

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ЦЕНТР
ІНСТИТУТУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Будник Олена Богданівна

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ
ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

Монографія

Дніпропетровськ
"Середняк Т. К."
2014

УДК 37.013.42 : 37.01131 : 372.4

ББК 74.66

Б 90

*Рекомендовано до друку вченою радою Львівського науково-практичного центру
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
(протокол № 5 від травня 2014 року)*

Науковий редактор:

Васянович Г. П. – доктор педагогічних наук, професор, директор Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Рецензенти:

Романовський О. Г. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, проректор з науково-педагогічної роботи, завідувач кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”;

Біда О. А. – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Міжнародної слов’янської академії освіти імені Я. А. Коменського, завідувач кафедри соціальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького;

Сагач Г. М. – доктор педагогічних наук, доктор теології, професор кафедри теорії і методик виховної роботи Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради.

Б 90 Будник О. Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія / О. Б. Будник. – Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2014. – 484 с.

У монографії висвітлено теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності; обґрунтовано функціонально-змістове наповнення роботи вчителя в соціально-педагогічній сфері; представлено концептуальні основи й розроблено структурно-функціональну модель підготовки студентів спеціальності ”Початкова освіта” до соціально-педагогічної діяльності; подано результати діагностування когнітивної, мотиваційної, соціально-комунікативної, морально-естетичної та діяльнісно-технологічної готовності майбутніх учителів до практичного вирішення окресленої проблеми; схарактеризовано організаційно-технологічне забезпечення підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності в школі першого ступеня.

Для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, докторантів, аспірантів, студентів.

ISBN 978-617-7029-91-4

© О. Б. Будник, 2014

© Львівський НПЦ ПТО НАПН України, 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	5
ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ I. МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	11
1.1. Соціально-педагогічна діяльність як об'єкт міждисциплінарного аналізу	11
1.1.1. Філософсько-культурологічний аспект окресленої проблеми	12
1.1.2. Психологічні основи соціально-педагогічної діяльності	32
1.1.3. Стан досліджуваної проблеми в сучасній соціально-педагогічній науці	47
1.2. Теоретичний контекст соціально-педагогічної діяльності в професійній підготовці майбутнього вчителя	61
1.3. Моделі соціально-педагогічної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу	71
РОЗДІЛ II. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	90
2.1. Виховний ідеал в історії вітчизняної педагогічної думки: пріоритети соціально-педагогічної діяльності	90
2.2. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічного супроводу соціалізації молодших школярів як механізму й результату соціально-педагогічної діяльності	118
2.2.1. Різновиди соціалізації у філософсько-психологічному та педагогічному аспектах	124
2.2.2. Осмислення професійної готовності майбутнього фахівця у співвідношенні понять “соціалізація”, “виховання”, “навчання”	134
2.3. Соціокультурне виховання учнів як складова соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів	143
2.4. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до змістово-функціонального моделювання соціально-педагогічної діяльності	157
2.4.1. Сутність професійної готовності майбутнього фахівця до соціально-педагогічної співпраці з батьками молодших школярів	177
2.5. Прогресивні ідеї професійної підготовки вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності в зарубіжних країнах	191

РОЗДІЛ III. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	207
3.1. Концепція підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності у школі першого ступеня	207
3.2. Структурно-функціональна модель системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності	222
3.3. Методика констатувального етапу педагогічного експерименту	
3.3.1. Критерії та рівні готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності	249
3.4. Аналіз сформованості провідних компонентів готовності студентів ВПНЗ до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі	257
3.4.1. Діагностування когнітивної готовності майбутніх учителів початкових класів до СПД	258
3.4.2. Виявлення мотиваційного компонента особистісно-професійної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності	267
3.4.3. Моніторинг соціально-комунікативної готовності майбутніх фахівців до СПД	279
3.4.5. Дослідження морально-естетичного складника готовності студентів до професійної діяльності	288
3.4.6. Вивчення діяльнісно-технологічного компонента особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів	297
РОЗДІЛ IV. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	310
4.1. Проектування впливу соціально-виховного середовища ВПНЗ на професійну компетентність майбутнього вчителя в соціально-педагогічній сфері	310
4.2. Соціально-педагогічне спрямування змісту освіти у вищій школі	322
4.2.1. Професійна підготовка майбутнього вчителя у процесі викладання педагогічних дисциплін	324
4.2.2. Соціально-педагогічний потенціал спеціальних навчальних курсів “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі” та “Адаптивна педагогіка”	334

4.2.3. Оптимізація самостійної та науково-дослідницької роботи майбутніх фахівців	345
4.2.4. Включення студентів у різні види соціально-педагогічної діяльності у процесі педагогічної практики	356
4.3. Застосування професійно-розвивальних технологій у підготовці вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності	362
ВИСНОВКИ	388
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	395
ДОДАТКИ	431
<i>Додаток А.</i> Вивчення рівня особистісно-професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності	431
<i>Додаток А 1.</i> Анкета на виявлення рівня професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності	431
<i>Додаток А. 2.</i> Письмова діагностична робота на виявлення якості знань студентів-педагогів	436
<i>Додаток А. 3.</i> Вивчення рівня сформованості у студентів соціально-комунікативних умінь	438
<i>Додаток А. 4.</i> Дослідження рівня сформованості в майбутніх фахівців діяльнісно-технологічних умінь	439
<i>Додаток А. 5.</i> Анкета для випускників Педагогічного інституту (коледжу) спеціальності "Початкова освіта"	441
<i>Додаток Б.</i> Методики вивчення рівня особистісно-професійної готовності майбутніх педагогів до СПД	444
<i>Додаток Б. 1.</i> Методика визначення рівня сформованості професійних здібностей (соціально-педагогічні ситуації)	444
<i>Додаток Б. 2.</i> Методика визначення морально-естетичної готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної взаємодії	448
<i>Додаток Б. 3.</i> Методика діагностики особистості на мотивацію до соціально-педагогічної діяльності	450
<i>Додаток Б. 4.</i> Методика визначення комунікативних й організаторських здібностей	452
<i>Додаток В.</i> Результати оцінки статистичної достовірності відмінностей між студентами КГ та ЕГ за компонентами особистісно-професійної готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності	455
<i>Додаток Д.</i> Спеціальний навчальний курс "Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі"	458
<i>Додаток Д. 1.</i> Тематичний план спецкурсу для студентів спеціальності 7.01010201 "Початкова освіта"	458
<i>Додаток Д. 2.</i> Програма навчального спецкурсу	459
<i>Додаток Е.</i> Тренінги для підвищення особистісно-професійної готовності майбутніх учителів	473

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ВНЗ – вищий навчальний заклад
- ВПНЗ – вищий педагогічний навчальний заклад
- ЕГ – експериментальні групи
- ІКТ – інформаційно-комунікативні технології
- КГ – контрольні групи
- НДР – науково-дослідницька робота
- ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень
- ПК – початкові класи
- ПШ – початкова школа
- СПД – соціально-педагогічна діяльність

ПЕРЕДМОВА

Процеси глобалізації та євроінтегрування України, демократичні перетворення в соціально-політичному та економічному житті детермінують масштабні трансформації в сучасному культурно-освітньому просторі. Освіта покликана забезпечити реалізацію не лише виховувальної, дидактичної та розвивальної функцій педагогічного процесу, а, передусім, соціокультурної. Про це відзначається в нормативних освітніх документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., Законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI ст.), Державній програмі "Вчитель", Концепції національного виховання студентської молоді, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в Європейський освітній простір, Галузевій концепції розвитку неперервної освіти та інших.

У сучