спірін). Це вміння виявляється в реалізації вчителем усіх соціально обумовлених функцій.

Згідно сучасних наукових підходів (О.Абдулліна, О.Дубасенюк, Л.Зайцева, А.Орлов, А.Піскунов, О.Савченко, В.Сластьонін, Л.Хомич, Л.Ядвіршич та ін.) і запитів педагогічної практики підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності визначена нами як процес і результат:

- теоретико-методичної підготовки - засвоєння системи методологічних, науково-теоретичних, практичних знань, вироблення ціннісного ставлення до них, розвиток творчого мислення і загальної культури, формування продуктивних способів пізнавальної діяльності;

- формування загальнопедагогічних умінь (аналітико-діагностичних, конструктивно-організаторських, прогностичних, комунікативних, рефлексивних), оволодіння технологіями соціально-педагогічної діяльності;

- усвідомлення суспільного і особистісного значення соціально-педагогічної діяльності, виникнення потреби використання цієї діяльності у власній практиці роботи, розвиток педагогічної спрямованості, орієнтації на особистісну модель взаємодії з дітьми, професійно-особистісних якостей та індивідуальності студентів, становлення суб'єктності майбутнього вчителя

на основі формування в нього потреби у професійному та особистісному саморозвитку.

Наукові підходи до визначення змісту підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності як складової професійно-педагогічної підготовки студентів ґрунтувалися на загальнодидактичних уявленнях про зміст і завдання педагогічної освіти (А.Алексюк, Ю.Бабанський, В.Краєвський, В.Ледньов, М.Скаткін та ін.). В широкому розумінні зміст освіти - це обумовлені цілями і потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь і навичок, світогляду, громадянських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технології і культури. Протягом багатьох десятиліть зміст професійної освіти в нашій країні визначався переліком спеціальностей і відповідними типовими програмами, розглядався як модель соціального замовлення, конкретизована засобами науки і реалізована у практичній діяльності. В переважній більшості наукових досліджень (С.Архангельський, В.Беспалько, В.Бондар, О.Вербицький, В.Гінеціанський, В.Котов, М.Нечаєв, Л.Хомич, П.Шевченко та ін.) зміст підготовки фахівців розробляється як комплексна програма, підґрунтям якої виступає системний підхід, програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання. В дидактиці вищої школи системність розглядається як взаємозв'язаний комплекс співвідносних компонентів, що забезпечує цілеспрямоване здобуття студентами змістово взаємозв'язаних знань, умінь і навичок, засвоєних у певній послідовності на основі адаптивної взаємодії викладача й студентів [21]. Традиційно під змістом загальнопедагогічної підготовки вчителя розглядається система педагогічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для здійснення професійних функцій вчителя (О.Абдулліна, С.Баташова, Н.Кузьміна, А.Новиков, А.Орлов та ін.). Зміст професійно-педагогічної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності розглядався нами крізь

призму особистості студентів - набуття особистісного смислу знань, індивідуального творчого досвіду соціально-педагогічної діяльності.

Фундаментальні положення концепції навчання як спільної продуктивної діяльності учасників навчального процесу (В.Ляудіс) виступили психологічною основою розробки організаційних форм навчання. При цьому, ми виходили з розуміння навчання як діяльності, спрямованої на самозміну, саморозвиток. Поняття “знання” відзначається багатозначністю. Так, у дидактиці знання виступає як те, що повинно бути засвоєне, тобто як цілі навчання, і як результат здійснення дидактичного задуму, і як зміст, і як засіб педагогічного впливу. Знання не тільки формує новий погляд на світ, але й змінює ставлення до нього, що зумовлює виховне значення знань. Знання може виступати, як мета мислительної діяльності, і як засіб для розв'язання практичних задач. У процесі засвоєння людиною системи знань відбувається розвиток її категоріального (понятійного) апарату, оволодіння засобами для більш ефективної регуляції діяльності [204]. Категоріальні структури мислення дозволяють відбирати і осмислювати інформацію, яка надходить, саме тому всі конкретні знання про оточуючу дійсність набувають категоріального характеру. Категорії функціонують у свідомості людини як узагальнені поняття, як вихідні схеми мислення, що спрямовують думку на пошук найбільш фундаментальних характеристик об'єкта. Знайомство з методами наукового пізнання передбачає включення до змісту освіти методів емпіричного (спостереження, експеримент) і теоретичного (ідеалізація, моделювання, аналогія, мисленний експеримент) пізнання. В дослідженнях Л.Зоріної доведено, що для засвоєння знань з основ наук у системі, адекватній системі наукової теорії, до змісту освіти необхідно додавати спеціальні методологічні знання: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання (знання про теорію, закони, поняття, науковий факт, експеримент, прикладне знання) [111].

Суттєвий і необхідний інтерес для теорії і практики навчання у ВНЗ мають дидактичні закони: про єдність навчаючої і навчальної діяльності, що розглядає навчальний процес як взаємозв'язану і взаємозалежну діяльність студентів і викладачів; про єдність навчання виховання і розвитку, що визначає формування особистості студентів. Професійно-педагогічна підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності засновувалася на таких дидактичних принципах:

- цілісність і фундаменталізація - єдність і поглиблення методологічної, загальноосвітньої, теоретичної і практичної підготовки студентів, розширення профілю професійної підготовки;

- системність як відображення структурних зв'язків, адекватних зв'язкам всередині наукової теорії, через систему методологічних знань, що охоплює: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання, наступність між різними програмами навчання в межах концепції багаторівневої освіти;

- науковість - відповідність змісту освіти рівню розвитку сучасної науки, відображення методів і закономірностей наукового пізнання; зв'язок теорії і практики навчання з життям - включення до змісту певних видів діяльності, а також професійно значимого матеріалу прикладного характеру відповідно провідних напрямів розвитку педагогічної і соціально-педагогічної теорії і практики;

- міжпредметні зв'язки - узгоджене вивчення теорій, законів, понять, спільних для різних предметів загальнонаукових методів пізнання і методологічних принципів, формування спільних видів діяльності й систем відносин;

- наочність і доступність - відповідність обсягу і складності навчального матеріалу до реальних можливостей студентів, врахування здібностей, інтересів і професійної спрямованості студентів;

- взаємозв'язок теоретичного навчання й практики - осмислення та використання студентами на практиці теоретичних знань, усвідомлення їх значимості для успішної професійної діяльності, а з іншого боку - закріплення при вивченні теоретичних дисциплін і в навчально-дослідній роботі емпіричних знань, одержаних на практиці (реалізація принципу вимагає інтегрованого підходу до розробки завдань практики, виконання яких потребує актуалізації знань студентів із різних курсів; крім того, навчання за різними дисциплінами вибудовується так, що практичний досвід студентів постійно осмислювався з різних точок зору, з позицій різних навчальних дисциплін);

- прогностичність - відображення перспективних вимог до соціально-педагогічної діяльності як перспективного напрямку розвитку педагогічної діяльності в майбутньому;

- контекстність - моделювання з допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів предметного і соціального змісту майбутньої професійної діяльності;

- відкритість, варіативність, гнучкість, динамічність системи підготовки та змісту, форм, методів навчання в залежності від соціальних потреб, індивідуальних запитів та інтересів студентів;

- наступність змісту різних рівнів підготовки спеціалістів;

- контрольованість - можливість перевірки відповідності реально одержаних результатів до поставлених цілей професійної освіти, ефективна система контролю професійного розвитку студентів у процесі підготовки.

Органічними складовими на всіх етапах підготовки майбутніх учителів початкових класів, що забезпечували поєднання теоретичного і практичного навчання, діалогічність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладачів і студентів у навчальному процесі ВНЗ, виступили: інтерактивні форми і методи навчання, розв'язання педагогічних задач, педагогічна практика, розроблена нами із урахуванням специфіки соціально-педагогічної діяльності, самостійна робота

студентів. У розробці практики як складової підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності ми орієнтувалися на доробки А.Абдулліної, О.Весни, Ю.Галагузової, О.Дубасенюк, Г.Коджаспирової, О.Кисельової, Н.Кузьміної, А.Маркової, О.Матвієнко, О.Мороза, Л.Ядвіршиш та ін., виходячи з потреби забезпечення особистісно орієнтованого, комплексного, неперервного і творчого характеру підготовки кожного студента і спиралися на такі принципи:

- принцип послідовності і наступності, динамічності і поліфункціональності включає змістовий взаємозв'язок усіх видів практики, коли засвоєння нового здійснюється на основі досвіду, набутого студентами на попередніх етапах практичної підготовки, поступове нарощування обсягу та ускладнення змісту діяльності, яка наближається до діяльності професіонала;

- принцип свободи вибору - врахування інтересів, потреб та індивідуальних особливостей студентів у виборі місця проходження практики, змісту завдань у межах загальних завдань певного виду практики, тематики практичної та науково-дослідної роботи (крім обов'язкових надання завдань на вибір);

- принцип співробітництва - створення в ході практики таких умов, за яких стосунки між студентами і керівниками практики вибудовуються на пріоритеті довір'я і партнерства, вияв взаємної відповідальності за результати, а не пасивна залежність студентів від керівників;

- принцип самореалізації особистості передбачає забезпечення оптимальних умов для розвитку творчого потенціалу студентів, задоволення їхніх інтелектуальних і духовних потреб і можливостей.

Накопичення і теоретичне осмислення досвіду педагогічної діяльності зумовило виокремлення інтерактивності як важливої ознаки, а також сприяло розширенню змісту поняття навчання, в якому взаємодія, поєднанням педагогічних дій з ініціативними, самостійними пошуками знань студентами

виступили невід'ємними властивостями. Аналіз психологічних концепцій навчання (В.Давидов, П.Гальперін, Л.Занков, В.Ляудіс, Н.Тализіна та ін.) доводить, що найбільш перспективною для розв'язання завдань нашого дослідження є концепція спільної продуктивної навчальної взаємодії (Я.Коломінський, В.Ляудіс, А.Маркова). Згадана концепція зміщує категорію продуктивної навчальної взаємодії з когнітивної парадигми (власне навчання, засвоєння предметно-дисциплінарного знання) в інтерактивну, а ефективність навчання ставиться в залежність від міжособистісної взаємодії, співробітництва учасників навчального процесу. В педагогічній теорії актуалізація особистісної парадигми призвела до зростання інтересу до діалогу як засобу побудови нової системи педагогічних стосунків, оскільки діалог передбачає зіткнення думок, ідей, активний пошук істини. Результати психолого-педагогічних досліджень (К.Баханов, В.Бедерханова, Н.Ємельянов, І.Вачков, О.Вербицький, Н.Марасанов, Л.Пироженко, Л.Петровська, Н.Платонова, О.Пометун, П.Щербань, Н.Щуркова та ін.) про позитивний вплив взаємодії на пізнавальний та особистісний розвиток студентів виступили науковим обґрунтуванням ефективності інтерактивного навчання, спрямованого на активізацію пізнавальної діяльності студентів за допомогою організації взаємодії і спілкування між студентами, студентами і викладачем, студентськими міні-групами. Інтерактивне навчання визначається як спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [119, 182].

Логіка впровадження інтерактивного навчання у практику роботи передбачає розв'язання двох груп завдань: науково-теоретичних (аналіз сутності і видів інтерактивних методів і форм); науково-методичних (науково-методичні умови і вимоги до розробки і застосування методів і форм). В інтерактивному навчанні широкої популярності набули: робота в

малих групах, дискусія, дебати, “круглий стіл”, “мозковий штурм”, “кейс-стаді”, евристична бесіда, ділові ігри, тренінги і т.ін., що в педагогічній літературі відносять як до методів навчання (способів роботи зі змістом навчального матеріалу), так і до форм організації навчання [28, 55, 60, 119, 245].

В управлінні освітнім процесом ВНЗ діє система категорій: контроль, прогнозування, корекція (А.Алексюк, В.Гаврилюк, Б.Гершунський, В.Загвязинський, Д.Никандров, А.Орлов, Г.Щукіна та ін.). Одержання інформації про процес підготовки та її результати відбувається в ході педагогічного контролю, що виступає як система науково обгрунованої перевірки результатів навчання і виховання студентів. Аналіз літератури (В.Аванесов, С.Архангельський, Ю.Бабанський, В.Беспалько, В.Давидов, З.Жуковська, А.Петровський, М.Скаткін, Н.Тализіна та ін.) засвідчив, що сутність педагогічного контролю полягає у своєчасній перевірці, оцінюванні процесу засвоєння знань студентами, аналізі результатів, з'ясуванні тенденцій, прогнозуванні динаміки навчального процесу, прийнятті необхідних рішень. Сучасним інтегративним засобом дослідження, що органічно поєднує контроль, прогноз і корекцію, завдяки чому забезпечується ефективне дослідження і оцінювання підготовки майбутнього вчителя виступає моніторинг. Складність у визначенні моніторингу пов'язана з його міждисциплінарним характером і приналежністю як до науки, так і до практики. Відтак, моніторинг постає як спосіб дослідження реальності, що використовується в різних науках, а також як спосіб забезпечення сфери управління різними видами діяльності через здобуття своєчасної і якісної інформації. Педагогічний моніторинг, згідно А.Орлова і Є.Ісаєва, постає як багаторівнева ієрархічна система відстежування педагогічного процесу, що дозволяє одержувати і використовувати інформацію про адекватність реалізованих у ньому дидактичних засобів (зміст, форми, методи навчання, режим учбової роботи) до визначених цілей

педагогічної підготовки, індивідуально-типологічних особливостей суб'єктів педагогічного процесу та специфіки середовища їхньої життєдіяльності [228].

Різновидом педагогічного моніторингу виступає професіографічний моніторинг, досліджений у роботах С.Силіної, як процес неперервного, науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планово-діяльнісного стеження за станом і розвитком процесу підготовки спеціалістів із метою оптимального вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв'язання. Об'єктом професіографічного моніторингу виступає освітній процес ВНЗ, а предметом - професійно-педагогічна підготовка спеціаліста. Загальною метою професіографічного моніторингу є підвищення якісного рівня професійної підготовки спеціалістів. Системне уявлення про параметри професійно-педагогічної підготовки як об'єкта оцінювання досягається завдяки кваліметричного підходу, зорієнтованого на кількісний опис якості предметів у педагогічному дослідженні, логіка якого передбачає деталізацію когнітивного, діяльнісного й особистісного компонентів педагогічної підготовки (Л.Зайцева, М.Кульомін, Є.Яковлев) [101; 344]. Кваліметрія є галуззю наукового знання, що вивчає методологію і проблематику розробки комплексних, а в певних випадках і системних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів (предметів, явищ, процесів). У загальному вигляді професіографічний моніторинг, усі функції якого (інформаційно-оцінна, пошуково-дослідницька, корекційно-формуюча, прогностична), спрямовані на забезпечення наукового підходу в управлінні навчально-виховним процесом ВНЗ, є системою лонгitudного дослідження якості освіти. Означений підхід дозволив нам окреслити цілі, описати зміст і побудувати технології проведення професіографічного моніторингу підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Професіографічний моніторинг як важливий елемент системи інформаційного забезпечення максимально повно охопив складний і

полікомпонентний процес професійно-педагогічної підготовки як основи формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, що визначило: прийняття адекватних управлінських і педагогічних рішень; здійснення науково обгрунтованого діагностико-прогностичного аналізу та відповідного коригування процесу професійно-особистісного становлення студентів на всіх його етапах; раціональність використання дидактичних засобів, їх адекватність згідно визначених цілей.

Резюмуючи викладене підкреслимо, що частина із означених вище аспектів знайшла втілення у практиці підготовки вітчизняних педагогічних кадрів. Проте актуальним залишається створення оптимальних педагогічних умов, які сприяють розвитку і формуванню гуманістично орієнтованої, соціально зрілої і професійно компетентної особистості майбутніх учителів. Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності виступила складовою цілісного процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів, ядром якої була професійно-педагогічна підготовка, що відображала специфічні особливості, зумовлені характером соціально-педагогічної діяльності та вимогами до особистості, що її здійснює. Сутністю професійно-педагогічної підготовки студентів виступила система змістово-педагогічних та організаційно-методичних засобів, спрямованих на формування готовності майбутнього педагога до соціально-педагогічної діяльності.

4.3. Характеристика рівнів сформованості готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності

Метою констатувального етапу експерименту було визначення вихідних рівнів сформованості готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності. Нами була розроблена експериментальна методика визначення

готовності студентів на підставі експертної оцінки її провідних компонентів (згідно розробленої нами структури готовності, описаної в п. 4.2). У загальному вигляді сутність і структуру готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності відображено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5.

Структура готовності до соціально-педагогічної діяльності

Критерії	Показники	Шкала рівнів
Мотиваційно-ціннісний	<ul style="list-style-type: none"> - сформованість професійно-педагогічної мотивації; - мотиваційно-ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності; - домінування гуманних, демократичних настанов на взаємодію з дітьми, орієнтація на модель професійної діяльності з концентрацією на особистості дитини 	Оптимальний 9-10 балів; Достатній 6 - 8 балів; Первинний 4 - 5 балів; Елементарний 0 -3 бали
Змістовий	<ul style="list-style-type: none"> - оволодіння теоретико-методологічними знаннями; - оволодіння методичними знаннями; - сформованість прикладних знань 	Оптимальний 9-10 балів; Достатній 6 - 8 балів; Первинний 4 - 5 балів; Елементарний 0-3 бали
Діяльнісно-технологічний	<ul style="list-style-type: none"> - сформованість аналітико-діагностичних умінь, - прогностичних умінь; - конструктивно-організаційних умінь; - комунікативних умінь; - рефлексивних умінь 	Оптимальний 9-10 балів; Достатній 6 - 8 балів; Первинний 4 - 5 балів; Елементарний 0-3 бали
Креативний	<ul style="list-style-type: none"> - оригінальність розв'язання соціально-педагогічних задач; - соціальна креативність, рівень творчого потенціалу; - здатність до саморозвитку, розуміння творчої природи діяльності педагога 	Оптимальний 9-10 балів; Достатній 6 - 8 балів; Первинний 4 - 5 балів; Елементарний 0-3 бали

Як видно з таблиці, у процесі побудови методики нами було виокремлено мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісно-технологічний, креативний критерії, кожен з яких розкривався через систему емпіричних показників, що відображали ступінь сформованості окремих компонентів готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності. Добираючи показники за кожним критерієм, ми виходили з необхідності врахування таких умов, як інформативність показника; можливість його якісної інтерпретації та кількісного вираження. До кожного критерію нами були дібрані адекватні діагностичні методики і спеціально розроблені завдання. Охарактеризуємо кожний критерій.

Мотиваційно-ціннісний критерій (М), до всіх показників якого нами були використані відомі методики, розкривався через:

М₁: сформованість професійно-педагогічної мотивації (методика М.Фетискіна) [315, 108].

М₂: мотиваційно-ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності (методика Т.Лях, Л.Зайцевої) [101].

М₃: домінування гуманних, демократичних настанов на взаємодію з дітьми, орієнтація на модель професійної діяльності з центрацією на особистості дитини (методика В.Сітарова) [285].

Мотиваційно-ціннісний критерій готовності оцінювався кількісно за всіма показниками. Сформованість професійно-педагогічної мотивації, усвідомлення особистісної і соціальної значимості обраної професії, яскраво виражене мотиваційно-ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності, гуманістична професійна спрямованість, орієнтація на модель професійної діяльності з центрацією на особистості дитини - 9-10 балів. Середній рівень розвитку професійно-педагогічної мотивації, позитивна мотивація до соціально-педагогічної діяльності, орієнтація на особистісно-зорієнтовану взаємодію з дітьми - 6-8 балів. Невизначеність професійно-ціннісних пріоритетів і нестійка мотивація до соціально-педагогічної

діяльності, сцієнтиська спрямованість педагогічної діяльності - 4-5 балів. Професійно-педагогічна мотивація у стадії формування, домінування авторитарних настанов на взаємодію з дітьми, невизначеність професійно-ціннісних пріоритетів і мотивації до соціально-педагогічної діяльності - 0-3 бали.

Середнє кількісне значення мотиваційної готовності визначалось за формулою:
$$M = \frac{M_1 + M_2 + M_3}{3}$$

Змістовий критерій (З) або соціально-педагогічні знання майбутнього вчителя початкових класів нами представлено у вигляді певної ієрархії, відповідно до класифікації Н.Маслової (теоретико-методологічні, методичні, прикладні).

З₁. Теоретико-методологічні. Комплексне знання про людину як цілісність, поєднання біологічного, соціального, морально-духовного; знання закономірностей взаємодії людини і суспільства; знання закономірностей і факторів розвитку та соціалізації людини; знання закономірностей навчання, виховання і розвитку на всіх стадіях онтогенезу; знання цілей, принципів, змісту, методів, форм соціальної діяльності, сучасних концепцій виховання і соціалізації; знання основ соціальної політики держави і соціально-правового захисту дитинства; знання особливостей і проблем сучасної сім'ї; методології соціально-педагогічного дослідження.

З₂. Методичні. Знання змісту, форм, методів організації виховного процесу, основ соціально-педагогічної діяльності та соціально-педагогічних технологій; знання сутності особистісно орієнтованої взаємодії та спілкування; теорії і методики діагностики особистості та її мікросередовища; знання змісту, форм, методів, соціально-педагогічних особливостей роботи з різними категоріями дітей (дезадаптовані, сироти, з обмеженими можливостями, обдаровані та ін.), форм і методів роботи з різними типами сімей.

Зз. Прикладні знання. Знання практичних основ прогнозування, проектування, моделювання соціально-педагогічної діяльності і технологій реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності (аналітико-діагностичної, прогностичної, організаційно-комунікативної, охоронно-захисної, корекційно-реабілітаційної, соціально-профілактичної).

Для виявлення рівня повноти засвоєння студентами теоретико-методологічних, методичних і прикладних знань було використано контрольні роботи (КР) у кількості 30 варіантів завдань, дібраних згідно поданої вище класифікації. Оцінювання виконання завдань студентами фіксувалось у протоколах, які заповнювалися трьома експертами. Експертами виступили: викладач кафедри педагогіки, вчитель початкових класів, соціальний педагог, які мали належний досвід практичної і науково-методичної роботи. Проілюструємо прикладами завдань:

Варіант 5

1. Дати загальну характеристику соціально-педагогічного процесу: поняття, сутність, принципи.
1. Розкрити сутність поняття методика соціально-педагогічної діяльності. Співвідношення понять технологія та методика соціально-педагогічної діяльності.
2. Визначити сутність діагностичної функції у соціально-педагогічній діяльності.

Варіант 9

1. Описати модель школи як відкритої соціально-педагогічної системи.
2. Розкрити зміст і форми соціального виховання.
3. Дати загальну характеристику прогностичної функції соціально-педагогічної діяльності та шляхів її реалізації.

Варіант 11

1. Соціалізація як педагогічна категорія.

2. Дати загальну характеристику змістово-методичних засад соціального виховання в початковій школі.
3. Визначити напрями реалізації функції охоронно-захисної функції соціально-педагогічної діяльності.

Відповіді оцінювалися за обсягом і глибиною, вичерпністю та повнотою, розгорнутістю суджень, осмисленістю, переконливістю доведень. Кількісна оцінка рівня оволодіння соціально-педагогічними знаннями визначалася таким чином: 9-10 балів - сформована система теоретико-методологічних, методичних, прикладних соціально-педагогічних знань, які готовий реалізувати у професійній діяльності; обізнаність з сучасними досягненнями науки і практики в соціально-педагогічній галузі, додатковою літературою, вільне орієнтування в наукових джерелах; 6-8 балів - володіє теоретичними, методичними, прикладними знаннями, готовий реалізовувати їх у професійній діяльності; припускається окремих неточностей у визначенні понять; 4-5 балів - знання безсистемні, сформовані окремі поняття, відчутні труднощі у визначенні та практичному застосуванні понять; 0-3 бали - знання сформовані на рівні уявлень, відсутність відповіді або хибні відповіді.

Середній кількісний показник змістового компонента готовності

визначався за формулою:
$$Z = \frac{Z_1 + Z_2 + Z_3}{3}$$

Опанування теоретичних основ соціально-педагогічної діяльності створювало передумови для реалізації вмінь у конкретних соціально-педагогічних ситуаціях. Визначення рівня *діяльнісно-технологічної* готовності (Д) студентів передбачало перевірку сформованості педагогічних умінь і оволодіння технологіями реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності (аналітико-діагностична, прогностична, організаційно-комунікативна, соціально-профілактична, охоронно-захисна, корекційно-реабілітаційна, евристична) задля чого нами використовувалися контрольні завдання (КЗ) в кількості 30 варіантів. До кожного варіанту згідно

визначених педагогічних умінь (аналітико-діагностичних, прогностичних, конструктивно-організаційних, комунікативних, рефлексивних) нами було дібрано п'ять контрольних завдань, що відображали специфіку соціально-педагогічної діяльності, технологічність її реалізації. Розробляючи завдання ми спиралися на наукові дослідження з проблеми соціально-педагогічної діяльності; досвід соціально-педагогічної діяльності спеціалістів високого рівня майстерності. Відповіді студентів оцінювалися експертами.

Д₁. Оволодіння аналітико-діагностичними вміннями передбачає здійснення аналізу стану дитини й оточуючого її мікросоціуму, діагностики соціальної ситуації розвитку дітей; визначення проблем дитини і вияв негативного впливу на її стан і розвиток мікросередовища; аналіз і оцінку процесів, які відбуваються в середовищі, виявлення різних категорій дітей (обдаровані, дезадаптовані, девіантні та ін.), встановлення причини дезадаптивної поведінки.

Д₂. Прогностичні вміння виявляються: у прогнозуванні розв'язання проблем дитини через включення її у спеціально організовану соціально-педагогічну діяльність (передбачення результатів впливу, врахування можливих відхилень від накресленої мети); прогнозуванні розвитку особистості дитини з урахуванням її потенційних можливостей і проблем; визначенні конкретного змісту діяльності, здійснення якої забезпечить запланований результат (переведення мети діяльності в конкретні завдання, врахування специфіки потреб, інтересів, настанов, мотивів, ступеня їх задоволення в дітей, відбір змісту, методів і засобів досягнення поставлених завдань).

Д₃. Конструктивно-організаційні вміння: визначення цілей діяльності та її завдань, адекватний добір засобів, методів, технологій соціально-педагогічної діяльності в конкретних соціально-педагогічних ситуаціях, використання та поєднання індивідуальних і групових форм роботи з дітьми та їх батьками; розробка програми надання соціально-педагогічної допомоги

для різних категорій дітей; здійснення педагогічного керівництва дитячою групою; організація діяльності і дозвілля дітей, просвітницько-консультативної роботи з батьками;

Д4. Комунікативні вміння: оволодіння культурою міжособистісного спілкування, входження в ситуації спілкування та встановлення контакту, інтерпретація вербальної і невербальної поведінки дитини, побудова стосунків з дітьми і їх батьками на основі діалогу, співробітництва; високий рівень розвитку емпатії; моделювання ситуацій спілкування.

Д5. Рефлексивні вміння: здійснення аналізу власної діяльності та її результатів, оцінка ходу та результатів (проміжних і кінцевих) соціально-педагогічної діяльності.

Проілюструємо прикладами завдань:

Варіант 7

1. Складіть програму комплексної експрес-діагностики соціально-педагогічної занедбаності дітей.
1. Обґрунтуйте прогноз розвитку соціально-педагогічної ситуації в мікрорайоні школи №12 м. Рівного (школа - майданчик проходження практики), у зв'язку з цим дайте характеристику напрямів діяльності вчителів початкових класів.
2. Дитина із сім'ї біженців виділяється у класі. Сім'я не влаштована, діти погано одягаються, мають проблеми зі здоров'ям. Однолітки не приймають хлопчика у своє середовище. Продумайте і змодельуйте напрями роботи вчителя початкових класів у такій ситуації.
3. Складіть план бесіди з учнем, який виявляє агресію, постійно ображає однолітків.
4. Обґрунтуйте загальну схему аналізу соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Рівень діяльнісної готовності оцінювався у кількісних показниках: 9-10 балів - опанування вміннями на основі глибоких знань, правильність,

усвідомленість повний склад дій і операцій, готовність до реалізації педагогічних умінь у професійній діяльності; застосування педагогічних умінь і технологій реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності має творчий характер, вільно переноситься в нові умови; 6-8 балів - володіння вміннями на основі здобутих знань, демонстрація всіх складових дій та операцій, послідовність яких логічна і доцільна, не в повному обсязі; правильне застосування вмінь і технологій у розв'язанні конкретних соціально-педагогічних завдань; 4-5 балів - уміння сформовані на репродуктивному рівні, наявні труднощі у застосуванні умінь і соціально-педагогічних технологій, неповний обсяг дій та операцій; порушення алгоритму технологій щодо розв'язання конкретних соціально-педагогічних завдань; 0-3 бали - педагогічні вміння не сформовані, не володіє технологіями реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності.

Середнє кількісне значення діяльнісного компонента готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності визначалося за формулою:

$$D = \frac{D_1 + D_2 + D_3 + D_4 + D_5}{5}$$

Креативний критерій готовності (К) представлений такими показниками:

К₁: оригінальність розв'язання соціально-педагогічних задач;

К₂: соціальна креативність, рівень творчого потенціалу (методика В.Козлова, М.Фетискіна) [315, с.265];

К₃: здатність до саморозвитку, розуміння творчої природи діяльності педагога (методика Т.Шмакова) [267, с.313].

Задля визначення рівнів готовності студентів за креативним критерієм нами виокристовувались соціально-педагогічні задачі, діагностичні методики. До першого показника (оригінальність розв'язання соціально-педагогічних задач) було дібрано 30 задач. Оцінювання оригінальності

розв'язання задач проводилося експертами. Проілюструємо прикладами задач.

Варіант 3.

На уроках у першому класі часто мають місце скарги та звернення дітей до вчителя: “А Ірина не те написала”; “Сашко не взяв олівці”; “Оксана заглядає до мене у зошит” і т.ін. Коли хтось із учнів помічає в товариша неправильне розв'язання, то вигукує: “А у нього помилка!” - або серед класної тиші діти встають та схвильовано зауважують: “А Володя три приклади пропустив”.

Поясніть такі вчинки першокласників. Як повинен чинити вчитель у таких випадках, щоб його дії сприяли розвитку співробітництва, колективістських стосунків у класі?

Варіант 7.

Прочитайте фрагмент із газетної замітки:

“Хочу бути бандитом, їздити на дорогих машинах, бувати в найкращих ресторанах, гарно одягатися”,- так написав у своєму творі учень четвертого класу.

Саме такий образ є типовим для засобів масової інформації, а тому привабливим для дітей та молоді (газета “Рівне вечірнє” - №52 від 23.02.01).

Висловіть з приводу прочитаного власні думки, обґрунтуйте Ваші педагогічні дії в такій ситуації.

Варіант 10.

Після шкільного дзвінка, що сповістив про велику перерву, двері кабінету директора школи раптом розчинилися навстіж. Схвильована вчителька початкових класів штовхнула до директорського столу пригніченого учня, який навіть не намагався чинити опір: “Ось вирішуйте, що з ним робити!- вигукнула вона розгнівано. Він у мене весь урок проспав!”. А сама різко повернулася і вийшла з кабінету.

“Знову дома не ночував?- по-батьківськи стурбовано звернувся директор до учня. Хлопець болісно зіщулився, злегка кивнув головою і довірив директору своє дитяче горе. Виявилось, що його батько пиячить. У стані сп'яніння бешкетує, дружина й діти змушені тікати з дому. Часто їм доводиться ночувати на залізничному вокзалі.

Прокоментуйте таку ситуацію. Які дії щодо координації зусиль школи та мікросоціуму Ви б запропонували? Яка роль учителя в такій ситуації?

Сформованість креативної готовності оцінювалась у кількісних показниках: 9-10 балів - оригінальність розв'язання соціально-педагогічних задач, варіативність вибору шляхів розв'язання, високий рівень соціальної креативності, здатність до активного саморозвитку; 6-8 балів - розв'язання задач за схемою, відсутність альтернативних способів розв'язання, середній рівень соціальної креативності, здатність до саморозвитку; 4-5 балів - наявні труднощі у розв'язанні соціально-педагогічних задач, рівень соціальної креативності нижчий середнього, саморозвиток залежить від зовнішнього стимулювання, створення відповідних умов; 0-3 бали - не вміє розв'язувати творчі задачі, низький творчий потенціал, саморозвиток загальмований.

Середнє кількісне значення креативного компонента готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності визначалось за формулою:

$$K = \frac{K_1 + K_2 + K_3}{3}$$

Означений підхід до побудови діагностичної методики дослідження дозволив виявити вихідний рівень готовності студентів за кожним критерієм і визначити *загальний інтегративний рівень сформованості готовності* майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Загальний інтегративний рівень готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності визначався за формулою:

$$\Gamma = \frac{M + Z + D + K}{4},$$

в якій Γ – інтегративний, загальний рівень готовності до соціально-педагогічної діяльності; M - мотиваційно-ціннісна готовність; Z

- теоретична, когнітивна готовність; Д – діяльнісно-технологічна готовність; К - творчий потенціал майбутнього вчителя. Таким чином, згадані критерії виступали як ознаки сформованості готовності студентів і служили вихідними моментами для виявлення інтегративного рівня готовності до соціально-педагогічної діяльності. Кількісні значення рівнів готовності відображено в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6.

Кількісні значення рівнів готовності до соціально-педагогічної діяльності

Інтервали інтегративного показника (у балах)	Рівень готовності
9-10	Оптимальний
6-8	Достатній
4-5	Первинний
0-3	Елементарний

Охарактеризуємо загальні рівні готовності до соціально-педагогічної діяльності. Для елементарного рівня готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності властивий низький рівень професійно-педагогічної мотивації, несформованість професійно-ціннісних пріоритетів і мотивації соціально-педагогічної діяльності, домінування ситуативних мотивів та авторитарних настанов на взаємодію з дітьми. Теоретичні знання фрагментарні, студенти мали лише окремі уявлення на допрофесійному рівні, у відповідях припускалися принципових помилок. Загальнопедагогічні вміння не сформовані, відсутні знання про соціально-педагогічну діяльність і соціально-педагогічні технології. Не вміли розв'язувати соціально-педагогічні задачі, мають низький рівень соціальної креативності та загальмований саморозвиток.

Первинний рівень готовності майбутніх учителів початкових класів характеризувався таким станом, коли окремі компоненти, не об'єднані в цілісну структуру, активізувались не внутрішньою потребою особистості, а

лише через зовнішні спонукання. Мали місце невизначені професійно-ціннісні пріоритети та нестійка мотивація до соціально-педагогічної діяльності. Сформовані окремі професійно-педагогічні знання, відповіді студентів, потребували уточнення та доповнень; загальнопедагогічні вміння сформовані на репродуктивному рівні (у стандартних ситуаціях через копіювання наявних методичних розробок і схем) у діях спостерігався стереотип; технології соціально-педагогічної діяльності фрагментарні. Соціально-педагогічні завдання розв'язувалися шляхом спроб і помилок, з опорою на інтуїцію; недостатніми були знання і вміння аналізу і самоаналізу власної діяльності. Студент на такому рівні розвитку готовності педагогічно зорієнтований, однак ще не сформована у нього свідомо позиція спеціаліста.

Достатній рівень характеризувався неповною сформованістю цілісної структури готовності, що виявилось в нерівномірному розвитку її складових. Помітна позитивна тенденція до стійкості, взаємозв'язку, збагачення та вияву професійно-значимих мотивів, що спонукали до діяльності. Студенти виявляли досить міцні теоретико-методологічні знання, вдало їх застосовували для розв'язання практичних завдань, виявляли творчий підхід у розв'язанні педагогічних задач і ситуацій, мали середній рівень соціальної креативності, виявили здатність до саморозвитку. Загальнопедагогічні вміння в цілому були сформовані, застосування їх проводилося періодично та мало продуктивний характер, однак недостатньо реалізованою була технологічна готовність.

Під оптимальним рівнем готовності ми розглядали такий стан, що характеризувався високим рівнем сформованості всіх компонентів в їх єдності та взаємозв'язку. Іншими словами, оптимальний рівень готовності передбачав цілісність особистості педагога як суб'єкта професійної діяльності, що мав стійкі професійні мотиви та інтерес до соціально-педагогічної діяльності, яскраво виражену гуманістичну спрямованість; глибокі теоретико-методологічні, методичні, прикладні знання, вільно

орієнтувався в наукових джерелах. Загальнопедагогічні уміння були сформовані в повному обсязі, легко переносились у нові, нестандартні ситуації, творчо розв'язувались соціально-педагогічні задачі з використанням адекватно дібраних технологій соціально-педагогічної діяльності; наявний високий рівень соціальної креативності та здатність до активного саморозвитку.

Після узгодження теоретичних положень, що лежали в основі методики визначення готовності, була проведена її апробація на виборці 250 студентів п'ятого курсу. У процесі побудови методики нами була використана процедура факторного аналізу з метою з'ясування характеру взаємозв'язків між компонентами готовності та доцільності їх включення в загальну структуру діагностичної методики. В роботі використовувався мультифакторний аналіз, запропонований Л.Терстоуном, згідно якого будь-яка кореляційна матриця містить групові та специфічні фактори. Серед відомих варіантів такого аналізу був обраний один з найпоширеніших методів – центроїдний з подальшим обертанням (ротацією) отриманих факторів, проведений за допомогою комп'ютерної програми «STATISTIKA».

Вихідним матеріалом для факторного аналізу виступила матриця інтеркореляцій компонентів готовності. З кореляційних таблиць були визначені центроїдні фактори, що надалі підлягали обертанню.

Зауважимо, що одержана нами інтеркореляційна матриця (див. додаток Б) засвідчує наявність тісних значимих інтеркореляційних зв'язків між всіма компонентами готовності, а також між компонентами з одного боку, й інтегральним показником готовності, з іншого. Ми вважаємо такий результат наслідком однорідності представленості компонентів у загальній структурі готовності, що підтверджує наші теоретичні позиції щодо її структури.

Після проведення процедури факторного аналізу нами були проаналізовані двох-, трьох-, чотирьох- і п'ятифакторні моделі, отримані на підставі ротації факторів. Серед означених факторних розв'язків найбільш

адекватно відображає особливості взаємозв'язків між компонентами методики чотирьохфакторна модель. Розглянемо її докладніше (див. табл. 4.7).

Таблиця 4.7

Чотирьохфакторна модель готовності*

Показ- ники	Фактори			
	1	2	3	4
M1	.390	.783	.373	
M2	.268	.830	.318	
M3	.324	.834	.286	
M	.342	.857	.341	
31	.432	.397	.690	
32	.443	.335	.775	
33	.417	.381	.738	
3	.455	.390	.777	
D1	.726	.404	.416	
D2	.793	.398		
D3	.771	.351	.428	
D4	.842	.255	.361	
D5	.830		.372	
D	.836	.347	.383	
K1	.432	.448	.458	.598
K2	.437	.478	.607	.427
K3	.429	.497	.589	.436
K	.442	.485	.565	.495
Г	.551	.554	.554	.286

* *Примітка.* 1) нулі опущені; 2) наведені лише значущі коефіцієнти кореляції; 3) N=60.

У таблиці наведене факторне розв'язання компонентів діагностичної методики готовності. Як випливає з таблиці, орієнтування на максимальні значення факторної ваги компонентів дозволило чітко виділити три монополярні позитивно навантажені фактори, а саме: фактор I – діяльнісний компонент; фактор II – мотиваційний компонент; фактор III – змістовний компонент, що мали приблизно однакову представленість у структурі готовності. Четвертий фактор – креативність – також є монополярним позитивно навантаженим, проте він був рівномірно представлений у структурі усіх чотирьох факторів.

Отримана картина підтверджує доцільність і рівноправність застосування кожного з перших трьох запропонованих факторів у структурі готовності. Водночас з'ясовано, що компонент «креативність», хоч і не належить до числа провідних факторів, є запорукою успішності виконання завдань методики за кожним з її провідних компонентів. Отже, отримане факторне розв'язання є статистичним підтвердженням адекватності побудови методики визначення готовності студентів, згідно її теоретичних положень.

Розглянемо конкретні результати діагностування на констатувальному етапі експериментального дослідження. Вихідний рівень готовності майбутніх учителів початкових класів досліджувався нами в експериментальній групі (ЕГ), що складалась із студентів-першокурсників (240 осіб), та в контрольних групах студентів-випускників (КГ - Q1); студентів-першокурсників (КГ - Q2), кожна з яких також складала 220 осіб.

За результатами діагностики нами було визначено рівні сформованості мотиваційно-ціннісної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності. Кількісні результати за мотиваційно-ціннісним критерієм подано в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8.

Мотиваційно-ціннісна готовність студентів до соціально-педагогічної діяльності (%)

Рівні	КГ Q1	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	6,2	-	-
Достатній	36,4	-	-
Первинний	51,5	31,4	32,8
Елементарний	5,9	68,6	67,2

Як випливає з таблиці, в експериментальній та контрольній групі Q2 оптимальний і достатній рівень мотиваційно-ціннісної готовності не виявлено. Студенти знаходились на первинному (ЕГ – 32,8%; КГQ2 – 31,4% першокурсників) та елементарному рівнях (ЕГ – 67,2%; КГQ2 – 68,6%

першокурсників) готовності. У студентів цих груп професійно-педагогічна мотивація була у стадії формування, яскраво вираженим було домінування авторитарних настанов на взаємодію з дітьми, невизначеність професійно-ціннісних пріоритетів і мотивації до соціально-педагогічної діяльності.

Відрізнялися результати контрольної групи Q1. Оптимального рівня мотиваційно-ціннісної готовності досягло 6,2% досліджуваних групи Q1, в яких виявлено сформованість професійно-педагогічної мотивації, усвідомлення особистісної і соціальної значимості обраної професії, яскраво виражене мотиваційно-ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності, гуманістичну професійну спрямованість. 36,4% студентів контрольної групи Q1, що виявили середній рівень розвитку професійно-педагогічної мотивації і мотивації до соціально-педагогічної діяльності, орієнтацію на особистісно-зорієнтовану взаємодію з дітьми, знаходились на достатньому рівні мотиваційно-ціннісної готовності. Привертає увагу той факт, що на первинному рівні мотиваційно-ціннісної готовності було 51,5% досліджуваних групи Q1, на елементарному рівні 5,9% студентів-випускників, які виявили невизначеність професійно-ціннісних пріоритетів і мотивації до соціально-педагогічної діяльності, сцієнтиську спрямованість педагогічної діяльності, домінування авторитарних настанов на взаємодію з дітьми.

Результати діагностування мотиваційно-ціннісної готовності переконливо доводять необхідність формування у студентів професійно-педагогічної мотивації, мотиваційно-ціннісного ставлення до соціально-педагогічної діяльності, гуманних, демократичних настанов на взаємодію з дітьми та орієнтації на модель професійної діяльності з центрацією на особистості дитини.

За результатами дослідження нами було визначено рівні сформованості змістової готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності.

Узагальнені кількісні результати за змістовим критерієм подано в таблиці 4.9.

Як бачимо з таблиці, оптимального і достатнього рівнів змістової готовності до соціально-педагогічної діяльності у студентів експериментальної і контрольної групи Q2 не було виявлено.

Таблиця 4.9.

Змістова готовність студентів до соціально-педагогічної діяльності (%)

Рівні	КГ Q1	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	4,3	-	-
Достатній	27,8	-	-
Первинний	52,5	23,5	23,2
Елементарний	15,4	76,5	76,8

Переважає більшість досліджуваних цих груп знаходилась на первинному (ЕГ- 23,2%; КГ – 23,5% першокурсників) та елементарному (ЕГ- 76,8%; КГ – 76,5% першокурсників) рівнях змістової готовності. Студенти здебільшого утримувались від відповіді або давали хибні відповіді, наводили окремі уявлення. Проілюструємо прикладами відповіді студентів на окремі запитання. Василь Ш. (ЕГ): “Педагогічний процес - процес передачі знань і вмінь”; Віктор Б. (ЕГ): Соціально-педагогічна діяльність - це діяльність з правопорушниками”; Наталія К. (КГ Q2) : “Соціально-педагогічна діяльність - діяльність педагогів у народів”; Олексій Г (КГ Q2): “Педагогічна рефлексія - реакція на збудження”.

Дещо іншими виявились результати в контрольній групі Q1. Оптимального рівня готовності досягло 4,3% студентів, які давали правильні, повні, розгорнуті, вичерпні відповіді на всі запитання, засвідчили обізнаність з сучасними досягненнями науки і практики в соціально-педагогічній галузі, додатковою літературою, вільне орієнтування в наукових джерелах. У них

була сформована система теоретико-методологічних, методичних, прикладних професійно-педагогічних знань. Проілюструємо прикладами. Інна Х. (КГ Q1): “Соціальне виховання - створення умов для розвитку і духовно-ціннісної орієнтації людини у процесі її соціалізації. Такі умови створюються в ході організації соціального досвіду дітей і молоді, в навчально-виховному процесі та здійсненні індивідуальної допомоги. Проблеми соціального виховання вивчаються багатьма сучасними дослідниками, зокрема А.Мудриком, Р.Овчаровою, Т.Васильковою”.

На достатньому рівні змістової готовності було 27,8 % студентів-випускників, які виявили оволодіння теоретичними, методичними, прикладними знаннями, готовність до їх реалізації у професійній діяльності, однак давали неповні, стислі відповіді, припускалися окремих неточностей у визначенні понять. Проілюструємо прикладами. Людмила Д. (КГ Q1): “Соціалізація - процес і результат засвоєння людиною соціального досвіду”; Ольга М. (КГ Q1): “Педагогічна діяльність - це діяльність педагога, заснована на педагогічному впливі вчителя, викладача на учнів або студентів, спрямована на їхнє виховання, навчання”.

Значна кількість студентів контрольної групи Q1(52,5%) виявили первинний рівень готовності, що характеризувався безсистемністю знань, сформованістю лише окремих понять, труднощами у визначенні і практичному застосуванні понять; та елементарний рівень – 15,4% випускників, які утримались від відповіді або давали хибні відповіді. Наведемо приклади окремих відповідей студентів. Інна Т.(КГ Q1): “Дезадаптація - наслідок невдало побудованої соціально-педагогічної діяльності, що супроводжується для дитини негативними переживаннями”; Жанна Б.(КГ Q1): “Соціальна ситуація розвитку - це комплекс умов громадянської діяльності, що сприяють особистому розвитку дитини”.

Одержані результати змістової готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності засвідчують первинний і елементарний рівень

сформованості соціально-педагогічних знань, як першокурсників, так і випускників, що зумовлює необхідність формування у студентів цих знань.

За результатами дослідження нами було визначено рівні сформованості діяльнісно-технологічної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності. Кількісні результати за діяльнісним критерієм подано в таблиці 4.10.

Таблиця 4.10.

Діяльнісно-технологічна готовність студентів до соціально-педагогічної діяльності (%)

Рівні	КГ Q1	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	3,8	-	-
Достатній	21,6	-	-
Первинний	56,4	8,9	7,6
Елементарний	18,2	91,1	92,4

Як засвідчують одержані результати, оптимального і достатнього рівнів діяльнісної готовності студентів експериментальної і контрольної груп Q2 нами не було виявлено. Студенти цих груп перебували на первинному (ЕГ – 92,4%; КГQ2 – 91,1%) та елементарному (ЕГ – 7,6%; КГQ2 – 8,9%) рівнях, що засвідчує несформованість педагогічних умінь і неволодіння технологіями соціально-педагогічної діяльності. Досліджувані здебільшого утримувались від відповіді або давали хибні відповіді, висловлювали власні здогадки. Первинний рівень діяльнісної готовності виявили студенти-першокурсники, які закінчили педагогічні коледжі.

У контрольній групі Q1 оптимального рівня діяльнісної готовності досягло 3,8% студентів-випускників, які опанували вміннями на основі глибоких знань, виявили правильність, усвідомленість повний склад дій і операцій, готовність до реалізації педагогічних умінь у професійній діяльності, творчо переносили вміння в нові умови. На достатньому рівні

знаходилося 21,6% досліджуваних цієї групи. Студенти правильно застосовували вміння і технології у розв'язанні конкретних соціально-педагогічних завдань, оволоділи вміннями на основі здобутих знань, однак демонстрували складові дії та операції не в повному обсязі. Студенти первинного рівня готовності (56,4% випускників) виявили сформовані на репродуктивному рівні уміння, труднощі у застосуванні умінь і соціально-педагогічних технологій, неповний обсяг дій і операцій. Студенти КГ Q1, які засвідчили елементарний рівень (18,2%), не виконали завдань або дали неправильні відповіді, що доводить несформованість у них педагогічних умінь.

За діяльнісним критерієм було одержано найбільш низькі результати, що вказує на необхідність посилення підготовки студентів щодо формування педагогічних умінь і практичної реалізації соціально-педагогічної діяльності.

За результатами дослідження нами було визначено рівні сформованості креативної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності. Кількісні результати за креативним критерієм подано в таблиці 4.11.

Таблиця 4.11.

Креативна готовність студентів до соціально-педагогічної діяльності (%)

Рівні	КГ Q1	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	6,5	-	-
Достатній	31,2	-	-
Первинний	51,3	32,5	31,2
Елементарний	11,0	67,5	68,8

Як бачимо з таблиці, оптимальний і достатній рівні креативної готовності були відсутніми як у студентів експериментальної, так і контрольної груп Q2. Досліджувані цих груп виявили первинний (ЕГ – 31,2%; КГ Q2 – 32,5%) і елементарний (ЕГ – 68,8%; КГ Q1 – 67,5%) рівні готовності.

Здебільшого студенти виявляли середній рівень соціальної креативності, однак очевидними були труднощі у розв'язанні соціально-педагогічних задач, залежність саморозвитку від зовнішнього стимулювання.

У контрольній групі Q1 оптимального рівня готовності за креативним критерієм досягли 6,5% студентів, які виявили варіативність вибору шляхів розв'язання соціально-педагогічних задач, високий рівень соціальної креативності, здатність до активного саморозвитку. Розв'язання задач за схемою, відсутність альтернативних способів розв'язання, середній рівень соціальної креативності властивими були для 31,2% випускників, які перебували на достатньому рівні креативної готовності. На первинному рівні знаходилося 51,3% студентів КГ Q1, які зіткнулися з труднощами у розв'язанні соціально-педагогічних задач, виявили нижчий середнього рівень соціальної креативності, залежний від зовнішнього стимулювання саморозвиток. Не виконали завдання і виявили низький творчий потенціал, загальмований саморозвиток 11% студентів-випускників, які знаходились на елементарному рівні креативної готовності.

Результати дослідження вихідного рівня готовності за креативним критерієм у цілому засвідчили середній рівень соціальної креативності, здатність студентів до саморозвитку, проте очевидними виявилися труднощі в розв'язанні соціально-педагогічних задач.

Узагальнені кількісні результати готовності до соціально-педагогічної діяльності студентів контрольних і експериментальних груп відображено в таблиці 4.12.

Як бачимо з таблиці, готовність до соціально-педагогічної діяльності у студентів контрольної та експериментальної груп не була сформована. Відмінності одержаних результатів інтегральних рівнів готовності до соціально-педагогічної діяльності у групах студентів-першокурсників були незначними.

Таблиця 4.12.

Вихідні рівні готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності (%)

Рівні	КГ Q1	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	5,2	-	-
Достатній	29,3	-	-
Первинний	52,9	24,0	23,7
Елементарний	12,6	76,0	76,3

Першокурсники знаходились здебільшого на елементарному (76,0% - контрольна, 76,3% - експериментальна групи) і первинному (24,0% - контрольна, 23,7% - експериментальна групи) рівні готовності до соціально-педагогічної діяльності. Студенти виявили середній рівень професійно-педагогічної мотивації, домінування ситуативних мотивів та авторитарних настанов на взаємодію з дітьми, не сформованими виявились професійно-ціннісні пріоритети та мотивація соціально-педагогічної діяльності. У більшості випадків першокурсники не змогли дати відповіді на теоретичні запитання, вагалися або припускалися принципових помилок у визначенні найважливіших педагогічних категорій. Можна стверджувати, що на початковому етапі навчання педагогічні знання студентів фрагментарні, сформовані лише окремі уявлення про педагогічну і соціально-педагогічну діяльність. Досліджувані не змогли розв'язати педагогічних задач та завдань, що потребували застосування педагогічних умінь, соціально-педагогічних технологій і методики соціально-педагогічної діяльності. Хоч окремі студенти виявили середній і високий рівень соціальної креативності та середній рівень саморозвитку, однак не змогли виконати творчих завдань через брак відповідних знань і вмінь, тому показники за креативним блоком готовності в цілому виявились низькими.

Суттєво відрізнялись одержані результати вихідного рівня готовності майбутніх учителів початкових класів у контрольній групі студентів-випускників (КГ Q1). З'ясувалось, що оптимального рівня готовності досягли 5,2% випускників, які виявили високий рівень сформованості всіх компонентів в їх єдності і взаємозв'язку. Ці студенти мали: стійкі професійні мотиви та інтерес до соціально-педагогічної діяльності, яскраво виражену гуманістичну спрямованість; глибокі теоретико-методологічні, методичні, прикладні знання, вільно орієнтувалися в наукових джерелах; в повному обсязі сформовані загальнопедагогічні вміння; творчо розв'язували соціально-педагогічні задачі; високий рівень соціальної креативності та здатність до активного саморозвитку.

На достатньому рівні перебувало 29,3% студентів-випускників, в яких виявлено неповну сформованість цілісної структури готовності, нерівномірний розвиток її складових. Помітна позитивна тенденція до стійкості, взаємозв'язку, збагачення і вияву професійно-значимих мотивів, студенти виявили досить міцні теоретичні знання, вдало їх застосовували для розв'язання практичних завдань, окремі неточності легко усувалися за допомогою додаткових запитань експериментатора. Студенти виявляли здебільшого творчий, а не репродуктивний, підхід у розв'язанні педагогічних задач і ситуацій, мали середній рівень соціальної креативності, виявили здатність до саморозвитку. Загальнопедагогічні вміння в цілому були сформовані, застосування їх мало продуктивний характер, однак недостатньо реалізованою була технологічна готовність.

Значна частина студентів-випускників контрольної групи (52,9%) знаходилась на первинному рівні готовності до соціально-педагогічної діяльності. Мали місце невизначені професійно-ціннісні пріоритети та нестійка мотивація до соціально-педагогічної діяльності, сцієнтиська спрямованість педагогічної діяльності. Сформованими виявились лише окремі професійно-педагогічні знання, відповіді студентів потребували

уточнення і доповнень. Загальнопедагогічні вміння були сформовані на репродуктивному рівні, спостерігалась стереотипність у розв'язанні задач, соціально-педагогічні завдання розв'язувалися шляхом спроб і помилок, з опорою на інтуїцію. Майбутні вчителі виявили слабку обізнаність з Конвенцією про права дитини, нормативно-правовою базою захисту та підтримки дитинства, технологіями соціально-педагогічної діяльності, сучасними соціально-педагогічними розробками, особистісно орієнтованими підходом до навчання і виховання дітей.

На елементарному рівні готовності було 12,6% студентів-випускників контрольної групи, які виявили низький рівень професійно-педагогічної мотивації, несформованість професійно-ціннісних пріоритетів і мотивації соціально-педагогічної діяльності, домінування ситуативних мотивів та авторитарних настанов на взаємодію з дітьми. Більшість із них засвідчили бажання одержати іншу освіту, змінити професію. Теоретичні знання виявились фрагментарними, студенти мали лише окремі уявлення на допрофесійному рівні, у відповідях припускалися принципових помилок. Загальнопедагогічні вміння не були сформовані, відсутні знання про соціально-педагогічну діяльність і соціально-педагогічні технології. Не змогли розв'язати соціально-педагогічні задачі, мали низький рівень соціальної креативності та загальмований саморозвиток.

Отже, за результатами констатуючого експерименту виявлено елементарний і первинний рівень готовності до соціально-педагогічної діяльності першокурсників контрольної та експериментальної групи; студенти-випускники (контрольна група Q1) також знаходились переважно на елементарному і первинному рівні готовності. Кількісні дані констатувального експерименту підтвердили недостатню готовність майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

4.4. Структурно-процесуальна модель підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності

В обґрунтуванні змістово-організаційних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності нами використовувався метод педагогічного моделювання, що дозволив розглядати всі складові в єдності й взаємодії. Розробка експериментальної моделі здійснювалася, виходячи з аналізу запитів соціальної і педагогічної практики до підготовки майбутніх фахівців, специфіки і можливостей педагогічного процесу у вищій школі. Запропонована нами структурно-процесуальна модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності обіймала: адаптаційно-ознайомлювальний, когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний і рефлексивно-творчий етапи. Відображена в моделі поетапна підготовка студентів розглядалася нами як процес поступального і неперервного професійно-особистісного розвитку майбутніх спеціалістів, формування їхньої готовності до соціально-педагогічної діяльності, що відбувався в ході професійно-педагогічної підготовки, в основі якої лежать визначені нами дидактичні принципи, педагогічні умови та змістово-організаційні засади (див. рис. 4.2). Формування готовності до соціально-педагогічної діяльності як пріоритетний напрям професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також результати пошукового дослідження, що засвідчили недостатнє програмно-методиче забезпечення соціально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, зумовили необхідність визначення можливостей усіх навчальних дисциплін педагогічного циклу в підготовці майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності. Дамо докладну характеристику змістово-організаційних засад кожного етапу підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.



Рис. 4.2. Структурно-процесуальна модель підготовки майбутніх учителів

Метою першого - адаптаційно-ознайомлювального - етапу виступило знайомство студентів із майбутньою професією, педагогічною і соціально-педагогічною діяльністю, адаптація до навчання у ВНЗ.

Провідними завданнями першого етапу були:

1. Формування стійкої мотиваційної настанови на здобуття професійних знань і вмінь, інтересу до обраної спеціальності та усвідомлення важливості розв'язання соціально-педагогічних проблем.
2. Окреслення цілей і завдань професійно-педагогічної підготовки, закріплення загальнонавчальних умінь, розвиток співробітництва в навчальній діяльності.
3. Навчання студентів самостійної роботи з підручниками, посібниками, монографіями, статтями й іншими науковими матеріалами, реферуванню.

Освітньо-професійна орієнтація, згідно М.Федотової, виступає як інтегративна особистісна якість, взаємозв'язок усвідомлення сутності педагогічної освіти і педагогічної професії з реально мотивованим життєвим вибором, реалізацією в активній освітній і професійній діяльності [311]. На першому етапі реалізовувались такі педагогічні умови: соціально-педагогічна спрямованість підготовки, забезпечення інтегративних зв'язків соціально-педагогічної і педагогічної складових змісту підготовки; використання інтерактивного навчання, потенціалу самостійної і позанавчальної роботи студентів; моніторинг за ходом адаптації студентів до навчання у ВНЗ. Змістово-організаційними засадами підготовки був курс “Вступ до спеціальності”, лекційні, семінарські, лабораторні заняття, консультації, а також повноцінно використовувався потенціал позанавчальної роботи задля ознайомлення студентів з особливостями професійної діяльності вчителя початкових класів, з діяльністю соціальних служб, громадських і благодійних

організацій. Курс “Вступ до спеціальності” було доповнено соціально-педагогічним змістом, що відображено в таблиці 4.13.

Таблиця 4.13.

Змістове доповнення курсу “Вступ до спеціальності”

Навчальна дисципліна	Загальнопедагогічні теми	Теми соціально-педагогічної спрямованості (доповнені)
Вступ до спеціальності	Загальна характеристика педагогічної професії. Професійна діяльність та особистість педагога. Педагог і особистість дитини. Загальна і професійна культура педагога. Вимоги державного освітнього стандарту до особистості і професійної компетенції педагога.	Перспективи розвитку педагогічної професії в умовах інформаційного суспільства. Становлення соціально-педагогічної освіти в Україні. Особливості навчальної діяльності студентів педагогічних ВНЗ.

Зазначимо, що в ході розробки змістових аспектів, інтеграції педагогічної і соціально-педагогічної складових на всіх етапах підготовки майбутніх учителів початкових класів нами використовувався метод експертних оцінок. Експертами виступили досвідчені викладачі, вчителі початкових класів, соціальні педагоги, які оцінювали відповідність змістового доповнення педагогічних дисциплін до вимог підготовки майбутніх фахівців і практики роботи початкової школи. Оцінювання проводилося за такою шкалою: 5 балів – доповнені теми повністю відповідають вимогам підготовки майбутніх учителів початкових класів; 4 бали – відповідають вимогам підготовки; 3 бали – скоріше відповідають, ніж не відповідають; 2 бали – не відповідають; 1 бал – абсолютно не відповідають. На підставі одержаних від 20 експертів оцінних класифікацій,

до змістового доповнення підготовки майбутніх учителів були внесені лише ті теми, яким 82% експертів присвоїли ранги 4 та 5.

Розкриття складності і багатогранності професії, глибини її змісту, осмислення соціально-педагогічної спрямованості діяльності сучасного вчителя, формування первинної професійної ідентифікації відбувалось у процесі вивчення курсу “Вступ до спеціальності”. Оскільки курс читався на початковому етапі навчання у ВНЗ, то важливим було формування основ співробітництва в навчальній діяльності студентів, творчого підходу до навчальної і професійної діяльності. Проілюструємо на прикладі семінарського заняття “Професійна діяльність і особистість педагога”.

Ключові поняття: педагогічна діяльність, соціально-педагогічна діяльність, функції педагогічної діяльності, особистість, професійна ідентифікація.

План заняття

Обговорення теоретичних положень

1. Місце педагога в сучасному суспільстві. Соціально-педагогічна спрямованість праці вчителя.
2. Специфіка професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.
3. Вимоги до особистості учителя. Професійно-значимі якості особистості педагога.

Практична робота

1. Діагностика педагогічних здібностей студентів.
2. Моделювання педагогічної ситуації. Виступ на тему “Я і моя професія”.
3. Написання твору-мініатюри “Мій ідеал учителя”.

Завдання для самоперевірки

1. У чому полягає своєрідність педагогічної професії в сучасних умовах?

2. Які функції професійно-педагогічної діяльності?
3. У чому суть соціально-педагогічної діяльності вчителя?
4. Якими особистісними рисами повинен володіти сучасний педагог?

Завдання для самостійної роботи

1. Чому педагогічна діяльність повинна мати гуманістичну спрямованість?
2. Складіть професійний портрет сучасного педагога. Яке місце в ньому належить соціально-педагогічній діяльності?
3. Яка сукупність якостей сучасного вчителя створює його авторитет? Визначте їх за ступенем значимості.
4. Вітчизняна школа і педагогіка активно залучається до загальносвітового освітнього простору. Водночас іноземні технології, що беруться на озброєння, не завжди прогресивні. Учнів поглинає величезний потік західної масової культури, що формує спотворені уявлення про суть моральних цінностей. У таких умовах зростає роль учителя як захисника і проповідника духовно-моральних загальнолюдських цінностей. Про яку роль учителя в суспільстві йдеться? Які вимоги до особистості вчителя є сьогодні найактуальнішими?
5. В умовах інформаційного суспільства, коли розширилися можливості самостійного одержання інформації (у тому числі й навчальної) зростає чи зменшується роль учителя? Думку обґрунтуйте.
6. З рекомендованої літератури выпишіть вислови про вчителя, які б розкривали соціально-педагогічну спрямованість його праці.

Після обговорення теоретичних питань заняття і перевірки виконання завдань для самостійної роботи проводилось виконання практичних завдань. Для діагностики педагогічних здібностей майбутніх учителів використовувалась методика Р.Немова “Педагогічні ситуації” [214, Т.3.-С.445-451]. За результатами діагностування проводилося обговорення, в якому підкреслювалася необхідність професійного саморозвитку, окреслювалися його напрями протягом навчання у ВНЗ.

Студентам пропонувалося виступити перед аудиторією за темою “Я і моя професія”. Основою для виступу слугували лекційні матеріали, рекомендована література, завдання, виконані у процесі самопідготовки. У виступі студенти уточнювали власну позицію за схемою: а/ виклад власних поглядів на професію вчителя і свою майбутню професійну діяльність; б/ проблеми і перспективи професійно-педагогічної діяльності (назвати головні проблеми, власне бачення їх розв'язання, висловити власні погляди на майбутнє школи); в/ обґрунтування необхідності соціально-педагогічної діяльності вчителя в сучасних умовах. Після виступів проводилось колективне обговорення (логічність виступів, їх змістова наповненість, переконливість доведень, взаємодія з аудиторією), а також студенти проводили рефлексивний аналіз (як відбулась взаємодія з аудиторією, контроль над ситуацією протягом виступу, труднощі і позитивні досягнення в ході виступу, що саме хотілося б змінити і т.ін.). У підведенні загальних підсумків заняття викладач зосереджував увагу студентів на тому, що професія вчителя відома і ніби цілком зрозуміла, проте кожен студент уявляє її по-своєму, у кожного є свій власний погляд на вимоги, що ставляться перед фахівцем; студентські уявлення не можуть охопити всієї повноти і багатогранності педагогічної діяльності, потрібна тривала праця над собою для проникнення в її глибинні властивості.

Крім того в ході вивчення курсу “Вступ до спеціальності” розглядалася тема “Особливості навчальної діяльності студентів педагогічних ВНЗ”. На семінарських і лабораторних заняттях студенти знайомились з умовами ефективної роботи на заняттях, навчались прийомам швидкого конспектування, реферування матеріалів, самостійної роботи з науковими і навчально-методичними матеріалами. Широко використовувалась робота студентів у парах задля: обговорення завдань; розробки запитань до викладача та інших студентів; взаємооцінювання; підведення підсумків роботи. На початкових етапах навчання важливим виявилось проведення

викладачами докладного інструктажу, в ході якого студенти знайомились із тим, як семінарські заняття пов'язані з лекціями; з вимогами підготовки до семінарів і специфікою їх проведення; вимогами до підготовки рефератів і виступів. Першокурсники залучались до участі у тренінгових групах із метою знайомства і психологічного зближення, зниження рівня напруженості, пов'язаної з новизною й інтенсивністю навчання.

У перші тижні навчання в межах позанавчальної роботи проводився День знайомств, програма якого передбачала знайомство з режимом роботи і керівниками підрозділів факультету, планом навчально-виховної і наукової роботи, інформаційним оснащенням, матеріальною і спортивною базою ВНЗ. Також відбувся День бібліотеки, що передбачало знайомство з правилами читачів, бібліотечними фондами, працівниками різних підрозділів бібліотеки.

Для першокурсників було проведено круглий стіл “Соціально-педагогічна діяльність у мікросоціумі: проблеми і перспективи” за участі викладачів і студентів, вчителів початкових класів і соціальних педагогів, педагогів позашкільних закладів, будинку дитини і дитячого притулку, співробітників соціальної служби та правоохоронців, представників благодійних організацій. Науковці і практики виступали з повідомленнями, ділились досвідом роботи, проблемами і здобутками, обговорювали актуальні соціально-педагогічні проблеми міста. Для ілюстрації своєї позиції учасники використовували відеозаписи і фотодокументи. По завершенні роботи круглого столу студенти висловлювали свої враження і побажання, а також було прийняте рішення щодо координації та інтеграції дій ВНЗ, шкіл і позашкільних закладів, соціальних служб у підготовці майбутніх спеціалістів і реалізації соціально-педагогічної діяльності в мікросоціумі.

Першокурсники у кінці навчального року залучались до розробки сценарію і проведення Вечору захисту педагогічної професії. Робота студентів відбувалась під керівництвом викладачів. Не секрет, що престиж учительської праці в сучасних умовах невисокий. Перед студентами постало

завдання: розкрити соціальну значущість, важливість і гуманність праці вчителя, проілюструвати можливості професії для самореалізації, окреслити перспективи педагогічної професії, обґрунтувати здійснений ними професійний вибір. У роботі над сценарієм використовувався “мозковий штурм” і групові дискусії. У ході підготовки активізувалася творчість першокурсників, формувалися вміння: спільного вироблення цілей, розробки плану їх досягнення, розподілу функцій щодо реалізації плану, пошуку і здобуття інформації, аналізу досягнень і невдач, вироблення способів покращення ефективності групової роботи.

Поінформованість студентів про навчання у ВНЗ, забезпечення необхідною навчально-методичною літературою, ознайомлення із взаємозв'язками педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, стеження за процесами групової динаміки, використання інтерактивних методів і форм навчання, позанавчальної роботи стимулювали пізнавальну активність і самостійну роботу студентів, інтерес до соціально-педагогічної діяльності.

Метою другого етапу виступило формування системи професійно-педагогічних знань. Передбачалось розв'язання таких завдань:

1. Забезпечення інтегративних зв'язків педагогічної і соціально-педагогічної складових підготовки в формуванні в майбутніх учителів початкових класів системи методологічних, науково-теоретичних, прикладних знань, стійких інтересів до соціально-педагогічної діяльності.
2. Оптимізація самостійної і науково-дослідної роботи студентів (написання рефератів, курсових робіт, виступи з доповідями, участь у наукових гуртках, проблемних групах, розробка проектів), її необхідне методичне забезпечення з урахуванням одержаних даних про індивідуальні особливості кожного студента.
3. Розробка експериментальних планів і програм педагогічних курсів, змісту і завдань позанавчальної роботи.

На другому (когнітивно-збагачувальному) етапі реалізовувалися такі педагогічні умови: інтеграція педагогічної і соціально-педагогічної складових підготовки майбутніх учителів початкових класів; використання інтерактивного і контекстного навчання, самостійної проблемно-пошукової роботи студентів; моніторинг підготовки. Змістовим ядром виступили дисципліни: “Педагогіка”, “Соціальна педагогіка”, “Школознавство”, “Основи науково-педагогічних досліджень”, “Історія педагогіки”, “Основи дефектології”, “Порівняльна педагогіка”, до кожної з яких нами було введено додаткові теми соціально-педагогічної спрямованості (див. табл. 4.14).

Обов'язкові та традиційні форми навчання (лекції, семінари, практичні, лабораторні заняття) набули певних особливостей у підготовці майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності. Мова йде про внутрішню, змістово-структурну переорієнтацію в контексті пропонованої моделі підготовки. Розглянемо в такому аспекті використані нами методи і форми навчання. Розкривалися цілі вивчення кожної конкретної дисципліни, можливості одержання комплексних знань і вмінь задля використання їх у професійній діяльності вступні лекції. Студенти знайомились із загальною структурою дисципліни, формами і методами навчальної роботи, місцем і значенням самостійної і позанавчальної роботи, з формами і термінами контролю, цілями і критеріями, на які варто спиратись у виборі стратегії і тактики навчання. Узагальнюючі лекції у стислій, концентрованій формі підсумовували стрижневі ідеї прочитаних курсів, виділяли і систематизували найважливіші сутнісні і міжпредметні зв'язки і відношення, залежності між об'єктами й явищами, а також елементами наукового знання, що їх описують. Передбачалося розв'язання таких завдань: поєднання лекційної форми навчання з систематичною самостійною роботою студентів, теоретичну підготовку з практичною; підготовка доповідей, виступів і повідомлень з окремих питань, навчання виступати перед аудиторією; наближення вивчення дисципліни до майбутньої педагогічної діяльності, прищеплення

вмінь і навичок наукового дослідження, інтересу до науково-дослідної роботи, використання теоретичних знань для розв'язання практичних завдань соціально-педагогічної діяльності, залучення до наукової роботи кафедр, навчання самостійного формулювання проблем і пошуку шляхів їх розв'язання; використання у процесі підготовки та проведення семінарських занять наочності, ТЗН, комп'ютерних технологій.

Таблиця 4.14.

**Інтеграція педагогічної і соціально-педагогічної складових у змісті
навчальних дисциплін**

Навчальні дисципліни	Загальнопедагогічні теми	Теми соціально-педагогічної спрямованості
----------------------	--------------------------	---

Педагогіка	<p>Педагогіка як наука. Категоріальний апарат педагогіки. Філософські основи педагогіки. Зв'язок педагогіки з іншими науками. Взаємозв'язок педагогічної науки і практики. Педагог: професійна діяльність і особистість. Освіта як суспільне явище і педагогічний процес. Сутність, рушійні сили, суперечності, принципи структура і логіка освітнього процесу. Єдність освітньої, виховної і розвивальної функцій навчання. Закономірності і принципи навчання. Аналіз сучасних дидактичних концепцій. Проблеми цілісності навчально-виховного процесу. Особистісно-діяльнісний і особистісно орієнтований характер навчання. Дитина як суб'єкт навчання. Методи і засоби навчання. Урок - провідна форма організації навчання школярів. Аналіз і самооцінка уроку. Базова, варіативна і додаткова складові змісту навчання. Формування наукового світогляду школярів у цілісному навчально-виховному процесі. Сучасні моделі організації навчання.</p>	<p>Розвиток, соціалізація і виховання особистості. Дитинство як соціокультурний феномен. Соціально-педагогічна діяльність як складова професійно-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.</p>
------------	--	--

Продовження табл. 4.14

Соціальна педагогіка	<p>Соціальна педагогіка як наука та сфера практичної діяльності. Предмет, специфіка і принципи соціальної педагогіки.</p> <p>Категорії соціальної педагогіки.</p> <p>Розвиток дитини в соціумі.</p> <p>Соціально-педагогічний процес: поняття, сутність і зміст.</p> <p>Педагогічна і соціально-педагогічна діяльність.</p> <p>Деадаптація і девіації як соціально-педагогічна проблема.</p> <p>Сім'я як об'єкт педагогічної взаємодії та соціокультурне середовище виховання і розвитку дитини.</p>	<p>Соціально-педагогічна діяльність. Завдання, функції, принципи та напрями соціально-педагогічної діяльності.</p> <p>Методика і технології соціально-педагогічної діяльності.</p> <p>Соціальне виховання.</p> <p>Соціально-педагогічна діяльність із дезадаптованими дітьми.</p> <p>Соціально-педагогічна діяльність з сім'єю.</p> <p>Соціально-педагогічна діяльність з дітьми, які залишились без батьківського піклування.</p> <p>Соціально-педагогічна діяльність в конфесіях.</p>
Школознавство	<p>Державно-суспільна система управління освітою.</p> <p>Поняття управління і педагогічного менеджменту. Принципи управління освітою.</p> <p>Процес управління.</p> <p>Школа як педагогічна система і об'єкт управління. Демократизація управління школою. Вимоги до директора школи.</p> <p>Наукова організація педагогічної праці.</p> <p>Основи законодавства про працю у школі.</p> <p>Методична робота у школі. Підвищення кваліфікації вчителів та їх атестація.</p> <p>Шкільна документація.</p>	<p>Школа як відкрита соціально-педагогічна система. Моделі соціально-педагогічної служби школи.</p> <p>Управління соціально-педагогічною діяльністю в загальноосвітній школі.</p> <p>Система професійної підготовки соціальних педагогів.</p>

Продовження табл. 4.14.

Основи науково-педагогічних досліджень	<p>Наука - продуктивна сила розвитку суспільства. Методологічні основи наукового пізнання.</p> <p>Наукове дослідження в педагогіці, його головні характеристики.</p> <p>Методи і логіка педагогічного дослідження.</p> <p>Організаційні основи наукових досліджень.</p> <p>Методологічна культура вчителя.</p> <p>Обробка та оформлення результатів дослідження.</p>	<p>Соціально-педагогічне дослідження. Сутність соціально-педагогічних досліджень. Емпіричні і теоретичні знання в соціально-педагогічному дослідженні.</p> <p>Загальна характеристика методів та етапів проведення соціально-педагогічного дослідження.</p>
Історія педагогіки	<p>Історія педагогіки як галузь наукового знання.</p> <p>Зародження педагогічної думки на ранніх етапах розвитку людства.</p> <p>Педагогіка Давнього світу.</p> <p>Виховання і школа часів Середньовіччя і Відродження.</p> <p>Становлення і розвиток зарубіжної педагогічної думки XVII-XX ст.</p> <p>Історія української школи і педагогіки.</p> <p>Розбудова національної освіти і виховання в Україні.</p> <p>Провідні тенденції сучасного розвитку світового освітнього процесу.</p>	<p>Виникнення і становлення соціально-педагогічної теорії і практики (зарубіжний і вітчизняний досвід).</p> <p>Благочинність і милосердя як культурно-історичні традиції соціально-педагогічної діяльності.</p> <p>Соціально-педагогічна діяльність і соціальне виховання в сучасних умовах.</p>
Основи дефектології	<p>Предмет, завдання, принципи, категорії, провідні наукові теорії.</p> <p>Норма і відхилення у фізичному, психологічному, інтелектуальному, моторному розвитку людини.</p> <p>Первинний і вторинний дефект.</p> <p>Комбіновані порушення і їх причини.</p> <p>Профілактика, діагностика, корекція недоліків особистісного розвитку дітей.</p> <p>Девіантна поведінка дітей.</p>	<p>Соціально-педагогічна діяльність з дітьми з особливими потребами в умовах початкової школи.</p> <p>Особливості соціально-педагогічної діяльності в закладах реабілітації дітей з обмеженими можливостями.</p> <p>Соціально-педагогічна діяльність з сім'ями, які мають дітей з фізичними або психічними відхиленнями.</p>

Продовження табл. 4.14

Порівняльна педагогіка	<p>Порівняльна педагогіка як галузь наукового знання.</p> <p>Порівняльно-зіставні методи.</p> <p>Провідні чинники та стратегії розвитку освіти в сучасних умовах.</p> <p>Дошкільне виховання в різних освітніх системах.</p> <p>Порівняльний аналіз систем загальної середньої освіти.</p> <p>Розвиток вищої освіти в зарубіжних країнах і в Україні.</p> <p>Підготовка вчителя з точки зору порівняльної педагогіки.</p> <p>Шляхи підвищення ефективності освіти в розвинених країнах світу та в Україні.</p>	<p>Проблеми соціалізації особистості в сучасній школі.</p> <p>Розвиток соціалізуючих функцій шкільної освіти в контексті європейської інтеграції.</p> <p>Зарубіжні моделі відкритої школи.</p>
------------------------	--	--

У процесі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності зросла роль і обсяги проблемно-орієнтованої самостійної роботи студентів, завдання для якої добирались з урахуванням рівня інтелектуальної активності студентів та актуальних соціально-педагогічних проблем. Самостійна робота студентів органічно поєднувалась з лекційними, семінарськими, лабораторно-практичними заняттями, позааудиторною діяльністю в межах вивчення циклу педагогічних дисциплін, а також безпосередньо на педагогічній практиці.

У ході семінарських, лабораторно-практичних занять відпрацьовувалося застосування теоретичних положень на практиці (виділення і співвіднесення різних ракурсів проблеми, доведення і спростування різних позицій, розгорнута аргументація, відстоювання власної позиції), здійснювався аналіз соціально-педагогічних ситуацій, проводилася робота з науковими, художніми, публіцистичними текстами, формувалися педагогічні вміння. Використання поряд з традиційним інтерактивного навчання, у процесі якого відбувалась активна взаємодія студентів один з

одним і з викладачем з метою спільного розв'язання поставлених завдань, забезпечувало взаємообумовленість соціальної і пізнавальної мотивації в навчальній діяльності студентів, вільний обмін інформацією (у результаті зіткнення різних підходів, поглядів і вироблення спільної позиції у групах), способами дій, почуттями і настроями. За таких умов викладач виступав організатором спільної діяльності, діалогу, комфортної психологічної атмосфери, координатором і керівником творчого пошуку. Кожна група звітувалася про результати виконання завдання, а всі інші учасники виступали в ролі опонентів, аналізували відповіді, робили суттєві зауваження. До пріоритетів оцінювання в інтерактивному навчанні належали, як навчальна діяльність студентів, так і результати навчання. На кожному етапі формування знань, умінь і навичок студенти зіставляли самооцінку з оцінкою їхніх досягнень товаришами і викладачем. У підсумках визначалася група, що найкраще виконала завдання. Зазначимо, що подана схема є гнучкою, відповідно специфіки змісту роботи відбувалися певні зміни. Для раціонального використання часу при проведенні занять такого типу, доцільним є зосередження на виконанні такої кількості завдань, що відповідає кількості мікрогруп. Навчальні завдання добиралися таким чином, щоб пошук способів їх виконання сприяв виникненню живої дискусії. Ділові ігри допомагали студентам усвідомити те, що умови сучасного життя потребують від спеціаліста вмінь швидкої орієнтації в нестандартних ситуаціях, ініціативності, самостійності, творчого розв'язання проблем, відповідальності за прийняті рішення.

Навчальний діалог виступав як самостійні форма роботи або ж складовою традиційних форм навчання при дотриманні важливих педагогічних умов формування діалогічної культури: повага до поглядів кожного учасника, вільний обмін думками, терпимість до критики, емпатійне слухання. Запорукою успішності дискусії була чітка її організація, зокрема: ретельне планування змістово-організаційних умов дискусії; чітке

дотримання регламенту і правил ведення дискусії всіма її учасниками; ефективне керівництво ходом дискусії з боку викладача. У ході занять проводилася робота над засвоєнням студентами правил дискусії, розвитком умінь і навичок дискутувати, аргументувати свою позицію задля цього використовувався такий алгоритм: поясніть свою точку зору (починаючи зі слів ... я вважаю, що ...) і наведіть докази своєї думки (... тому, що ...); проілюструйте прикладами, додатковими аргументами, фактами, що демонструють ваші докази (... наприклад...); узагальніть висловлене, зробіть висновки (отже, ... таким чином ...).

У ході дискусії викладач і “спостерігачі” оцінювали роботу кожного учасника дискусії, використовуючи заохочувальні і штрафні бали. Результати фіксувались у листку оцінювання (див. додаток В).

У загальному вигляді “мозковий штурм”, що використовувався на семінарських, лабораторно-практичних заняттях обіймав такі етапи: підготовчий - визначення умов групової роботи (групові правила і бюджет часу), створення кількох груп “генераторів ідей” і групи “експертів”, формулювання проблеми, яку потрібно розв'язати; основний (“мозкова атака”) - розв'язання проблеми, максимальний вияв творчих можливостей, вільне висловлювання ідей, фіксація всіх висловлених ідей; ревізійний - на основі визначених критеріїв “експерти” обирали найкращі ідеї (до 10 хв.); заключний - обговорення роботи, обґрунтування і представлення найкращих ідей, рекомендація їх до практичного втілення. Учасники “мозкового штурму” розміщувались в аудиторії по колу. “Експерти” розміщувались поза колом, стежили за роботою та фіксували всі висловлювання, виходячи з необхідності одержання найбільшої кількості ідей. Викладач керував ходом роботи, однак не виявляв на учасників ніякого тиску.

Побудова і розв'язання навчальних педагогічних задач і кейс-стаді (метод конкретних ситуацій) безпосередньо пов'язана з лабораторно-практичними заняттями. Педагогічні задачі відображали різні рівні

перетворення теоретичних знань від рівня наукових теорій до аналізу конкретної педагогічної ситуації, зокрема: а/ теоретичний аналіз діяльності; б/ аналіз педагогічного досвіду; в/ розробка конструктивної схеми розв'язання на основі аналізу педагогічного досвіду; г/ пошук оперативного способу розв'язання для конкретної педагогічної задачі; д/ формулювання педагогічної задачі на основі аналізу педагогічної ситуації. Сучасне програмне забезпечення дозволило ефективно використовувати комп'ютер для розв'язання різних задач на основі побудови комплексів завдань для самостійної роботи, навчальних комп'ютерних програм. Завдання для кейс-методу викладались у формі історії, судової справи, ситуації з життя та досвіду роботи вчителів початкових класів, літературного твору. Використання кейс-стаді відбувалось за такими етапами: введення у проблему (якими є факти), ознайомлення з інформацією, з додатковими джерелами; постановка задачі (у чому проблема ситуації); поділ на мікрогрупи; робота в мікрогрупах (обговорення спільно виробленого алгоритму розв'язання ситуації); загальногрупова дискусія, спільне обговорення варіантів розв'язання ситуації або проблеми, позитивних і негативних наслідків такого розв'язання (“дерево рішень”), пошук найоптимальнішого рішення; оцінювання і самооцінювання виконаної роботи.

У процесі вивчення курсу “Педагогіка” велика увага приділялась методологічним засадам педагогічної науки, засвоєнню провідних педагогічних категорій; розгляду актуальних соціально-культурних завдань виховання, соціалізації і розвитку особистості, полідисциплінарного вивчення дитинства як соціокультурного феномену, взаємозв'язків педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, педагогічної науки і практики. Використання вступних лекцій дозволило у стислій формі окреслити загальну або первинну модель всього блоку педагогічних знань, а в подальшому вторинні моделі, що деталізували окремі елементи первинної.

Таким чином, забезпечувалося встановлення зв'язків, що визначали зміст і структуру цілісної інформації, формування у студентів цільових настанов, цілісних уявлень про предмет вивчення, орієнтації у ступені значимості різних фрагментів матеріалу. Активізацію пізнавальних інтересів студентів, включення в активну пошуково-дослідницьку діяльність забезпечувало використання проблемних лекцій. Підготовка студентів до лекцій передбачала ознайомлення з темою майбутньої лекції, з проблемами і питаннями для обговорення (формулювання власних питань для обговорення), рекомендованою літературою, виконання завдань для самостійної роботи. Під час проблемної лекції викладач створював ситуацію, що стимулювала студентів до необхідності отримувати нові знання, шукати нові способи розв'язання завдань, активізувала спільний пошук шляхів розв'язання проблеми. Проілюструємо на прикладі лекції “Дитинство як соціокультурний феномен”. Ключові поняття: дитинство, дитяча субкультура, розвиток, соціалізація, виховання, фактори розвитку і соціалізації, соціальна ситуація розвитку. План:

1. Дитинство як предмет науки. Стратегії полідисциплінарного дослідження дитинства.
2. Фактори розвитку людини в дитинстві.
4. Дитяча субкультура: зміст, функції, значення в культурі.
5. Погляди на дитинство зарубіжних і вітчизняних педагогів.
6. В.Сухомлинський і проблеми дитинства.
7. Соціально-педагогічний портрет дитинства. Проблеми соціалізації сучасних дітей і підлітків.

У ході лекції використовувалась інтерактивна вправа “Мікрофон”. Студентам пропонувалося 2-3 запитання для обговорення. Будь-який предмет (ручка, олівець і т.ін.) виконував роль уявного мікрофона, що передавався по черзі бажаним висловитися. Студенти висловлювалися лаконічно і швидко;

говорили лише ті, у кого символічний мікрофон; відповіді не коментувалися і не оцінювалися.

Питання для обговорення

1. В яких галузях знання та з яких позицій вивчається дитинство? Наведіть конкретні приклади використання різноманітних стратегій і методів в дослідженні дитинства.

2. Які фактори розвитку людини в дитинстві? Згідно яких підстав класифікуються ці фактори?

3. Здійсніть порівняльний аналіз різних тлумачень дитячої субкультури. Яке значення і які функції дитячої субкультури в розвитку дітей і суспільства?

4. З якими педагогічними і художніми творами про дитинство ви знайомі? Вкажіть головні педагогічні ідеї твору В.Сухомлинського “Серце віддаю дітям”.

5. Окресліть коло соціально-педагогічних проблем і труднощів сучасних дітей.

Завдання для самостійної роботи

1. Ознайомтесь із сучасними педагогічними дослідженнями проблем дитинства.

2. Прочитайте твір В.Сухомлинського “Серце віддаю дітям” і визначте його головні педагогічні ідеї.

3. Використовуючи художню літературу, доберіть приклади специфіки дитинства у вітчизняній культурі.

4. Випишіть із філософських, психологічних, соціологічних, педагогічних словників тлумачення поняття “дитинство”, “субкультура”.

5. Розгляньте “Конвенцію про права дитини” з позиції історико-педагогічного підходу до аналізу дитинства.

Наведемо приклад розробки навчально-методичних матеріалів семінарського заняття з теми “Розвиток, соціалізація і виховання особистості”.

Мета: розкрити сутність і взаємозв'язки понять розвиток, соціалізація, виховання; визначити фактори і умови, що визначають становлення особистості; формування теоретичних знань, встановлення міжпредметних зв'язків, розвиток співробітництва в навчальній діяльності, комунікативних умінь і якостей.

Ключові поняття: особистість, розвиток, соціалізація, виховання, фактори і умови розвитку і соціалізації, спадковість, адаптація.

Обладнання: стільці, розставлені формі двох кіл.

План

1. Особистість і умови її розвитку.
2. Спадкове і набуте в людському розвитку.
2. Соціалізація і становлення особистості.
3. Роль виховання в розвитку і соціалізації особистості.

Інтерактивна вправа “Карусель”. Мета: перевірка знань, з'ясування позицій учасників, розвиток умінь аргументувати власну позицію, одержання досвіду спілкування з різними партнерами. Для участі в роботі студенти розміщувалися на стільцях, таким чином, щоб кожен студент сидів навпроти іншого. Внутрішнє коло нерухоме, а зовнішнє - рухливе: за сигналом викладача учасники пересувалися на один стілець управо і опинялися перед новим партнером. Переміщення відбувалися доти, доки всі учасники не проходили коло. Викладач оголошував тему, мету і завдання заняття. Кожен учасник зовнішнього кола “Каруселі” одержував картку із запитанням за оголошеною темою і під час переміщення збирав максимум інформації, поглядів, аспектів із зазначеної проблеми. Наприкінці відбувалося заслуховування окремих відповідей, обговорення того, які питання

виявилися найбільш складними, а які швидко вичерпалися; як працювали партнери і т.ін.

Завдання для самоперевірки

1. Виберіть повну відповідь:

Особистість – це:

а/ соціальна характеристика людини;

б/ людина, яка має високу свідомість;

в/ доросла людина;

г/ людина, яка свідомо управляє власною поведінкою і діяльністю, керуючись особистісним смислом.

2. Розвиток – це:

а/ становлення людини як соціальної істоти, що відбувається у процесі життєдіяльності;

б/ цілеспрямований процес формування в людей певних якостей;

в/ кількісні і якісні зміни в організмі, що відбуваються під впливом багатьох факторів.

3. Які якості передаються дітям від батьків?

а/ риси характеру;

б/ колір очей, шкіри, група крові, резус-фактор;

в/ тип нервової системи, темперамент;

г/ соціальний досвід;

д/ жорстокість, агресивність

ж/ задатки.

4. Багато відомих педагогів (Ш.Амонашвілі, В.Сухомлинський, В.Шаталов та ін.) успішно навчали всіх учнів незалежно від здібностей і домашніх умов.

Що відіграло вирішальну роль у розвитку їхніх учнів?

а/ хороша спадковість;

б/ сприятливе середовище;

в/ виховання в сім'ї;

д/ правильно організована навчально-виховна діяльність;

ж/ особистість учителя.

5. Кого можна вважати особистістю? У чому відмінність між поняттями: людина, особистість, індивідуальність?
4. Що таке розвиток особистості? Якими факторами зумовлюється розвиток особистості?
5. Що розуміють під середовищем? Що є визначальним у його впливі на розвиток особистості?
6. Поясніть, що таке соціалізація. Які фактори соціалізації вам відомі?
7. Яким чином впливають умови життя міста, села на становлення особистості дитини?
8. Дайте визначення поняття соціальна ситуація розвитку.
9. Яке значення має активність людини у розвитку?
10. Дайте визначення виховання. Як пов'язані розвиток, соціалізація і виховання?

Завдання для самостійної роботи

1. Працюючи в мікрогрупах, дайте характеристику факторів соціалізації. Доведіть їх вплив на особистість та проілюструйте прикладами.
2. Визначте вплив соціальних факторів на власну соціалізацію.
3. За умови зміни соціальних обставин людина або пристосовується до нового середовища через утрату індивідуальності, або прагне до адекватної самореалізації, зберігаючи активне і гуманне самоствердження, або опускає руки. Чи знайома вам подібна ситуація? Яка позиція, на вашу думку, сприяє розвитку особистості?
4. Обґрунтуйте роль спілкування та діяльності у вихованні і соціалізації людини.
5. Поміркуйте над наведеними висловами. Які з них здаються вам найпереконливішими і чому?

Той, хто працює, завжди молодий. Інколи мені здається, що можливо, праця виробляє якісь особливі гормони, які підвищують життєвий імпульс.

М.Бурденко

Задовольніть усі бажання людини, але заберіть у неї ціль життя і побачите, якою нещасною істотою виявиться вона.

К.Ушинський

Хто розраховує забезпечити собі здоров'я в лінощах, той чинить так само безглуздо, як людина, яка розраховує мовчанням удосконалити свій голос.

Плутарх

Справжнє призначення людини – жити, а не існувати.

Дж.Лондон.

Теми рефератів

1. Засвоєння дитиною соціальних ролей у процесі розвитку і соціалізації.
2. Роль мікросередовища у вихованні дитини.
3. Виховання і соціалізація дитини.
4. Педагогічні проблеми соціалізації людини.
5. Провідні інститути виховання, їх функції і можливості.

У ході вивчення “Соціальної педагогіки” майбутні спеціалісти знайомились із філософськими, соціологічними, психологічними і загальнопедагогічними основами, принципами, багатофункціональним характером соціально-педагогічної теорії і практики; провідними соціально-педагогічними категоріями і поняттями (соціалізація, середовище, мікросоціум, соціально-педагогічний процес, соціальна ситуація розвитку, соціальне виховання, соціально-педагогічна діяльність, дезадаптація, соціальна політика, і т.ін), педагогічними проблемами соціалізації дітей і молоді в сучасних умовах. Широко використовувались викладачами у ході вивчення курсу проблемні лекції, зокрема з тем: “Методика і технології соціально-педагогічної діяльності”, “Соціальне виховання”. Наведемо приклад проблемної лекції з теми “Методика і технології соціально-педагогічної діяльності”.

Ключові поняття: соціально-педагогічна діяльність, педагогічні технології, соціальні технології, соціально-педагогічні технології, методика соціально-педагогічної діяльності.

План

1. Поняття соціально-педагогічної технології та її специфіка.
2. Методика соціально-педагогічної діяльності. Співвідношення понять “технологія” і “методика”.
3. Теоретичні основи розробки соціально-педагогічних технологій. Класифікація соціально-педагогічних технологій.
4. Структура і зміст соціально-педагогічних технологій.

Завдання для самостійної роботи

1. Випишіть із педагогічних словників поняття “педагогічна технологія”, а із соціологічних - “соціальна технологія”. Встановіть їх взаємозв'язки і відмінності, охарактеризуйте сферу застосування.
2. Познайомтесь із сучасними теоретичними розробками соціально-педагогічних технологій. Складіть картотеку статей, надрукованих у журналах “Практична психологія і соціальна робота”, “Педагогіка і психологія”, “Початкова школа”, присвячених соціально-педагогічним технологіям.
3. Випишіть різні визначення соціально-педагогічних технологій.
4. Алгоритм діяльності як елемент соціально-педагогічної технології.
5. Випишіть різні варіанти класифікації соціально-педагогічних технологій.

Питання для обговорення

1. Дайте характеристику специфіки поняття “соціально-педагогічна технологія”, його відмінностей від понять “педагогічна технологія” і “соціальна технологія”.
2. Що таке методика? Вкажіть галузі її застосування. У чому полягають відмінності між методикою і технологією соціально-педагогічної діяльності?

3. Що таке класифікація? Визначте найбільш суттєві основи для класифікації соціально-педагогічних технологій.
4. Що таке структура, компонентний склад соціально-педагогічної технології? Дайте характеристику послідовних етапів соціально-педагогічної діяльності.
5. Які сучасні вчені розробляють технології соціально-педагогічної діяльності?
6. Доведіть, що недоцільним є прагнення до повної технологізації соціально-педагогічної діяльності.

Виділення низки пізнавальних задач (навчальних проблем) давало змогу вибудувати лекцію як діалогічне спілкування зі студентами, здійснюване методом евристичної бесіди. Обговорення проблем займало незначний лекційний час, іноді набувало характеру уточнення позиції лектора, однак мало проблемно-стимулююче значення, сприяло становленню суб'єкт-суб'єктних стосунків викладачів і студентів. Головне тут не в тому, що лектор передавав інформацію, послідовно викладав розв'язання проблем розробки і впровадження технологій соціально-педагогічної діяльності, а в тому, що розкривав логіку руху до цього розв'язання, знайомив із труднощами і суперечностями, які виникали на цьому шляху. Завдяки використанню проблемних лекцій усувалася монологічність, обмежені можливості реалізації індивідуального підходу й оперативного контролю викладачем засвоєння навчального матеріалу студентами.

Майбутні спеціалісти знайомилися з методологією, принципами, методами, видами педагогічних досліджень, сутністю соціально-педагогічного дослідження, його джерелами, етапами і методами, способами і засобами наукового розв'язання педагогічних і соціально-педагогічних проблем; статистичними способами обробки результатів і аналізом одержаних даних, вимогами до оформлення науково-дослідних робіт у курсі "Основи науково-педагогічних досліджень". Практична реалізація набутих

знань здійснювалась у ході підготовки курсових робіт, у науково-дослідній роботі студентів у проблемних групах. Нами було розроблено тематику курсових робіт, зорієнтованих на підготовку студентів до соціально-педагогічної діяльності. Наведемо приклади тем: “Профілактика шкільної дезадаптації дітей молодшого шкільного віку”; “Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності початкової школи”; “Початкова школа як відкрита соціально-педагогічна система”; “Технології реалізації охоронно-захисної функції соціально-педагогічної діяльності в початковій школі”; “Організаційно-педагогічні умови соціального виховання молодших школярів”; “Використання методів ігротерапії в реалізації корекційно-реабілітаційної функції соціально-педагогічній діяльності”; “Соціально-педагогічна діагностика сім’ї та сімейного виховання”; “Особливості соціально-педагогічної діяльності з дітьми-наркоманами”; “Педагогічна характеристика структури соціального досвіду молодшого школяра”.

Тісні інтегративні зв'язки реалізувались у ході вивчення курсу “Історія педагогіки”, коли відбувалося знайомство майбутніх спеціалістів з історією світової й вітчизняної освіти і педагогічної думки, зародженням і розвитком соціально-педагогічних ідей і концепцій, сучасними педагогічними доробками, соціально-педагогічними проектам і експериментами. Велика увага приділялась аналізу досвіду роботи Павлиської школи і педагогічним відкриттям В.Сухомлинського. Студенти на семінарських заняттях виступали з рефератами і повідомленнями з тем: “Функціонування школи як відкритої соціально-педагогічної системи в контексті поглядів В.Сухомлинського”; “Проблеми соціалізації і захисту дитинства у педагогічній спадщині В.Сухомлинського”; “Школа радості” В.Сухомлинського як елемент соціоекологічного середовища розвитку особистості дитини”; “Соціалізація і соціальне виховання членів молодіжних об’єднань у контексті педагогічної спадщини В.Сухомлинського”; “Втілення ідей В.Сухомлинського в роботі з важковиховуваними дітьми”; “Батьківська школа” в Павлиші”.

Курс “Основи дефектології” зорієнтував майбутнього вчителя початкових класів у можливостях масової школи в організації роботи з дітьми з особливими потребами. На семінарських, лабораторно-практичних заняттях вчилися виявляли “проблемне поле” соціалізації дітей-інвалідів, а також “проблемне поле їхніх батьків”, обґрунтовували актуальність соціально-педагогічного захисту дітей-інвалідів (адаптація до життя в суспільстві, сім’ї, навчання і праці; формування комунікативних умінь, психотерапія, диспансерне обстеження, забезпечення ліками і т.ін.), творчо розв’язували проблеми соціально-педагогічної допомоги дітям із особливими потребами в умовах загальноосвітньої школи і спеціальних закладів. У мікрогрупах розроблялися проекти, як-от: “Соціально-педагогічна підтримка соціалізації дітей з особливими потребами в умовах мікросоціуму”, “Корекційно-реабілітаційний дитячий будинок”, “Соціальний притулок”; “Програма антидискримінаційного виховання молодших школярів”, “Програма соціально-педагогічної діяльності з сім’ями, які мають дітей із особливими потребами”.

Теоретичні проблеми педагогічного вивчення шкільної соціалізації у вітчизняній і зарубіжній науці розкривались у ході вивчення “Порівняльної педагогіки”. Майбутні педагоги знайомилися з теорією і практикою навчально-виховної і соціально-педагогічної роботи в різних країнах, відбувався порівняльний аналіз і узагальнення позитивного зарубіжного досвіду. На семінарських заняттях проводилась дискусія “Педагогіка соціалізації в Україні і зарубіжних країнах”. Мета дискусії: порівняльний аналіз теорії і практики педагогіки соціалізації в зарубіжних країнах і в Україні; з’ясування стану, проблем, перспектив розвитку соціально-педагогічної діяльності; навчання дискутувати, переконувати інших, обґрунтовувати свою позицію. Знайомство студентів з темою і планом дискусії відбувалося зазделегідь для того, щоб мати змогу ретельно підготуватися (попрацювати з рекомендованою літературою, зробити

нотатки). Дискусія обіймала такі етапи: а/ визначення цілей і теми дискусії; б/ збір інформації (знань, суджень, думок, пропозицій усіх учасників дискусії) з обговорюваної проблематики; в/ упорядкування, обґрунтування і спільна оцінка одержаної в ході обговорення інформації; г/ підведення підсумків дискусії, порівняння цілей дискусії з одержаними результатами. Викладач виступав у ролі керівника і експерта: слідкував за часовим регламентом дискусії, організовував обмін думками учасників (бажаючих або за колом), стимулював активність пасивних, тактовно повертав до теми обговорення при відхиленні, уточнював незрозумілі положення, допомагав групі узгодити думки. Проведення такого заняття вимагало від викладача зосередженості, адекватного реагування на події, що розгорталися в аудиторії. Обговорювалися:

1. Педагогічні проблеми соціалізації молоді як предмет державної політики та громадянських відносин.
2. Формування особистості як головна проблема соціалізації: теорії і педагогічна практика.
3. Учитель як провідний агент шкільної соціалізації.
4. Соціально-педагогічна діяльність у мікросоціумі: проблеми, здобутки, перспективи.

Підведення підсумків передбачало узгодження різних позицій учасників дискусії, визначення внеску кожного учасника, особливостей роботи різних підгруп, формулювання висновків і ключових моментів з обговорюваних питань, що дозволило окреслити проблеми і перспективи розвитку соціально-педагогічної діяльності в зарубіжних країнах і в Україні. Наприкінці дискусії використовувалося самооцінювання і взаємооцінювання кожного учасника з допомогою спеціально підготовлених бланків.

Інтегративні зв'язки педагогічної і соціально-педагогічної складових підготовки, оптимізація самостійної і науково-дослідної роботи студентів, використання інтерактивного навчання забезпечили формування в майбутніх

учителів початкових класів системи знань, стійких інтересів до соціально-педагогічної діяльності.

Метою третього (репродуктивно-діяльнісного) етапу підготовки виступило формування в майбутніх учителів початкових класів педагогічних умінь, оволодіння соціально-педагогічними технологіями. Передбачалось розв'язання таких завдань:

1. Забезпечення інтегративних зв'язків педагогічної і соціально-педагогічної складових у змісті навчальних дисциплін.
2. Оптимальне поєднання теоретичної і практичної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності, розвиток професійно-педагогічної мотивації в навчальній діяльності та при проходженні педагогічної практики.
3. Розробка експериментальних планів і програм педагогічних курсів, експериментальних програм, завдань педагогічної практики і позанавчальної роботи студентів.

На третьому етапі підготовки реалізовувалися педагогічні умови: інтеграція педагогічної і соціально-педагогічної, теоретичної і практичної складових підготовки майбутніх учителів початкових класів; використання інтерактивних форм і методів навчання; моніторинг підготовки. Змістовим ядром виступили: “Теорія і методика виховання”, “Основи педмайстерності”, “Методика психолого-педагогічного вивчення дитини”, “Особливості навчання і виховання шестилітніх школярів”, “Основи психолого-педагогічного консультування”, “Теорія і методика діяльності дитячих громадських організацій”, “Організація дозвілля школярів” (див. табл. 4.15).

На семінарських, лабораторно-практичних заняттях широко використовувались ігри, дискусії, тренінги, кейс-стаді і розв'язання соціально-педагогічних задач, робота у групах. Для формування і тренування практичних умінь і навичок, розвитку творчості і стимулювання пізнавальної діяльності студентів використовувалися ситуаційно-рольові, творчі, організаційно-діяльнісні, імітаційні, ділові ігри, ігри-розминки. Підготовка

до гри передбачала: ознайомлення учасників із метою, завданнями, правилами, методикою й умовами проведення гри; визначення мікрогруп, розподіл ролей (учасникам надається право вибору);

Таблиця 4.15.

**Інтеграція педагогічної і соціально-педагогічної складових у змісті
навчальних дисциплін**

Навчальні курси	Загальнопедагогічні теми	Теми соціально-педагогічної спрямованості (доповнені)
Теорія і методика виховання	<p>Сутність виховання і його місце в цілісній структурі освітнього процесу. Рушійні сили і логіка освітнього процесу. Теорії виховання і розвитку особистості. Національна своєрідність виховання.</p> <p>Закономірності і принципи виховання. Теорія і зміст виховання. Система форм і методів виховання. Позакласна і позашкільна виховна робота. Морально-духовне і розумове виховання. Економічне, трудове і правове виховання. Екологічне і естетичне виховання. Фізичне і статеве виховання школярів. Сімейне виховання. Самовиховання. Організація самовиховання школярів. Поняття про виховні системи. Педагогічне спілкування і взаємодія у вихованні. Колектив як об'єкт і суб'єкт виховання.</p>	<p>Виховання в сучасній соціально-освітній ситуації.</p> <p>Соціальний простір виховного процесу. Поняття соціального простору. Соціально-педагогічні аспекти громадянського виховання школярів. Превентивне виховання школярів. Концептуальні основи сімейного виховання в різні періоди суспільного розвитку. Родинне та суспільне виховання. Взаємодія сім'ї, освітніх і культурних установ у вихованні дітей.</p>
Основи педмайстерності	Сутність педагогічної діяльності вчителя. Педагогічне мистецтво і майстерність. Педагогічна майстерність і особистість учителя. Основи педагогічної культури. Педагогічна	Професійний і особистісний саморозвиток педагогів. Психолого-педагогічні методи підвищення професійної ефективності

	техніка вчителя. Мовлення як засіб педагогічної праці. Майстерність педагогічного спілкування. Стил ь педагогічного спілкування. Майстерність організації педагогічної взаємодії.	педагога. Соціально-педагогічна взаємодія з дітьми і їх батьками.
--	---	--

Продовження табл. 4.15

Методика психолого-педагогічного вивчення дитини	Поняття про індивідуальні та вікові особливості особистості. Процедури і методи одержання необхідної психолого-педагогічної інформації на різних етапах вікового розвитку дітей. Етичні стандарти діагностичних досліджень. Психолого-педагогічне вивчення дітей раннього і дошкільного віку. Готовність до шкільного навчання. План психолого-педагогічного обстеження дитини. Психолого-педагогічне вивчення особистості молодших школярів. Діагностика сім'ї та сімейного виховання.	Сутність і особливості соціально-педагогічної діагностики. Діагностичні технології дослідження соціальної ситуації розвитку дітей. Діагностика соціально-педагогічної занедбаності дітей. Вивчення міжособистісних стосунків дітей у різних групах.
Особливості навчання і виховання шестилітніх школярів	Питання наступності дошкільної і початкової освіти. Вік першокласників в історії початкової школи. Психологічна готовність до школи. Її структура та зміст. Розвиток соціальної і пізнавальної активності першокласників в умовах навчання. Психолого-педагогічні умови організації навчального процесу з першокласниками.	Соціально-педагогічні аспекти адаптації дітей до навчання у школі. Поняття шкільної дезадаптації. Соціально-педагогічна підтримка адаптації дітей та профілактика шкільної дезадаптації. Технології корекційно-розвивальної роботи з дезадаптованими дітьми.
Основи психолого-педагогічного консультування	Загальна характеристика психолого-педагогічного консультування. Методологічні засади психолого-педагогічного консультування. Види психолого-педагогічного	Методика і технології соціально-педагогічного сімейного консультування. Просвітницько-консультативна робота вчителя з батьками.

	консультування та їх специфіка. Інтерв'ю як провідний метод психолого-педагогічного консультування. Методика індивідуального психолого-педагогічного консультування.	
--	--	--

Продовження табл. 4.15

Теорія і методика діяльності дитячих громадських організацій	Історія розвитку дитячих та юнацьких організацій. Дитячі та юнацькі організації в Україні (“Пласт”, “Сокільський доріст”, “Курінь”, “Сузір’я”, “Берегиня”, “Барвіночки та ін.). Організації діяльності дитячих громадських організацій. Зміст і методи виховання. Педагогічне управління діяльністю дитячих громадських організацій.	Технології соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів у дитячій субкультурі. Соціально-педагогічна взаємодія з дитячими і молодіжними об’єднаннями і організаціями. Технології соціально-педагогічної діяльності з дитячими групами різної спрямованості.
Організація дозвілля школярів	Дозвілля дітей молодшого шкільного віку та його місце у виховному процесі школи. Педагогічне керівництво дозвіллям дітей. Психолого-педагогічні умови організації дозвілля школярів. Ігрова діяльність молодших школярів. Виховне значення і виховні можливості гри. Ігровий куточок у класі. Свята, ранки, конкурси та вікторини. Учнівські гуртки і клуби. Трудові справи дітей. Роль книги і періодичних видань у дозвіллі школярів.	Соціальна природа дозвілля. Методика і технології організації дозвілля. Методика і технології благочинних акцій і вуличної роботи. Ігрові техніки як сучасна форма соціально-педагогічної роботи з дітьми і підлітками.

проведення інструктивно-пояснювальної роботи; методичне і матеріально-технічне забезпечення гри. У підсумках проведеної гри оцінювались дії окремих учасників і результати гри, компетентність і підготовка окремих учасників, сильні та слабкі сторони теоретичної і практичної підготовки

студентів, висловлювались пропозиції щодо усунення виявлених недоліків. Також використовувались у ході семінарських і лабораторно-практичних занять ігри-розминки “Час запитань і час відповідей”: студентська група поділялась на команди “знавців” і “експертів”. “Знавці” отримували запитання від “експертів” за матеріалами вивченої теми (до 5 правильних відповідей). Учасник “знавців” вибував після першого запитання, що залишалось без відповіді, а далі продовжував гру наступний учасник “знавців”. Оцінювання здійснювалося “експертами” - 1 бал за кожен правильну відповідь “знавця”. Оцінювання ефективності ділових ігор дозволяло: контролювати знання і робити висновки про підготовку до гри та компетентність студентів з окремих питань; виявити рівень сформованості вмінь, що не можуть відпрацьовуватись традиційними методами (уміння приймати та відстоювати власні рішення, переконувати, брати участь у спільному розв'язанні проблеми і т.ін.); особливості формування професійно-особистісних якостей учасників.

З допомогою аналізу конкретних ситуацій або кейс-методу розв'язувалися стандартні, типові педагогічні ситуації з метою пошуку нестандартних шляхів їх вирішення, а також критичні, конфліктні ситуації. Такий метод сприяв застосуванню теоретичних знань на практиці, розвивав діалогічне спілкування, аналітичні вміння і творче мислення. Добиралися спеціальні завдання на розвиток педагогічних умінь і оволодіння соціально-педагогічними технологіями

Сутність, види, рушійні сили і логіку виховання, його місце в цілісній структурі освітнього процесу, взаємозв'язок соціалізації і виховання, закономірності, принципи, концепції і національні особливості виховання, систему форм і методів виховання, значення дитячого колективу у вихованні й розвитку дітей студенти осягали через вивчення “Теорії і методики виховання”. На основі знань про механізми саморозвитку особистості, засоби впливу і стимулювання дитини в ігровій, навчальній, трудовій та інших

видах діяльності, за допомогою створення педагогічних ситуацій соціально-виховного спрямування студенти вчилися сприяти саморозкриттю потенційних можливостей дітей, нахилів і здібностей, організовувати різні види і форми виховної роботи. Проілюструємо прикладом використання групової дискусії на семінарському занятті з курсу “Теорії і методики виховання”. Тема дискусії “Сім'я як первинний інститут соціалізації особистості”. Мета: з'ясування ролі і значення сім'ї і родинного виховання в соціалізації дітей, проблем і труднощів сучасної сім'ї, окреслення напрямів соціально-педагогічної роботи з сім'єю; відпрацювання і закріплення комунікативних навичок, групової взаємодії і співробітництва.

Питання для обговорення:

1. Сім'я і родина: спільне і відмінне у тлумаченні понять.
2. Функції сучасної сім'ї (репродуктивна, первинного соціального контролю і соціально-психологічної підтримки, виховна, господарсько-економічна, духовно-морального спілкування, рекреативна, сексуально-еротична).
3. Криза сім'ї: чи є вона і в чому виявляється?
4. Проблеми сучасної української сім'ї. У чому полягає суть реабілітаційної роботи з сім'єю?
5. Родинне та суспільне виховання. Взаємозв'язок суспільного і родинного виховання в роботі початкової школи.
6. Національні традиції в сімейному вихованні. В одній із варіативних програм записано: “Український народ на знак глибокої поваги до своїх батьків вчить звертатися до батьків на “Ви”. Це прадавня народна традиція, якої необхідно дотримуватись... (Українське дошкілля// Програма виховання дітей у дитячому садку.- Львів, 1991.- С.173). Як ви ставитесь до відродження цієї традиції сьогодні?
7. Педагогічна культура батьків: шляхи формування.
8. Підведення підсумків дискусії.

До заняття студенти готувалися заздалегідь, отримавши план заняття і консультації щодо підготовки, використання літератури. До заняття викладач підготував плакат з переліком правил дискусії. На заключному етапі з'ясовували: якою була активність кожного з учасників? якою була емоційна атмосфера у групі? що сприяло, а що заважало групі дійти згоди? що найбільше вплинуло на хід дискусії і на позиції окремих учасників? При оцінюванні роботи студентів звертається увага на зміст виступів, доповнень, зауважень.

“Основи педмайстерності” - курс, зорієнтований на формування у студентів загальнопедагогічних умінь, педагогічної техніки, індивідуального стилю педагогічної діяльності і спілкування; вивчення проблем професійного самовиховання вчителя, професійного і особистісного саморозвитку педагогів. У ході лабораторно-практичних занять відпрацьовувались комунікативні уміння і навички. Використовувались тренінги педагогічного спілкування, розвитку і корекції педагогічних умінь, професійних позицій і ролей. Велика увага приділялася розвитку емпатії та рефлексії, гуманістичної спрямованості майбутніх учителів, задля чого добиралися вправи, ігри, творчі завдання, педагогічні задачі і ситуації. Проілюструємо прикладами занять. Тема: “Комунікативність учителя”. Мета: формування знань про структуру комунікативної культури вчителя, визначення ролі комунікативності вчителя в соціально-педагогічній діяльності; розвиток комунікативних умінь і навичок. Ключові поняття: спілкування, педагогічне спілкування, комунікативна культура вчителя, комунікативні вміння і навички.

Обладнання: дидактичний матеріал, таблиця “Структура комунікативної культури вчителя”, відеокамера, телевізор і відеомагнітофон, відозаписи фрагментів виховних заходів учителів початкових класів з різним рівнем комунікативності.

План заняття

1. Діагностика рівня сформованості у студентів комунікативних умінь і навичок.
2. Обговорення головних теоретичних положень з теми.
3. Вправи на розвиток комунікативності (ділова гра “Публічний виступ”, “До класу заходить учитель”).
4. Виконання вправ на розвиток умінь виразного мовлення як засобу педагогічного впливу.
5. Моделювання педагогічної ситуації: проведення початкового етапу індивідуальної бесіди для встановлення контакту із співрозмовником.

Завдання для самостійної роботи

1. Поясніть сутність понять “спілкування” і “педагогічне спілкування”. Вкажіть функції педагогічного спілкування.
2. Складіть словник педагогічних понять, пов'язаних із спілкуванням.
3. Напишіть твір-роздум на одну із запропонованих тем: “Спілкування в соціально-педагогічній діяльності”, “Спілкування в моєму житті”.
4. Випишіть висловлювання, афоризми, крилаті вислови з теми.
5. Запишіть на магнітофонну плівку свої виступи на різну тематику, забарвлені позитивними і негативними емоціями. Прослухайте себе і зробіть аналіз свого виступу (зміст, логічність і послідовність, емоційність).
6. У мікрогрупах підготуйте анотацію публікацій з питань спілкування вчителя (не менше 5 джерел). Організуйте обговорення.

Діагностичні дослідження дозволили визначити напрями роботи студентів з удосконалення педагогічного спілкування. Обговорення теоретичних положень з теми сприяло актуалізації необхідних знань.

Під час гри “Публічний виступ” проводився відеозапис. Кожен учасник протягом 2-3 хвилин експромтом виступав перед аудиторією на тему “Психолого-педагогічні особливості дітей молодшого шкільного віку”. По завершенні виступів студенти відповідали на запитання: “Як ви гадаєте, скільки часу ви говорили? (порівняння з об'єктивним заміром часу); Чи

вдалося вам налагодити контакт з аудиторією?; Куди ви дивилися під час виступу? Кого бачили? Чи зацікавили слухачів?”. Після чого проводився аналіз відеозаписів, що ілюстрували особливості невербального мовлення доповідачів, відбувалася рефлексія власних комунікативних труднощів і бар'єрів. Закінчувалось проведення гри обговоренням правил організації публічних виступів. У групах 3-5 осіб студенти склали проект “Пам'ятки доповідача”.

На занятті відпрацьовувались уміння і навички мовленнєвого дихання, правильної дикції, управління фонацією і дотримання гігієни голосу. Студенти виконували тренувальні вправи на діафрагмальне дихання, гімнастику губів і язика, розширення діапазону голосу. Виконували такі завдання в мікрогрупах:

а/ поділити текст на змістовні, відносно завершені частини, скласти і озвучити партитуру тексту;

б/ звертання до учнів з різною інтонацією (прохання-звертання, заклик, запитання, наказ).

Працюючи в парах, студенти моделювали педагогічні ситуації спілкування і взаємодії на початку індивідуальної бесіди. Після чого обговорювали недоліки і відпрацьовували їх. У підсумку заняття обговорювалися бар'єри спілкування вчителя, шляхи формування комунікативності вчителя як професійно значущої якості, окреслювалися напрями самостійної роботи студентів з удосконалення педагогічного спілкування.

Тема лабораторного заняття “Ефективне спілкування педагога”. Мета: розвиток ефективного стилю спілкування, формування умінь і навичок емпатії і рефлексії, активного та емпатійного слухання. Ключові поняття: емпатія, рефлексія, зворотний зв'язок у спілкуванні, пасивне, активне, емпатійне слухання.

План заняття

1. Емпатія і рефлексія як професійно важливі якості педагога.

Вправи: “Емпатія”, “Ромашка”, “Унісон”, “Вербалізація почуттів” [130, 224].

2. Зворотний зв’язок у педагогічному спілкуванні.

Вправи: “Зворотний зв’язок”, “Відображення почуттів” [130, 224].

3. Види та техніки слухання. Емпатійне слухання.

Вправи: “Зіпсований телефон”, “Сліпе слухання”, “Уважний слухач” [254].

Завдання для самостійної роботи. Дібрати ігрові вправи, спрямовані на розвиток умінь і навичок спілкування молодших школярів.

У ході заняття актуалізувались теоретичні знання студентів, уточнювалось розуміння ключових понять. Теоретичні положення закріплювались у процесі виконання вправ, ігрового моделювання ситуацій спілкування, аналізі педагогічних ситуацій. Для аналізу варіантів емпатійного слухання нами використовувались розробки Р.Овчарової, Л.Столяренко, Н.Щуркової [224, 254, 342].

Курси “Методика психолого-педагогічного вивчення дитини”, “Основи психолого-педагогічного консультування”, “Теорія і методика діяльності дитячих громадських організацій”, “Організація дозвілля школярів” насичувались завданнями, при виконанні яких студенти моделювали соціально-виховні ситуації, що імітували реальну взаємодію вчителів і учнів у різних формах, обговорювали проблеми і розв’язували соціально-педагогічні задачі, що мали місце у практиці роботи освітніх закладів; виконували в мікрогрупах письмовий аналіз “Педагогічні ситуації очима дитини”; готували педагогічні ессе “Розуміти учня - це значить...”. У ході вивчення цих дисциплін студенти навчалися: педагогічно доцільно планувати і стимулювати діяльність дитячої групи; створювати необхідні психолого-педагогічні умови задля успішної адаптації дітей у школі та використовувати особистісно орієнтований підхід до учнів з метою

профілактики розмежування, дезінтеграції та конфронтації, регулювання і коригування міжособистісних стосунків у дитячому колективі; використовувати соціально-педагогічні технології у вирішенні конкретних проблем школярів.

На лабораторно-практичних заняттях курсу “Основи психолого-педагогічного консультування” студенти опановували методику і технології соціально-педагогічного консультування. Проілюструємо прикладом. Тема: “Організація і проведення індивідуальної бесіди”. Мета: ознайомлення студентів з теоретичними аспектами організації комунікативної діяльності педагога у процесі індивідуальної бесіди, удосконалення аналітичних, комунікативно-організаційних умінь студентів. Обладнання: текстові зразки індивідуальних бесід, таблиця “Етапи контактної взаємодії”, картки з завданнями. Ключові поняття: бесіда, консультація, контакт, взаємодія.

План заняття

1. Ознайомлення студентів із методикою контактної взаємодії.
2. Обговорення головних теоретичних положень з теми.
3. Виконання вправ на поліпшення техніки взаємодії.
4. Рольова гра “Проведення консультативної бесіди”.

Після обговорення теоретичних положень і виконання спеціально дібраних вправ на поліпшення техніки взаємодії в консультуванні студенти включалися в рольову гру “Проведення консультативної бесіди”. Завдання: провести бесіду з матір'ю/батьком учня, яка звернулася до педагога за консультацією. В академічній групі виділялися декілька мікрогруп (7-9 учасників), що одержували картки із завданнями, як-от: “До вчителя звернулася мама учня зі скаргами, що її турбує надзвичайна рухова активність дитини. Не проходить і дня, щоб чогось не траплялось, то травмується, то зчинить бійку. Син зовсім неслухняний, будь-які батьківські вимоги зустрічаються негативізмом. У спілкуванні з іншими дітьми у хлопчика також проблеми. У нього немає постійних друзів. Мамі здається,

що причиною тому є надмірний егоїзм дитини”. У мікрогрупах студенти виконували ролі “консультантів”, “консультованих”, “експертів”. У ході бесіди необхідно розібратися в ситуації, виявити найбільш значимі суб'єктивні і об'єктивні фактори, що обумовлюють розв'язання проблеми, дати обґрунтовані рекомендації для розв'язання проблеми, впевнити у можливості успішного подолання труднощів. “Експерти” уважно стежили за ходом бесіди, вели в довільній формі протокол спостереження. По закінченні гри, що тривала до 15-20 хв., проводився колективний аналіз, рефлексія рольових позицій. Обговорювалися позиції “консультанта”: “В чому суть проблеми “консультованого”? Яка додаткова інформація була необхідна? Які труднощі відчували в ході бесіди? Які прийоми використовували для їх подолання? Чи впевнені ви в тому, що дали вичерпні рекомендації?”; а також позиції “консультованого”: “Чи відчували ви у процесі бесіди, що педагог вас добре розуміє? Як ви відчували себе під час бесіди? Що допомагало, а що заважало вам відверто висловлюватись? Чи впевнені ви в тому, що висловлені рекомендації допоможуть у розв'язанні проблеми?”.

Завдання для самоконтролю

1. У чому полягає суть і на яких принципах вибудовується соціально-педагогічне консультування?
2. Види і стилі соціально-педагогічного консультування, їх специфіка.
3. На якому етапі консультування в педагога може виникати таке рефлексивне переживання: що він хоче сказати?; потрібно перевірити, чи правильно я зрозумів; як його зупинити?
4. Визначте чинники, що сприяють або протидіють оптимальній взаємодії в ході бесіди.
5. Складіть інструкцію щодо організації консультативної бесіди з батьками.

На лабораторно-практичних заняттях курсу “Основи психолого-педагогічного консультування” використовувався кейс-метод задля чого

використовувалися картки з різними педагогічними ситуаціями, наприклад: “Учитель випадково зустрів одного зі своїх учнів на автовокзалі, де той збирав порожні пляшки. Цей учень часто пропускає уроки, посилаючись на те, що хворіє. Батьки хлопця не звертають уваги на його шкільні справи. Запропонуйте варіанти виходу із ситуації, що склалася”. У ході обговорення кожна студентська мікрогрупа аргументовано доводила свій варіант розв’язання проблеми, з урахуванням позитивних і негативних наслідків. У підсумку обирався шляхом голосування найкращий варіант.

У ході вивчення курсу “Організація дозвілля школярів” студенти оволодівали методикою і технологіями педагогічного керівництва дозвіллям дітей. Майбутні вчителі готували і проводили конкурси, ігри, змагання, акції (“Милосердя”, “Світ навколо тебе”, “Наш мікрорайон”, “Місто, в якому я живу”); бесіди (“Твої права і обов’язки”, “Рід, родина, рідня”, “Права людини у традиціях українського народу”, “Конвенція про права дитини в Україні”, “Дискримінація та її прояви” і т.ін.); розробляли зміст і плани роботи гуртків, студій, клубів за місцем проживання.

Студенти другого-п’ятих курсів залучалися до участі в роботі проблемних груп “Дитина в сучасній соціальній ситуації розвитку”, “Дитина на вулиці”, “Школа, яку побудували ми”, що дозволило їм творчо застосовувати набуті знання і вміння, технології соціально-педагогічної діяльності. У загальному вигляді технологія роботи у проблемних групах мала таку структуру: постановка проблеми - визначення соціально-педагогічних завдань - прогностичний аналіз - підбір технологій - реалізація - аналіз результатів, рефлексія. Наведемо приклади завдань, що розв’язувались: “Апробуйте пакет методик, що дозволяють вивчити особистість дитини, визначити її позитивний потенціал і “проблемне поле”, особливості сім’ї і сімейного виховання, референтних осіб з позитивним і негативним впливом; виявити вплив інфраструктури мікрорайону і інших факторів на розвиток і соціалізацію. Етапи: а/ вивчення психолого-

педагогічної літератури, вибір об'єкта дослідження, дослідження індивідуально-психологічних особливостей дитини на основі вивчення медичної та шкільної документації, спостережень, бесід з учнями, психолого-педагогічних методик; б/ вивчення особливостей сім'ї дитини та її виховного впливу; в/ визначення соціальної позиції дитини в сім'ї, класному колективі, неформальних групах; вияв референтних осіб та особливостей мікросередовища дитини.

Велике значення в формуванні в майбутніх учителів початкових класів педагогічних умінь та оволодінні соціально-педагогічними технологіями належало педагогічній практиці. Робота над курсовими дослідженнями та у проблемних групах сприяла збору емпіричного матеріалу для наступного використання на семінарах і лабораторних заняттях. Нами було організовано і проведено соціально-педагогічну олімпіаду, в якій брали участь не тільки студенти експериментальних груп, але й студенти інших факультетів. Учасники проблемних груп, а також студенти, що виконали найкращі курсові дослідження виступали з доповідями на щорічних студентських науково-практичних конференціях, що проходили у ВНЗ.

В умовах експериментального навчання започатковано школу розвитку професійно-педагогічної культури викладачів, змістом роботи якої виступило: проведення теоретико-методичних семінарів і конференцій, засідань кафедри з питань організації навчального процесу на особистісно орієнтованій основі, розвитку культури діалогічного спілкування викладачів і застосування інтерактивних методів і форм, ознайомлення з досвідом і перспективами впровадження нових ефективних технологій навчання і контролю якості підготовки спеціалістів, організація роботи навчально-методичних рад, популяризація творчого досвіду викладачів. Особлива увага приділялась молодим викладачам, які не мали достатнього педагогічного досвіду. На науково-методичних семінарах визначалися вимоги щодо аналізу і оцінки навчальних занять, зокрема: відповідність тематики і плану заняття;

врахування специфіки форми проведення заняття; робота над понятійним апаратом навчального курсу; використання міждисциплінарних знань, опора на внутрішньопредметні зв'язки, зв'язок теорії з освітньо-виховною і соціально-педагогічною практикою; реалізація особистісно орієнтованого, інтегративного, задачного, культурологічного, контекстного підходу; розвивально-виховний потенціал заняття. Технології проведення занять викладачами аналізувалися й оцінювалися за такими напрямками: чітка окресленість технологічних етапів; реалізація індивідуально-диференційованого підходу; робота над формуванням навчальної діяльності студентів і врахування рівня довузівської підготовки студентів, взаємозв'язок аудиторної, самостійної і науково-дослідної роботи студентів; використання інтерактивних методів навчання, аудіовізуальних засобів, комп'ютерів на заняттях; види оцінювання навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Метою останнього - рефлексивно-творчого - етапу підготовки майбутніх учителів початкових класів виступило формування цілісного уявлення про можливості педагогіки в управлінні складними соціальними системами, в центрі яких перебуває особистість дитини, яка розвивається; рефлексія набутого досвіду соціально-педагогічної діяльності, розвиток творчого підходу до розв'язання соціально-педагогічних проблем. Завданнями третього етапу виступили:

1. Стабілізація і корекція сформованих знань і вмінь, розвиток гуманістичної позиції майбутніх спеціалістів.
2. Розробка експериментальних планів і програм педагогічних курсів, педагогічної практики і соціально-педагогічного практикуму, упровадження спецкурсу "Основи соціально-педагогічної діяльності".
3. Оцінка і самооцінка набутого досвіду соціально-педагогічної діяльності, визначення рівнів готовності до неї.
4. Становлення індивідуально-творчого стилю соціально-педагогічної діяльності в ході педагогічної практики.

5. Закріплення умінь і навичок науково-дослідної роботи, написання і захист дипломних робіт, відбір кращих студентів для продовження навчання в магістратурі, аспірантурі.

Педагогічними умовами на даному етапі виступили: інтеграція педагогічної і соціально-педагогічної, теоретичної і практичної складових підготовки майбутніх учителів початкових класів; використання інтерактивного навчання; моніторинг підготовки. Змістовий аспект підготовки становили навчальні дисципліни “Педагогічна творчість”, “Педагогічні інновації”, “Соціально-правовий захист дитинства”, “Актуальні проблеми національного виховання”. Змістовим ядром останнього етапу професійної підготовки виступив розроблений нами спецкурс “Основи соціально-педагогічної діяльності” (див. табл. 4.16).

На останньому етапі формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності використовувалося традиційне та інтерактивне навчання, педагогічна практика, самостійна і позааудиторна робота студентів.

Розробляючи програму і зміст спецкурсу “Основи соціально-педагогічної діяльності”, ми виходили: з потреби розв’язання проблем, пов’язаних із реалізацією Конвенції ООН “Про права дитини”, державної програми “Діти України”, Законів України “Про охорону дитинства”, “Про попередження насильства в сім’ї”, “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю” в сучасному освітньому процесі. У доборі та структуруванні змісту ми виходили з прагнення його наближення до сучасних досягнень науки, актуальних потреб і запитів соціально-педагогічної практики. Спецкурс “Основи соціально-педагогічної діяльності” сприяв налагодженню міжпредметних в’язків, інтеграції з різними гуманітарними галузями наукового знання (соціальна філософія, соціологія, соціальна психологія і педагогіка, загальна педагогіка, теорія і методика виховання і т.ін.),

осмисленню та узагальненню теоретичних і прикладних знань з метою наступного використання в майбутній професійно-педагогічній діяльності.

Таблиця 4.16.

Інтеграція педагогічної і соціально-педагогічної складових у змісті навчальних дисциплін

Навчальні курси	Загальнопедагогічні теми	Теми соціально-педагогічної спрямованості (доповнені)
Основи соціально-педагогічної діяльності		<p>Становлення і розвиток теорії і практики СПД у сучасних умовах.</p> <p>Технології реалізації аналітико-діагностичної і прогностичної функцій СПД.</p> <p>Технології реалізації організаційно-комунікативної функції СПД.</p> <p>Технології реалізації охоронно-захисної, соціально-профілактичної функцій СПД.</p> <p>Технології реалізації корекційно-реабілітаційної функції СПД.</p> <p>СПД з сім'єю.</p> <p>Оцінка ефективності СПД.</p>
Педагогічна творчість	<p>Поняття педагогічної творчості.</p> <p>Творча професійно-педагогічна діяльність учителя в умовах соціальних перетворень.</p> <p>Творча особистість і творчий потенціал педагога. Рівні педагогічної творчості. Педагогічне спілкування як особливий вид творчості.</p> <p>Організація творчої діяльності учнів.</p>	<p>Соціально-педагогічна творчість. Соціально-педагогічні ініціативи та проекти.</p> <p>Педагогічна рефлексія і вдосконалення соціально-педагогічної діяльності.</p>

Продовження табл. 4.16

Педагогічні інновації	<p>Поняття педагогічних інновацій. Загальна характеристика педагогічних інновацій.</p> <p>Розробка, розповсюдження та застосування інновацій у системі освіти. Педагогічні умови здійснення інноваційної діяльності.</p> <p>Інноваційні педагогічні технології. Передовий педагогічний досвід і впровадження досягнень педагогічної науки.</p> <p>Особливості інноваційної педагогічної діяльності в експериментальній школі.</p>	<p>Інноваційні технології соціально-педагогічної діяльності.</p> <p>Педагогічні умови здійснення інноваційної діяльності.</p>
Соціально-правовий захист дитинства	<p>Становлення і розвиток соціально-правового захисту дитинства у вітчизняній і зарубіжній суспільній практиці.</p> <p>Права та обов'язки учасників навчально-виховного процесу.</p> <p>Соціальний захист прав дитини на охорону здоров'я.</p> <p>Соціальний захист прав дитини на освіту.</p> <p>Попередження насильства в сім'ї.</p>	<p>Основи соціальної політики держави і нормативно-правова база соціального захисту дитинства.</p> <p>Нормативно-правові засади соціально-педагогічної діяльності.</p> <p>Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в загальноосвітній школі.</p> <p>Правові засади сімейного виховання.</p>
Актуальні проблеми національного виховання	<p>Педагогічні засади формування в підростаючого покоління активної громадянської позиції.</p> <p>Морально-духовний розвиток особистості школяра в сучасних умовах. Особистісно орієнтоване виховання молодших школярів.</p>	<p>Соціальне виховання молодших школярів.</p> <p>Організація виховної роботи з дітьми в мікросоціумі.</p>

Загальними завданнями курсу виступили: формування системного підходу до вивчення соціально-педагогічних явищ та цілісного уявлення про фактори і закономірності соціалізації дитини; емоційно-позитивного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; оволодіння

структурою, функціями, напрямками соціально-педагогічної діяльності і забезпечення її виходу на технологічний рівень здійснення. У процесі вивчення спецкурсу закріплювались педагогічні вміння:

- аналітико-діагностичні: здійснення аналізу процесів, які відбуваються в середовищі і виявляють негативний вплив на стан і розвиток дитини; діагностика й аналіз стану дитини та оточуючого її мікросоціуму, виокремлення проблем дитини; визначення умов необхідних для розв'язання проблем і розвитку дитини;

- прогностичні: прогнозування розв'язання проблем дитини через включення її у спеціально організовану соціально-педагогічну діяльність (визначення цілей діяльності та її завдань, відбір способів здійснення діяльності, адекватних технологій, передбачення результатів їх впливу, врахування можливих відхилень від накресленої мети); прогнозування розвитку особистості дитини з урахуванням проблем, які у неї виникають;

- конструктивно-організаційні: перетворення мети діяльності в конкретні завдання з урахуванням потреб та інтересів дітей; відбір змісту, методів, засобів досягнення поставлених завдань соціально-педагогічної діяльності; створення та реалізація соціально-педагогічної програми діяльності для конкретної дитини (групи дітей) та її сім'ї; розробка соціально-педагогічних технологій; організація та педагогічне керівництво колективною творчою діяльністю, дозвіллям дітей, реалізація індивідуальних і групових форм роботи з дітьми та їхніми батьками; організація профілактичної та корекційно-реабілітаційної роботи; налагодження педагогічно доцільної діяльності в мікросоціумі з метою управління і коригування соціальної ситуації розвитку дітей;

- комунікативні: оволодіння культурою міжособистісного спілкування (емпатійне слухання, вміння входити в ситуації спілкування та встановлювати контакт, вміння спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку дитини), створювати й підтримувати емоційно

позитивну атмосферу спілкування, встановлювати педагогічно доцільні стосунки;

- рефлексивні: здійснення аналізу та оцінки власної соціально-педагогічної діяльності та діяльності колег, наукове осмислення результатів соціально-педагогічної діяльності з метою самовдосконалення.

Спецкурс обіймав шість модулів, що включали: оглядово-настановчі лекції (12 год.), тьюторські заняття (18 год), самостійну роботу (20 год.) студентів, залік по завершенні курсу, що проходив (за вибором студентів) у традиційній формі або в формі захисту реферата, групового проекту. Тьюторські заняття як практична частина дидактичного модуля забезпечували закріплення вивченого матеріалу на особистісно-діяльнісному рівні. Програма спецкурсу складалася з шести модулів, що передбачали такі оглядово-установчі лекції: “Становлення і розвиток теорії і практики СПД у сучасних умовах”; “Технології реалізації аналітико-діагностичної і прогностичної функцій СПД”; “Технології реалізації охоронно-захисної і організаційно-комунікативної функцій СПД”; “Технології реалізації соціально-профілактичної і корекційно-реабілітаційної функцій СПД”; “Соціально-педагогічні технології роботи з сім’єю”; “Контроль і експертиза СПД”.

Вивчення кожного модуля починалося з оглядово-настановчих лекцій (за запитом студентів проводилися консультації), а завершувалося тьюторськими заняттями за опрацьованими джерелами. Практична частина курсу була організована як розв’язання серії професійних задач щодо реалізації функцій і технологій соціально-педагогічної діяльності. Велика увага приділялася самостійній проблемно-пошуковій роботі студентів, здійснюваній через мікродослідження. Проілюструємо на прикладі модуля 2: “Технології реалізації аналітико-діагностичної і прогностичної функцій СПД”. Мета: актуалізація знань методології і методів соціально-педагогічних досліджень; визначення суті аналітико-діагностичної і прогностичної

функцій СПД, технологічних етапів реалізації, стабілізація і корекція педагогічних знань і вмінь. План лекції:

1. Сутність аналітико-діагностичної і прогностичної функції СПД. Завдання соціально-педагогічної діагностики і прогнозування.
2. Методи соціально-педагогічної діагностики і їх характеристика.
3. Організація і проведення діагностування. Специфіка і особливості прогнозування.

План тьюторського заняття

1. Письмове бліц-опитування з теоретичних проблем діагностико-прогностичних технологій СПД.

Зразки завдань. Варіант 1

1. Які завдання і специфіка соціально-педагогічної діагностики особистості.
2. Розкрийте сутність прогностичної функції СПД.

Варіант 2

1. Дайте характеристику структури діагностика-прогностичної технології СПД.

2. Які особливості вибору соціально-педагогічної технології?

Робота в мікрогрупах. 1. Обговорення проблем технологій реалізації аналітико-діагностичної і прогностичної функцій СПД. Запитання для обговорення: “Що таке соціально-педагогічний діагноз? Які ознаки сприятливого і несприятливого прогнозу? Які параметри можуть слугувати вихідними для визначення сутності соціально-педагогічної занедбаності дітей? Які особливості соціально-педагогічного дослідження мікрорайону школи? З якими спеціалістами взаємодіє педагог у реалізації аналітико-діагностичної і прогностичної функцій СПД? Яку документацію повинен вести педагог?”. Після обговорення студенти кожної мікрогрупи визначали технологічні етапи, формулювали вимоги та рекомендації щодо практичної реалізації.

Розробка діагностико-прогностичних технологій вивчення соціальної ситуації розвитку молодших школярів.

Робота в парах. Взаємоперевірка складеного соціально-педагогічний паспорт мікрорайону, прогнозу розвитку соціально-педагогічної ситуації в мікрорайоні.

Підведення підсумків.

Завдання для самостійної роботи

1. За яких умов соціально-педагогічна діяльність відповідає гуманістичним і демократичним принципам? Наведіть приклади, що ілюструють теоретичні положення.

2. Доберіть матеріали соціально-педагогічної тематики, спираючись на публікації в педагогічній літературі, засобах масової інформації.

3. Упорядкуйте картотеку соціально-педагогічного діагностичного інструментарію. Доберіть пакет діагностичних методик для комплексного вивчення особистості дитини і соціальної ситуації її розвитку.

4. Встановіть взаємозв'язки між поняттями “діагностика”, “педагогічна діагностика”, “соціально-педагогічна діагностика”.

5. Дайте характеристику методів вивчення особистості, колективу, сім'ї, соціальної ситуації розвитку.

6. Опишіть головні етапи технологічного циклу соціально-педагогічної діяльності.

7. Вивчіть і зробіть аналіз соціально-педагогічної ситуації в мікрорайоні міста або в селі (на вибір), їх інфраструктуру. Складіть соціально-педагогічний паспорт мікрорайону. Дайте прогноз розвитку соціально-педагогічної ситуації у мікрорайоні, окресліть у зв'язку з цим напрями і зміст соціально-педагогічної діяльності.

8. Розробіть пам'ятку щодо сприятливої і несприятливої прогностичної інформації про соціальну ситуацію розвитку дитини.

У ході вивчення спецкурсу студенти накопичували значний матеріал до своєї “Соціально-педагогічної скарбнички” (діагностичний інструментарій, корекційно-розвивальні програми, зразки оформлення і ведення документації і т.ін.).

На лабораторно-практичних заняттях курсу “Педагогічна творчість” для активізації творчості, пошукової активності студентів використовувався “мозковий штурм” у розв’язанні соціально-педагогічних задач, наприклад: “Недалеко від школи знаходяться торгові кіоски зі спиртними напоями і сумнівними людьми - ситуація антивиховна. Яку роботу слід провести, щоб перетворити цю ситуацію в педагогічну”. Зібрані під час “мозкової атаки” ідеї аналізувались і відбиралися найкращі.

Для ознайомлення з інноваційними технологіями соціально-педагогічної діяльності семінарські заняття з курсу “Педагогічні інновації” проводилися в формі “круглого столу” за участю співробітників центру практичної психології і соціальної роботи, соціальних педагогів, вихователів, які ділилися авторськими доробками, інноваційними знахідками. Студенти готували запитання до практичних працівників, брали участь в обговоренні, знайомилися з адресами передового соціально-педагогічного досвіду. На лабораторно-практичних заняттях було проведено аукціон-презентацію студентських проектів: благочинної акції в підтримку малозабезпечених сімей мікрорайону; концепцій (програм) “Соціальне виховання молодших школярів”, “Соціально-педагогічна діяльність початкової школи”.

Вивчаючи курс “Соціально-правовий захист дитинства”, студенти знайомилися з основами соціальної політики держави і нормативно-правовою базою соціального захисту дитинства, з відповідними напрямками соціально-педагогічної діяльності та практикою її реалізації в умовах сучасної школи. Працювали над створенням карти-схеми надання соціально-педагогічної допомоги дітям і сім’ї в своєму районі, місті (селі), розробляли програми організації і проведення Міжнародного дня захисту дітей.

Майбутні вчителі на семінарських і лабораторно-практичних заняттях готувалися до здійснення соціально-просвітницької роботи з питань соціально-педагогічного захисту дітей. Студенти виступали з доповідями (до 15 хвилин), теми яких обирали самостійно. Після виступу слухачі на окремих картках, що не підписувались, виставляли оцінки за зміст, логічність, переконливість доповіді та виразність і правильність мовлення. Також робив самооцінювання виступу доповідач. У кінці заняття обговорювались прослухані виступи, визначався найкращий оратор, формулювались колективні рекомендації щодо покращення комунікативних умінь студентів.

На даному етапі підготовки студентів у межах позанавчальної роботи був запроваджений соціально-педагогічний практикум у соціально-педагогічних службах, дитячих будинках і школах-інтернатах, закладах для дітей з особливими потребами. Програма соціально-педагогічного практикуму розроблялася нами спільно з співробітниками центру практичної психології і соціальної роботи, соціально-педагогічних служб. Студенти залучалися до вуличних рейдів, волонтерського руху, знайомилися з роботою медико-психолого-педагогічного консилиуму; використовуючи технології СПД проводили діагностичну і корекційно-реабілітаційну роботу з підшефними дітьми.

Апробація ефективності структурно-процесуальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності здійснювалась нами в ході експериментального навчання. Зауважимо, що процес навчання у ВНЗ не може жорстко регламентуватися, оскільки на сучасному етапі для нього властива варіативність і відкритість до змін. Все це визначає творче використання в навчальному процесі закономірних положень на основі вияву найбільш продуктивних способів і можливостей їх застосування.

4.4.1. Педагогічна практика в підготовці майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності

У ході практики відбувалось послідовне оволодіння майбутніми спеціалістами різними видами соціально-педагогічної діяльності, становлення педагогічних умінь і навичок, розвиток педагогічних здібностей, формування педагогічної свідомості. Базою проходження практики майбутніх учителів були загальноосвітні школи, спецшколи, будинок дитини, дитячий притулок. Підготовка до різних видів практики здійснювалась на семінарських, лабораторно-практичних заняттях, на яких студенти вчилися спостерігати за педагогічними явищами, розв'язувати педагогічні задачі й аналізувати педагогічні факти, розробляти методичні документи й матеріали, використовувати педагогічні і соціально-педагогічні технології, знайомилися з методологією і методикою соціально-педагогічного дослідження, опановували навичками самостійної роботи з науково-методичною літературою.

Педагогічна практика як складова формування готовності до соціально-педагогічної діяльності на кожному курсі обіймала підготовчий, виконавський і підсумковий етапи. Підготовчий етап починався з настановчого семінару, який проводився представником факультету, відповідальним за організацію і проведення практики, для керівників груп практикантів. На семінар також запрошувалися представники освітніх установ, які знайомилися з програмою, узгоджувалися вимоги до діяльності студентів і режиму їхньої роботи. Після обговорення організаційних моментів з керівниками практики проходила настановча конференція для студентів-практикантів. Студенти знайомилися з розподілом за об'єктами та з керівниками, термінами, завданнями, програмою, звітністю практики. У співробітництві освітніх закладів і ВНЗ враховувалась якість і рівень готовності педагогічного колективу до створення оптимальних умов проходження практики, надання необхідної допомоги студентам-

практикантам у розв'язанні окреслених завдань. Виконавський етап передбачав виконання студентами програми практики, індивідуальних проблемно-пошукових завдань, реалізацію соціально-педагогічних методик і технологій, аналіз та обговорення з керівниками, вчителями результатів набутого досвіду соціально-педагогічної діяльності. В кожній студентській групі обирався староста, який проводив облік роботи групи, повідомляв про консультації, складав графік проведення залікових заходів, виконував доручення керівника практики. На заключному етапі студенти в означені строки готували звітні матеріали для контролю групових і факультетського керівників практики; проводилася підсумкова конференція, до якої студенти готували виступи, щоденники практики, виставки стендів, газет, дитячих робіт, результати досліджень. Зверталась увага на те, щоб звіт про результати практики мав не формальний, а науково-дослідний, творчий характер, відображав реально одержані результати і набутий досвід. Керівники практики враховували індивідуальні особливості кожного студента, дотримувались єдиних вимог в оцінці якості роботи студентів на практиці і на методичних семінарах, консультаціях, а також оцінювали особливості педагогічної взаємодії і ставлення практикантів до дітей. Для надання допомоги студентам під час проходження практики були організовані консультації, на яких викладачі давали поради щодо змісту, організаційних форм і методів навчально-виховної і соціально-педагогічної діяльності, рекомендації щодо літератури і технічних засобів навчання. На звітній конференції підводилися підсумки роботи, окреслювалися недоліки і здобутки, знайомилися з новаціями і творчими знахідками практикантів. Аналіз звітної документації практикантів дозволив керівникам практики робити висновки про якість роботи студентів, про ступінь осмислення ними набутого досвіду соціально-педагогічної діяльності, ставлення до обраної професії. Показниками сформованості педагогічних умінь виступили: ступінь усвідомлення студентами своїх дій, вміння визначити причини та пояснити

результат педагогічних дій; ступінь самостійності, відповідальності та активності студента.

Педагогічний щоденник як обов'язковий робочий документ педагогічної практики відображав план навчально-виховної і соціально-педагогічної діяльності студента, рефлексивний аналіз повсякденних педагогічних ситуацій, а також безпосередні враження від проходження практики, емоційне осмислення набутого досвіду. Облік соціально-педагогічної роботи студенти вели за такою орієнтовною схемою: а/ провідні функції соціально-педагогічної діяльності; б/ зміст роботи на практиці; в/ професійно-педагогічні вміння, що відпрацьовувались у ході роботи; г/ короткий методичний аналіз педагогічного досвіду і власної роботи. Майбутні вчителі вчилися бачити кожну дитину в системі стосунків із однолітками, вчителями, дорослими, аналізувати соціальну ситуацію розвитку та особливості адаптації дітей, відслідковувати динаміку розвитку дитячої групи та особистості кожного школяра, робити педагогічні висновки й узагальнення, окреслювати педагогічні перспективи. На навчальних заняттях із педагогічних дисциплін використовувалися результати зроблених у школі спостережень, аналізувався цікавий педагогічний досвід, обговорювалися складні педагогічні ситуації.

У процесі педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів упродовж усіх років навчання реалізовувались інтегративні зв'язки педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, а тому вона мала комплексний характер. Завданнями педагогічної практики в підготовці студентів до соціально-педагогічної діяльності виступили:

- закріплення, поглиблення і збагачення теоретичних знань у процесі їх використання при розв'язанні конкретних педагогічних і соціально-педагогічних завдань;

- формування і розвиток педагогічних умінь, гуманістичної спрямованості, професійно значимих особистісних якостей спеціаліста;

- оволодіння функціями соціально-педагогічної діяльності, розвиток науково-дослідницького підходу до розв'язання соціально-педагогічних проблем і творчого підходу до виконання професійних обов'язків;
- знайомство з різними категоріями дітей з соціально-педагогічними проблемами, освоєння форм соціально-виховної роботи з урахуванням специфіки шкіл різних типів;
- надання допомоги освітньо-виховним установам у розв'язанні завдань виховання і соціалізації дітей, практична реалізація технологій соціально-педагогічної діяльності;
- ознайомлення з напрямками і специфікою соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Згідно визначених завдань нами була розроблена програма педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів (див. табл. 4.17).

Така структура дозволила при проходженні певних видів практики, поетапно оволодівати необхідними професійно-педагогічними вміннями і функціями соціально-педагогічної діяльності.

В організації практики ми виходили із потреби забезпечення особистісно орієнтованого, комплексного, неперервного і творчого характеру підготовки кожного студента. Висвітливо змістово-організаційні аспекти кожного виду практики. Метою першого етапу практики було вивчення соціальної ситуації розвитку і особливостей адаптації дітей до навчання у школі, розкриття наступності в роботі з дітьми дошкільних закладів і школи. Студенти знайомилися з методикою комплектації перших класів, особливостями взаємодії вчителів з батьками першокласників. Майбутні вчителі на основі одержаних діагностичних даних щодо рівня підготовки дітей, їхньої соціальної ситуації розвитку розробляли програму адаптації дітей до шкільного навчання, пам'ятки для батьків-першокласників, бесіди: "Режим дня першокласника", "Педагогічні умови адаптації дітей до школи",

“Першокласник у мікросоціумі”, “Охорона здоров'я першокласників”, “Гра - це не просто забава”.

Таблиця 4.17

Програма педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів

Терміни практики	Вид практики	Зміст роботи
5 сем. 1 тиж.	Перші дні дитини у школі	<p>ознайомлення студентів з порядком прийому дітей до школи та методикою комплектації перших класів;</p> <p>дослідження рівня підготовки дітей до навчання у школі, вивчення соціальної ситуації розвитку та особливостей адаптації першокласників до школи;</p> <p>розкриття наступності в роботі з дітьми дошкільних закладів і школи;</p> <p>взаємодія з соціальними педагогами, практичними психологами, адміністрацією з метою вивчення можливостей школи як соціально-педагогічної системи;</p> <p>вивчення особливостей роботи з батьками і найближчим оточенням дитини на початковому етапі навчання;</p> <p>вивчення досвіду роботи вчителів щодо організації позакласної і позашкільної соціально-виховної роботи</p>
6 сем., 5 тиж.	Інструктивно-методичний збір. Літня практика	<p>оволодіння змістом, формами і методами оздоровчої і виховної роботи та організації дозвілля дітей у літній період;</p> <p>ознайомлення студентів із різними категоріями дітей, які потребують соціально-педагогічної допомоги (діти-сироти, діти-інваліди, дезадаптовані і т.ін.);</p> <p>оволодіння різними формами і методами індивідуальної та групової соціально-педагогічної діяльності в умовах літнього табору;</p> <p>проведення цілеспрямованого педагогічного спостереження і діагностики особистості дитини і колективу;</p> <p>консультативно-просвітницька робота з батьками;</p> <p>педагогічне осмислення та аналіз досвіду власної педагогічної діяльності</p>

Продовження Табл.4.17

7 сем., 2 тиж.	Навчально-виховна практика в соціальних службах, спеціальних закладах	<p>ознайомлення із роботою соціальних служб і спеціальних закладів (структурою, напрямками діяльності, складом спеціалістів, їх завданнями і обов'язками), ознайомлення з різними категоріями дітей, яким надається соціально-педагогічна допомога в цих закладах, виявлення їх провідних проблем і потреб;</p> <p>оволодіння формами, методами, технологіями індивідуальної і групової соціально-педагогічної діяльності в соціальних службах, організаціях і закладах;</p> <p>вивчення особливостей профілактичної роботи, зв'язків соціальних служб та організацій із освітніми закладами, громадськістю з метою педагогізації мікросоціуму;</p> <p>вивчення особливостей соціально-педагогічної реабілітації дітей і підлітків;</p> <p>аналіз соціально-педагогічної діяльності спеціалістів</p>
8 сем., 6 тиж	Навчально-технологічна	<p>оволодіння методами та прийомами вивчення вікових та індивідуальних особливостей учнів та учнівського колективу (вивчення соціальної ситуації розвитку і вікових можливостей соціалізації дітей, шкільної адаптації);</p> <p>організація соціального виховання, колективної творчої діяльності дітей, створення умов і підтримка емоційно позитивного спілкування;</p> <p>діагностика мікросоціуму школи з метою виявлення його педагогічних можливостей для соціалізації дітей, проведення рейду спільно з соціальним педагогом і практичним психологом з метою виявлення неформального спілкування дітей поза школою;</p> <p>проведення попереджувально-профілактичної роботи щодо вияву, запобігання і обмеження асоціальних явищ, подолання негативних факторів розвитку і соціалізації дитини;</p> <p>аналіз стану просвітницької, охоронно-захисної, корекційно-реабілітаційної діяльності у школі;</p> <p>вияв педагогічно занедбаних і соціально незахищених дітей, розробка корекційно-реабілітаційних програм, складання карти-характеристики дезадаптованого школяра, застосування соціально-педагогічних технологій у роботі з різними категоріями дітей;</p>

Продовження табл.4.17

8 сем., 6 тиж.	Навчально-технологічна	<p>вивчення і керівництво діяльністю дитячих об'єднань і організацій, клубів за місцем проживання, організація заходів у неформальному дитячому середовищі (змагань, конкурсів, організація дозвілля);</p> <p>проведення пошуково-дослідницької роботи;</p> <p>здійснення самоаналізу і самооцінки власної соціально-педагогічної діяльності, а також соціально-педагогічної діяльності вчителів та інших практикантів</p>
9 сем., 8 тиж	Переддипломна	<p>діагностика розвитку особистості та учнівського колективу, складання соціально-педагогічної характеристики класу;</p> <p>діагностика та педагогічне коригування соціальної ситуації розвитку дітей;</p> <p>ведення документації, участь у роботі методичних об'єднань учителів, педагогічних консилиумів;</p> <p>проектування та реалізація соціально-педагогічних програм допомоги і підтримки дитини, застосування індивідуальних і групових форм роботи;</p> <p>організація і проведення просвітницько-консультативної роботи з батьками, складання карти неблагополучної сім'ї, ведення документації з урахування різних категорій сімей, оволодіння соціально-педагогічними технологіями роботи з сім'єю;</p> <p>вивчення можливостей інтеграції різних спеціалістів (медиків, психологів, правоохоронців, соціальних педагогів) у комплексному вирішенні проблем дезадаптованих дітей у школі;</p> <p>проведення самоаналізу і самооцінки власної соціально-педагогічної діяльності</p>

Організовано і проведено студентами-практикантами виставки дитячих малюнків “Перший день у школі”, “Як ми граємося з друзями”, екскурсії в мікрорайоні школи.

Метою літньої педагогічної практики виступило: оволодіння студентами різними формами і методами індивідуальної і групової соціально-педагогічної діяльності в умовах оздоровчого табору, формування і розвиток

аналітико-діагностичних, комунікативно-організаційних, рефлексивних педагогічних умінь. Літня практика, як особливий вид практики, включала студентів у самостійну педагогічну діяльність, що передбачала повну відповідальність за життя і здоров'я дітей, їхній повноцінний відпочинок і розвиток. Оздоровчий табір є своєрідною замкнутою соціальною системою, в якій виникає багато проблем у взаємодії дітей і дорослих. В умовах відпочинку діти відчують себе вільніше, ніж в умовах регламентованої учбової діяльності, що відображається в поведінці. В таборі стосунки між дітьми і дорослими суттєво відрізняються від шкільних: вихователь не приходить на роботу, а цілодобово живе поряд з дітьми, його діяльність багатофункціональна. На передній план висуваються не тільки професійні знання і уміння, а передусім особистість педагога. Як засвідчує наш досвід, часто малопомітні в академічній аудиторії студенти розкривалися саме в такій роботі з дітьми. На сучасному етапі простежуються нові тенденції, що виявляються у створенні регіональних соціально-педагогічних програм літнього відпочинку, зокрема, програм підтримки обдарованих дітей і підлітків, дітей-сиріт, дітей-інвалідів, дітей із малозабезпечених сімей. З переорієнтацією таборів з піонерських в оздоровчі в деяких із них звелась нанівець виховна робота. Різні особливості табору обумовлюють специфіку завдань, змісту та організації літньої педагогічної практики і підготовки до неї студентів, однак дитячий оздоровчий табір, на наш погляд, повинен залишатись оздоровчо-виховним, а його діяльність спрямовуватися на організацію рекреативної, реабілітаційної діяльності та дозвілля, що сприяє розвитку і соціалізації дітей, задоволенню їхніх вікових та індивідуальних потреб.

Підготовка студентів до літньої практики здійснювалась у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін та інструктивно-методичного збору (ІМЗ), на якому впродовж навчального тижня відбувалося програвання табірної зміни. Головне завдання такої підготовки полягало в забезпеченні

належної теоретичної, методичної і практичної підготовки студентів до організації життєдіяльності дитячого співтовариства в умовах різних оздоровчих таборів, майданчиків і об'єднань. Робота на ІМЗ охоплювала: психолого-педагогічні тренінги, практикуми ігрової, організаційної, туристичної, соціально-педагогічної діяльності. За підсумками ІМЗ проводивсь аналіз роботи, визначалися творчі знахідки, а також помилки і недоліки. Студенти, позитивно відзначені у процесі табірної підготовки, а пізніше на літній практиці, брали участь у подальшій підготовці студентів з молодших курсів як методисти-інструктори. Перед від'їздом на літню практику студенти одержували орієнтовну тематику для самостійних соціально-педагогічних спостережень, дослідів, експериментів, як-от: скласти соціометричну матрицю і соціограму і детально охарактеризувати стосунки дітей у загоні; розробити програму адаптації дітей на початку табірної зміни та з'ясувати причини хорошої (поганої) адаптації дітей у тимчасовій групі; провести діагностичні дослідження з метою виявлення деадаптованих дітей і підлітків; описати конфліктні ситуації в загоні, їх причини та можливі шляхи подолання.

Специфікою навчально-виховної практики в соціальних службах і спеціальних закладах було те, що тут студенти знайомилися з усією сукупністю функцій соціально-педагогічної діяльності, вчилися застосовувати комплексний підхід у розв'язанні проблем дітей, визначати роль різних спеціалістів (медиків, психологів, соціальних педагогів, педагогів) у розв'язанні проблем конкретної дитини. Загальною метою було ознайомлення студентів зі змістом роботи соціальних служб і спеціальних закладів з різними категоріями дітей і їхніми проблемами, особливостями професійної діяльності спеціалістів різного профілю. Майбутні вчителі вивчали досвід роботи закладів соціально-педагогічної допомоги дитині, зв'язки соціальних служб із освітніми закладами, громадськістю з метою педагогізації мікросоціуму, знайомилися з різними категоріями дітей, яким

надається соціально-педагогічна допомога в освітніх закладах (діти-сироти, діти-інваліди, дезадаптовані і т.ін.), реалізацією соціально-педагогічних технологій у роботі з ними. Студенти допомагали спеціалістам у повсякденній роботі, спостерігали за характером взаємодії і спілкування педагогів з дітьми, вивчали різні документи і матеріали, особові справи, карти спостережень за дітьми, відвідували і відображали у щоденниках протоколи занять, робили їх розгорнутий аналіз. Майбутні спеціалісти проводили діагностичну і корекційно-реабілітаційну роботу з дітьми, організовували їхнє дозвілля. З ініціативи студентів були проведені акції допомоги дітям: “Друге життя книзі”, “Подаруйте іграшку дітям”, “Декада добрих справ”. Упродовж робочого етапу практики готували матеріали для обговорення на підсумковій конференції. Студентам були запропоновані такі запитання для обговорення:

1. У чому полягають особливості функціонування сучасних освітніх закладів, закладів соціального захисту, служб та організацій, що надають допомогу дітям і підліткам?

2. Визначити типологію соціальних служб і освітніх закладів, що розв'язують проблеми дітей-інвалідів, дітей-сиріт, дітей-правопорушників і дітей групи ризику.

3. Чи існують в цих закладах реальні умови для розв'язання проблем дитини і її розвитку?

4. Які актуальні проблеми постали в сучасних умовах перед соціальними службами?

5. Дати характеристику груп дітей, які потребують соціально-педагогічної допомоги.

6. Обґрунтуйте потребу в соціально-педагогічній діяльності, її місце і значення для сучасного українського суспільства.

7. Доведіть комплексний характер проблем конкретної дитини, визначте, з якими спеціалістами повинен співробітничати педагог у розв'язанні проблем дитини.

8. Які соціально-педагогічні технології застосовувались у практиці роботи різних спеціалістів?

9. Яке завдання практики виявилось для вас найскладнішим (найлегшим), цікавим (нецікавим)?

На четвертому курсі практика, тривалістю шість тижнів, набувала навчально-технологічного характеру. Мета практики: організація соціально-педагогічної діяльності у школі та мікросоціумі, формування і розвиток педагогічних умінь, оволодіння соціально-педагогічними технологіями. На основі результатів педагогічної діагностики студенти виявляли соціально і педагогічно занедбаних школярів, для яких розробляли індивідуальні корекційно-розвивальні програми з аналізом конкретної соціальної ситуації розвитку, складали програми роботи з батьками, реалізовували на практиці соціально-педагогічні технології. Набутий досвід соціально-педагогічної діяльності в початковій школі студенти мали змогу відобразити в курсових роботах. Майбутніми спеціалістами здійснювалася діагностика мікросоціуму школи з метою виявлення його педагогічних можливостей для соціалізації дітей, спільно з соціальними педагогами і практичними психологами проводились рейди з метою виявлення неформального спілкування дітей поза школою. Проводилося вивчення і керівництво діяльністю дитячих об'єднань, клубів за місцем проживання, зокрема клубу “Я і мої друзі”, любителів спорту, юних натуралістів, книголюбів. Студенти займалися організацією заходів у неформальному дитячому середовищі (бесід, змагань, конкурсів, дозвілля). Так, ними були організовані і обладнані ігрові куточки школярів, проводились бесіди про здоровий образ життя, негативний вплив тютюну, алкоголю і наркотиків на здоров'я людини, змагання “Веселі старту”, свято “Мандрівка у країну казок”, конкурси “Що ви знаєте про

Україну?”, “Веселі олівці та фарби”, “Моя сім'я” (малюнки, твори) і т.ін. У щоденниках практики відображавсь аналіз стану просвітницької, охоронно-захисної, корекційно-реабілітаційної діяльності у школі. В ході практики майбутні спеціалісти набували досвіду аналізу й оцінки власної соціально-педагогічної діяльності. На підсумковій конференції з педпрактики проводився конкурс “Ярмарка ідей і талантів” та “Моє педагогічне кредо”, на якій демонструвались найкращі соціально-педагогічні розробки студентів.

Особливістю переддипломної практики було те, що студенти виконували всі функції і обов'язки вчителя початкових класів. При підготовці до цього виду практики викладачами і методистами висвітлювалися типові труднощі і проблеми педагогічної діяльності початківця, проводилися консультації, оглядові лекції, в яких увага зверталася на провідні функції вчителя початкових класів, особливості його роботи. Також організовувалися зустрічі з випускниками, які ділилися своїм досвідом; виставки методичних матеріалів на допомогу практикантам. Метою останнього етапу практики виступило вдосконалення аналітико-діагностичних, проєктивних, комунікативних, організаційних, рефлексивних умінь, оволодіння технологіями реалізації функцій, розвиток індивідуально-творчого стилю СПД. У ході практики відбувався комплексний вияв студентами проблем конкретних дітей, визначення умов і послідовності їх розв'язання із застосуванням індивідуального підходу, стимулювання позитивних особистісних проявів дітей, педагогічне коригування соціальної ситуації розвитку дітей. Студенти брали участь у роботі методичних об'єднань учителів, педагогічних консилиумів, проводили діагностичну і консультативно-просвітницьку роботу з сім'ями, реалізовували в роботі з сім'ями соціально-педагогічні технології, складали карти неблагополучних сімей. Майбутні спеціалісти навчалися застосовувати адекватні методи вивчення та аналізу виховного потенціалу родини і мікросоціуму з метою забезпечення єдності виховних впливів на учнів з боку школи, сім'ї та

оточення. На заключному етапі практики повнота вчительських функцій і постійний контакт з дітьми, вчителями, батьками, адміністрацією школи та іншими співробітниками надавали студентам-практикантам можливість педагогічного осмислення, аналізу та інтерпретації досвіду власної соціально-педагогічної діяльності та соціально-педагогічної діяльності інших студентів.

Отже, педагогічна практика виступила як послідовний процес оволодіння різними видами і технологіями соціально-педагогічної діяльності, в якому склалися умови для формування і розвитку професійно значимих особистісних якостей, стійкої гуманістичної позиції майбутнього педагога, самопізнання, самовизначення студентів у різних професійних ролях і функціях, виявлялися протиріччя між наявним і необхідним обсягом знань і умінь, що виступило спонукальним фактором неперервної самоосвіти і самоудосконалення у професійній діяльності.

Висновки з четвертого розділу

Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності є складовою цілісного процесу підготовки майбутнього вчителя початкових класів, ядром якої виступає професійно-педагогічна підготовка. Готовність майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності розглядалася нами як результат професійно-педагогічної підготовки, як інтегральне багаторівневе динамічне утворення, структура якого обіймає мотиваційний, змістовий, діяльнісний, креативний компоненти. Згадані компоненти виступають як взаємозв'язані і взаємозумовлені складові готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації соціально-педагогічної діяльності.

Результати другого етапу пошукового експерименту засвідчили, що в сучасній практиці ВНЗ недостатнє програмно-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. На констатувальному етапі експерименту нами було визначено чотири критерії готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності, а саме: мотиваційно-ціннісний із показниками - сформованість професійно-педагогічної мотивації, мотиваційно-ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності, домінування гуманних, демократичних настанов на взаємодію з дітьми, орієнтація на модель професійної діяльності з концентрацією на особистості дитини; змістовий - оволодіння теоретико-методологічними знаннями, оволодіння методичними знаннями, сформованість прикладних знань; діяльнісно-технологічний - сформованість аналітико-діагностичних, прогностичних конструктивно-організаційних, комунікативних, рефлексивних умінь; креативний - оригінальність розв'язання соціально-педагогічних задач, соціальна креативність, творчий потенціал; здатність до саморозвитку, розуміння творчої природи діяльності педагога.

Кількісні дані констатувального експерименту підтвердили недостатню готовність майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Як засвідчують одержані дані, достатній і оптимальний рівні готовності до соціально-педагогічної діяльності у студентів-першокурсників контрольної та експериментальної груп не було виявлено. Першокурсники знаходились здебільшого на елементарному (76,0% - контрольна, 76,3% - експериментальна групи) і первинному (24,0% - контрольна, 23,7% - експериментальна групи) рівнях готовності до соціально-педагогічної діяльності. У групах студентів-випускників з'ясувалося, що оптимального рівня готовності досягли 5,2% студентів, які виявили високий рівень сформованості всіх компонентів в їх єдності і взаємозв'язку. На достатньому рівні перебувало 29,3% студентів-випускників, в яких виявлено неповну

сформованістю цілісної структури готовності, нерівномірний розвиток її складових. Значна частина студентів-випускників (52,9%) знаходилася на первинному рівні готовності до соціально-педагогічної діяльності. На елементарному рівні готовності було 12,6% студентів-випускників. Все це зумовило розробку змістово-організаційних засад, пошук ефективних шляхів формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

У розробці моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності ми спиралися на системно-цілісний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, антропологічний, герменевтичний, інтегративний методологічні підходи, сучасні теорії педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ та формування особистості сучасного вчителя, а також керувалися існуючими вимогами до вищої педагогічної освіти і якості підготовки вчителів. Структура і зміст підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності в педагогічних ВНЗ визначається вимогами українського суспільства на перехідному етапі його розвитку, рівнем розвитку педагогічної науки, особливостями педагогічної діяльності в сучасних умовах, спрямованістю професійної підготовки вчителя на роботу в мікросоціумі. Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності є складовою цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, що відображає специфічні особливості, зумовлені характером соціально-педагогічної діяльності та вимогами до особистості, що її здійснює. Сутністю професійно-педагогічної підготовки студентів виступила система змістово-педагогічних та організаційно-методичних засобів, спрямованих на формування готовності майбутнього педагога до соціально-педагогічної діяльності. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності виступила як процес і результат: теоретико-

методичної підготовки - засвоєння системи методологічних, науково-теоретичних, практичних знань, вироблення ціннісного ставлення до них, розвиток творчого мислення і загальної культури, формування продуктивних способів пізнавальної діяльності; формування загальнопедагогічних умінь (аналітико-діагностичних, конструктивно-організаторських, прогностичних, комунікативних, рефлексивних), оволодіння технологіями соціально-педагогічної діяльності; усвідомлення суспільного і особистісного значення соціально-педагогічної діяльності, розвиток педагогічної спрямованості, орієнтації на особистісну модель взаємодії з дітьми, професійно-особистісних якостей та індивідуальності студентів.

РОЗДІЛ 5.
ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА
ЕФЕКТИВНОСТІ СТРУКТУРНО-ПРОЦЕСУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО
СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

5.1. Змістово-організаційні аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності

Дослідно-експериментальна перевірка ефективності структурно-процесуальної моделі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності проводилася в ході експериментального навчання майбутніх учителів початкових класів. Нами була здійснена підготовча робота щодо дидактичного забезпечення експериментального навчання і розробки програми професіографічного моніторингу, упровадження якого дозволило максимально повно зібрати та систематизувати інформацію, відстежувати динаміку і тенденції, діалектику змін, що відбувались у майбутніх фахівців на всіх етапах професійно-педагогічної підготовки.

Уточнимо цілі професіографічного моніторингу підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Стратегічною метою виступила оцінка якості професійно-педагогічної підготовки студентів. Якість освіти - це соціальна категорія, що визначає стан і результативність освітніх процесів у суспільстві, їх відповідність потребам та очікуванням суспільства (соціальних груп) у розвитку і формуванні громадянських, моральних, професійних якостей особистості. Якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми і методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад тощо, та

забезпечують розвиток компетенції тих, хто навчається (С.Шишов, В.Кальней). Якість освіти, згідно А.Субето, М.Поташника, виступає як співвідношення цілі та результату, як міри досягнення цілей, при тому, що цілі (результати) задані операціонально [252, 302]. Однак не слід забувати, що освітні результати повинні враховувати й те, ціною яких витрат, зусиль ці результати досягнуті. Йдеться про досягнення найвищого, можливого при мінімально необхідних затратах сил, енергії, часу, іншими словами, про оптимальні результати. Нами враховані всі ці підходи при визначенні поняття “якість професійно-педагогічної підготовки”, що виступає як ступінь відповідності рівня одержаних результатів (характеристики знань - повнота, узагальненість, глибина і т.ін.; педагогічних умінь - дійовість, повнота, послідовність операцій і т.ін.; професійно-особистісні якості - професійно-ціннісні пріоритети, концентрація на особистісно орієнтовану модель взаємодії з молодшими школярами) до визначених цілей професійно-педагогічної підготовки.

Тактичною метою була діагностика стану і результатів процесу професійно-педагогічної підготовки; обґрунтування умов оптимальної організації та корекції змісту навчання, впровадження нових освітніх технологій у процес вивчення педагогічних дисциплін. Оперативні цілі розглядалися нами як збір об’єктивної інформації про результати професійно-педагогічної підготовки в їх динаміці; обробка, узагальнення й аналіз зібраної інформації для реалізації особистісно орієнтованого підходу у професійному навчанні.

Цілі моніторингу дозволили скласти його програму, що містила змістову (спрямованість обстеження на предмет оцінювання, критеріальну базу оцінювання) та технологічну частини (методи і засоби оцінювання, етапи проведення моніторингу, виконавці, система способів обробки й узагальнення інформації, форми подання інформації). Змістова частина

обіймала такі програмні блоки: А. Напрями дослідження. В. Критеріальна база.

Технологічна частина програми включала: С. Методи і засоби оцінювання. Д. Виконавці (спеціалісти), які реалізують програму обстеження. Е. Етапи проведення моніторингу, система способів і засобів обробки, узагальнення та систематизації одержаної інформації. Форми подання одержаної інформації.

Розглянемо більш докладно змістову частину моніторингу, напрями дослідження якої впливають з аналізу навчальної документації щодо підготовки спеціалістів: навчальні плани, програми; зміст освітньо-виховного процесу педагогічного факультету. Процес становлення майбутніх учителів постав як стійка взаємодія компонентів системи: професійні знання (когнітивний компонент); професійно-педагогічні вміння (діяльнісний компонент); професійно-особистісна якості (особистісний компонент).

Когнітивний напрям передбачав оцінку ефективності та якості засвоєних студентами знань сутності й специфіки педагогічної та соціально-педагогічної діяльності; структури навчально-виховного та соціально-педагогічного процесу; найважливіших педагогічних ідей, теорій і систем, соціально-педагогічних концепцій; педагогічних аспектів розвитку і соціалізації людини на різних етапах життя; психолого-педагогічних проблем дитинства і його соціально-культурних завдань, дитячої субкультури, соціальної ситуації розвитку дітей; вікових та індивідуальних особливостей розвитку молодших школярів; теорії і практики організації і управління дитячих груп та колективів, особливостей спілкування та взаємодії дітей у них; педагогічних і соціально-педагогічних засобів і методів, методик, технологій. У визначенні показників когнітивного напрямку були використані доробки О.Вербицького, Л.Зайцевої, Л.Зоріної, П.Копніна, І.Лернера, С.Силіної та ін [58, 101, 111, 141, 167, 283].

За когнітивною шкалою показниками теоретичної підготовки ми використовували ті якісні характеристики знань, що відображені в таблиці 5.1: повнота, глибина, оперативність, гнучкість, усвідомленість, виділені І.Лернером на підставі співвіднесення видів знань (закони, теорії, поняття, судження і т.ін.) з елементами змісту освіти. Перші три характеристики обумовлюють конкретність, узагальненість, систематичність знань. Усвідомлення знань призводить до їх системності, згорнутості; міцність забезпечується їх усвідомленістю, оперативністю і т.ін.

Таблиця 5.1.

**Показники теоретичної підготовки когнітивного напрямку
моніторингу**

Повнота знань	визначається кількістю знань про об'єкт, що вивчається, передбаченою в освітньому стандарті
Глибина знань	характеризує кількість усвідомлених існуючих зв'язків певного знання з іншими, які з ним співвідносяться
Гнучкість знань	виявляється у швидкості знаходження варіативних способів їх застосування при зміні пізнавальної ситуації
Конкретність знань	обсяг фактичного матеріалу (педагогічних фактів)
Узагальненість знань	пов'язана з конкретністю та виявляється у здатності підводити конкретні знання під узагальнені, в умінні узагальнювати конкретні факти
Усвідомленість знань	виявляється в розумінні зв'язків між ними, шляхів одержання знань, умінні їх характеризувати та обґрунтовувати, що передбачає: розрізнення існуючих і неіснуючих зв'язків; з'ясування механізму становлення та вияву цих зв'язків; розуміння типу (порядковості та супідрядності) зв'язків між знаннями; осмислення підстав засвоєних знань (їх доказовість); розуміння способів одержання знань; засвоєння галузей і способів застосування знань; розуміння принципів, що лежать в основі цих способів застосування
Міцність знань	означає тривале збереження їх у пам'яті, а також при необхідності легке їх відтворення
Системність знань	відповідність одержаної сукупності знань до структури наукової теорії

Знання як необхідний елемент і передумова практичного відношення людини до світу є процесом створення ідей, що цілеспрямовано, ідеально відображають об'єктивну реальність у формах її діяльності та існують у вигляді мовної системи. Знання, як елемент структури особистості, не тільки відображають дійсність, але й визначають дійове ставлення до неї, особистісний смисл засвоєного. Загальний рівень когнітивного напрямку характеризувався змістом, обсягом, науковістю знань. У свою чергу, зміст знань розкривається через конкретність, гнучкість, міцність; обсяг знань полягав у глибині та повноті; науковість відображалася через усвідомленість, системність, узагальненість знань.

Діяльнісний напрям передбачав оцінку сформованості: педагогічних умінь (аналітико-діагностичні, прогностичні, конструктивно-організаторські, комунікативні, рефлексивні; вміння складати педагогічні задачі та розв'язувати їх і т.ін.), а також загальнонавчальних умінь студентів (уміння ставити цілі та планувати свою діяльність, виконувати діяльність, уміння самооцінки та самоконтролю та ін.). За діяльнісною групою критеріїв нами виокремлено як показники характеристики дій, що виконуються, за такою схемою: повнота вмінь у цілому; послідовність операцій, що виконуються; усвідомленість дій у цілому. Найвищий рівень сформованості вміння характеризувався виконанням усіх операцій з дотриманням послідовності та цілковитим усвідомленням дій.

За особистісною шкалою нами виділено такі показники: сформованість професійно-педагогічної мотивації, розвиток емпатії. Крім того, у процесі підготовки студентів нами враховувалися: психологічний клімат у групі (згода, задоволення професією, атмосфера співробітництва, захоплення); характеристика групової згуртованості (відчуття приналежності до групи, референтність групи, позитивні міжособистісні стосунки); ефективність професійної діяльності викладачів.

Загальну критеріальну базу моніторингу склали виокремлені нами когнітивні, діяльнісні і особистісні критерії, що відображено в таблиці 5.2.

Технологічна частина програми моніторингу передбачала такі методи і засоби оцінювання, як-от: спостереження, вивчення документів і результатів навчально-виховної діяльності студентів і викладачів, проведення зрізових контрольних робіт, опитування (усне і письмове), тестування, експертні оцінки.

Таблиця 5.2.

Критеріальна база моніторингу

Когнітивні критерії	Діяльнісні критерії	Особистісні критерії
1. Збагачення (поповнення) знань порівняно з вихідним станом студентів. 2. Реальний обсяг знань порівняно з освітнім стандартом. 3. Актуалізація знань при розв'язанні пізнавальних і практичних завдань. 4. Застосування знань у нових ситуаціях. 5. Ефективність застосування знань у практичній діяльності.	1. Обсяг умінь порівняно з нормативним переліком освітнього стандарту. 2. Повнота операціонального складу вмінь. 3. Міцність засвоєння теоретичної основи вміння. 4. Інтегрованість (комплексність) умінь. 5. Стійкість. 6. Гнучкість (перенесення в нові ситуації, творче застосування).	1. Професійно-педагогічна мотивація (методика К.Замфір, А.Реана). 2. Розвиток емпатії (методика Є.Рогова). 3. Вивчення психологічного клімату у групі (методика Фідлера-Ханіна).

Критеріально-орієнтовні тести (КОРТи) використовувалися для оцінки ступеня засвоєння навчального змісту педагогічних дисциплін. Такі тести вибудовувалися згідно усталених правил побудови тестів. Завдання у тестовій формі, за В.Аванесовим, є ефективним засобом контролю та самоконтролю знань, якщо в них, крім змістових, дотримано такі вимоги:

однакова інструкція стосовно його виконання для всіх досліджуваних; адекватність інструкції формі та змісту завдання, стислість; формулювання завдань у логічній формі висловлювання; правильність розміщення елементів завдання; наявність певного місця для відповідей; однакові правила для оцінювання відповідей студентів у межах визначеної форми [4]. При цьому зміст завдань відображає головні рівні навчальних цілей (М.Кларін), які виділяються при таксономічному підході до структурування цілей вивчення педагогічних дисциплін [226, с.82-85]. Структуризація цілей вивчення педагогічних дисциплін згідно ієрархії рівнів оволодіння знаннями, відображена в таблиці 5.3, дозволила більш об'єктивно оцінити ступінь оволодіння студентами теоретичними знаннями, якість розв'язання студентами навчально-педагогічних задач у пізнавальній діяльності та реальних соціально-педагогічних проблем учнів у процесі педагогічної практики.

Таблиця 5.3.

Структуризація цілей вивчення педагогічних дисциплін

Рівні	Характеристика рівнів
Перший	знання розглядаються як впізнавання, запам'ятовування та відтворення педагогічної інформації
Другий	розуміння, яке спостерігається в умінні студента інтерпретувати педагогічну ситуацію або сукупність педагогічних фактів, виявляти їх зв'язки та залежності
Третій	застосування, що виявляється в умінні без допомоги викладача аналізувати педагогічну ситуацію з використанням педагогічної термінології
Четвертий	аналіз - розглядається як знання, що дозволяють студенту самостійно вичленяти умови педагогічної задачі
П'ятий	синтез - виявляється в умінні студента узагальнювати інформацію, одержану із різних джерел, самостійному формулюванні педагогічних задач
Шостий	оцінка або творче оволодіння професійними знаннями, що доводить здатність студента оцінювати значимість, цінність педагогічних ідей і новацій для розв'язання перспективних і повсякденних навчально-виховних завдань, спрямованих на розвиток особистості школяра

У доборі змісту навчального матеріалу для тестових завдань, ми керувалися виділеними В.Аванесовим принципами [4, с.85-88].

Принцип значимості, що вказує на необхідність включення в тест тільки тих елементів знань, які можна віднести до найважливіших, ключових, без яких знання стає неповним.

Наукова достовірність передбачає включення в тест тільки того змісту навчальної дисципліни, що є об'єктивно істинним і підлягає раціональній аргументації. Згідно цього, всі суперечливі точки зору, властиві для науки, не слід включати в тестові завдання.

Принцип відповідності змісту тесту рівню сучасного стану науки впливає з необхідності перевірки знань майбутніх спеціалістів на сучасному науковому матеріалі. Складності в реалізації цього принципу полягають в опосередкуванні зв'язків змісту тесту з рівнем розвитку науки через зміст навчальної дисципліни.

Репрезентативність передбачає включення в тест не тільки значимих елементів змісту, але й звернення уваги на повноту та їх достатність для контролю, якнайповнішому відображенні необхідного знання в тестових завданнях.

Зміни у змісті навчальної дисципліни повинні відображатись у змісті тестів, про що декларує принцип варіативності змісту. Зміст тесту не може залишатися сталим, незалежно від розвитку науки, нового змісту навчальної дисципліни.

Головною вимогою до всіх тестових методик виступила валідність.

За формою використовувалися завдання таких типів: завдання з вибором правильної відповіді; завдання на визначення правильної відповіді; завдання, в яких потрібно визначити правильний хід дій, операцій. Для остаточного відбору тестових завдань і використання їх у пілотажних обстеженнях студентів нами застосовувався метод групових експертних оцінок.

На профільних кафедрах були сформовані робочі групи, до складу яких включалися виконавці, відповідальні за збір та обробку інформації й аналітики, які інтерпретували інформацію, складали звіти за підсумками чергового етапу обстеження та рекомендації користувачам. Також залучалися студенти-випускники, для яких участь у проведенні моніторингу була досвідом організації педагогічного дослідження.

Характеризуючи етапи обстеження як наступний елемент програми, зазначимо, що вони пов'язані з сутністю та характеристикою професіографічного моніторингу та його цілями, тому важливою для нас була системність, тривалість, періодичність обстеження. Загалом професіографічний моніторинг, зорієнтований на вивчення динаміки професійно-педагогічної підготовки, тривав постійно. Періодичність проведення моніторингу була пов'язана з особливостями об'єкта вивчення, а також з процесом удосконалення змісту і технологій моніторингу. Зрізи за всіма провідними напрямками проводилися систематично, що дозволило встановити ступінь адекватності використаних дидактичних засобів до цілей підготовки. За особистісним і когнітивним напрямками (найбільша динаміка властива якості знань, характеру комунікації та стосунків у групі), що вивчалися через півроку. Деяко іншою була періодичність обстеження професійно-педагогічної мотивації, розвитку емпатії (по закінченні кожного курсу). Діяльнісний компонент педагогічної підготовки перевірявся згідно прийнятих етапів контролю - поточного та підсумкового (контрольні зрізи, заліки, екзамени, тобто двічі на рік), а також під час проведення педагогічних практикумів і практик. Крім того, у процесі вивчення різних навчальних дисциплін оцінювалась ефективність професійної діяльності викладачів.

Теоретична підготовка студентів вивчалася шляхом оцінювання сформованості понятійного апарату майбутніх педагогів, тому один із блоків програми моніторингу виявляв особливості засвоєння студентами найважливіших педагогічних категорій. Інший блок (діагностичний тест)

дозволив дослідити професійну спрямованість майбутніх учителів. З допомогою підпрограми аналізу педагогічних ситуацій вивчалася сформованість педагогічних умінь. Так, респондент, що проходив через 10 етапів алгоритму аналізу ситуацій, запропонованого у програмі, робив свій вибір, який порівнювався з еталонним. Внаслідок чого одержував кількісну та якісну характеристику рівня сформованості провідних педагогічних умінь. Аналіз за всіма показниками здійснювався за єдиною умовною шкалою, в якій: 3 бали позначав високий рівень сформованості конкретного показника; 2 бали - середній рівень; 1 бал - низький. Обробка інформації обіймала інтегровану комп'ютерну експериментальну систему, розроблену нами на основі досліджень Л.Зайцевої, А.Орлова, М.Смирнової. Використовувався комп'ютерний комплекс "MONI" для введення, редагування та обробки всіх первинних документів, одержаних у ході моніторингу; програма "STATISTIKA", призначена для статистичного аналізу даних у сфері Windows; програма, розроблена в системі "Microsoft Access" - Моніторинг, що передбачала збір, реєстрацію та аналіз індивідуальних даних. Формою подання інформації, одержаної в ході обстеження, виступав звіт.

Завдяки використанню професіографічного моніторингу нами було досліджено адаптаційно-ознайомлювальний, когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний і рефлексивно-творчий етапи процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

На першому (адаптаційно-ознайомлювальному) етапі на лекційних, семінарських, лабораторних заняттях, через позанавчальну роботу відбувалося знайомство студентів експериментальної групи з майбутньою професією і соціально-педагогічною діяльністю; закріплювалися загальнонавчальні вміння, формувалася здатність до співробітництва в навчальній діяльності. Увага зосереджувалась на опануванні студентами раціональними прийомами навчальної роботи, підготовки до лекційних, семінарських занять (ведення конспектів лекцій, робота з науковою

літературою, ознайомлення з прийомами швидкісного читання і письма). Виступаючи на семінарах, студенти навчалися висвітлювати питання з різних позицій, висловлювати думки, підтверджувати їх відповідними фактами. Забезпечило позитивне емоційне сприйняття соціально-педагогічної діяльності залучення студентів до різноманітної позанавчальної роботи (зустрічі з соціальними педагогами, представниками благодійних організацій, “круглі столи”, вечори і т.ін.). На початкових етапах навчання викладачами-кураторами з допомогою спостереження, бесід, анкетування, тестів, соціометрії вивчались особистісні характеристики членів студентських груп, психологічний клімат і тенденції групової динаміки, виявлялись труднощі адаптації першокурсників до нового соціально-педагогічного середовища. Психолого-педагогічні особливості студентського групи визначалися такими підструктурами: організаційна підструктура (офіційні стосунки); підструктура міжгрупових зв'язків (контакти з іншими групами); підструктура неофіційних стосунків (позитивний психологічний клімат, взаєморозуміння і взаємодопомога, самодіяльність та ініціатива, задоволення лідерами і стосунками з викладачами); підструктура ефективності групової діяльності (включеність усіх членів групи у спільну діяльність, швидке та правильне прийняття рішень, референтність групи).

Адаптація до навчання у ВНЗ вважалась успішною, якщо студент: мав певний соціальний статус, належав до певної малої групи (група членства) і мав референтну групу в межах академічної групи або курсу; позитивно ставився до навчання у ВНЗ, виявляв високу активність на заняттях, виконував навчальні завдання, мав стабільний режим життєдіяльності; узагальнював навчальну інформацію в конспектах, повідомленнях і рефератах, оволодів прийомами самостійної роботи зі спеціальною літературою. Означені показники покладені в основу оцінювання рівня адаптованості студентів у навчальному процесі ВНЗ по завершенні адаптаційно-ознайомлювального періоду. За одержаними даними високий

рівень адаптації виявлено у 44% студентів експериментальної та 29% контрольної груп. До групи студентів з високим рівнем адаптованості нами віднесені ті, хто пристосувався до режиму життя факультету і ВНЗ, мав високий статус у групі, виявляв активність на заняттях і в позааудиторній роботі та позитивне ставлення до навчання, виявив самостійність мислення в підготовці завдань, одержав високі оцінки викладачів. До групи з середнім рівнем адаптованості належали студенти (53% ЕГ, 45% КГ), які мали високий статус в одній або декількох малих групах, виявили переважно позитивне ставлення до навчання та певну активність на заняттях (відповідали здебільшого за викликом викладачів), виконували обсяг навчальної роботи і запропоновані громадські доручення, були пасивними щодо підготовки повідомлень і рефератів, у цілому, одержали схвальні відзиви викладачів. Низький рівень адаптованості першокурсників характеризувався тим, що студенти працювали у складі малих груп лише за завданням викладачів, здебільшого відмовлялися від відповідей на семінарських і практичних заняттях, не виконували завдань для самостійної роботи, виявляли байдуже ставлення до навчання, мали академічну заборгованість, не брали участі у громадському житті або були щодо цього пасивними. На низькому рівні виявлено 3% студентів експериментальної і 26% студентів контрольної груп. Результати адаптованості студентів після першого року навчання у ВНЗ відображено в таблиці 5.4.

Таблиця 5.4.

Адаптація студентів до навчання

Рівні	КГ (%)	ЕГ (%)
Високий	29	44
Середній	45	53
Низький	26	3

Отже, в ході першого етапу експериментального навчання помітно зросла пізнавальна активність, зацікавлення напрямами роботи соціально-

педагогічного змісту, а також рівень адаптованості студентів до навчання. Спеціальна організація адаптаційно-ознайомлювального етапу в експериментальних групах переконала нас у важливості об'єднання студентів у мікрогрупи згідно навчальних цілей, використання в навчальному процесі інтерактивних форм і методів. Керівна роль викладачів-кураторів сприяла згуртуванню студентських груп, запобіганню конфліктів різного рівня (особистісні, внутрішньогрупові, міжгрупові), а також відчуженості в міжособистісних стосунках студентів.

Фундаментальність, поєднання наукового і художньо-естетичного підходів в підготовці майбутніх учителів початкових класів у ході формувального етапу експериментального навчання забезпечувалося не шляхом зростання обсягів навчального матеріалу, а завдяки оволодінню провідними ідеями, поняттями і внутрішніми зв'язками відповідної науки, що мають істотне значення для педагогічної і соціально-педагогічної діяльності; зверненню до з'ясування особистісних смислів, ціннісних аспектів соціально-педагогічної діяльності, пошуку шляхів поєднання раціонального пізнання з інтуїтивним розумінням і естетичним почуттям. З позиції педагогічної герменевтики студенти працювали з науковими, науково-популярними, художніми текстами, педагогічними афоризмами, а також самостійно складали тексти різних жанрів, зокрема сповіді, автобіографії, коментарі, портретні замальовки, письмові бесіди з вихованцями, різноманітні сценарії. Результати моніторингу засвідчили позитивну динаміку професійного становлення майбутніх учителів початкових класів у ході когнітивно-збагачувального і репродуктивно-діяльнісного етапів підготовки. Відстежуючи з допомогою моніторингу досягнення цілей вивчення педагогічної теорії, ми аналізували і оцінювали сформованість понятійного апарату майбутніх педагогів: засвоєння студентами педагогічних категорій (освіта, виховання, навчання, соціалізація, соціальний розвиток, соціальна ситуація розвитку, педагогічний

процес, педагогічна і соціально-педагогічна діяльність і т.ін.), знання культурологічних і наукових засад провідних педагогічних концепцій і теорій; а також вияв та пояснення студентами педагогічних фактів, явищ і процесів у реальному житті, актуалізацію знань при розв'язанні пізнавальних і практичних задач, застосування знань у нових ситуаціях. Враховувалося при цьому й поповнення знань (зростання обсягу порівняно з попереднім рівнем). Засвоєння системи педагогічних понять студентами передбачало, що всі логічні характеристики поняття - зміст, обсяг, зв'язки та відношення даного поняття з іншими - усвідомлені повною мірою, причому не на формальному (відтворення дефініції), а на творчому рівні. Студент диференціював близькі поняття, орієнтувався в ієрархії понять (від категорій до понять); проводив операції з поняттями; виділяв суттєві ознаки, абстрагувався від неістотних; розумів усталений і новий понятійний зміст, що надходив через зміни соціальної практики; досить чітко визначав своє розуміння того чи іншого поняття в залежності від власної позиції й досвіду.

Проілюструємо приклади завдань, що використовувались у дослідженні когнітивного напрямку.

Виберіть правильну відповідь:

Виховання це...

а/ процес, спрямований на вивчення дітьми норм і правил поведінки в суспільстві;

б/ процес взаємодії вихователя і вихованців;

в/ діяльність учителя, вихователя щодо вивчення учнів у класі;

г/ процес відносно керованої соціалізації, що передбачає цілеспрямовану діяльність, покликану формувати систему якостей особистості, поглядів і переконань відповідно до виховних суспільних ідеалів.

Доповніть функціональні компоненти педагогічної діяльності:

а/ аналітико-діагностична; б/ ; в/ ; г/ ;

д/ ; е/ ; є/ .

Комунікативні педагогічні здібності та їх характеристики:

а/ здатність знаходити стиль спілкування;

б/ здатність самостійно добирати навчальний матеріал, щоб забезпечувати його розуміння та засвоєння всіма учнями;

в/ здатність визначати оптимальні засоби та ефективні методи навчання;

г/ здатність правильно оцінювати внутрішній стан людини, співчувати та співпереживати їй.

Вкажіть ознаки гуманістичної спрямованості особистості вчителя початкових класів:

а/ ; б/ ; в/ ; г/ ;

Дайте психолого-педагогічне обґрунтування таких фактів:

а/ чому в першому класі текст задачі, завдання до вправи доцільно читати вчителів;

б/ чому в першому-другому класі не можна під час уроку заходити до класу та робити оголошення.

У студентів другого-четвертого року навчання за когнітивним напрямом спостерігалось яскраво виражене зростання рівня знань за всіма виокремленими нами показниками. Так, рівень знань студентів за показниками “конкретність знань” та “глибина знань” до четвертого курсу наблизився до 2,3 балів, тобто перевищив середні результати; в цілому результати за показником “усвідомленість знань” становлять до четвертого курсу - 2,5, що засвідчило високий рівень сформованості. Однак виявилися труднощі студентів у пошуку й обробці інформації про сучасний соціум, соціальну ситуацію розвитку дітей і підлітків, напрями розвитку сучасної вітчизняної та зарубіжної освіти і виховання, розв'язанні соціально-педагогічних проблем. Потребували корекційної роботи у змістовому та організаційно-методичному напрямах виявлені в ході моніторингу факти засвоєння педагогічних знань на репродуктивному рівні, а також слабкий вияв суб'єктивної новизни думок, позицій, оцінок у ході навчальної

діяльності. У когнітивному напрямку з допомогою програми “STATISTIKA” у результаті кореляційного та факторного аналізу з'явилась можливість достовірно виявити статистичні зв'язки, що існують між змінними величинами, що досліджувались у згаданому напрямі. Дослідження зв'язку показників “узагальненість”, “конкретність”, “усвідомленість” знань із показниками діяльнісного та особистісного напрямів моніторингу (використовувалася кореляційна матриця, що виявила загальні залежності для всієї бази даних) дозволило встановити, що узагальненість знань статистично достовірно пов'язана з мотивацією навчальної діяльності ($r=0,30$; $p \leq 0.05$), з психологічним кліматом у навчальній групі ($r=0,47$; $p \leq 0.01$); конкретність знань позитивно корелює з активністю студентів ($r=0,42$; $p \leq 0.01$), з уміннями розв'язувати педагогічні задачі ($r=0,35$; $p \leq 0.01$); усвідомленість знань корелює зі сформованістю організаторських здібностей студентів ($r=0,33$; $p \leq 0.01$). Вказані коефіцієнти кореляції були зафіксовані в кореляційній матриці як значимі при обробці даних. Такі залежності можна пояснити тим, що виділені показники сформованості знань пов'язані з ціннісною сферою особистості, системою її мотивів, що формується і розвивається у процесі навчання.

Організація навчального процесу в експериментальних групах на когнітивно-збагачувальному етапі забезпечувала необхідне поглиблення знань студентів, які оперували знаннями як у знайомих, так і в нових умовах. Викладачі стежили за розвитком аргументованості суджень, усвідомленістю педагогічних понять та їх глибиною. Використання інтерактивних форми і методів навчання стимулювало пізнавальну активність і творчість студентів. У процесі розв'язання педагогічних задач використовувалися загальногрупове обговорення та дискусії, метод “мозкового штурму”, створення “ситуації успіху”, робота в малих групах. Викладач здійснював керівництво загальним процесом, слідкував за ходом виконання групових та індивідуальних завдань, надавав консультації та включавсь у групову роботу

у випадках суперечностей і труднощів. При формуванні малих груп враховувалися міжособистісні стосунки студентів, надавалася можливість вибору в мікрогрупах “координатора”, що керує груповою роботою, процесом обміну і обговорення інформації. В експериментальних групах викладачами проводився систематичний облік відвідування студентами навчальних занять, оцінювання рівня підготовки та участі в обговоренні проблем. На окремі семінарські заняття запрошувалися спеціалісти-практики (учителі, психологи, вихователі, соціальні педагоги, правоохоронці, медики, представники шкільної адміністрації, керівники гуртків і ін.), що сприяло розвитку позитивного ставлення до педагогічної теорії, забезпечувало зв'язок теорії з практикою, формуванню позитивної професійної мотивації.

У діяльнісному напрямі моніторингу накопичувалась інформація про рівень і характер педагогічних і загальнонавчальних умінь і навичок. Також оцінювалось уміння складати і розв'язувати педагогічні й соціально-педагогічні задачі. Проілюструємо прикладами завдань: “Уважно прочитайте опис педагогічної ситуації, дайте характеристику вікових, індивідуально-особистісних особливостей дитини або дитячої групи. Складіть педагогічну задачу й оберіть той варіант поведінки вчителя, який ви вважаєте доцільним. Відповідь обґрунтуйте.

Двоє учнів третього класу відмовилися від чергування після уроків. Залишивши неприбраним клас, пішли додому. Діти добре вчаться, активні в навчанні та в іграх з однолітками. Батьки цих школярів дуже рідко відвідують батьківські збори, на записи в щоденнику реагують слабо.

Учень демонструє своє зневажливе ставлення до когось із товаришів у класі, говорить: “Я не хочу працювати (сидіти) разом із ним.”

Означилася залежність сформованості професійно-педагогічних умінь від довузівської підготовки. Найбільший обсяг умінь, опора на теоретичну основу вміння виявилась у випускників педагогічних коледжів, що входить до структури педагогічних ВНЗ. Практично однаковим виявивсь обсяг умінь

студентів, що закінчили міські та сільські школи, хоч у випускників міських шкіл наявна міцна опора на теоретичну основу вмінь. Приблизно однаковим виявився рівень сформованості вмінь юнаків і дівчат, проте була зафіксована відмінність щодо обсягу сформованості комунікативних умінь, який був вищим у дівчат. Про базову теоретичну основу вмінь засвідчила глибина обґрунтування відповідей, використання педагогічного понятійного апарату. В цілому, це найбільше виявилось щодо аналітико-діагностичних і конструктивно-організаційних, проєктивних умінь. Операційний склад умінь майбутніх учителів початкових класів експериментальних груп зріс до четвертого курсу. У групі аналітико-діагностичних умінь виявилася сформованою найкраще операція вибору методик діагностики згідно поставленого завдання, що пов'язано із зростанням внутрішньої інтелектуальної активності, самостійності мислення студентів. Аналіз динаміки сформованості вмінь за курсами дозволив виявити відносну стійкість прогностичних, проєктивних, конструктивно-організаційних умінь, аналогічних висновків можна дійти щодо їх гнучкості. Виявлено найбільш низький рівень сформованості рефлексивних умінь, хоча спостерігалось незначне зростання повноти операційного складу вміння. Майбутніми вчителями відзначено успіхи в комунікації, чому сприяли, на їхню думку, використання інтерактивного навчання (ігри, дискусії, вправи, моделювання ситуацій спілкування, тренінги і т.ін.). Кількісно виражена динаміка сформованості вмінь була такою: зріс середній бал за аналітико-діагностичними (другий курс - 1,5; третій курс - 2,2; четвертий курс - 2,6 бали), конструктивно-організаційними (1,9; 2,1 та 2,7 бали), рефлексивними (1,3; 2,1; 2,5 бали) вміннями. Однак спостерігалось певне зниження показників сформованості прогностичних (1,5; 2,7; 2,5 бали) і комунікативних (1,9; 2,8; 2,7 бали) умінь, що зумовило оптимізацію їх формування на лабораторно-практичних заняттях, а також у ході практики. Кореляційний аналіз довів негативний зв'язок рівня сформованості

організаційних умінь із рівнем розвитку аналітико-діагностичних і позитивний зв'язок конструктивних умінь із прогностичними, організаційними, комунікативними, рефлексивними. Рівень сформованості конструктивних умінь тісно корелював з позитивним психологічним кліматом у групі ($r=0,52$; $p\leq 0.01$), з уміннями формулювати та розв'язувати педагогічні задачі ($r=0,32$; $p\leq 0.05$), а також з узагальненням знань ($r=0,41$; $p\leq 0.01$). У студентів з високими показниками участі в науково-дослідній роботі, проблемних групах означилася стійка позитивна динаміка сформованості загальнонавчальних умінь від першого до четвертого курсу.

На лабораторно-практичних заняттях з курсів “Теорія і методика виховання”, “Основи педмайстерності”, “Методика психолого-педагогічного вивчення дитини”, “Особливості навчання і виховання шестилітніх школярів”, “Основи психолого-педагогічного консультування”, “Теорія і методика діяльності дитячих громадських організацій”, “Організація дозвілля школярів” студенти індивідуально працювали зі спеціально дібраними навчально-педагогічними ситуаціями задля формування знань і умінь, що сформовані на низькому рівні. Інтерактивне і контекстне навчання, організація самостійної роботи і педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів на репродуктивно-діяльнісному етапі підготовки забезпечили ефективне формування педагогічних умінь, оволодіння студентами процесуальною сутністю і технологіями соціально-педагогічної діяльності, з особливостями і педагогічними можливостями різноманітних соціально-педагогічних середовищ, що утворюють мікросоціум сучасної дитини. Використання відеотренінгів на лабораторних і практичних заняттях дозволило здійснювати аналіз і самоаналіз педагогічної діяльності, закласти основу професійного самовиховання майбутніх фахівців. Зросла кількість студентів експериментальної групи 43% (у контрольній групі - 21%), що брали участь у творчих конкурсах, конференціях, а також у заняттях гуртків і студій. Підсумки наукових пошуків підводились на щорічних студентських

науково-практичних конференціях, на яких молоді дослідники доповідали про результати творчих експериментальних робіт. Великого значення надавалося позанавчальній роботі: олімпіади з педагогіки та психології, педагогічні читання, зустрічі з учителями початкових класів, соціальними педагогами і практичними психологами, правоохоронцями, волонтерській роботі в дитячих будинках, спеціалізованих ДНЗ і ЗНЗ.

Вивчення сформованості професійно-педагогічної мотивації за особистісним напрямом моніторингу у студентів експериментальної групи (методика К.Замфір, модифікована А.Реаном) дозволило відслідковувати динаміку мотиваційного комплексу кожного студента. Мотиваційний комплекс виступає як співвідношення трьох видів мотивації ВМ (внутрішньої мотивації), ВПМ (внутрішньої позитивної мотивації) та зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ). Одержані результати засвідчили позитивні зміни, домінування оптимального мотиваційного комплексу з яскраво вираженою внутрішньою мотивацією. В кількісних показниках результати розподілилися таким чином: оптимальний мотиваційний комплекс виявився в 45% (22% - негативний мотиваційний комплекс) студентів другого курсу; на третьому курсі - 48% та 21% відповідно; 52% студентів четвертого курсу виявили оптимальний мотиваційний комплекс, негативний - 19%.

Дослідження емпатії (методика Є.Рогова) дозволило виявити динаміку її розвитку протягом другого-четвертого року навчання в педагогічному ВНЗ. Високий рівень емпатійності, чуйності, чутливості до проблем, потреб і настроїв оточуючих, стійкість до критики було виявлено у 28% студентів другого курсу. Низький рівень емпатійності, труднощі у спілкуванні, налагодженні контактів із людьми зафіксовано у 18% студентів. Помітні зміни рівня емпатії відбулись у студентів третього та четвертого курсу: високий рівень емпатії у 35% , низький - у 11% студентів третього курсу; на четвертому курсі - відповідно у 38% та 7% студентів.

Вивчення психологічного клімату у групі з допомогою соціометрії, опитувальника психологічної атмосфери Фідлера-Ханіна довело, що в експериментальній групі домінували позитивні міжособистісні стосунки, атмосфера співробітництва і взаємодопомоги. Інформація про студентів за результатами моніторингу фіксувалася в базі даних (додаток Д) та набувала значення їхньої психолого-педагогічної характеристики в навчально-виховному процесі, що дозволило застосовувати особистісно орієнтовані технології навчання, ефективно керувати самостійною роботою студентів.

Інтегральна оцінка ефективності професійної діяльності викладачів із застосуванням методики М.Фетискіна забезпечила комплексне вивчення педагогічної діяльності викладачів, змісту викладання, встановлення зворотного зв'язку, виявлення істотних недоліків та їх своєчасне коригування. З'ясувалися проблеми щодо інформаційної насиченості семінарських і лабораторних занять, а також спілкування та стилю керівництва в деяких молодих викладачів. Така інформація дозволила завідувачам кафедри адекватно вибудовувати відповідну корекційно-методичну роботу. Задля чого на кафедрах постійно діяли науково-методичні семінари для викладачів, організовувалися науково-практичні конференції та обмін досвідом із актуальних проблем навчально-виховної роботи зі студентами, проводилися відкриті заняття і виховні заходи з подальшим їх обговоренням, розроблялися методичні рекомендації щодо професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

На четвертому (рефлексивно-творчому) етапі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності відбулася стабілізація сформованих професійно-педагогічних знань і вмінь, закріплення вмінь і навичок науково-дослідної роботи, рефлексія набутого досвіду соціально-педагогічної діяльності. В ході моніторингу в когнітивному напрямі було виявлено творче застосування студентами набутих знань у розв'язання педагогічних задач і

практичній діяльності. Кількісно рівень знань студентів за показниками “конкретність знань”, “глибина знань”, “усвідомленість знань” на випускному курсі становив 2,7 балів, що засвідчило високий рівень сформованості. У процесі вивчення педагогічних дисциплін (“Педагогічна творчість”, “Педагогічні інновації”, “Соціально-правовий захист дитинства”, “Актуальні проблеми національного виховання”, “Основи соціально-педагогічної діяльності”) проводилась індивідуально-корекційна робота з окремими студентами, що мали низькі показники за когнітивним напрямом моніторингу.

На випускному курсі означилась позитивна динаміка щодо сформованості аналітико-діагностичних, прогностичних, комунікативних, конструктивно-організаційних, рефлексивних умінь, що становили: 2,9; 2,8; 2,8; 2,8; 2,9 бали (було: 2,6; 2,5; 2,7; 2,7; 2,5 бали відповідно). Зверталась особлива увага на формування прогностичних і рефлексивних умінь, кількісні показники сформованості яких за результатами моніторингу виявились на попередньому етапі найнижчими. Студенти виконували спеціальні завдання і вправи задля закріплення відповідних педагогічних умінь, технологій соціально-педагогічної діяльності; брали участь у превентивній, просвітницько-консультативній роботі, розробці корекційно-реабілітаційних програм, що вимагало узагальнення та творчого використання знань і вмінь, технологій у різних педагогічних ситуаціях. Для випускників була розроблена система творчих завдань відповідно типу навчального закладу, в якому проходила практика, та індивідуальних особливостей студентів. Наприклад, майбутнім спеціалістам пропонувалося здійснити аналіз соціальної ситуації розвитку дезадаптованого учня, скласти програму соціально-педагогічної роботи, описати соціально-педагогічні технології та особливості їх застосування в конкретних умовах. Поряд з предметно-змістовими результатами педагогічної практики (теоретико-методичні, прикладні знання, вміння, конкретні розв'язки соціально-

педагогічних проблем) особливим результатом виступив рефлексивно осмислений досвід пошукової діяльності. Студенти викладали здобуті результати з дотриманням таких вимог наукового стилю, як логічність, чіткість, доказовість викладу, послідовність, висловлення власного підходу. У виступах на заключних конференціях з педагогічної практики студенти експериментальної групи не тільки окреслювали проблеми, з якими їм довелося зустрітись у ході практики, але й викладали власне бачення шляхів їх розв'язання, а також аналізували одержані результати впровадження відповідних методів і технологій. Багато студентів випускного курсу працевлаштувалися й продовжували навчання за індивідуальними планами. Інтегроване вміння, яким оволоділи майбутні вчителі початкових класів на останньому етапі підготовки в ході теоретичного навчання, соціально-педагогічного практикуму і проходження практики - моделювання педагогічно доцільних умов для соціалізації дитини в мікросоціумі. Важливим результатом такої роботи було усвідомлення студентами власних проблем у взаємодії з дітьми та пошук адекватних способів їх розв'язання.

Результати дослідження за особистісним напрямом моніторингу засвідчили оптимальний мотиваційний комплекс у 56% (негативний - 15%) випускників; 42% студентів виявили високий рівень емпатії, натомість низького рівні емпатії на останньому етапі підготовки в експериментальних групах студентів не виявлено. Дослідження довели, що в експериментальних групах домінувала атмосфера співробітництва, сприятливий психологічний клімат і позитивні міжособистісні стосунки.

Для унаочнення загальних результатів моніторингу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів в експериментальних групах нами побудовано графік середніх значень за кожним напрямом моніторингу.

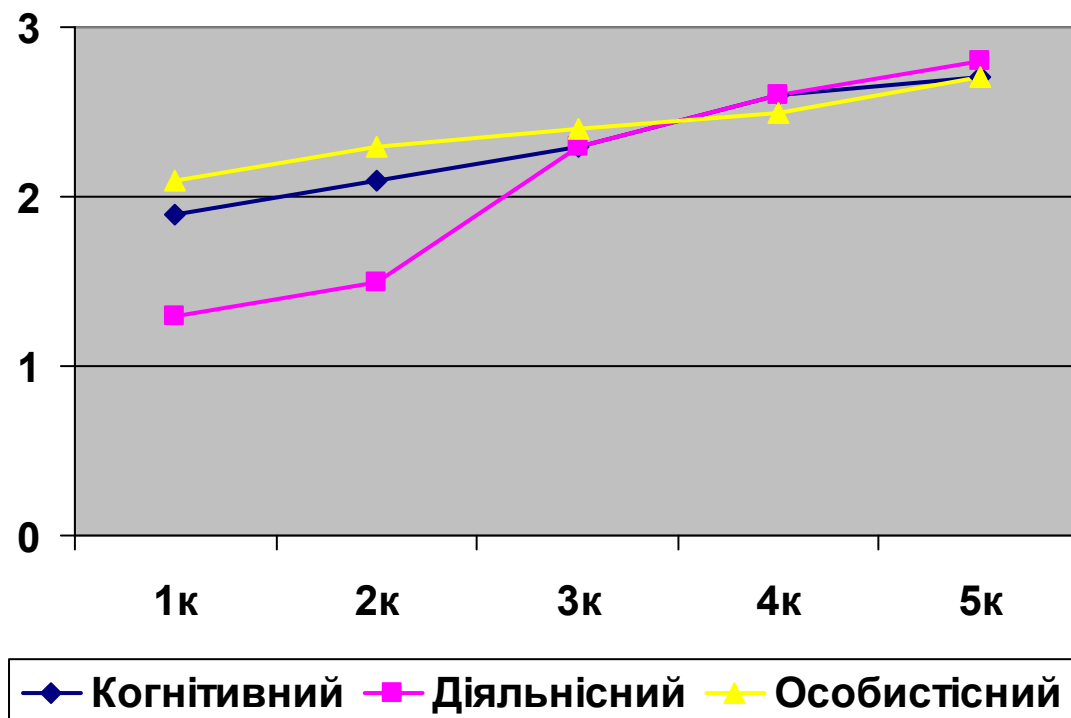


Рис. 5.1. Графік динаміки напрямів моніторингу

На графіку по осі ординат відкладені середні значення відносних балів оцінювання за кожним напрямом моніторингу, по осі абсцис – послідовність проведення моніторингу за курсами. Аналіз графічно представлених результатів засвідчив, що в експериментальних групах відбулося рівномірне зростання кількості студентів, які мають високий і середній рівень сформованості за всіма показниками кожного з напрямів моніторингу. Після другого року навчання яскраво окреслилася стабілізація в формуванні теоретико-методичних знань, оволодінні педагогічними уміннями і технологіями, розвитку професійної мотивації та емпатії, що є результатом і водночас мірилом ефективності експериментального навчання.

Отже, когнітивні, діяльнісні та особистісні аспекти у структурі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів взаємозв'язані й утворюють багато різнорівневих зв'язків. Студенти на різних етапах професійного становлення мали відмінності щодо всього комплексу характеристик цих аспектів, розв'язували різні навчально-професійні

завдання, а тому впровадження професіографічного моніторингу дозволило відстежувати і зрозуміти динаміку, зміст, тенденції, діалектику змін, що відбувались у майбутніх спеціалістів від курсу до курсу, зібрати корисну інформацію про адекватність використаних у педагогічному процесі дидактичних засобів, про індивідуально-психологічні особливості студентів, міжособистісні стосунки і спілкування у студентських групах і на основі цього організувати особистісно орієнтований освітній процес, забезпечувати узгодженість і наступність різних етапів підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Інформація професіографічного моніторингу використовувалася для корекції роботи всіх підрозділів педагогічного навчального закладу на рівні факультету, кафедр, громадських організацій щодо ходу інноваційних процесів, підвищення якості викладання педагогічних дисциплін. Раціональне поєднання лекцій, семінарських і лабораторно-практичних занять, самостійної і позанавчальної роботи, педагогічної практики, використання інтерактивного навчання у процесі підготовки студентів забезпечило ефективне формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

5.2. Оцінка готовності експериментальної та контрольної груп студентів до соціально-педагогічної діяльності

На прикінцевому етапі експерименту було проведено зіставну характеристику сформованості рівнів готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності порівняно з констатувальним етапом. Задля чого нами використовувалася методика дослідження, описана в п. 4.4. Загальний інтегративний показник готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності

визначався згідно окреслених нами критеріїв. Порівняльні кількісні дані рівнів сформованості готовності студентів контрольної та експериментальної груп до соціально-педагогічної діяльності відображено в таблиці 5.5 та рис.5.2.

Таблиця 5.5.

Рівні сформованості готовності експериментальної та контрольної груп студентів до соціально-педагогічної діяльності (%)

Рівні	Констатувальний етап			Формувальний етап	
	КГ Q1	КГ Q2	ЕГ	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	5,2	-	-	6,5	35,8
Достатній	29,3	-	-	33,2	55,8
Первинний	52,9	24,0	23,7	48,8	8,4
Елементарний	12,6	76,0	76,3	11,5	0

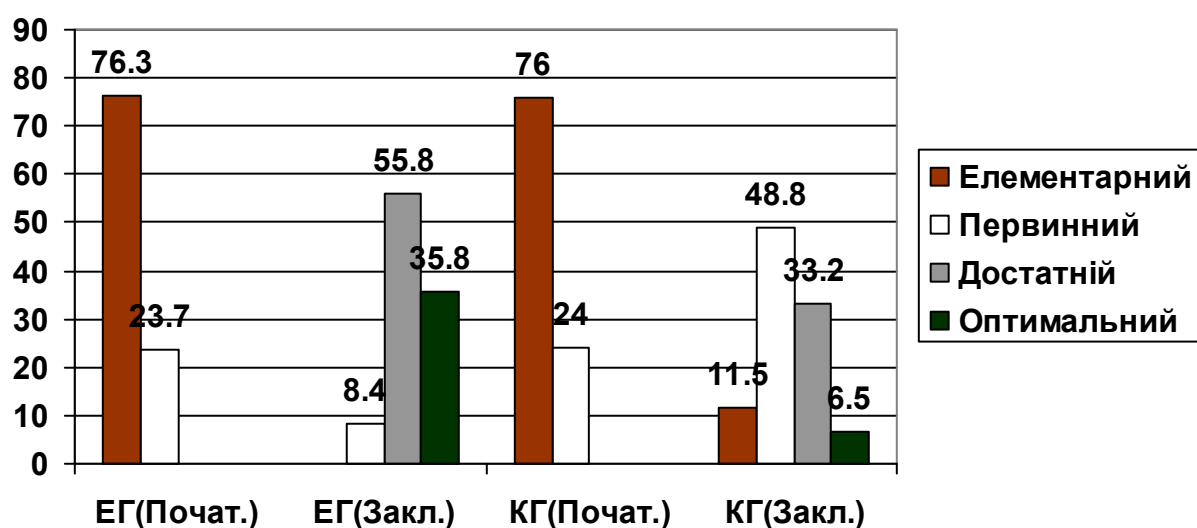


Рис.5.2. Рівні сформованості готовності експериментальної та контрольної груп студентів до соціально-педагогічної діяльності (%)

Опис одержаних результатів подається нами в тій послідовності, що була характерна для констатувальної частини експерименту. З метою одержання статистично вірогідних даних нами було проведене обрахування коефіцієнту значимості Стьюдента показників готовності експериментальної групи та контрольної групи Q2 за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту. Зауважимо, що між показниками готовності констатувального і контрольного зрізів експериментальної групи відзначено суттєві відмінності на досить високому рівні значимості ($t=8,5$; $p \leq 0,001$). Натомість, вірогідних відмінностей між показниками контрольної групи Q2 першого і другого зрізів не зафіксовано.

Результати, наведені в таблиці, засвідчують кількісні зміни рівня готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності в обох групах. Однак позитивна динаміка зростання рівня готовності є статистично значимою лише в експериментальній групі. Зазначимо, що проміжні дані визначення рівнів сформованості за кожним критерієм відображено нами в додатках (див. додаток 3). Одержані дані переконливо доводять, що в умовах організації та проведення експериментального навчання досягнуто формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Як бачимо з таблиці, також несуттєвими виявились відмінності кількісних даних студентів контрольних груп Q1 (констатуючий етап) і Q2 (формулюючий етап). Відтак, традиційне навчання не сприяло сформуванню готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз рівневої динаміки засвідчує, що оптимального рівня готовності досягли 35,8% досліджуваних експериментальних та 6,5% студентів контрольних груп (Q2), тоді як на початковому етапі на такому рівні не було виявлено жодного студента в обох групах. Майбутні вчителі, які досягли оптимального рівня готовності до соціально-педагогічної діяльності, виявили яскраво виражену гуманістичну спрямованість, розуміння своєї місії в

суспільному житті та в житті вихованців; глибокі, міцні та гнучкі теоретико-методологічні, методичні, прикладні знання, вільно орієнтувалися в наукових джерелах, нових практичних напрямках і розробках, свідомо визначали цілі діяльності в конкретних ситуаціях. У повному обсязі виявилися сформованими педагогічні вміння, студенти легко переносили набуті вміння в нові, нестандартні ситуації, творчо розв'язували соціально-педагогічні задачі та використовували набуті знання, адекватно застосовували технології соціально-педагогічної діяльності; виявили високу соціальну креативність та здатність до активного саморозвитку. Майбутні фахівці з експериментальних груп, які досягли оптимального рівня готовності до соціально-педагогічної діяльності, були активними учасниками олімпіад, конкурсів, науково-дослідної роботи, а також різних соціально-педагогічних ініціатив і волонтерських рухів. Наведемо приклади відзивів студентів експериментальних груп про майбутню професію. Жанна П.: “Виховання дітей - це передача особливих сил, сил духовних. Все те, чого дитина не отримує в сім'ї і найближчому оточенні їй повинна давати школа. Сьогодні потрібен такий учитель, який би не тільки передавав знання, але й міг вести за собою дітей, скеровуючи розвиток і соціалізацію. Мені подобається обрана професія, я відчуваю за неї відповідальність, а соціально-педагогічна діяльність допоможе мені в розв'язанні тих проблем, що виникатимуть у шкільному середовищі”.

Ігор О.: “Одноманітність, буденність і безбарвність - це характеристики повсякденного навчання дітей у школі. Вчитель на уроках з однаковим виразом обличчя для всього класу. В дітей такі ж пісні обличчя, які починають іскритись, лише на перерві й після закінчення уроків. Я переконався, що справжній учитель це той, хто знає і розуміє кожного учня, володіє відповідними методами й засобами педагогічного вивчення й організації середовища дитини, підтримки її соціалізації, а не тільки

“урокодавець”. Вважаю важливим моментом нашої підготовки у ВНЗ - оволодіння технологіями соціально-педагогічної діяльності”.

Ірина П.: “Під час проходження педагогічної практики для мене виявилось несподіванкою велика кількість дітей з неповних і неблагополучних сімей, які потребують особливої підтримки і уваги. Натомість, у таких випадках досить часто вчителі виявляють байдужість. Саме оволодіння соціально-педагогічною діяльністю допомагає в розв'язанні проблем таких дітей, а також запобіганню багатьох проблем у майбутньому”.

Крім покращення якості педагогічних знань, студенти експериментальних груп виявили самостійність і особисту відповідальність. Якщо випускники контрольних груп відповідальність за труднощі в навчанні та при проходженні практики покладали на ВНЗ, то в майбутніх спеціалістів експериментальних груп виявилось сформованим розуміння того, що ступінь їхньої самостійності багато в чому визначається позицією самого студента. Відповіді студентів на теоретичні запитання характеризувалися розгорнутістю суджень, осмисленістю, переконливістю доведень. Майбутні вчителі робили детальний аналіз кожного етапу технологій, змогли творчо використовувати соціально-педагогічні технології в конкретних соціально-педагогічних ситуаціях, виявили оригінальність у розв'язання соціально-педагогічних задач, варіативність шляхів розв'язання. Проілюструємо приклади відповідей на теоретичні питання та розв'язання соціально-педагогічних задач студентами, які досягли оптимального рівня готовності до соціально-педагогічної діяльності.

Аліна Д. (ЕГ). Соціальний захист дітей і молоді.

У загальному розумінні соціальний захист дітей і молоді виступає як система соціально-правових заходів і гарантій, що забезпечують реалізацію й охорону прав і свобод дітей і молоді, що передбачено українським законодавством та міжнародною Конвенцією про права дитини. Згідно Закону України “Про загальну середню освіту” учням загальноосвітніх

навчальних закладів може надаватись додаткова соціальна і матеріальна допомога за рахунок коштів органів виконавчої влади та місцевих бюджетів, коштів юридичних і фізичних осіб. Вихованці шкіл-інтернатів, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, перебувають на повному утриманні держави. Охоронно-захисна функція соціально-педагогічної діяльності у практиці роботи школи реалізується через взаємодію вчителів з спеціально уповноваженими органами держави, соціальними службами і громадянами; використання всього комплексу правових норм, спрямованих на захист прав та інтересів дітей.

Ольга С. (КГ). Принципи виховання. Принцип природовідповідності.

Принципи виховання - вихідні положення, ідеї або ціннісні основи виховання, що впливають із закономірностей виховання і визначають загальне спрямування виховного процесу, вимоги до його місту, методики і організації. Принцип природовідповідності - це педагогічний принцип, згідно з яким вихователь у своїй діяльності керується факторами природного розвитку дитини, вибудовує процес виховання на основі особливостей природи дитини. Реалізація принципу пов'язана із підвищеною сприйнятливістю дітей на кожному віковому етапі до конкретних видів діяльності і впливів, створення певного середовища, використання емоційно позитивного стимулювання діяльності. Зародки цієї ідеї зустрічаються у творах античних мислителів. Всебічне розкриття і обґрунтування згаданий принцип дістав у працях європейських педагогів Я.Коменського, Ж.Руссо, Й.Песталоцці, А.Дістервега, хоча й мали місце різні його тлумачення. У вітчизняному педагогічному досвіді особливо глибоко принцип природовідповідності розроблений у творах Г.Сковороди, К.Ушинського. В сучасному баченні принципу природовідповідності виходять із того, що виховання повинно базуватися на науковому розумінні природних і соціальних процесів, узгоджуватися з загальними законами розвитку природи і людини, а методи і форми виховання повинні враховувати

необхідність вікової і статевої диференціації освіти, організації соціального досвіду людини та індивідуальної допомоги їй.

Наталія К. (ЕГ). Педагогічна задача. Надя - учениця другого класу. Дитина із неповної сім'ї, батька ніколи не бачила. Мати зайнята на роботі, питанням виховання приділяє незначну увагу. Дівчинка погано вчиться, постійно відволікається на уроках, до школи ходить з примусу. На перервах надмірно рухлива, досить часто б'ється, виявляє агресію. Яскраво виражених інтересів або нахилів не має. У класі займає позицію лідера, у спільних іграх любить домінувати. Дівчинка виявляє надмірно бурхливі реакції, грубість, коли дорослі намагаються її "виховувати".

Випадок дівчинки є прикладом шкільної дезадаптації. Можна висловити припущення про те, що агресивність і недисциплінованість школярки має яскраво виражений захисний характер. Причина полягає в тому, що дівчинка через слабку підготовку у школі та відсутність належної допомоги вдома опинилась у положенні поганої учениці й не змогла задовольнити яскраво виражену потребу в прийнятті та самоствердженні. В роботі з ученицею можна виділити такі завдання: а/ провести психолого-педагогічну діагностику пізнавальної (методики і тести на діагностику пізнавальної сфери, запропоновані в доробках І.Дубровіної, Є.Рогова, Р.Немова, Р.Овчарової та ін., бесіди) та особистісної сфери дівчинки (тест Р.Жиля, бесіди з дівчинкою); спостереження на уроках і на перервах з метою з'ясування чим визначається її позиція лідера, та як до цього ставляться однолітки; одержати відомості про здоров'я дівчинки; провести бесіди з матір'ю (потрібно з'ясувати ставлення її до материнських обов'язків, чи бажаною була дитина, чи не було в дівчинки відхилень у розвитку в дошкільний період, в чому мама вбачає причину відставання і т.ін. задля чого можна використати опитувальники, розроблені Р.Овчаровою);

б/ на основі здобутих результатів визначити напрямки, методи і форми корекційної роботи (соціально-педагогічна підтримка дівчинки та

стимулювання пізнавальної мотивації; подолання педагогічної занедбаності та відставання школярки, допомога в адаптації; розвиток почуття власної гідності й цінності, поваги до інших, розвиток навичок спілкування Наді з однолітками й дорослими, включення в міжособистісні стосунки; забезпечення умов для задоволення потреб дівчинки в самоствердженні соціально прийнятними способами, навчання адекватним способам вияву негативних почуттів);

в/ просвітницько-консультативна робота з матір'ю дівчинки.

Прогноз: завдяки педагогічній корекції дівчинка зможе наздогнати клас, можлива допомога шкільного психолога. Якщо ж вчасно не провести відповідної роботи, то дівчинка почне прогулювати уроки, шукати референтну групу поза школою.

Для майбутніх спеціалістів експериментальних (55,8% студентів, до експерименту не було) та контрольних груп (33,2% випускників на вихідному етапі не виявлено), що знаходилися на достатньому рівні готовності до соціально-педагогічної діяльності, властивий нерівномірний розвиток складових цілісної структури готовності, недостатньо реалізованою виявилась діяльнісно-технологічна готовність. Виявлено середній розвиток професійно-педагогічної мотивації, позитивну мотивацію до соціально-педагогічної діяльності, спрямованість на особистісно орієнтовану взаємодію з дітьми, позитивні тенденції щодо стійкості, взаємозв'язку, збагачення та прояву професійно-значимих мотивів. Студенти продемонстрували досить міцні й глибокі теоретико-методологічні, методичні знання, вдало їх застосувували для розв'язання практичних завдань і добору адекватних соціально-педагогічних технологій, виявилися сформованими педагогічні вміння. Відповіді досліджуваних на теоретичні питання були правильними, проте непоширеними, переважно зводилися до відтворення визначення понять, що відрізняє їх від відповідей студентів оптимального рівня готовності. Студенти контрольних груп здебільшого давали узагальнену

характеристику та опис технологій. Мало місце домінування репродуктивного характеру використання технологій щодо розв'язання конкретних соціально-педагогічних проблем, порушення алгоритмічної чіткості технологічних етапів, у розв'язанні педагогічних задач і ситуацій утвердився схематизм і обмеженість альтернативних способів розв'язання. Майбутні вчителі досягли середньої соціальної креативності, виявили здатність до саморозвитку. Проілюструємо прикладами відповіді студентів, що досягли достатнього рівня готовності.

Лариса Д. (ЕГ): Загальна характеристика соціально-педагогічного дослідження.

Науково-педагогічне дослідження є процесом формування нових педагогічних знань. Наукове дослідження в галузі соціальної педагогіки називають соціально-педагогічним, воно виступає як спеціально організований процес пізнання, в якому відбувається розробка теоретичних знань про сутність соціальної педагогіки, її зміст, методи, форми і технології соціально-педагогічної діяльності.

Раїса К. (ЕГ): Відобразить орієнтовну схему вивчення виховного потенціалу сім'ї.

Склад і структура сім'ї; житлово-побутові умови сім'ї, матеріальне забезпечення; характер стосунків у сім'ї; освітньо-культурний рівень сім'ї, її педагогічний потенціал (освіта батьків, їх інтереси, наявність домашньої бібліотеки, організація та форми контролю за дитиною та ін.); наявність відхилень у поведінці кого-небудь із членів сім'ї (алкоголізм, наркоманія та ін.).

Борис К. (КГ). Технологія реалізації діагностичної функції соціально-педагогічної діяльності.

Діагностична функція є вихідною в реалізації різних видів і напрямків соціально-педагогічної діяльності. Вона передбачає комплексне соціально-психолого-педагогічне діагностування й інтерпретацію одержаних

результатів Завдяки соціально-педагогічній діагностиці з'ясовуються характеристики виховного мікросоціуму, вивчається соціальна ситуація розвитку та особливості сімейного виховання, з'ясовуються індивідуально-психологічні характеристики особистості дитини. Алгоритм процедури типової технології передбачає: постановку завдань та визначення основних показників; вимірювання; висновки.

На первинному рівні готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності виявилися суттєві кількісні розбіжності в обох групах. Так, на даному рівні залишилося 8,4% студентів експериментальних (на початковому етапі 23,7%) та 48,8% досліджуваних контрольних груп (було 24,0%). Як випливає із одержаних даних, такий рівень готовності властивий для переважної більшості студентів контрольних груп, а в експериментальних групах первинний рівень готовності виявили ті випускники, чий вибір педагогічної професії був випадковим або здійсненим під впливом батьків. У відзивах про майбутню професію випускники зазначали, що “професія вчителя, безумовно, є значимою і потрібною, але в сучасних умовах вона не дозволяє забезпечувати сім'ю” (Людмила Х.); “професія вчителя має низьку престижність і оплату та занадто високу завантаженість” (Леся Б.); “гадаю, що вчителів вистачає навчання, а тому він не може займатися ні вихованням, ні соціально-педагогічною діяльністю” (Наталія С.).

Первинний рівень готовності майбутніх учителів початкових класів в обох групах характеризувався таким станом, коли окремі компоненти, не об'єднані в єдину структуру, активізувалися не внутрішньою потребою особистості, а лише через зовнішні спонукання. Мали місце невизначені професійно-ціннісні пріоритети та нестійка мотивація до соціально-педагогічної діяльності, сцієнтиська спрямованість педагогічної діяльності. Знання були безсистемні, сформовані окремі поняття (виконали не всі завдання, змогли визначити окремі поняття), відповіді студентів потребували

уточнення та доповнень, спостерігалися труднощі у визначенні та практичному застосуванні понять. Педагогічні вміння були сформовані на репродуктивному рівні, частково (у стандартних ситуаціях через копіювання наявних методичних розробок і схем), у діях спостерігався стереотип, відчутні труднощі в аналізі та самоаналізі власної діяльності. Технології соціально-педагогічної діяльності фрагментарні, майбутні спеціалісти оволоділи окремими знаннями про соціально-педагогічну діяльність і соціально-педагогічні технології, а тому добирали їх неадекватно щодо розв'язання конкретних соціально-педагогічних проблем, порушували алгоритм технологій. При розв'язанні соціально-педагогічних задач припускалися принципових помилок, неточностей, орієнтувалися лише в типових ситуаціях, досить часто соціально-педагогічні завдання розв'язувалися шляхом спроб і помилок, з опорою на інтуїцію. Майбутні спеціалісти мали нижчий середнього рівень соціальної креативності, їхній саморозвиток пов'язаний із зовнішнім стимулюванням, створенням відповідних умов. Наведемо приклади відповідей студентів.

Олена Ш. (ЕГ). Особистісно орієнтована взаємодія в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкових класів.

Соціально-педагогічна діяльність спрямовується на допомогу дитині в соціалізації. Соціально-педагогічна діяльність завжди адресна, спрямована на конкретну дитину та розв'язання її проблем, а тому особистісно орієнтована.

Вікторія П. (КГ). Загальна характеристика видів і напрямів соціально-педагогічної діяльності.

Види і напрямки соціально-педагогічної діяльності класифікуються за різними підставами, зокрема можна виділити: соціально-педагогічну діяльність з дітьми, що мають відхилення в розвитку; соціально-педагогічну діяльність із соціально-педагогічно занедбаними (дезадаптованими) дітьми; соціально-педагогічну діяльність із дітьми, що залишились без батьківського піклування.

Неля Т. (КГ). Педагогічна задача. Сергійко (7 років) - дуже вразлива та імпульсивна дитина. Хлопчик із повної сім'ї, має молодшу сестру. За словами матері, був гарно підготовлений до вступу в школу, бажав учитись, хоча дитячий садок не відвідував. Перше півріччя провчився гарно, але несподівано виявилися зміни в поведінці хлопчика (з'явилася пасивність, байдужість, відмови ходити до школи, конфлікти з однолітками). Найбільше справами сина цікавилася мама - жінка дуже тривожна і водночас педантична, яка ставила високі вимоги до сина, намагалася зробити з нього "найкращого учня". Опишіть роботу вчителя в такій ситуації.

У цій ситуації описаний випадок шкільної дезадаптації. Вчитель, для того щоб допомогти хлопчику, повинен проводити консультативно-просвітницьку роботу з матір'ю дитини.

Елементарний рівень готовності не засвідчив ніхто зі студентів експериментальних груп (порівняно з 76,3% на попередньому етапі). У контрольних групах досліджуваних на елементарному рівні готовності до соціально-педагогічної діяльності залишилось 11,5% випускників (порівняно з 76,0% на вихідному етапі). Для елементарного рівня готовності студентів контрольних груп до соціально-педагогічної діяльності властивим є низький рівень професійно-педагогічної мотивації, сцієнтиська спрямованість педагогічної діяльності, несформованість мотивації до соціально-педагогічної діяльності, домінування ситуативних мотивів та авторитарних настанов на взаємодію з дітьми. Теоретико-методичні знання фрагментарні, студенти виявили лише окремі уявлення на допрофесійному рівні, у відповідях припускалися принципівих помилок. Загальнопедагогічні уміння були сформовані безсистемно, слабо орієнтувались у соціально-педагогічних технологіях; не змогли розв'язати соціально-педагогічні задачі, мали низьку соціальну креативність та загальмований саморозвиток.

Таким чином, одержані у процесі експериментального навчання позитивні і вірогідні результати впровадження структурно-процесуальної

моделі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності, засвідчують її достатню ефективність і підтверджують положення висунутої гіпотези, дають підстави вважати мету та завдання дослідження реалізованими.

5.3. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності

Ефективність формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності обумовлювалася загальною логікою процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Педагогічними умовами формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності виступили:

- побудова підготовки студентів як процесу поетапного становлення професійно-особистісної готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності на основі взаємозв'язку теорії і практики, забезпечення інтегративних зв'язків соціально-педагогічної і педагогічної складових змісту підготовки;

- використання інтерактивних методів і форм навчання, що створюють діалогічність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів у навчальному процесі ВНЗ, потенціалу педагогічної практики і самостійної роботи студентів;

- впровадження професіографічного моніторингу для діагностико-прогностичного аналізу і коригування процесу професійно-педагогічної підготовки студентів на всіх його етапах.

Спинимось на характеристиці кожної з означених педагогічних умов, що реалізовувались у ході експериментального навчання. Процес формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності є

складним, діалектичним і динамічним процесом, що здійснювався у площині розв'язання протиріч, у просторі взаємодії особистості (суб'єктивного) і професії (об'єктивного). Цілісність підготовки вчителя передбачала таку організацію навчально-виховного процесу, за якої стимулювався активний стан усіх складових готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності в їх єдності. Це стало можливим завдяки поетапності і керованості підготовки, забезпечення інтегративних зв'язків соціально-педагогічної і педагогічної складових змісту підготовки, розробці змістово-організаційних засад на основі взаємозв'язку теорії і практики, включення студентів у різноманітні види діяльності, що допомагали засвоїти не лише необхідні знання, але й розвивати педагогічні здібності і вміння, особистісний і творчий потенціал.

Поетапна підготовка студентів здійснювалася як процес поступального і неперервного професійно-особистісного розвитку майбутніх спеціалістів, формування їхньої готовності до соціально-педагогічної діяльності. Основою інтеграції педагогічних і соціально-педагогічних знань виступили узагальнення (поняття, закони, теорії, ідеї), що забезпечувало формування поглядів і переконань, наукового світогляду. Тобто відбувався розгляд фундаментальних понять з точки зору: історії, що відображає зміну норм педагогічної дійсності; теорії, яка описує систему знань, пояснюючи явища і процеси педагогічної дійсності; технології, яка описує засоби реалізації теоретичних знань; творчості як культури діяльності, що виявляється при впровадженні засвоєного досвіду.

Соціально-педагогічні проблеми дитинства виступили як базисна змістова складова підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Визначення номенклатури педагогічних дисциплін і логіки їх вивчення дозволило моделювати структуру кожного предмета, що включало: систему педагогічних знань (найважливіші педагогічні і соціально-педагогічні ідеї, теорії, поняття, закони, принципи,

факти і т.ін.); репродуктивні і креативні способи пізнавальної діяльності, а також проблемно-пошукову діяльність студентів; педагогічні вміння; аксіологічний компонент, спрямований на становлення гуманістичної спрямованості особистості майбутнього вчителя; інформаційно-комунікативний компонент (впровадження діалогічної взаємодії, інтерактивних методів навчання у викладання педагогічних курсів). Рациональне поєднання лекцій, семінарських, лабораторно-практичних занять, самостійної роботи і педагогічної практики, позанавчальної роботи у процесі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності сприяло оволодінню теоретичними і практичними знаннями, педагогічними вміннями, активізації потреби в майбутній діяльності. Навчально-методичні матеріали для студентів з педагогічних дисциплін, що розроблялись у друкованому й електронному варіантах, включали: тексти лекцій, плани семінарських і лабораторних занять, матеріали і завдання для самоперевірки і самостійної роботи студентів, завдання та інструкції до лабораторно-практичних занять, критерії оцінок якості виконання завдань, теми рефератів, словники ключових слів і термінів, список обов'язкової і додаткової літератури.

До лекцій як ефективного, економічного та емоційно насиченого способу передачі знань нами висувалася низка вимог, зокрема: розкриття понятійного апарату конкретної галузі знань і міжпредметних зв'язків; науково-проблемний виклад у поєднанні з логічністю і доступністю; діалогічна структура лекції і створення творчої, емоційно позитивної атмосфери, стимулювання пізнавальних інтересів; систематичне "нашарування інформації" (повтор навчального матеріалу в різних формах); домінування професійної спрямованості (акцент на професійній важливості та можливості застосування знань, ілюстрації конкретного застосування знань); вступні та узагальнюючі лекції з кожного курсу; подання інформації

для запису у вигляді наочних схем, зручних для сприймання, запам'ятовування і відтворення.

У ході семінарських, лабораторно-практичних занять відпрацьовувалося застосування теоретичних положень на практиці (виділення і співвіднесення різних ракурсів проблеми, доведення і спростування різних позицій, розгорнута аргументація, відстоювання власної позиції), здійснювався аналіз соціально-педагогічних ситуацій, проводилася робота з науковими, художніми, публіцистичними текстами, формувалися педагогічні вміння. Самостійна робота студентів, завдання для якої добирались з урахуванням рівня інтелектуальної активності студентів та актуальних соціально-педагогічних проблем, органічно поєднувалась з лекційними, семінарськими, лабораторно-практичними заняттями, позанавчальною роботою в межах вивчення циклу педагогічних дисциплін, а також безпосередньо на педагогічній практиці. Завдання репродуктивного рівня, спрямовувалися на засвоєння студентами системи знань (понять, законів, закономірностей, сутності явищ і процесів соціально-педагогічної дійсності), формування професійних умінь і навичок; на стимулювання творчого пошуку, здобуття знань шляхом аналізу соціально-педагогічних явищ, ситуацій, процесів, застосування до нових умов і ситуацій, встановлення зв'язків і взаємозалежностей, висунення нових ідей і гіпотез, розробку програм і концепцій спрямовувалися творчі завдання.

У ході підготовки студенти застосовувати наявні теоретичні знання для розв'язання практичних завдань, закріплювались і відпрацьовувались технології реалізації провідних функцій соціально-педагогічної діяльності (аналітико-діагностичної, прогностичної, організаційно-комунікативної, корекційно-реабілітаційної, охоронно-захисної, соціально-профілактичної). У процесі педагогічної практики майбутніх учителів початкових класів упродовж усіх років навчання реалізовувались інтегративні зв'язки педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, що забезпечувало

послідовне включення студентів в усі види педагогічної і соціально-педагогічної діяльності. Завданнями педагогічної практики в підготовці студентів до соціально-педагогічної діяльності виступили: закріплення, поглиблення і збагачення теоретичних знань у процесі соціально-педагогічної діяльності; формування і розвиток педагогічних умінь і навичок, професійно значимих особистісних якостей спеціаліста, його гуманістичної спрямованості; оволодіння функціями соціально-педагогічної діяльності, розвиток науково-дослідницького підходу до розв'язання соціально-педагогічних проблем і творчого підходу до виконання професійних обов'язків; знайомство з різними категоріями дітей з соціально-педагогічними проблемами, освоєння форм соціально-виховної роботи з урахуванням специфіки шкіл різних типів; надання допомоги освітньо-виховним установам у розв'язанні завдань виховання і соціалізації дітей, практична реалізація технологій соціально-педагогічної діяльності; ознайомлення із напрямками і специфікою соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Широкий спектр розвивальних ефектів міжособистісної взаємодії в навчальному процесі майбутніх учителів для досягнення дидактичних і виховних цілей підготовки до соціально-педагогічної діяльності дозволили гнучко моделювати інтерактивні методи. Інтерактивні форми і методи навчання виконували дидактичні, виховні, розвивальні, професійні функції. Дидактичні функції пов'язані з формуванням у студентів теоретичних знань, практичних умінь і навичок; виховні - з формуванням у суб'єктів навчальної діяльності ініціативності, почуття групової єдності, відповідальності за власний внесок і розв'язання загальногрупових завдань; розвивальні функції виявляються в пізнавальному розвитку, становленні психічних новоутворень, особистісних якостей майбутніх спеціалістів; професійні - у становленні професійної позиції професійно-педагогічного мислення, спілкування, творчості майбутніх педагогів.

Загальними особливостями інтерактивного навчання в ході підготовки були: організація навчання студентів у групах із змінним складом учасників (залежно від завдань); комплектування груп з урахуванням положень групової динаміки про створення дієвих суб'єктів групової діяльності; дидактичне і методичне забезпечення з урахуванням пізнавальних можливостей, знань і вмінь, особистого досвіду студентів (опорні схеми-конспекти, допоміжні матеріали, алгоритми технологій СПД, картки-інструкції і т.ін.); використання диференційованих за рівнем складності проблемних завдань; створення на заняттях атмосфери діалогічності, співробітництва; поєднання контролю з боку викладача за ходом та результатами навчання з самоконтролем і взаємоконтролем студентів. Технології організації групової пізнавальної діяльності вибудовувалась за такою схемою: а/ визначення мети і завдань роботи в мікрогрупах, забезпечення орієнтації в ході виконання завдань; планування і виконання роботи в мікрогрупах; б/ аналіз і оцінка кожним членом мікрогрупи виконаної роботи; взаємоаналіз, взаємооцінка і попередня корекція в мікрогрупах виконаної роботи; в/ міжгруповий аналіз і корекція виконаної роботи, підведення підсумків групової пізнавальної діяльності. Використання кейс-стаді відбувалося за такими етапами: введення у проблему (якими є факти), ознайомлення з інформацією, з додатковими джерелами; постановка задачі (у чому проблема ситуації); поділ на мікрогрупи; робота в мікрогрупах (обговорення спільно виробленого алгоритму розв'язання ситуації); загальногрупова дискусія, спільне обговорення варіантів розв'язання ситуації або проблеми, позитивних і негативних наслідків такого розв'язання (“дерево рішень”), пошук найоптимальнішого рішення; оцінювання і самооцінювання виконаної роботи.

У процесі моделювання і проведення ситуаційно-рольових, дидактичних, творчих, організаційно-діяльнісних, імітаційних, ділових ігор враховувалися психолого-педагогічні принципи, що відображають логіку,

внутрішні зв'язки, складові частини ігрового процесу, а в єдності своїй утворюють концепцію гри як форми контекстного навчання. До них належать принципи: імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки професійної діяльності; спільної діяльності й діалогічного спілкування; двоплановості; проблемності змісту імітаційної моделі.

У використанні навчального діалогу нами передбачалось: виявлення готовності студентів до діалогічного спілкування; використання базових знань, комунікативного досвіду, настанов на сприйняття інших точок зору; пошук опорних мотивів, тобто тих питань і проблем, які хвилюють і дозволяють ефективно формувати власний смисл матеріалу, що вивчається; структурування навчального матеріалу в систему проблемно-пошукових питань і завдань; обдумування різних варіантів розвитку сюжетних ліній діалогу і техніки постановки запитань; проектування способів взаємодії учасників діалогу, їх можливих ролей; створення сприятливого психологічного клімату, використання прийомів поживлення діалогу, активізація творчого потенціалу учасників. Запорукою успішності дискусії була чітка її організація, зокрема: ретельне планування змістово-організаційних умов дискусії; чітке дотримання регламенту і правил ведення дискусії всіма її учасниками; ефективне керівництво ходом дискусії з боку викладача.

Продуктивне науково-методичне забезпечення вивчення педагогічних дисциплін зумовило проведення ґрунтовної пропедевтичної роботи з викладачами профільних кафедр з метою чіткого окреслення цілей і завдань, змісту і форм організації навчання. У використанні інтерактивного навчання викладачами враховувались його переваги і недоліки. Взаємодія і співробітництво членів групи, постійна зміна позицій, стимулювання пізнавальних інтересів, творчості; можливість працювати в міру своїх сил і здібностей; формування діалогічності спілкування, розподіл і координація дій на основі взаємоконтролю і взаємооцінки; практичне відпрацювання

типових професійних ситуацій в аудиторних умовах активізували професійне становлення майбутніх спеціалістів. Водночас робота у групах вимагала витрат навчального часу на процеси групової динаміки, а також мали місце труднощі злагодженої координації роботи малих груп і організаційні труднощі. Зауважимо, що для застосування інтерактивних методів у навчальному процесі ВНЗ у викладанні педагогічних дисциплін необхідно: глибоко знати теорію інтерактивного навчання, технології застосування інтерактивних методів; виділити розділи і теми, які доцільно вивчати з допомогою інтерактивних методів; визначити завдання, з якими зустрінуться студенти у своїй майбутній практичній діяльності; дібрати педагогічні задачі й ситуації, які можна розв'язувати з використанням інтерактивних методів навчання; підготувати студентів до групової навчальної діяльності; постійно здійснювати аналіз проведеної роботи.

Упровадження професіографічного моніторингу дозволило відстежувати і зрозуміти динаміку, зміст, тенденції змін, що відбувалися на всіх етапах підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, зібрати корисну інформацію про адекватність використаних у педагогічному процесі дидактичних засобів, про індивідуально-психологічні особливості студентів, міжособистісні стосунки та спілкування у студентських групах та на основі цього організувати особистісно орієнтований освітній процес; забезпечувати узгодженість і наступність різних етапів підготовки; визначити педагогічні умови ефективного формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Продуктивність професіографічного моніторингу полягала в тому, що: по-перше, моніторинг інтегрував оцінку якості вивчення всіх педагогічних дисциплін; по-друге, виявляв кореляцію між особистісними, когнітивними та діяльними компонентами освітнього процесу; по-третє, слугував інформаційно-аналітичною базою для проектування інноваційних підходів вивчення педагогічних дисциплін.

Результати, закладені в інформаційну базу, дозволили викладачам одержати за всіма показниками моніторингу характеристики конкретних студентів у педагогічному процесі ВНЗ.

Провідними вимогами до професіографічного моніторингу виступили: об'єктивність - мінімізація суб'єктивних оцінок, урахування всіх результатів (позитивних і негативних), створення однакових умов для всіх тих, хто навчається; валідність - повна і всебічна відповідність контрольних завдань змісту матеріалу, що досліджується, чіткість критеріїв вимірювання і оцінки, можливість підтвердження позитивних або негативних результатів, одержаних із допомогою різних способів контролю; надійність - стійкість результатів, одержаних при повторному контролі, проведеному іншими особами; систематичність розуміють як проведення етапів і видів педагогічного моніторингу в певній послідовності та системі; врахування рівня освіти і розвитку, індивідуальних особливостей об'єкта навчання, а також умов і конкретних ситуацій проведення дослідження, що передбачає диференціацію контрольних і діагностичних завдань; гуманістична спрямованість моніторингу забезпечується завдяки створенню атмосфери доброзичливості, співробітництва, довір'я, сприятливого емоційного клімату, а результати моніторингу не можуть використовуватися з метою тиску або маніпуляції, вони повинні мати стимулюючий вплив задля якісної зміни ставлення студентів до навчання та майбутньої професійної діяльності.

Висновки з п'ятого розділу

Результатами дослідно-експериментальної перевірки розробленої нами структурно-процесуальної моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності доведено її ефективність, що підтверджують дані професіографічного моніторингу і кількісно-якісні зміни сформованості готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності.

Упровадження професіографічного моніторингу дозволило відстежувати і зрозуміти діалектику змін, що відбувались у майбутніх спеціалістів у ході професійно-педагогічного навчання, зібрати корисну інформацію про адекватність використаних у педагогічному процесі дидактичних засобів, про індивідуально-психологічні особливості студентів, міжособистісні стосунки і спілкування у студентських групах і на основі цього організувати особистісно орієнтований освітній процес, забезпечувати узгодженість і наступність різних етапів підготовки.

У ході першого етапу експериментального навчання у студентів сформувались стійкі мотиваційні настанови на здобуття професійних знань і вмінь, усвідомлення важливості розв'язання соціально-педагогічних проблем, помітно зросла пізнавальна активність, зацікавленість студентів напрямками роботи соціально-педагогічного змісту, а також відбулось закріплення загальнонавчальних умінь. Спеціальна організація адаптаційно-ознайомлюючого етапу в експериментальних групах переконала нас у важливості об'єднання студентів у мікрогрупи згідно навчальних цілей, формування здатності до співробітництва в навчальній діяльності, використання в навчальному процесі інтерактивних форм і методів навчання.

Когнітивно-збагачувальний і практико-діяльнісний етапи підготовки забезпечили оволодіння студентами теоретико-методичними знаннями і практичними вміннями, процесуальною сутністю і технологіями соціально-педагогічної діяльності завдяки взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовки, забезпечення інтегративних зв'язків у формуванні цілісного знання про дитину як об'єкт і суб'єкт соціалізації; набуття досвіду самостійної соціально-педагогічної діяльності, розвиток професійно-педагогічної мотивації в навчальній діяльності та при проходженні педагогічної практики; ознайомлення майбутніх спеціалістів з різними категоріями дітей, які мають соціально-педагогічні проблеми, з особливостями і педагогічними можливостями різноманітних соціально-

педагогічних середовищ, що утворюють мікросоціум сучасної дитини; освоєння форм соціально-виховної роботи з урахуванням специфіки шкіл різних типів. Організація навчального процесу в експериментальній групі забезпечила необхідне поглиблення знань, розвиток педагогічних умінь студентів, які оперували набутими знаннями та вміннями як в знайомих, так і в нових умовах, творчо застосовували в розв'язанні педагогічних задач, адекватно використовували соціально-педагогічні технології.

На останньому (рефлексивно-творчому) етапі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності відбулася стабілізація і корекція професійно-педагогічної мотивації, сформованих професійно-педагогічних знань і вмінь, закріплення вмінь і навичок науково-дослідної роботи, рефлексія набутого досвіду соціально-педагогічної діяльності, формування індивідуально-творчого стилю соціально-педагогічної діяльності в ході педагогічної практики та позанавчальної роботи студентів, розвиток науково-дослідницького підходу до розв'язання соціально-педагогічних проблем.

Ефективність формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності обумовлювалася загальною логікою процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Педагогічними умовами ефективного формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності виступили: побудова підготовки студентів як процесу поетапного становлення професійно-особистісної готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності на основі взаємозв'язку теорії і практики, забезпечення інтегративних зв'язків соціально-педагогічної і педагогічної складових змісту підготовки; використання інтерактивних методів і форм навчання, що створюють діалогічність, суб'єкт-суб'єктну взаємодію студентів і викладачів у навчальному процесі ВНЗ, потенціалу педагогічної практики і самостійної роботи студентів; упровадження професіографічного

моніторингу для діагностико-прогностичного аналізу і коригування процесу професійно-педагогічної підготовки студентів на всіх його етапах.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено теоретичне узагальнення і нове вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності в основу якої покладено структурно-процесуальну модель підготовки студентів, доведено ефективність формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності за розробленою моделлю та з дотриманням педагогічних умов: побудова підготовки студентів як процесу поетапного становлення професійно-особистісної готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності на основі взаємозв'язку теорії і практики, забезпечення інтегративних зв'язків соціально-педагогічної і педагогічної складових змісту підготовки; використання інтерактивних методів і форм навчання, потенціалу педагогічної практики і самостійної роботи студентів; упровадження професіографічного моніторингу.

Аналіз теорії і педагогічної практики довів, що незважаючи на істотне зростання кількості досліджень із проблем професійно-педагогічної підготовки, підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності не знайшла належного відображення в фундаментальних і прикладних дослідженнях. Зарубіжний педагогічний досвід засвідчує, що саме у процесі шкільної соціалізації забезпечуються можливості успішної інтеграції молодих людей у суспільство. В цьому напрямі відбувається перегляд завдань і функцій професійно-педагогічної діяльності, становлення нового підходу до розуміння та розв'язання соціально-педагогічних проблем у світовій і вітчизняній педагогіці. Підґрунтям діяльності школи як соціального інституту постає забезпечення єдності розвитку, соціалізації та виховання дітей і молоді, створення базових освітньо-виховних передумов подальшої соціалізації молоді.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності обумовлюється розширенням функцій професійно-педагогічної діяльності в умовах бурхливих соціально-економічних змін, посиленням педагогічної складової в діяльності різних соціальних інституцій; зростанням вимог до якості професійно-педагогічної підготовки фахівців, що визначається інноваційними процесами в освіті, відродженням гуманістичних ідей у вітчизняній педагогіці, розвитком педагогіки соціалізації; недостатньою розробкою згаданої проблеми в теорії і практиці педагогіки вищої школи. Вивчення сучасного стану розробки проблеми дозволило обґрунтувати концептуальні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, якими є системно-цілісний, особистісно-діяльнісний, інтегративний, культурологічний, герменевтичний, антропологічний, контекстний методологічні підходи; теорії педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, концепції професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ, чинні вимоги до вищої педагогічної освіти і якості підготовки вчителів.

Соціально-педагогічна діяльність є складовою навчально-виховного процесу школи, що спрямована на створення умов і надання допомоги дітям і підліткам у процесі соціалізації. Загальною метою соціально-педагогічної діяльності є гармонізація взаємодії особистості і соціуму для збереження, відновлення, розвитку соціальної активності; створення оптимальних умов для соціалізації дітей і молоді, їхньої самореалізації в суспільстві. Соціально-педагогічна діяльність - особистісно орієнтована, оскільки зосереджується на розв'язанні індивідуальних проблем, що виникають у процесі соціалізації конкретної людини. Провідними стратегіями соціально-педагогічної діяльності є включення людини в соціум (соціалізація, соціальне виховання); педагогізація соціуму (використання педагогічного потенціалу середовища, підвищення ефективності його використання); управління взаємодією

людини і соціуму на принципах оптимізації згідно мети соціально-педагогічної діяльності.

У дослідженні доведено, що соціально-педагогічна діяльність учителя початкових класів є структурно-динамічною сукупністю цілеспрямованих соціально-педагогічних дій, що здійснюються у мікросоціумі з метою підтримки розвитку та соціалізації дітей. Її метою є створення оптимальної освітньо-виховної ситуації, надання допомоги дитині у процесі соціалізації. Поєднання функціонального і процесуального підходів в аналізі соціально-педагогічної діяльності дозволило виокремити провідні її функції (аналітико-діагностична, прогностична, організаційно-комунікативна, соціально-профілактична, охоронно-захисна, корекційно-реабілітаційна, евристична). Теоретичний аналіз розгляду проблеми в сучасній науці засвідчив пріоритетність превентивного характеру соціально-педагогічної діяльності і технологічного підходу до реалізації її функцій. Соціально-педагогічна технологія розглядається нами як послідовна, поетапна реалізація скоординованих дій, операцій, процедур, що забезпечують досягнення мети і одержання оптимальних прогнозованих результатів соціально-педагогічної діяльності.

Завданнями соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів виступають: соціальне виховання і розвиток дітей; вивчення особистості дітей, їхніх інтересів і потреб, труднощів і проблем, конфліктів, відхилень у поведінці та своєчасне надання допомоги; збереження і зміцнення здоров'я, охорона і захист прав дітей; педагогічне керівництво дитячою групою, підтримка адаптації і профілактика дезадаптації молодших школярів; вивчення умов життя, мікросередовища дитини, встановлення партнерських стосунків із сім'ями учнів, надання необхідної педагогічної допомоги у вихованні; створення комфортного, особистісно орієнтованого простору шкільного мікросередовища; взаємодія з суспільними і громадськими організаціями, спеціалістами різного профілю задля сприяння

встановленню гуманних стосунків у мікросередовищі, створення умов для освіти, розвитку здібностей дітей. Провідними напрямками соціально-педагогічної діяльності вчителя є: соціально-педагогічна діяльність у школі; соціально-педагогічна діяльність у мікросередовищі; соціально-педагогічна діяльність з сім'єю; соціально-педагогічна діяльність з різними категоріями проблемних особистостей; соціально-педагогічна діяльність у дитячій субкультурі.

Специфіка соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи відображається в таких принципах: суб'єктності, що передбачає стимулювання активності особистості, її участі в соціально корисній і суб'єктивно значимій діяльності; розвиток здатності дитини усвідомлювати своє "Я" у стосунках із людьми та світом, оцінювати свої дії та передбачати їх наслідки; особистісно орієнтованого підходу, що передбачає визнання унікальності та своєрідності особистості кожної дитини, віру в її можливості, співробітництво та партнерство у виховних взаємодіях, діалогічність спілкування; створення психологічного комфорту та ситуацій успіху; природовідповідності, що потребує вияву, формування та підтримки індивідуально-особистісних якостей дитини, врахування вікових та індивідуальних особливостей у навчально-виховній роботі; культуровідповідності - опора на національні та загальнолюдські цінності, прилучення дітей до загальнолюдської культури, формування глобального мислення, неупередженого ставлення до представників різних націй і культур; цілісності та соціальної адекватності виховання, що передбачає цілісність виховних впливів, яка забезпечується завдяки єдності декларованих соціальних настанов із реальними діями педагога, його несуперечливими вимогами, створення таких умов, коли діти відчують свою соціальну захищеність, а також формування в них конструктивних способів подолання конфліктів і розв'язання проблем; інтеграції та диференціації спільної діяльності педагогів і вихованців, що передбачає

розвиток ініціативи та самостійності дітей, делегування їм повноважень і відповідальності при відповідному зростанні відповідальності педагогів перед дітьми; евристичного середовища, що вказує на домінування творчих начал в організації учбової та позакласної діяльності, що вимагає створення умов для вибору учнями форм участі в навчальній і позакласній діяльності; а також підтримка ініціатив, спрямованих на досягнення значимих цілей і самореалізацію індивідуальності, як педагогів, так і учнів.

Теоретично обгрунтовано концептуальні засади вивчення дитинства в ході підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Зміна поглядів на дитинство полягає в подоланні традиційних стереотипів у взаємодії дорослого і дитячого світу, становленні нової гуманістичної парадигми, центрованої на світі дитинства, розробці нових принципів, концепцій і методів педагогічної діяльності. Глибше пізнати і осмислити дитинство як соціально-культурний феномен та особливий значимий віковий період у ході професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів дозволяє широкий інтердисциплінарний синтез історичного, соціогенетичного, кроскультурного, етнографічного, психолого-педагогічного підходів.

Вивчення в ході пошукового експерименту стану реалізації соціально-педагогічної діяльності у практиці роботи початкової школи (аналіз педагогічної документації, анкетування вчителів, соціальних педагогів, батьків дітей молодшого шкільного віку) засвідчило недостатню обізнаність педагогів з теорії і практики соціально-педагогічної діяльності, формальний підхід до розв'язання соціально-педагогічних проблем. Виявлено, з одного боку, потребу педагогів у знаннях щодо сучасних проблем соціалізації і розвитку дітей, а з іншого, дефіцит відповідних знань, неспроможність учителів самостійно вивчати особистість дитини та особливості її соціальної ситуації розвитку; труднощі педагогів у реалізації індивідуального підходу та інтеграції виховних зусиль мікросоціуму. Вивчення стану підготовки

майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності (аналіз навчальних планів і програм педагогічних дисциплін, анкетування студентів) засвідчило, що в сучасній практиці ВНЗ недостатнє програмно-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

Теоретично обгрунтовано та експериментально доведено, що готовність майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності - це результат професійно-педагогічної підготовки, інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, структура якого обіймає мотиваційний, змістовий, діяльнісний, креативний компоненти. Означені компоненти виступили як взаємозв'язані і взаємозумовлені складові готовності майбутніх учителів початкових класів до реалізації функцій і завдань соціально-педагогічної діяльності. Готовність відзначається стійкою професійно-педагогічною мотивацією, спрямованістю на особистісно орієнтовану взаємодію з дітьми, усвідомленням суспільного й особистісного значення соціально-педагогічної діяльності, глибокими теоретичними і прикладними знаннями змістової і процесуальної сутності соціально-педагогічної діяльності та сформованими педагогічними вміннями, високим творчим потенціалом і здатністю до саморозвитку. За результатами констатувального етапу дослідження здійснено кількісний та якісний аналіз сформованості компонентів та загального рівня готовності студентів-першокурсників і випускників, який залежно від досягнутих результатів підготовки може бути елементарним, первинним, достатнім, оптимальним. Кількісний розподіл за рівнями сформованості готовності мало чим відрізняється в контрольних і експериментальних групах студентів-першокурсників. Оптимальний рівень готовності до соціально-педагогічної діяльності в першокурсників був відсутнім. Виявлено елементарний (76,3%) і первинний рівень (23,7%) означеної готовності студентів. Мали місце несформованість професійно-ціннісних пріоритетів і мотивації соціально-педагогічної діяльності,

домінування ситуативних мотивів та авторитарних настанов на взаємодію з дітьми, сформовані окремі уявлення на допрофесійному рівні, у відповідях студенти припускалися принципових помилок. У групах студентів-випускників також було виявлено переважно елементарний і первинний рівні готовності (відповідно 12,6% та 52,9% студентів). На достатньому рівні готовності перебували 29,3% студентів-випускників, які засвідчили неповну сформованість цілісної структури готовності, нерівномірний розвиток її складових. Оптимального рівня готовності до соціально-педагогічної діяльності досягли лише окремі (5,2%) студенти-випускники, які виявили високий рівень сформованості всіх компонентів в їх єдності та взаємозв'язку. Це підтвердило необхідність розробки змістово-організаційних засад підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності та потреби у створенні моделі підготовки.

Структурно-процесуальна модель підготовки майбутніх учителів початкових класів до СПД охоплює чотири послідовних етапи підготовки вчителя: адаптаційно-ознайомлювальний, когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний і рефлексивно-творчий. Професійно-педагогічна підготовка студентів за такою моделлю виступила як система змістово-педагогічних і організаційно-методичних засобів, спрямованих на забезпечення готовності майбутнього педагога до соціально-педагогічної діяльності. Наукові підходи до розробки змісту підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності як складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів ґрунтувалися на загальнодидактичних уявленнях про зміст і завдання педагогічної освіти. Реалізація системно-цілісного, особистісно-діяльнісного, антропологічного, герменевтичного, інтегративного, культурологічного, контекстного підходів у педагогічній освіті забезпечила ефективне використання можливостей різних дисциплін, форм, методів навчання в підготовці студентів до соціально-педагогічної діяльності. Провідними завданнями професійно-педагогічної підготовки

майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності виступили: формування у студентів системи методологічних, науково-теоретичних, практичних педагогічних знань, вироблення ціннісного ставлення до них, розвиток творчого мислення та загальної культури; формування продуктивних способів пізнавальної діяльності; формування педагогічних умінь, оволодіння технологіями соціально-педагогічної діяльності; реалізація взаємозв'язку соціально-педагогічної теорії і практики; організація експериментальних досліджень, зорієнтованих на розробку змісту, нових методик і технологій соціально-педагогічної діяльності учителя; стимулювання інтересу молоді до соціально-педагогічних явищ і процесів, розвиток педагогічної спрямованості, орієнтації на особистісну модель взаємодії з дітьми, становлення суб'єктності майбутнього вчителя на основі формування в нього потреби у професійному та особистісному саморозвитку.

Аналіз результатів дослідно-експериментальної перевірки структурно-процесуальної моделі, зокрема методами математичної статистики, підтвердив педагогічну доцільність обгрунтованих нами концептуальних підходів до розробки і побудови підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності як складової і пріоритетного напрямку цілісного процесу професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Кількісні показники сформованості готовності студентів експериментальних груп до соціально-педагогічної діяльності на формувальному етапі дослідження значно перевищують показники контрольних груп та відповідні показники, здобуті під час констатувального етапу дослідження. Оптимального рівня готовності досягли 35,8% досліджуваних, на достатньому рівні готовності виявилось 55,8% студентів (на початковому етапі - 0%), на первинному залишилось – 8,4% (було 23,7%), елементарного рівня готовності не було виявлено (на вихідному етапі – 76,3%). У контрольних групах до оптимального рівня готовності піднялось

6,5% студентів, достатнього - 33,2% (на початковому етапі не було виявлено), на первинному рівні готовності до соціально-педагогічної діяльності залишилось 48,8% (було 24,0%), на елементарному - 11,5% випускників (до експерименту – 76,3%). Відзначено суттєві відмінності на досить високому рівні значимості між показниками готовності експериментальної групи на констатувальному і контрольному етапах ($t=8,5$; $p\leq 0,001$). Натомість, вірогідних відмінностей між показниками першого і другого зрізів у контрольних групах не зафіксовано. Слід вказати на несуттєві відмінності кількісних даних у контрольних групах студентів-випускників на констатувальному (оптимального рівня сформованості готовності досягли 5,2% респондентів, достатнього – 29,3%, первинного - 52,9%, елементарного - 12,6%) і формувальному етапі (досягнуті рівні готовності відповідно: 6,5%; 33,2%; 48,8%; 11,5%). Усе це підтверджує, що запропонована структурно-процесуальна модель підготовки забезпечує успішне формування готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

У процесі дослідження розроблено програмно-методичне забезпечення підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, програму професіографічного моніторингу підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності; навчально-методичний посібник “Основи соціально-педагогічної діяльності”, навчально-методичні матеріали до написання курсових робіт і самостійної роботи студентів, понад 30 науково-методичних статей.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці змісту, організаційно-педагогічних засад і технологій підготовки та перепідготовки педагогів у галузі соціально-педагогічної освіти; у визначенні та обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов застосування комп’ютерних технологій у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів початкових класів; обґрунтуванні педагогічного керівництва соціалізацією

молодших школярів і створенні моделі початкової школи як відкритої соціально-педагогічної системи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.- М.: Просвещение, 1990.- 234 с.
2. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре.- М: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Из-во НПО МОДЭК”, 2000.- 416 с.
3. Абрамова Г.С. Возрастная психология.- Екатеринбург: Деловая книга, 1999.- 624 с.
4. Аванесов В.С. Теоретические основы разработки заданий в тестовой форме.- М., 1995.- 238 с.
5. Агафонов А.Г. Человек как смысловая модель мира.- М., 2000.- 167 с.
6. Аза Л.А. Воспитание как философско-социологическая проблема.- К.: Наукова думка, 1993.- 129 с.
7. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности// Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности.- М.: Наука, 1977.- С. 110 - 134.
8. Алексашина И.Л. Учитель и новые ориентиры образования.- СПб.: ПРОГРАММА, 1997.- 153 с.
9. Алексеева Т.И. Мы делаем город, город делает нас// Мир психологии и психология в мире.- 1995.- №4.- С.37-48.
10. Алексюк А.Н. Методы обучения и методы учения.- К.: Вища школа, 1980.
11. Алехина С.В. Профессиональное становление учителя как социального педагога в рамках дополнительной специальности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08.- Воронеж, 2002.- 26 с.
12. Алмазов Б.Н. Психическая и средовая дезадаптация несовершеннолетних.- Свердловск, 1986.- 140 с.

13. Аминов Н.А. Социальный интеллект и социальная компетенция в подготовке социальных работников// Социальная работа/ Под ред. И.А.Зимней.- М., 1992. Вып.5.- С.37.
14. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учителя.- М.: Педагогика, 1984. - 296 с.
15. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания// Избр. психол. тр.: В 2 т. - М., 1980.- Т.1.
16. Андреева Г.М. Социальная психология.- М.: Изд-во МГУ, 1988.- 415 с.
17. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики.- М.: Академия, 2000.- 176 с.
18. Ариес Ф. Возрасты жизни// Философия и методология истории/ Под ред И.С.Кона.- М., 1977.- 380 с.
19. Аркин Е.А. Ребенок и его игрушка в условиях первобытной культуры.- М., 1935.
20. Арсентьева О.Ю. Реализация социально-педагогической поддержки семьи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Оренбург, 2002.- 21 с.
21. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы.- М.: Высшая школа, 1980.- 340 с.
22. Асмолов А.Г. Психология личности. - М.: Изд-во МГУ, 1990.- 236 с.
23. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения.- М.: Педагогика, 1977.- 251 с.
24. Балаев А.А. Активные методы обучения.- М.: Профиздат, 1986.- 96 с.
25. Балл Г.О. (ред.) Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти: Наук.-метод. зб.- К.: Наук. думка, 1998.
26. Беличева С.А. Основы превентивной психологии.- М., 1993.- 215 с.
27. Баташова С.М. Подготовка студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности при изучении педагогических дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08.- Омск, 1998.- 168 с.
28. Баханов К. Інтерактивне навчання// Історія в школах України.- 1998.- №4.

29. Бедерханова В.П. Обучающие игры как средство подготовки студентов к воспитательной работе: Автореф. ...дис. канд. пед. наук: 13.00.01- Л., 1977.- 21 с.
30. Беспалько О.В. До питання про структуру та функції соціально-педагогічної діяльності// Практична психологія та соціальна робота.- 2000.- №5.- С.12-14.
31. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.- М.: Педагогика, 1986.- 450 с.
32. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии.- М.: Педагогика, 1989.- 190 с.
33. Бессонова В.Н. Творческая самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных умений: Автореф. ...дис. канд. пед. наук: 13.00.01.- Л., 1986.- 18 с.
34. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.- Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади.- К.: Либідь, 2003.- 280 с.
35. Бібік Н.М. Соціалізація школяра – у базовому змісті початкової освіти// Початкова школа.- 1998.- №12.- С.10-11.
36. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода.- М., 1973.
37. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис ... д-ра. пед. наук.: 13.00.04.- К., 2003.- 440 с.
38. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації.- К.:ІЗМН.- 232 с.
39. Бойкова С.В. Педагогическая поддержка дезадаптированных подростков в современной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Омск, 2002.- 19 с.
40. Бодалев А.А. О предмете акмеологии// Психологический журнал.- 1993.- Т.14.- №15.

41. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.- М.: Просвещение, 1968.- 356 с.
42. Большакова З.М. Теоретические основы подготовки будущих учителей к профессионально-педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08.- Екатеринбург, 2000.- 398 с.
43. Бондар В.І., Севастюк М.С. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь вчителя початкової школи.- К., 2000.- 142 с.
44. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования: Монография.- Ростов-н/Д., 2000.
45. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания// Педагогика.- 2001.-№1.- С.17-24.
46. Борисова Н.В., Соловьева А.А. Игра в обучении лекторов.- М.: Знание, 1986.- 64 с.
47. Боровиков В.П. Популярное введение в программу “STATISTIKA”.- М.: Компьютер Пресс, 1998.- 267 с.
48. Бочарова В.Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01.- М., 1991.- 379 с.
49. Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Л., 1987.
50. Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР.- М., 1976.
51. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности.- М., 1968.
52. Василенко Н.В. Взаимодействие школы и социальной среды микрорайона в воспитательной работе с учащимися: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- К., 1988.- 223 с.
53. Васильева Н.А. Квалиметрические основы рейтинговой системы контроля знаний студентов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Ижевск, 1992.- 22 с.

54. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика.- М.: Академия, 2000.- 440 с.
55. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга: Учебное пособие.- М.: Осъ-89, 2000.- 224 с.
56. Веселова В.В. Билет в будущее.- М.: Знание, 1990.- 80 с.
57. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление// Философские мысли натуралиста.- М., 1988.- 230 с.
58. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход.- М.: Высш.шк., 1991. - 207 с.
59. Вергасов В.М. Вопросы активизации самостоятельной деятельности студентов.- К., 1978.- 51 с.
60. Використання інтерактивних методів та мультимедійних засобів у підготовці педагогів: Збірник наукових праць.- Кам'янець-Подільський: Абетка-НОВА, 2003.- 208 с.
61. Власенко С.П. Особливості становлення сучасної багаторівневої освіти вчителя початкових класів: Автореф. ...дис. канд. пед. наук: 13.00.04.- К., 2002.- 21 с.
62. Воробйова С. Структура, принципи і рівні готовності студентів до творчого рішення дидактичних задач// Рідна школа.- 2002.- №4.- С.42-45.
63. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т.-Т.4.- М.: Педагогика, 1984.
64. Выготский Л.С. Педагогическая психология/ Под ред. В.В.Давыдова.- М.: Педагогика, 1991.- 480 с.
65. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века// Новые ценности образования. Вып. 6.- М., 1996.- С.10-37.
66. Галагузова Ю.Н., Сорвачева Г.В., Штинова Г.Н. Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов.- М.: ВЛАДОС, 2001.- 224 с.
67. Ганзен В.А. Системные описания в психологии.- Л.: ЛГУ, 1984.- 176 с.

68. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию.- М.: Школа- Пресс, 1995.- 447 с.
69. Гинецианский В.И. Основы теоретической педагогики.- М., 1989.- 430 с.
70. Гладкий Ю.В. Глобалистика: истоки, становление, географическая интерпретация// Изв. РГО., 1993.- №2.
71. Глассер У. Школа без неудачников - М.: Прогресс, 1991.- 174 с.
72. Головаха Е.И, Кроник А.А. Психологическое время личности.- К., 1986.
73. Голод С.И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты.- Л., 1984.
74. Гонеев А.Д. Теоретические основы подготовки учителя к коррекционно-педагогической деятельности с подростками: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08.- Курск, 2001.- 435 с.
75. Гоноволин Ф.Н. Книга об учителе.- М.: Просвещение, 1965. - 212 с.
76. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник.- К.: Либідь, 1997.- 376 с.
77. Гордеева А.В. Реабилитационная педагогика в общеобразовательном контексте: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01.- Вел. Новгород, 2002.- 38 с.
78. Григоренко Л.В. Формирование готовности студентов педвуза к профессиональной деятельности в процессе самостоятельной работы: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04.- Кривой Рог.- 1991.- 162 с.
79. Гросс К. Душевная жизнь ребенка/ Пер. с нем.- К., 1916.
80. Гуляр О.О. Педагогічна діяльність вчителя початкових класів з неблагополучними сім'ями: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04.- К., 2001.- 201 с.
81. Гуманистическая и трансперсональная психология: Хрестоматия/ Сост. К.В.Сельченко.- Мн.:Харвест, М.: АСТ, 2000.- 592 с.
82. Дармодехин С.В. Семья и государство// Педагогика.- 1999.- №1.- С.3-10.
83. Демоз Л. Психоистория.- Ростов-на-Дону, 2000.- 512 с.

84. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття).- К.: Радуга, 1994.- 62 с.
85. Державна програма “Вчитель”/ Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 28. 03. 2002 р. №379// Освіта України.- 2002.- 2 квітня 2002 р.- С.1-7.
86. Державний стандарт початкової загальної освіти/ Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 16.11. 2000 р. №1717// Освіта України.- 2000.- 13 грудня.- 32 с.
87. Докукина Е.М. Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников: Дисс. ...канд пед. наук: 13.00.01.- К., 1993.
88. Дридзе Т.М. Человек в городском пространстве: социально-коммуникативные механизмы и социальное участие в формировании городской среды// Мир психологии и психология в мире.- 1995.- №4.- С.20-28.
89. Дружинин В.Н. Психология семьи.- М.: Академия, 1996.- 445 с.
90. Дубасенюк О.А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога// Педагогіка і психологія.- 1994.- №4.- С.90-98.
91. Дубасенюк О.А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога.- К., 1996.
92. Думаева П.Д. Подготовка студентов педагогического вуза к воспитательной работе в школе в современных условиях: Автореф. ...дис. канд. пед. наук: 13.00.01.- Ростов-на-Дону, 1989.- 21 с.
93. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: Дисс. ...докт. пед. наук: 13.00.01.- М., 1983.- 372 с.
94. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности.- Минск: МнГУ, 1976.- 175 с.
95. Дюркгейм Э. Социология образования.- М., 1996.

96. Жуковская З.Д. Методологические основы и технологии разработки и функционирования комплексной системы оценки качества подготовки специалистов в вузе: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.04.- СПб., 1994.- 440 с.
97. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики.- М.: Педагогика, 1988.- 250 с.
98. Заверткина Л.В. Организационно-педагогические условия подготовки учителя начальных классов к работе с детьми с отклонениями в развитии: Автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.08.- Ярославль, 2001.- 21 с.
99. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя.- М., 1989.- 350 с.
100. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования.- М., 1993.- 280 с.
101. Зайцева Л.А. Оценивание качества педагогической подготовки студентов в вузе средствами мониторинга.- Тула, 1999.- 157 с.
102. Закон України “Про охорону дитинства”// Урядовий кур'єр.- 2001 р.- 6 червня.
103. Закон України “Про попередження насильства в сім'ї”. У кн.: Робоча книга вихователя. Випуск 2/ Упорядники: Ю.В.Буган, В.І.Уруський.- Тернопіль: Астон, 2003.- 300 с.
104. Закон України “Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”// Урядовий кур'єр.- 2001 р.- 1 серпня.- С.6.
105. Закон України “Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”// Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні.- К., 1999.- Т.1.- С.125-135.
106. Заремба Л.В. Формирование у студентов пединститутів готовности к организации внеурочной деятельности учащихся: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- К., 1990.- 156 с.
107. Зверева І.Д. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні: Дис... докт. пед. наук: 13.00.05.- К., 1999.- 451 с.

108. Земш М.Б. Метод интервью-тестирования в начальной школе// Школьные технологии.- 1998.- №4.- С.155-163.
109. Зеньковский В.В. Психология детства.- М.: Академия.- 1995.-345 с.
110. Зимняя И.А. Педагогическая психология.- Ростов н/Д.- 1997.- 480 с.
111. Зорина Л.Я. Системность – качество знаний.- М., 1976.- 154 с.
112. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства.- М., 1989.- 290 с.
113. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды.- М., 1989.- 380 с.
114. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение.- Л.: ЛГУ, 1985.- 167 с.
115. Ентоні Д.С. Національна ідентичність.- Київ: Основи, 1995.- 223 с.
116. Эриксон Э. Детство и общество.- СПб.:Ленато АСТ, 1996.- 588 с.
117. Ермоленко Н.А. Некоторые вопросы содержания социальной адаптации// Молодые ученые – науке.- Ростов-на-Дону, 1974.- Вып.2.- С.18.
118. Инглехарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества// Полис, 1997.- С.6-32.
119. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Наук.-метод. посібн/ О.Пометун, Л.Пироженко. за ред. О.Пометун. - К.: Вид.-во А.С.К., 2004.- 192 с.
120. Исаев Е.И., Орлов А.А., Есаян А.Р., Добровольский Н.М. Архитектура программ комплекса “Мониторинг – система динамического информационного моделирования психолого-педагогического процесса”// Психолого-педагогические проблемы разработки и реализации новых образовательных технологий подготовки учителя.- Тула, 1994.- 167 с.
121. Исаев Д.Н. Психопрофилактика в практике педиатра.- Л., 1984.- 180 с.
122. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации// Вопросы психологии. 1984., №4.

123. Казимирская Т.С. Теоретические основы формирования педагогически направленного мышления учителя в системе профессионального образования: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01.- Минск, 1992.- 533 с.
124. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи.- К., 2001.- 220 с.
125. Караман О.І. Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Луганськ, 2002.- 20с.
126. Кедров Б.М. О синтезе наук// Вопросы философии.- 1973.- №3.
127. Кіліченко О.І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку: Автореф. канд. пед. наук: 13.00.01.- К., 1997.- 24 с.
128. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе// Знание “Педагогика и психология”, 1989.- № 6.
129. Кліш П.А. Соціальне виховання підлітків у мікросоціумі: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01.- Луцьк, 1993.- 159 с.
130. 101. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем.- М.: ТЦ “Сфера”, 2000.- 192 с.
131. Коберник О.П. Теорія і методика психолого-педагогічного проектування виховання у школі.- К.: Наук. світ, 2001.- 182 с.
132. Ковалев Г.А., Абрамова Ю.Г. Психологические особенности организации физического окружения ребенка в условиях городской среды// Мир психологии и психология в мире.- 1995.- №4.- С.28-37.
133. Ковалев С.В. Психология современной семьи: Кн. для учителя.- М.: Просвещение, 1988.- 208 с.
134. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебик С.Р. Соціальна педагогіка.- К.: ІЗМН, 1997.- 392 с.

135. Козак М.В. Формирование у будущих учителей готовности к пониманию и учету особенностей эмоциональных состояний младших школьников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- К., 1995.
136. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самознания учителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.- Минск, 1984.- 163 с.
137. Кон И.С. Ребенок и общество.- М.: Наука, 1988.- 270 с.
138. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності// Пед. газета.- 2000.- № 6 (172).- С. 4 - 6.
139. Концепція превентивного виховання дітей і молоді. Затверджено Президією АПН України 25.02.98 р.- К.: Наук.-метод. центр превентивного виховання.- 1995.- 10 с.
140. Концепція національного виховання дітей та молоді у національній системі освіти// Інф. Збірник МО України.- 1996.- № 13.
141. Копнин П.В. Логические основы науки.- К., 1969.- 230 с.
142. Котов В.Е. Психолого-педагогические основы управления процессом обучения в вузе.- К.: “Выща школа”, 1976.- 95 с.
143. Коржова Л.С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень.: Автореф. ...дис. канд пед. наук: 13.00.04.- Кривий Ріг.- 2002.- 23 с.
144. Корчак. Я. Как любить детей.- Минск, 1980.
145. Кочуров Е.Ф. Прогнозное моделирование системы педагогических умений в ее динамике: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Л., 1986.- 175 с.
146. Кошелева О.Е. История детства: опыт зарубежной историографии// Педагогика.- 1996.- №3.- С.81-87.
147. Крайг Г. Психология развития.- СПб.: “Питер”, 2000.- 992 с.
148. Краснова Н.П., Харченко Л.П. Методика роботи соціального педагога.- Луганськ, 2001.- 160 с.
149. Краткий психологический словарь/ Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского.- Ростов н/Д: “Феникс”, 1998.- 512 с.

150. Кузнецова Т.В. Оптимизация развития личности ребенка в условиях социально-культурной среды: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- М., 1999.- 154 с.
151. Кузьменко О.А. Соціальне становлення особистості в умовах відкритої соціально-педагогічної системи: Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01.- К., 1998.- 160 с.
152. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения.- М., 1990.- 119 с.
153. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности.- СПб- Рыбинск, 1993.- 190 с.
154. Кулагина И.В. Возрастная психология.- М.: Изд-во УРАО, 1997.- 176 с.
155. Куликова З.А. Успешность решения учебных задач студентами при различных способах активизации их познавательной деятельности: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01.- Л., 1985.- 167 с.
156. Кульневич С.В. Педагогика личности от концепций до технологий.- Ростов- н/Д.: Творческий центр "Учитель", 2001.- 160 с.
157. Кудрявцев В.Т. Психология развития человека.- Рига: "Эксперимент", 1999.- 159 с.
158. Кудрявцев В.Т., Алиева Т.Н. Еще раз о природе детской субкультуры// Дошкольное воспитание.- 1997.- №3-4.
159. Кулюткин Ю.Н. Формирование глобального мышления как педагогическая проблема// Гуманистические ценности, глобальное мышление и современное образование.- СПб., 1992.- С.8-13.
160. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Дис. ...докт. пед. наук: 13.00.01.- Одесса, 1992.
161. Курлянд З.Н. Сутність процесу виховання. У кн.: Лекції з педагогіки.- Одеса, 1999.- 192 с
162. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси.- К.: ВіРА ІНСАЙТ, 2000.- 444 с.

163. Лавров С.Б. Глобальные проблемы современности. Ч.1.- СПб., 1993.- 378 с.
164. Лавров С.Б. Глобальные проблемы современности. Ч.2.- СПб., 1995.- 311 с.
165. Лавров С., Сдасюк Г. Этот контрастный мир.- М., 1985.- 267 с.
166. Лаптева Г.С. Проблемное обучение в университете как средство формирования педагогических умений студентов. Дис ... канд. пед. наук.- Л., 1984.- 18 с.
167. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы.- М.: Высш. шк., 1991.- 224 с.
168. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность.- М.: Просвещение, 1975.- 410 с.
169. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения.- М.: Педагогика, 1998.- 186 с.
170. Линенко А.Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01.- К., 1996.- 412 с.
171. Липский И.А. Понятийный аппарат и парадигмы развития социальной педагогики// Педагогика.- 2001.- № 10.- С.13-20.
172. Литвиненко С.А. Професіографічний моніторинг у підготовці майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності// Вісник Житомирського педагогічного університету. Випуск 12.- 2002.- С. 190-194.
173. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное. В кн.: Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии.- М., 1980.- С.3-32.
174. Литвиненко С.А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя. Монографія.- Одеса: СВД Черкасов М.П.; Рівне: РДГУ, 2004.- 302 с.

175. Литвиненко С.А. Школа як відкрита соціально-педагогічна система// Науковий вісник ПДПУ ім.К.Д.Ушинського.- Вип. 11-12.- 2002.- С.181-189.
176. Литвиненко С.А. Адаптивно-розвиваюча соціалізація і виховання в житті людини// Наука і освіта.- 2000.- №6.- С.14-18.
177. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання й навчання.: Навч. посібник для студентів ВНЗ.-Харків, 1997.- 338с.
178. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.- М.: Наука, 1984. - 448 с.
179. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології.- К.: ІЗМН, 1998.- 112 с.
180. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник.- К.: Центр “Магістр – S”, 1996.- 256 с.
181. Медведев Г.П., Рубин Б.Г., Колесников Ю.С. Адаптация – важнейшая проблема педагогики высшей школы// Советская педагогика.- 1969.-№3.- С.65.
182. Майоров А.Н. Мониторинг как научно практический феномен// Школьные технологии.- 1998.- №5.- С.25-49.
183. Майоров А.Н. Мониторинг и проблемы информационного обеспечения управления образованием// Школьные технологии.- 1999.- №2.- С.46-61.
184. Макагон К.В. Діагностика готовності педагога до пошукової діяльності// Рідна школа.- 2002.- №1.- С.27-30.
185. Макаренко А.С. Избранные произведения: В 3-х т.- К.: Рад. шк., 1985.
186. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании// Педагогика.- 2000.- №7.- С.36-42.
187. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.- 248 с.
188. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.- 217 с.
189. Мартинець А.М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання// Відкритий урок.- 2003.- № 7-8.- С.28-31.

190. Матвеев Н.М. Системность профессиональных знаний преподавателя вуза как основа успешности обучения студентов: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Л., 1981.- 158 с.
191. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга// Школьные технологии.- 1999.- №1-2.- С.10-22.
192. Машовець М.А. Підготовка студентів до співпраці з батьками дітей дошкільного віку.- К., 2000.- 182 с.
193. Мельник О.М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до діагностичної діяльності.: Автореф. ...дис. канд пед. наук: 13.00.04.- К., 2002.- 21 с.
194. Методика м технологии работы социального педагога/ Под ред.М.А.Галагузовой, Л.В.Мардахаева.- М.: Академия, 2002.- 192 с.
195. Методология и методика социально-педагогического исследования/ Под ред. С.Я.Харченко, Н.С.Краснова.- Луганск, 2001.
196. Мид М. Культура и мир детства.- М., 1988.- 190 с.
197. Минияров В.М. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки учителя к коррекционно-диагностической деятельности: Дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01.- СПб, 1995.- 387 с.
198. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал.- М., 1994.
199. Михайлова Е.Н. Подготовка студентов педагогического вуза к коррекционно-развивающей деятельности в учебном процессе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 Томск, 2001.- 158 с.
200. Михеев В.И. Теория и методика проверки качества знаний обучаемых с применением ЭВМ: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01.- М., 1990.- 378 с.

201. Мищенко А.И., Мищенко Л.И., Шиянов Е.Н. Теоретико-методологические основы содержания педагогического образования.- М.: МГПУ им. В.И.Ленина, 1991.- 230 с.
202. Мищик Л.И. Профессиональная подготовка социальных педагогов (педагогический, психологический, управленческий аспект).- Запорожье, 1996.- 104 с.
203. Мымрина И.В. Подготовка будущего педагога к работе по предупреждению девиаций у детей дошкольного и младшего школьного возраста: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08.- Бирск, 2002.- 19 с.
204. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат/ Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской- М.: Педагогика.- 1990.- 104 с.
205. Моделювання виховної діяльності в системі професійної підготовки студентів: Теорія, практика, програми/ За заг. ред. А.Й.Капської.- К.: ІЗМН, 1998.- 192 с.
206. Моисеев Н.Н. Актуальные проблемы глобальной нравственности// Глобальная нравственность.- М., 1989.- С.5-8.
207. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка.: Навчальний посібник. 4-те вид., доповнене.- Київ, 2003.- 615 с.
208. Мороз А.Г. Профессиональная адаптация выпускников педагогического вуза: Автореф. дис. ... докт. пед. наук.- Киев, 1983.- 38 с.
209. Мудрик А.В. Социальная педагогика.- М.: Академия, 1999.- 234 с.
210. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений.- М.: Академический проект, 2001.- 416 с.
211. Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. Избр. психологич. труды// Под ред. Д.И.Фельдштейна.- М., 1999.- 512 с.
212. Навчальний процес у вищій педагогічній школі/ За заг ред. О.Г.Мороза.- К., 2001.- 337 с.

213. Національна Доктрина розвитку освіти/ Затверджено Указом Президента України від 17. 04. 2002 р №347/2002// Освіта України.- №33. С.44-45.
214. Немов Р.С. Психология. В 3 кн. Кн.2. Психология образования.- М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.- 496 с.
215. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе.- М.: Высш.шк., 1985.- 250 с.
216. Никитина Л.Е. Социальное воспитание детей – фактор стабилизации общества// Педагогика.-1998.- №7.- С.36-41.
217. Николькин Е.В. Коррекционно-развивающая функция учителя в организации учебного процесса: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08.- Воронеж, 2002.- 21 с.
218. Нові технології навчання: Наук.-метод.зб./Ред.кол.: В.О.Зайчук та ін.- К: НМЦ ВО, 2002.- Вип.38.
219. Новиков А.М. Профессиональное образование в России.- М., 1997.- 315 с.
220. Новикова Л.И. Школа и среда.- М.: Знание, 1985.- 79 с.
221. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория// Педагогика.- 2000.-№6.- С.28-35.
222. Нор Е.Ф. Технология организации групповой учебной деятельности.- Николаев, 1996.- 256 с.
223. Обухова Л.Ф. Возрастная психология.- М.: Российское педагогическое агентство, 1996.- 374 с.
224. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования.- М.: Сфера, 2000.- 448 с.
225. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога.-М.: ТЦ Сфера, 2001.- 480 с.
226. Оконь В. Таксономия целей обучения// Введение в общую дидактику.- М., 1999.

227. Орієнтовний зміст виховання в національній школі.- К., 1996.
228. Орлов А.А., Исаев Е.В. Педагогический мониторинг и проблемы реабилитации школьников проживающих в зоне Чернобыльской аварии// Вестник новых медицинских технологий.- 1994.- Т.1.-№2.- С.69.
229. Орлов А.А. Проектирование содержания педагогических дисциплин в вузе// Педагогика.- 2001.- №10.- С. 48-56.
230. Орлов А.А. Педагогическое образование: поиск путей повышения качества// Педагогика.- 2002.- №10.- С.57-64.
231. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики.- М.:Академия, 2002.- 272 с.
232. Осадчий І.Г. Організаційно-педагогічні умови формування соціального досвіду учнів сільських шкіл: Дис. ... канд. пед. наук.- К., 1994. - 159 с.
233. Основы педагогики и психологии высшей школы/ Под ред. А.В.Петровского.- М.: МГУ, 1986.- 340 с.
234. Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых.- СПб: Питер, 1998.- 288 с.
235. Остряньська О.А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів. Автореф. ... дис. канд пед. наук: 13.00.04.- Х., 2002.- 24 с.
236. Отич О.М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі: Автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.04.- К., 1997.- 24 с.
237. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории.- СПб.: ИГУП, 1999.- 592 с.
238. Педагогика: Учебн.пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей/ Под ред. П.И.Пидкасистого.- М., 1998.- 320 с.
239. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии/ С.А.Смирнов, И.Б.Котова, Е.Н.Шиянов, Т.И.Бабаева и др.; Под.ред.С.А.Смирнова.- 2-е изд., испр.и доп.- М., 1999.- 544 с.

240. Педагогическая практика в начальной школе/ Под ред. Г.М.Коджаспировой.- М.: Академия., 2000.- 272 с.
241. Педагогичний словник/ За ред. М.Д.Ярмаченка.- К.: “Педагогічна думка”, 2001.- 515 с.
242. Персианов И.А. Социальное развитие школьников в процессе обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- СПб, 2000.- 18 с.
243. Петровский А.В. Проблема развития личности с позиции социальной психологии// Вопросы психологии.- 1984.- №4.
244. Печенко І.П. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів “Загальноосвітній навчальний заклад - дошкільний навчальний заклад”.- Умань, 2002.- 234 с.
245. Пехота О.М. та ін. Підготовка майбутнього вчителя до випробування педагогічних технологій.- К.: А.С.К., 2003.- 238 с.
246. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04.- К., 1997.- 52 с.
247. Пискунов А.И. Педагогическое образование: концепция, содержание, структура// Педагогика, 2000.- № 3.- С.60-64.
248. Платов В.О. Деловые игры: разработка, организация, проведение.- М.: ИПО Профиздат, 1991.- 191 с.
249. Платонова Н.М. Дидактика социального образования. - СПб, 2001.- 168 с.
250. Пономарьова О.Ю. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дезадаптованими дітьми: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.- К., 2002.- 211 с.
251. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы.- М., 2001.- 136 с.
252. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт.- К., 1988.

253. Поташник М.М. Понятие “качество образования”// Народное образование, 1999.- № 7-8.- С.170.
254. Практическая психология образования/ Под ред. И.В.Дубровиной.- М.: ТЦ “Сфера”, 2000.- 528 с.
255. Прихожан А.М. Дети без семьи.- М.: Просвещение, 1990.- 268 с.
256. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками.- К.: “Освіта”, 1998.- 199 с.
257. Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования/ Под ред. В.А.Сластенина.- М., 1982.- 180 с.
258. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми/ Под ред. И.В.Дубровиной.- М.: Академия, 1999.- 160 с.
259. Психология/ Под общ. ред. А.А.Крылова.- М.: “ПРОСПЕКТ”, 1999.- 584 с.
260. Пустовіт Г.П. Психолого-педагогічні аспекти взаємодії особистості з навколишнім середовищем// Педагогіка і психологія.- 2000.- № 3.- С.53-59.
261. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності.- К.: Вища школа, 1997.- 180 с.
262. Рабочая книга социального педагога/ Под ред. Н.Ф.Масловой: В 2-х ч.- Орел, 1994.
263. Реан А.А. Психолого-педагогический анализ процесса выбора методов обучения в высшей школе: Дис ... канд. психол. наук: 19.00.07.- Л., 1986.- 187 с.
264. Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога// Вопросы психологии.- 1990.- № 2.- С.77-82.
265. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии.- М.: Педагогика, 1976.- 416 с.

266. Регуш Л.А. Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений у студентов пединститутов// Вопросы психологии. - 1985.- №1.- С.94-102.
267. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика.- Ростов н/Д.: Феникс, 1996.- 512 с.
268. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека.- М., 1994.
269. Романенко Т.П. Формирование здорового образа жизни учащихся в условиях “открытой школы”: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01.- Ставрополь, 2001.- 20 с.
270. Рыбинский Е.М. Феномен детства в современной России //Педагогика.- 1996.- №6.- С.14-18.
271. Рыжов В.В. Психологические основы коммуникативной подготовки педагога.- Нижний Новгород, 1994.- 157 с.
272. Саврасов В.П. Особенности развития профессионального самосознания будущего учителя: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07.- Л., 1986.- 184 с.
273. Савченко О.Я. Цілі і цінності реформування сучасної освіти// Шлях освіти.- 1996.- №1.- С.20-23.
274. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи.- К.: Абрис, 1997.- 215 с .
275. Садовский В.Н. Основания общей теории систем.- М., 1974.- 148 с.
276. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой.- Тбилиси, 1989.
277. Севастюк М.С. Формування прогностичних знань і вмінь у студентів педагогічних факультетів: Автореф. ... дис. канд. пед. наук.- К., 2001.- 21 с.
278. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии.- М., 1998.- 256 с.
279. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве// Педагогика.- 2000.- №6.- С.35-39.

280. Семенов В.Д. Взаимодействие школы и социальной среды.- М.: Педагогика, 1986.- 109 с.
281. Семенов Г. Социализация, воспитание, развитие// Воспитание школьников.- 1999.- №6.- С.2-8.
282. Серых А.Б. Формирование готовности педагога к работе с виктимными детьми.- Калининград, 2000.- 156 с.
283. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах// Педагогика.- 2001.- №7.- С.47-53.
284. Сисоева С.О. Підготовка вчителів до формування творчої особистості учня.- К., 1996.- 406 с.
285. Ситаров В.Н., Маралов В.Г. Диагностика ориентированности педагога на личностную модель взаимодействия с детьми// Диагностика и развитие позиции ненасилия у педагога.- М., 1999.- С.3-5.
286. Ситников А.П. Акмеологический тренинг. Теория, методика, психотехнологии.- М., 1996.
287. Слостенин В.А. Теория и практика высшего педагогического образования.- М., 1987.- 234 с.
288. Словник іншомовних слів/ Укладачі Л.Пустовіт, О.Скопненко, Г.Сюта та ін.- К.: Довіра,- 2000.- 1018 с.
289. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях.- М., 1999.- 416 с.
290. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности.- М., 1995.- 340 с.
291. Смирнова М.А. Применение экспертной системы для оценки качества педагогической подготовки будущего учителя: Дис. ... канд. пед. наук.- Тула, 1997.- 181 с.
292. Сорокин П.А. Общедоступний учебник социологии. Статті різних лет.- М.: Наука, 1994.- 125 с.
293. Социальная педагогика.- Свердловск, 1989.- 148 с.

294. Соціальна педагогіка: Курс лекцій/ Под общ.ред. М.А.Галагузової.- М., 2000.- 416 с.
295. Соціальна педагогіка: Учебн. посібник для студ. высш. учеб. заведень/ Под ред. В.А.Никитина.- М., 2000.- 272 с.
296. Соціально-педагогічні проблеми взаємодії госучреждень, сім'ї та суспільства у зовнішньшкільній вихованні учнів: Сб. научн. тр./ Под ред. В.Г.Бочарової, М.М.Плоткіна.- М., 1981.- 107 с.
297. Соціологія: Курс лекцій /В.М.Піча, О.М.Семашко, Н.Й.Черниш та ін. За ред. В.М.Пічі.- К.,1996.- 344 с.
298. Соціологія/ За заг.ред. В.П.Андрущенко, В.П.Горлача.- Київ-Харків, 1998.- 624 с.
299. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя.- Ярославль: Из-во Яросл. гос. пединститута, 1976.- 82 с.
300. Спирин Л.Ф., Стенинский М.А., Фрумкин М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций в решении педагогических задач// Под ред. В.А.Сластенина.- Ярославль, 1976.- 130 с.
301. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология.- Ростов н/Д: "Феникс", 2000.- 544 с.
302. Субетто А.И. Категории качества и эффективности в теории педагогических систем// Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе.- Горький: Изд-во ГГУ, 1989.- С.95-110.
303. Сухомлинська О.В. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні// Шлях освіти.- К., 1999.- № 1.- С.41-45.
304. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну- К.: Рад. шк., 1985.- 557 с.
305. Сухомлинський В.О. Школа радості. Роки дитинства// Вибр. твори в 5-ти т. - Т.3.- К.: Рад. шк., 1977.- 670 с.

306. Тарасевич Н.М. Технології побудови критеріально-орієнтовних тестів для визначення рівня професійної готовності студентів// Вища педагогічна освіта.- 1994.- № 17.- С.51-55.
307. Технології соціальної роботи/ За ред. А.Й.Капської.- К., 2000.- 250 с.
308. Томилова Г.Л. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета.- Томск, 1978.- 198 с.
309. Троцько Г.В. Професійно-педагогічна підготовка студентів до виховної роботи в школі.- Харків, 1995.- 184 с.
310. Фахрутдинова Р.А. Социально-педагогические основы становления личности школьника: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01.- Казань, 1999.- 430 с.
311. Федотова М.Г. Совершенствование качества подготовки по педагогике студентов университетов.- Челябинск, 1986.- 205 с.
312. Фельдштейн Д.И. Психологические закономерности социального развития// Вопросы психологии.- 1985.- №6.- С.25-32.
313. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития// Вопросы психологии.- 1998.- №1.- С.3-20.
314. Феоктистова Е.Л. Совершенствование деятельности школы как организационного центра воспитательной работы с подростками в микрорайоне: Дис. ... канд. пед. наук.- К., 1983.- 203 с.
315. Фетискин Н.П., Козлов, В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп.- М.: Изд-во Института Психотерапии.- М., 2002.- 490 с.
316. Философский энциклопедический словарь.- М.: ИНФРА – М., 2000.- 576 с.
317. Фортова Л.К. Социально-педагогические основы профилактики алкоголизма и наркомании среди детей и подростков: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01.- М., 2002.- 38 с.

318. Френе С. Избранные педагогические сочинения.- М., 1990.- С.95.
319. Харин С.С. Искусство психотренинга.- Мн., 1998.- 352 с.
320. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве// Педагогика.- 1992.- №7-8.- С.11-15.
321. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности.- Луганск, 1999.- 138 с.
322. Хейдметс М. Субъект, среда и границы между ними// Психология и архитектура.- Таллин, 1983.- 148 с.
323. Хмелюк Р.И. Профотбор и первоначальная подготовка студентов пединститутов.- Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01.- Л., 1971.- 515 с.
324. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів.- К.: Магістр-S, 1998.- 200 с.
325. Хрисанова Е.Г. Теоретические основы подготовки студентов педвуза к самоконтролю профессионально-педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01.- Чебоксары, 2000.
326. Цокур О.С. Формирование педагогического мышления будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04.- Одесса, 1989.- 159 с.
327. Черепанов В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях.- М.: Педагогика, 1989.- 152 с.
328. Чернова О.В. Подготовка будущего учителя к выполнению профессионально обусловленных социальных функций: Автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.08.- Чебоксары, 2001.-21 с.
329. Шакурова М.В. Методика и технологии работы социального педагога.- М.: Академия, 2002.- 272 с.
330. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности.- М., 1982.- 221 с.
331. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательная политика.- М., 1993.- 298 с.

332. Шаронов В.В. Основы социальной антропологии.- СПб.: Лань, 1997.- 188с.
333. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения: В 4-х т.- М,1960-1963.-Т.4.
334. Шевандрин Н.И. Социальная психология в образовании.- М.: ВЛАДОС, 1995.- 544 с.
335. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технологии работы социального педагога.- М.: Академия, 2001.- 208 с.
336. Щедровицкий Г.П., Алексеев Н.Г., Розин В.М. Педагогика и логика.- М., 1993.- 280 с.
337. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования.- Л.: Просвещение, 1967.- 193 с.
338. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри.- К.: Вища школа, 1993.- 124 с.
339. Шелуха О.И. Формирование готовности будущих учителей к коррекционно-развивающей работе с детьми группы риска в общеобразовательной школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08.- Новокузнецк, 2002.- 22 с.
340. Шибутани Т. Социальная психология.- Ростов н/ Д.: "Феникс", 1998.- 334 с.
341. Штокман И.Г. Вузовская лекция.- К.:Вища школа, 1981.- 150 с.
342. Щуркова Н.Є. Практикум по педагогической технологии.- М.: Педагогическое общество России, 1998.- 250 с.
343. Ядвиршис Л.А. Профессиональная подготовка учителя к социально-педагогической деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08.- Брянск, 2001.- 320 с.
344. Яковлев Е.В. Квалиметрический подход в педагогическом исследовании новое видение// Педагогика.- 1999.- №3.- С.51.
345. Якунин В.А. Педагогическая психология.- СПб: "Полиус", 1998.- 639 с.

346. Якунин В.А., Линов Е.Н. Психология педагогической деятельности.- Л., 1990.- 258 с.
347. Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка педагога к общению с учащимися. Ч.1.- К., 1988.- 40 с.
348. Aries Ph. L'enfant et vie familiale sous l'Ancien Regime.- Paris: Seul, 1973.- 200 p.
349. Demause L. The Histori of Childhood. Ed. by L. Demause. N. Y., 1974.
350. Durkheim E. Les Regles de la methode sociologique.- P.14.
351. Erikson E. Life cycle complited/- N.-Y.; London: Norton and Co., 1982.
352. Merton R. The role-set: Problems in sociolodgical theory// British Journal of Sociolodgy.- 1957.- №8.- P.106-120.
353. Parsons T. Sosial sistems and the Evolution of Action Theory.- N.Y., 1977.
354. Sparks-Lange G.M. Reflective pedagogical thinking: how can we promote it and measure it// Jurnal of teacher education/ 1990. V. 41. № 5. P.25).

ДОДАТКИ

Додаток А

Зразки анкет

Анкета для вчителів

Стаж роботи _____, школа (сільська, міська)

1. До якої точки зору Ви схилиєтесь:

а/ найважливіше завдання школи – дати учням глибокі та міцні знання;

б/ найголовніше завдання школи – виховання особистості;

в/ найважливіше завдання школи – соціалізація і розвиток дитини.

2. Як Ви розумієте поняття:

Соціалізація -

Соціальна ситуація розвитку дитини -

Соціально-педагогічна діяльність -

Шкільна дезадаптація -

Емпатія -

Рефлексія -

3. Чи знайомі Ви з Конвенцією про права дитини? Коли вона була ратифікована в Україні?

4. Яка інформація про особистість учнів потрібна Вам для організації навчально-виховного процесу?

5. Чи змогли б Ви самостійно вивчити особистість учня та особливості його соціальної ситуації розвитку? Відповідь поясніть.

6. Які форми та напрями роботи з сімейного виховання виористовуєте в практиці своєї роботи?

7. Чи проводите спеціальну роботу задля адаптації дітей до навчання у школі? Вкажіть, які форми й методи використовуєте.

8. Чи звертаються до Вас батьки учнів за консультаціями? Вкажіть, які проблеми обговорюєте з ними найчастіше.

9. Чи доводиться Вам в сучасних умовах зустрічатися з неблагополучними сім'ями: а/ дуже рідко; б/ рідко; в/ часто; г/ дуже часто (потрібне підкресліть).
10. Як Ви вивчаєте особливості сімейного виховання?
11. Чи використовуєте потенціал мікросоціуму в педагогічній роботі?
12. З якими труднощами та проблемами в роботі зустрічаєтесь найчастіше?
13. Які напрями підготовки, з Вашого погляду, необхідно посилити під час навчання студентів у ВНЗ?
 - а/ розширення теоретичних знань із педагогіки і психології;
 - б/ предметно-методичну підготовку;
 - в/ діагностичні й корекційні уміння й навички;
 - г/ уміння й навички індивідуальної роботи з дітьми;
 - д/ уміння й навички організації виховної роботи з дітьми;
 - е/ робота з батьками;
 - є/ уміння й навички науково-дослідної роботи.

Анкета для батьків

1. До кого б Ви звернулися за консультацією чи порадами з проблем виховання своєї дитини?
 - а/ до вчителя; б/ до шкільного психолога; в/ до соціального педагога; г/ до директора школи; д/ до знайомих або родичів.
2. Чи мала Ваша дитина труднощі, пов'язані з адаптацією до школи?
 - а/ так; б/ ні; в/ частково.
3. Як відбувається залучення батьків до шкільного життя?
4. Чи обговорювали Ви з учителем проблеми соціалізації дитини в сучасних умовах?
5. Чи знайомив Вас учитель з Конвенцією про права дитини?
6. Які теми переважно обговорюються на батьківських зборах?
 1. Як Ви оцінюєте батьківські збори, що організовує вчитель?

- а/ батьківські збори добре підготовлені, мають чітко окреслену мету і дають вичерпну інформацію про розвиток моєї дитини;
 б/ на зборах я найчастіше довідаюся про неуспіхи моєї дитини;
 г/ збори – це змарнований час.
2. Чи організовує вчитель зустрічі батьків з різними спеціалістами, представниками позашкільних закладів і громадських організацій?
3. Чи відвідував учитель Вашу сім'ю?
4. Як вивчається вчителем виховний потенціал Вашої родини?
5. З якими труднощами зустрілася Ваша дитина у школі?
6. Чи довіряєте Ви вчителю як професіоналу та гарному вихователю?
7. Як ви оцінюєте свої контакти з учителем?
 а/ дуже добрі; б/ добрі; в/ погані; г/ дуже погані.
14. Ваші пропозиції і побажання щодо покращення роботи вчителя.

Анкета для соціальних педагогів

Стаж роботи; освітній заклад (місто, село)

1. Дайте визначення соціально-педагогічної діяльності. Опишіть функції соціально-педагогічної діяльності та їх змістову характеристику.
2. Як Ви розумієте поняття:
 Соціалізація -
 Соціальна ситуація розвитку дитини -
 Деадаптація -
 Соціально-педагогічні технології -
 Емпатія -
 Рефлексія -
3. Чи знайомі Ви з Конвенцією про права дитини? Коли вона була ратифікована в Україні?
4. Як Ви вивчаєте особистість учня та особливості його соціальної ситуації розвитку? Відповідь поясніть.

5. З якими проблемами дітей і підлітків доводиться зустрічатися найчастіше?
6. Які напрями соціально-педагогічної діяльності доводиться реалізовувати у практиці своєї роботи найчастіше?
7. Чи проводите спеціальну роботу задля адаптації дітей до навчання у школі? Вкажіть, які форми й методи використовуєте.
8. З якою віковою категорією дітей доводиться працювати найчастіше?
9. Як Ви вивчаєте виховний потенціал сім'ї?
10. Чи використовуєте потенціал мікросоціуму в соціально-педагогічній роботі? Відповідь поясніть.
11. З якими труднощами і проблемами зустрічаєтесь у роботі?
12. Висловіть свої побажання і пропозиції щодо покращення Вашої професійної діяльності?

Анкета для студентів

1. Чи подобається Вам навчання у ВНЗ?
2. Якби з'явилася можливість, чи змінили б Ви ВНЗ? Вкажіть причину.
3. Чи подобається Вам викладання педагогічних дисциплін? Якщо ні, зазначте причину.
4. Які труднощі виникли у Вас у ході навчання?
5. Обгрунтуйте свої побажання і пропозиції щодо покращення вивчення педагогічних дисциплін у ВНЗ.

Додаток Б

Результати факторного аналізу

(Методика діагностики готовності студентів до СПД)

Correlation Matrix

	M1	M2	M3	M	Z1	Z2	Z3	Z	D1
M1	1.000	.822	.863	.938	.716	.732	.724	.765	.757
M2	.822	1.000	.893	.953	.703	.683	.720	.740	.702
M3	.863	.893	1.000	.965	.705	.693	.708	.741	.728
M	.938	.953	.965	1.000	.744	.737	.753	.786	.765
Z1	.716	.703	.705	.744	1.000	.839	.799	.928	.791
Z2	.732	.683	.693	.737	.839	1.000	.892	.965	.806
Z3	.724	.720	.708	.753	.799	.892	1.000	.946	.796
Z	.765	.740	.741	.786	.928	.965	.946	1.000	.843
D1	.757	.702	.728	.765	.791	.806	.796	.843	1.000
D2	.684	.681	.692	.720	.744	.695	.690	.750	.863
D3	.752	.657	.700	.737	.764	.817	.793	.837	.877
D4	.663	.605	.637	.666	.746	.760	.759	.798	.878
D5	.674	.584	.629	.660	.703	.790	.739	.787	.862
D	.743	.679	.712	.747	.789	.816	.797	.846	.945
K1	.733	.753	.780	.794	.774	.799	.806	.837	.793
K2	.794	.803	.803	.840	.858	.900	.870	.926	.838
K3	.801	.806	.820	.850	.846	.897	.862	.918	.842
K	.794	.805	.819	.847	.846	.886	.866	.915	.843
G	.865	.849	.866	.903	.884	.911	.899	.949	.907

	D2	D3	D4	D5	D	K1	K2	K3	K	G
M1	.684	.752	.663	.674	.743	.733	.794	.801	.794	.865
M2	.681	.657	.605	.584	.679	.753	.803	.806	.805	.849
M3	.692	.700	.637	.629	.712	.780	.803	.820	.819	.866
M	.720	.737	.666	.660	.747	.794	.840	.850	.847	.903
Z1	.744	.764	.746	.703	.789	.774	.858	.846	.846	.884
Z2	.695	.817	.760	.790	.816	.799	.900	.897	.886	.911
Z3	.690	.793	.759	.739	.797	.806	.870	.862	.866	.899
Z	.750	.837	.798	.787	.846	.837	.926	.918	.915	.949
D1	.863	.877	.878	.862	.945	.793	.838	.842	.843	.907
D2	1.000	.834	.875	.827	.925	.740	.757	.757	.769	.844
D3	.834	1.000	.912	.912	.956	.778	.830	.817	.827	.896
D4	.875	.912	1.000	.909	.965	.749	.794	.783	.793	.860
D5	.827	.912	.909	1.000	.952	.742	.777	.774	.782	.849
D	.925	.956	.965	.952	1.000	.801	.842	.837	.846	.918
K1	.740	.778	.749	.742	.801	1.000	.910	.911	.960	.911
K2	.757	.830	.794	.777	.842	.910	1.000	.983	.987	.964
K3	.757	.817	.783	.774	.837	.911	.983	1.000	.987	.963
K	.769	.827	.793	.782	.846	.960	.987	.987	1.000	.968
G	.844	.896	.860	.849	.918	.911	.964	.963	.968	1.000

Component Matrix

	Component			
	1	2	3	4
M1	.859	.291		
M2	.836	.429		
M3	.855	.394		
M	.892	.392		
Z1	.882			
Z2	.908		-.304	
Z3	.896		-.266	
Z	.946		-.276	
D1	.919			
D2	.861		.279	
D3	.911	-.270		
D4	.880	-.383		
D5	.868	-.381		
D	.935	-.313		
K1	.905			-.339
K2	.958			
K3	.956			
K	.961			
G	.999			

Extraction Method: Principal Component Analysis.
a 4 components extracted.

Rotated Component Matrix

	Component			
	1	2	3	4
M1	.390	.783	.373	
M2	.268	.830	.318	
M3	.324	.834	.286	
M	.342	.857	.341	
Z1	.432	.397	.690	
Z2	.443	.335	.775	
Z3	.417	.381	.738	
Z	.455	.390	.777	
D1	.726	.404	.416	
D2	.793	.398		
D3	.771	.351	.428	
D4	.842	.255	.361	
D5	.830		.372	
D	.836	.347	.383	
K1	.432	.448	.458	.598
K2	.437	.478	.607	.427
K3	.429	.497	.589	.436
K	.442	.485	.565	.495
G	.551	.554	.554	.286

Extraction Method: Principal Component Analysis.
 Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
 a. Rotation converged in 7 iterations.

Додаток В

Лист оцінювання участі студентів у дискусії

№	Вид діяльності	Кількість балів	Прізвище
1.	Позиція чітко сформульована, викладена літературною мовою, доступна для розуміння аудиторії	+ 3	
2.	Дотримання теми, використання вдалих аргументів, прикладів, джерел інформації в поясненні	+ 2	
3.	Формулювання сутнісного зауваження, наведення уточнювальних запитань з метою подальшого розгортання дискусії	+ 2	
4.	Залучення до дискусії інших учасників	+ 1	
5.	Виявлення протиріч в аналізі явищ	+ 1	
6.	Вичерпні, розгорнуті висновки	+ 1	
7.	Спроможність пояснити позицію, протилежну власній	+ 2	
8.	Пасивність у дискусії	- 3	
9.	Недотримання теми, використання невдалих аргументів та джерел інформації	- 2	
10.	Переривання інших, намагання висловлюватися тільки самому	- 1	
11.	Недотримання регламенту, деструктивна критика, насмішки	- 1	
	Загальна кількість балів		

Оцінка «5» ставилася в межах 10-12 балів

«4» - 7-9 балів

«3» - 3-6 балів

«2» - 0-2 бали

Додаток Д

Фрагмент бази даних моніторингу

Факультет, курс, місце проживання	Педагогічний ф-тет, 3 к., група П-31, гуртожиток №7 к. 311	
Стать, склад сім'ї/ сімейний стан, наявність педагога в сім'ї	Жін., повна сім'я, не одружена, немає	
Школа, довузівська педагогічна підготовка	Сільська школа, довузівської педагогічної підготовки немає	
Рівень сформованості когнітивного компонента	Педагогіка	Середній
	Теорія і методика виховання	Високий
	Соціальна педагогіка	Високий
	Історія педагогіки	Середній
	Основи дефектології	Середній
	Школознавство	Високий
Рівень сформованості діяльнісного компонента	Аналітико-діагностичні уміння	Середній
	Коструктивні уміння	Середній
	Прогностичні уміння	Низький
	Організаторські уміння	Середній
	Комунікативні уміння	Високий
	Рефлексивні уміння	Низький
	Уміння розв'язувати педагогічні задачі	Середній
Рівень сформованості особистісного компонента	Мотивація навчально-пізнавальної діяльності	Висока
	Суспільна активність	Середня
	Професійно-педагогічна мотивація	Висока
	Рефлексія	Середня
	Адаптаційний потенціал	Середній
	Самооцінка психологічної атмосфери групи та групової згуртованості	Висока

<p>навчання і виховання молодших школярів, тощо.</p>			
--	--	--	--

Додаток Ж

Фрагменти програми професіографічного моніторингу

Додаток Ж. 1

Фрагменти програми професіографічного моніторингу

Об'єкти оцінювання діяльнісного напряму професіографічного моніторингу	Критеріальна база	Предмет, курс (1-4)	Методи і засоби моніторингу	Виконавці, терміни
<p>Загальнонавчальні уміння (орієнтовно-мотиваційний компонент діяльності, виконавський, уміння самооцінки і самоконтролю).</p> <p>Загальнопедагогічні вміння (аналітико-діагностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, прогностичні, рефлексивні).</p> <p>Уміння формулювати і розв'язувати педагогічні задачі</p>	<p>Критерії: навчальна активність, відповідальність, самостійність, навчальні труднощі.</p> <p>Показники: сформованість процесу цілепокладання в</p> <p>Критерії: обсяг умінь, повнота операційного складу, міцність теоретичної основи уміння, стійкість, гнучкість.</p> <p>Показники: повнота уміння в цілому, послідовність перацій, усвідомленість дії в цілому.</p> <p>Критерії: цілісне бачення педагогічного процесу.</p> <p>Показники: бачення компонентів педагогічного роцесу, встановлення зв'язків, володіння педагогічними технологіями.</p>	<p>“Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Теорія і методика виховання”, “Школознавство”, “Соціальна педагогіка”, “Основи дефектології”;</p> <p>“Основи науково-педагогічних досліджень”</p>	<p>Опитники та тести на виявлення рівня сформованості загальнопедагогічних і загальнонавчальних умінь;</p> <p>Експертні системи.</p> <p>Комплекс педагогічних задач.</p>	<p>Викладачі, які ведуть заняття в групах. На ЛПЗ, (заліках, екзаменах,) протягом семестра.</p> <p>Під час практик</p> <p>На ЛПЗ.</p>

Додаток Ж. 2

Фрагменти програми професіографічного моніторингу

Об'єкти оцінювання особистісного напрямку професіографічного моніторингу	Критеріальна база	Предмет, курс (1-4)	Методи і засоби моніторингу	Виконавці, терміни
Професійна мотивація. Рефлексія. Міжособистісні стосунки в групі та стосунки з викладачами.	<p>Критерії: рівень професійно-педагогічної мотивації і рефлексії, психологічний клімат у групі, характеристика групової згуртованості.</p> <p>Показники: мотиви професійно-педагогічної і навчально-пізнавальної діяльності, рефлексія, задоволення навчанням і стосунками у групі та з викладачами.</p>	Педагогіка”, “Історія педагогіки”, “Теорія і методика виховання”, “Школознавство”, “Соціальна педагогіка”, “Основи дефектології”; “Основи науково-педагогічн. досліджень”.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Професійно-педагогічна мотивація (методика К.Замфір, А.Реана). 2. Розвиток емпатії (методика Є.Рогова). 3. Вивчення психологічного клімату у групі (методика Фідлера-Ханіна). 4. Інтегральна оцінка ефективності професійної діяльності викладача (М.Фетискіна). 	Викладачі, які ведуть заняття в групах, 2 рази на рік

Додаток 3

**Сформованість готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності
(контрольний зріз)**

Мотиваційно-ціннісна готовність студентів до соціально-педагогічної діяльності (%)

Рівні	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	10,3	43,2
Достатній	39,2	53,3
Первинний	43,6	3,5
Елементарний	6,9	0

**Змістова готовність студентів до соціально-педагогічної діяльності
(%)**

Рівні	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	5,8	32,2
Достатній	32,3	57,3
Первинний	47,2	10,5
Елементарний	14,7	0

Діяльнісно-технологічна готовність студентів до соціально-педагогічної діяльності (%)

Рівні	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	4,9	31,3
Достатній	29,6	58,9
Первинний	54,7	9,8
Елементарний	10,8	0

Креативна готовність студентів до соціально-педагогічної діяльності (%)

Рівні	КГ Q2	ЕГ
Оптимальний	5,2	36,5
Достатній	31,6	53,8
Первинний	49,3	9,7
Елементарний	13,9	0

Додаток Е

Програма спецкурсу «Основи соціально-педагогічної діяльності»

Пояснювальна записка

У процесі шкільної соціалізації забезпечуються можливості та перспективи успішної інтеграції молодих людей у доросле суспільство, їхня самореалізація. В цьому напрямі відбувається перегляд завдань і функцій педагогічної діяльності й школи як соціального інституту з метою створення базових освітньо-виховних передумов подальшої соціалізації молоді. Підґрунтям діяльності школи постає забезпечення єдності освіти, виховання та соціалізації молоді як складових педагогічного процесу. Розгляд педагогічної діяльності в ціннісно-смысловому контексті завдань шкільної соціалізації доводить, що учень і вчитель постають як суб'єкти творчого процесу, метою якого є досягнення спільної мети - сходження молоді особи на новий рівень індивідуального розвитку та соціальної інтегрованості.

Підготовка вчителів нового покоління покликана подолати суперечності між традиційною орієнтацією на підготовку вчителя-предметника і сучасною орієнтацією на професіонала, який здатен працювати в мікросоціумі, створювати умови для успішної соціалізації дітей. Ґрунтовна фахова підготовка вчителя передбачає передусім його здатність поставати у ролі представника інтересів та культури суспільства і водночас захисника та провідника життєвих інтересів вихованців. Такий синтез визначає сутність професії вчителя початкових класів як мистецтва формотворчого впливу на соціалізацію учнів. Нестабільність і суперечності сучасної соціальної ситуації вимагають соціально-педагогічної допомоги і психологічної

підтримки людини на всіх етапах її становлення, що зумовлює об'єктивні потреби суспільства в компетентних кадрах учителів із розширеною соціально-виховною функцією. Педагог закономірно виступає ключовою фігурою соціалізації дітей і молоді не тільки як носій і передавач соціокультурного досвіду, але й як творець, керівник і посередник у складних стосунках дитини і суспільства.

Пропонована орієнтовна програма спецкурсу “Основи соціально-педагогічної діяльності” призначена для студентів вищих педагогічних навчальних закладів освіти спеціальності 7.010102 “Початкове навчання”. Спецкурс “Основи соціально-педагогічної діяльності”, що читається в XI семестрі, сприяє налагодженню міжпредметних зв'язків, інтеграції з різними гуманітарними галузями наукового знання (соціальна філософія, соціологія, соціальна психологія і педагогіка, загальна педагогіка, теорія і методика виховання і т.ін.), осмисленню та узагальненню теоретичних і прикладних знань з метою наступного використання в майбутній професійно-педагогічній діяльності. Оволодіння знаннями і вміннями, безпосередньо пов'язаними з актуальними проблемами соціально-педагогічної практики, допоможе майбутнім спеціалістам у подальшій професійній діяльності розв'язувати ці проблеми.

Загальними завданнями курсу виступили: формування системного підходу до вивчення соціально-педагогічних явищ і цілісного уявлення про фактори і закономірності соціалізації дитини; емоційно-позитивного ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності; оволодіння структурою, функціями, напрямками соціально-педагогічної діяльності і забезпечення її виходу на технологічний рівень здійснення.

У процесі вивчення спецкурсу закріплювались педагогічні уміння:

- аналітико-діагностичні: здійснення аналізу процесів, які відбуваються в середовищі і виявляють негативний вплив на стан і розвиток дитини; діагностика й аналіз стану дитини та оточуючого її мікросоціуму,

виокремлення проблем дитини; визначення умов необхідних для розв'язання проблем і розвитку дитини;

- прогностичні: прогнозування розв'язання проблем дитини через включення її у спеціально організовану соціально-педагогічну діяльність (визначення цілей діяльності та її завдань, відбір способів здійснення діяльності, адекватних технологій, передбачення результатів їх впливу, врахування можливих відхилень від накресленої мети); прогнозування розвитку особистості дитини з урахуванням проблем, які у неї виникають;

- конструктивно-організаційні: перетворення мети діяльності в конкретні завдання з урахуванням потреб та інтересів дітей; відбір змісту, методів, засобів досягнення поставлених завдань соціально-педагогічної діяльності; створення та реалізація соціально-педагогічної програми діяльності для конкретної дитини (групи дітей) та її сім'ї; розробка соціально-педагогічних технологій; організація та педагогічне керівництво колективною творчою діяльністю, дозвіллям дітей, реалізація індивідуальних і групових форм роботи з дітьми та їх батьками; організація профілактичної та корекційно-реабілітаційної роботи; налагодження педагогічно доцільної діяльності в мікросоціумі з метою управління і коригування соціальної ситуації розвитку дітей;

- комунікативні: оволодіння культурою міжособистісного спілкування (емпатійне слухання, уміння входити в ситуації спілкування та встановлювати контакт, уміння спостерігати та інтерпретувати вербальну і невербальну поведінку дитини), створювати й підтримувати емоційно позитивну атмосферу спілкування, встановлювати педагогічно доцільні стосунки;

- рефлексивні: здійснення аналізу та оцінки власної соціально-педагогічної діяльності та діяльності колег, наукове осмислення результатів соціально-педагогічної діяльності з метою самовдосконалення.

Зміст програми структурований за модулями. В межах кожного модуля розглядаються теоретичні і практичні проблеми соціально-педагогічної діяльності, її провідні функції, напрями, технології. У доборі та структуруванні змісту ми виходили з прагнення його наближення до сучасних досягнень науки, актуальних потреб і запитів практики. Спецкурс обіймає шість модулів, що включають: оглядово-настановчі лекції (12 год.), тьюторські заняття (18 год), самостійну роботу студентів (20 год.). Вивчення спецкурсу “Основи соціально-педагогічної діяльності” завершується заліком, що може відбуватись у традиційній (усній) формі або: захисту реферату за обраною темою, захисту групового проекту. Тьюторські заняття, як практична частина дидактичного модуля, передбачають використання різних форм і методів інтерактивного навчання, що забезпечує закріплення вивченого матеріалу на особистісно-діяльнісному рівні.

Вивчення кожного модуля починається з оглядово-настановчих лекцій (за запитом студентів проводилися консультації), а завершувалось тьюторськими заняттями за опрацьованими джерелами. Практична частина курсу організована як розв’язання серії професійних задач щодо технологій реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності. Велика увага приділяється самостійній проблемно-пошуковій роботі студентів, здійснюваній через мікродослідження.

Навчально-методичні матеріали, розроблені до тьюторських занять, включають: план заняття і теоретичні матеріали до кожної теми, завдання для самоперевірки (запитання, тести, педагогічні задачі та ситуації, практичні завдання), завдання для самостійної роботи і теми рефератів, рекомендовану літературу. Використання, поряд з традиційним, інтерактивного навчання, у процесі якого відбувається активна взаємодія студентів один з одним і з викладачем з метою спільного розв’язання поставлених завдань, забезпечує взаємообумовленість соціальної і пізнавальної мотивації в навчальній діяльності студентів, вільний обмін інформацією (у результаті зіткнення

різних підходів, поглядів і вироблення спільної позиції), способами дій, почуттями і настроями. За таких умов викладач виступає організатором спільної діяльності, діалогу, комфортної психологічної атмосфери, координатором і керівником творчого пошуку.

Інтерактивні форми і методи навчання виконують дидактичні, виховні, розвивальні, професійні функції. Дидактичні функції пов'язані з формуванням у студентів теоретичних знань, практичних умінь і навичок; виховні - з формуванням у суб'єктів навчальної діяльності ініціативності, почуття групової єдності, відповідальності за власний внесок і розв'язання загальногрупових завдань; розвивальні функції виявляються у пізнавальному розвитку, становленні психічних новоутворень, особистісних якостей майбутніх спеціалістів; професійні - у становленні професійної позиції професійно-педагогічного мислення спілкування, творчості майбутніх педагогів. Активні форми і методи навчання, (евристична бесіда, метод "круглого столу", групові дискусії, навчальний діалог, ділові ігри, кейс-стаді, "мозковий штурм", проекти, робота в мікрогрупах, тренінги і т.ін.), що лежать в основі інтерактивного навчання, передбачають практичне відпрацювання типових професійних ситуацій в аудиторних умовах, а тренінги сприяють розвитку і корекції особистості студентів, їхніх професійних вмінь і навичок.

Окреслимо загальні особливості інтерактивного навчання: організація навчання студентів у міні-групах зі змінним складом учасників (залежно від завдань); проблемність завдань, які не мають однозначного способу розв'язання; врахування пізнавальних можливостей, базових знань, умінь і навичок, особистісного досвіду студентів; створення на заняттях атмосфери діалогічності, співробітництва. Технології організації групової пізнавальної діяльності вибудовуються за такою схемою: а/ визначення мети і завдань роботи в мікрогрупах, забезпечення орієнтації в ході виконання завдань; планування і виконання роботи в мікрогрупах; б/ аналіз і оцінка кожним

членом мікрогрупи виконаної роботи; взаємоаналіз, взаємооцінка і попередня корекція в мікрогрупах виконаної роботи; в/ міжгруповий аналіз і корекція виконаної роботи, підведення підсумків групової пізнавальної діяльності. Зазначимо, що подана схема є гнучкою, відбуваються зміни відповідно специфіки змісту роботи. Практика довела, що для раціонального використання часу при проведенні занять такого типу, доцільним є зосередження на виконанні такої кількості завдань, яка відповідає кількості мікрогруп.

Ділові ігри допомагають студентам усвідомити те, що умови сучасного життя потребують від спеціаліста вмінь швидкої орієнтації в нестандартних ситуаціях, ініціативності, самостійності, творчого розв'язання проблем, відповідальності за прийняті рішення. У процесі моделювання і проведення ситуаційно-рольових, дидактичних, творчих, організаційно-діяльнісних, імітаційних, ділових ігор слід враховувати психолого-педагогічні принципи, що відображають логіку, внутрішні зв'язки, складові частини ігрового процесу, а в єдності своїй утворюють концепцію гри як форми контекстного навчання. До них належать принципи: імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки професійної діяльності; спільної діяльності й діалогічного спілкування; двоплановості; проблемності змісту імітаційної моделі.

У використанні навчального діалогу як специфічного виду технології передбачається: виявлення готовності студентів до діалогічного спілкування; використання базових знань, комунікативного досвіду, настанов на сприйняття інших точок зору; пошук опорних мотивів, тобто тих питань і проблем, які хвилюють і дозволяють ефективно формувати власний смисл матеріалу, що вивчається; структурування навчального матеріалу в систему проблемно-пошукових запитань і завдань; обдумування різних варіантів розвитку сюжетних ліній діалогу і техніки постановки запитань; проектування способів взаємодії учасників дискусії, їх можливих ролей; створення сприятливого психологічного клімату. Навчальний діалог

виступав як самостійні форма роботи або ж складовою традиційних форм навчання при дотриманні важливих педагогічних умов формування діалогічної культури: повага до поглядів кожного учасника, вільний обмін думками, терпимість до критики, емпатійне слухання та безоцінне ставлення до особистості кожного учасника.

У загальному вигляді “мозковий штурм” обіймає такі етапи: підготовчий - визначення умов групової роботи (групові правила і бюджет часу), створення кількох груп “генераторів ідей” і групи “експертів”, формулювання проблеми, яку потрібно розв’язати; основний (“мозкова атака”) - розв’язання проблеми, максимальний вияв творчих можливостей, вільне висловлювання ідей, фіксація всіх висловлених ідей; ревізійний - на основі визначених критеріїв “експерти” обирають найкращі ідеї (до 10 хв.); заключний - обговорення роботи, обґрунтування і представлення найкращих ідей, рекомендація їх до практичного втілення.

Метод “кейс-стаді” чи кейс – опис конкретної ситуації, узяті із реального життя, в якій потрібно знайти оптимальний спосіб розв’язання, запропонувати варіанти дій. Розбір кейса складається із ознайомлення, розв’язання і презентації. На заняттях студенти одержують опис ситуації з усіма необхідними фактами. Потім у ході групової дискусії (дебатів) окреслюють коло питань, ключові проблеми і завдання, аналізують можливі шляхи їх розв’язання і пропонують свій. Після цього розв’язання презентується на суд аудиторії, узагальнюються і структуруються висновки. При цьому слід звертати увагу на переваги і недоліки запропонованого розв’язання. Завдяки розбору кейсів, студенти ознайомлюються із можливими способами дій у схожій ситуації у практичній соціально-педагогічній діяльності.

Проективна робота – це форма організації навчання, у процесі якої студенти отримують знання і набувають практичних умінь для розв’язання реальних соціально-педагогічних проблем. Проект має таку структуру: тема і

об'єкт дослідження; мета дослідження; вихідні джерела інформації; етапи дослідження (підготовчий, дослідницький, підсумковий). Підготовчий етап передбачає визначення форм і методів дослідження, створення груп, розподіл функцій між учасниками, складання календарного плану виконання проекту. Дослідницький етап - це відбір джерел інформації, що відповідають меті дослідження, збір інформації та її опрацювання, оформлення результатів дослідження. Підсумковий етап включає презентацію проекту, підготовку спільного розв'язання щодо способів і форм застосування результатів проекту. В основі проєктивного навчання – дослідницько-пошуковий метод. Працюючи над проєктами, студенти застосовують фактичні знання, розвивають уміння самостійно їх здобувати, аналізувати і робити висновки. Проєкти можуть виконуватись індивідуально або у групах, вимагають різних затрат часу, застосування різних форм і методів навчання, проте це завжди дослідження, творчість. Виконані в позаурочний час, проєкти можуть використовуватися для організації позааудиторної роботи студентів. Головне навантаження при виконанні проєкту лягає на студентів, а викладач надає необхідну консультативно-методичну допомогу, здійснює проміжний контроль.

У ході самостійної роботи студенти працювали з науковою, навчально-методичною літературою, педагогічною періодикою (складали бібліографічні показники, тези, конспекти, готували повідомлення, виписували приклади, розробляли конспекти і сценарії занять, свят, виховних заходів і т.ін.); готували різні види наукових робіт (реферати, відгуки, анотації). На тьюторських заняттях викладач застосовує різні види контролю самостійної роботи студентів (усне і письмове опитування, колоквіуми, тести, творчі завдання і т.ін.), залучає студентів до самоконтролю і взаємоконтролю (естафетне опитування, етапний контроль, самооцінювання, робота в парах і т.ін.).

Орієнтовний розподіл годин

Тематичні модулі	Кількість годин		
	Лекції	Тьюторські заняття	Самостійна робота
1. Становлення і розвиток теорії і практики СПД у сучасних умовах	2	2	2
2. Технології реалізації аналітико-діагностичної і прогностичної функцій СПД	2	2	4
3. Технології реалізації охоронно-захисної і організаційно-комунікативної функцій СПД	2	4	4
4. Технології реалізації соціально-профілактичної і корекційно-реабілітаційної функції СПД	2	4	4
5. Соціально-педагогічні технології роботи з сім'єю	2	4	4
6. Оцінка ефективності соціально-педагогічної діяльності	2	2	2
Усього:	12	18	20

Зміст курсу

Модуль 1. Становлення і розвиток теорії і практики соціально-педагогічної діяльності (СПД) у сучасних умовах

Філософські, соціологічні, загальнопедагогічні та психологічні засади соціально-педагогічної теорії і практики. Багатофункціональний характер соціально-педагогічної теорії і практики (соціально-діяльнісний, світоглядно-виховний, проєктивно-прогностичний і т.ін.). Міждисциплінарний контекст педагогічного аналізу проблем соціалізації. Розвиток, соціалізація і виховання особистості.

Поняття соціально-педагогічної діяльності. Об'єкти і суб'єкти соціально-педагогічної діяльності. Принципи, функції, завдання і напрями соціально-педагогічної діяльності. Сутність і провідні характеристики соціально-педагогічної діяльності. Соціально-педагогічна діяльність в установах освіти, охорони здоров'я і соціального захисту населення. Специфіка соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей. Види і форми соціально-педагогічної діяльності. Соціально-педагогічна діяльність і соціальна робота.

Школа як відкрита соціально-педагогічна система. Соціально-педагогічна діяльність у початковій школі. Напрями соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів. Молодший школяр як суб'єкт соціально-педагогічної діяльності.

Соціально-педагогічна діяльність як технологічний процес. Педагогічні і соціальні технології як передумови становлення соціально-педагогічних технологій. Соціально-педагогічна технологія: поняття і сутність. Характеристика і структура соціально-педагогічних технологій. Класифікація соціально-педагогічних технологій. Методика соціально-педагогічної діяльності. Співвідношення понять «методика» і «технологія».

Ключові поняття: розвиток, соціалізація, виховання, соціально-педагогічна діяльність, принципи і функції соціально-педагогічної діяльності, об'єкти і суб'єкти соціально-педагогічної діяльності, соціально-педагогічна технологія, методика соціально-педагогічної діяльності, соціально-педагогічна діяльність учителя початкових класів.

Модуль 2. Технології реалізації аналітико-діагностичної і прогностичної функцій СПД

Сутність соціально-педагогічної діагностики. Методологія і методика соціально-педагогічного дослідження. Алгоритм діагностичної технології. Комплексний характер соціально-педагогічної діагностики. Дослідження

особистості і соціальної ситуації розвитку дитини. Діагностика мікросоціуму школи з метою виявлення його педагогічного потенціалу. Соціально-педагогічний паспорт мікрорайону. Вивчення особливостей адаптації дітей до різних соціальних мікросередовищ (школи, класу, гуртка). Складання карти-характеристики проблемної дитини. Технології діагностики дитячих груп і колективів. Поняття і специфіка соціально-педагогічної експертизи.

Сутність соціально-педагогічного прогнозування. Структура прогностичної технології. Проектування і планування соціально-педагогічної діяльності. Алгоритм соціально-педагогічного проектування. Перспективне і календарне планування. Соціально-педагогічне моделювання.

Ключові поняття: методи і методологія соціально-педагогічного дослідження, соціально-педагогічна діагностика, мікросередовище, соціальна ситуація розвитку, прогнозування, проектування, планування, моделювання, соціально-педагогічна експертиза.

Модуль 3. Технології реалізації охоронно-захисної і організаційно-комунікативної функцій СПД

Сутність охоронно-захисної функції СПД. Соціально-педагогічний захист дітей і молоді. Опіка і піклування. Діти і насильство. Охорона, збереження і зміцнення здоров'я дітей у навчально-виховному процесі початкової школи. Взаємодія педагога з органами соціального захисту і допомоги. Допомога дитині, яка пережила горе. Пропаганда психолого-педагогічних знань про соціальне виховання і соціалізацію сучасних дітей.

Педагогічне спілкування. Особистісно орієнтований, діалогічний характер педагогічної взаємодії і спілкування. Контакт у педагогічному діалозі. Функції і правила педагогічного спілкування. Практичні проблеми оптимізації педагогічного спілкування (пасивне і активне слухання, зворотний зв'язок, Я-повідомлення і т.ін.). Оцінка ефективності комунікативних актів (мовленнєвих повідомлень) у педагогічному

спілкуванні. Навчання дітей умінням і навичкам міжособистісної взаємодії і спілкування. Організація і проведення індивідуальних і групових бесід з дітьми. Технологія профілактики і подолання міжособистісних конфліктів.

Дитячі групи і об'єднання. Розвиток особистості в дитячих групах і колективах. Технології організації групової діяльності. Керівництво міжособистісними стосунками в дитячих групах і колективах. Зміна складу і розподілу ролей у дитячих групах і колективах. Колективні творчі справи (КТС). Соціально-педагогічна діяльність у дитячій субкультурі. Вивчення досвіду роботи дитячих клубів за місцем проживання. Технології роботи з групами різної спрямованості. Практичні шляхи розв'язання проблем розвитку особистості через організацію багатопрофільних дитячих груп і колективів із змінними керівниками.

Соціальна природа дозвілля. Зміст і форми організації дозвілля дітей. Організація благодійних акцій і вулична робота. Соціально-педагогічна діяльність волонтерів. Координація зусиль мікросоціуму з метою налагодження педагогічно доцільного неформального спілкування дітей.

Ключові поняття: соціальний захист, опіка і піклування, сирітство, педагогічне спілкування, бар'єри спілкування, конфлікт, група, колектив, дитяча субкультура, колективна творча справа, волонтер.

Модуль 4. Технології реалізації соціально-профілактичної і корекційно-реабілітаційної функції СПД

Дезадаптація як соціально-педагогічна проблема. Норма як соціально-педагогічна категорія. Теорії девіацій. Девіації як соціально-педагогічна проблема. Особливості особистості соціально та педагогічно занедбані дитини. Поняття шкільної дезадаптації. Допомога дітям і підліткам у випадках соціально-педагогічної занедбаності.

Соціальна і соціально-педагогічна профілактика. Технології соціально-педагогічної профілактики відхилень у поведінці дітей. Рання профілактика і

корекція соціально-педагогічної занедбаності. Просвітницько-консультативна діяльність педагога.

Поняття реабілітації. Завдання і принципи реабілітації, специфіка та зміст роботи. Модель реабілітаційної служби школи. Реабілітаційні технології роботи з дезадаптованими дітьми. Соціально-педагогічна корекція: мета, принципи, завдання і зміст. Форми і методи соціально-педагогічної діяльності щодо корекції дезадаптації дітей і підлітків. Вимоги до корекційно-розвивальних програм. Організація і проведення тренінгів корекції поведінки і міжособистісних стосунків дітей.

Ключові поняття: норма і патологія, дезадаптація, соціальна і педагогічна занедбаність, шкільна дезадаптація, девіантна і делінквентна поведінка дітей і підлітків, профілактика, консультування, соціально-педагогічна корекція і реабілітація, корекційно-розвивальна програма.

Модуль 5. Соціально-педагогічні технології роботи з сім'єю

Сім'я як мала соціальна група та інститут соціалізації дитини. Проблеми сучасної сім'ї. Соціальний статус сім'ї та її типологія. Виховний потенціал сім'ї і позиція дитини в сім'ї. Моделі та форми допомоги сучасній сім'ї. Взаємозв'язок, взаємовплив, взаємодоповнення і взаємозбагачення сімейного і суспільного виховання як провідна умова успішного розвитку і соціалізації дитини. Спільна робота дошкільних закладів, школи та сім'ї задля встановлення єдності впливу на дитину: форми, види, методи роботи. Напрями СПД із сім'єю. Мета, завдання, зміст соціально-педагогічних контактів з батьками дітей різних вікових груп. Вивчення і розповсюдження позитивного досвіду сімейного виховання.

Технології соціально-педагогічної діагностики сім'ї та її впливу на соціалізацію особистості. Алгоритм вивчення сім'ї. Сучасна організація та проведення сімейного просвітництва і консультування у школі. Соціально-педагогічний патронаж. Використання наочних засобів у соціально-

педагогічному просвітництві батьків (куточки для батьків, тематичні виставки, відеоматеріали). Технології індивідуальної та групової роботи з сім'єю (батьківські корекційні групи). Включення сім'ї у корекційну роботу з дитиною. Планування спільної роботи з батьками у дошкільному закладі та школі. Сім'ї групи ризику як об'єкт соціально-педагогічної діяльності. Особливості соціально-педагогічної діяльності з попередження і подолання насильства в сім'ї.

Ключові поняття: сім'я, сім'я групи ризику, насильство в сім'ї, виховний потенціал сім'ї, сімейне просвітництво і консультування, соціально-педагогічний патронаж, соціальний паспорт сім'ї, корекція батьківсько-дитячих стосунків.

Модуль 6. Оцінка ефективності соціально-педагогічної діяльності

Нормативно-правові засади соціально-педагогічної діяльності. Соціально-педагогічна компетентність педагога і його готовність до СПД. Структура готовності до СПД. Критерії ефективності (результативності) СПД. Самодіагностика готовності до СПД.

Оцінка і контроль технологій СПД. Розробка і впровадження інноваційних технологій СПД. Ведення і оформлення звітної документації. Рефлексія і самодіагностика СПД. Професійно-особистісний розвиток педагога.

Ключові поняття: експертиза, контроль, педагогічна рефлексія, готовність до СПД, інноваційні технології, професійно-особистісний розвиток, соціально-педагогічна компетентність.

Література

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства.- М., 2000.
2. Алмазов Б.Н. Психическая и средовая дезадаптация несовершеннолетних.- Свердловск, 1986.
3. Беличева С.А. Основы превентивной психологии.- М., 1993.

4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание.- М., 1986.
5. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн.: Навч.-метод. посібник.- К., 2003.
6. Бочарова В.Г. Социальная педагогика.- М., 1994.
7. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии.- М., 1989.
8. Василькова Ю.В., Василькова Т.А. Социальная педагогика: Курс лекций.- М., 2001.
9. Загвязинский В.И. Методология и методика социльно-педагогического исследования.- М., 1993.
10. Дружинин В.Н. Психология семьи.- М., 1996.
11. Капська А.Й. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи.- К., 2001.
12. Краснова Н.П., Харченко Л.П. Методика роботи соціального педагога.- Луганськ, 2001.
13. Лавриченко Н.М. Педагогіка соціалізації: європейські абриси.- К., 2000.
14. Литвиненко С.А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності// Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти.: Зб. наук. праць. Наукові записки РДГУ.- Вип. 26.- Рівне: РДГУ, 2003.- С.128-129.
15. Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений/ Под ред. М.А.Галагузовой, Л.В.Мардахаева.- М., 2002.
16. Методология и методика социально-педагогического исследования/ Под ред. С.Я.Харченко, Н.С.Краснова.- Луганск, 2001.
17. Мудрик А.В. Социальная педагогика.- М., 1999.
18. Новикова Л.И. Школа и среда.- М., 1985.
19. Прихожан А.М. Дети без семьи.- М., 1990.
20. Психологическая служба школы/ Под ред. И.В.Дубровиной.- М., 1995.
21. Помощь родителям в воспитании детей/ Под ред В.Я.Пилиповского.- М., 1992.

22. Овчарова Р.В. Социально-педагогическая запущенность в детском возрасте.- М., 1996.
23. Овчарова Р.В. Справочная книга социального педагога.- М., 2001.
24. Психологічна служба Рівненщини: нормативно-правові, організаційно-методичні, науково-дослідні, прикладні аспекти/ За ред. Ю.Мельник, С.Шаргородської, Ж.Серкіс.- Рівне, 2003.
25. Раттер М. Помощь трудным детям.- М., 1986.
26. Робоча книга вихователя. Випуск 2/ Упорядники: Ю.В.Буган, В.І.Урусський.- Тернопіль: Астон, 2003.
27. Соціальна педагогіка/ Під ред. І.Д.Зверєвої, Л.Г.Коваль.- К., 1994.
28. Социальная педагогика/ Под ред М.А.Галагузовой: Курс лекций- М., 2000.
29. Социальная педагогика/ Под ред. В.А.Никитина.- М., 2000.
30. Технології соціальної роботи/ За ред. А.Й.Капської.- К., 2000.
31. Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени детства.- М., 1997.
32. Шакурова М.В. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений.- М., 2002.
33. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений/ Под ред. В.А.Сластенина.- М., 2001.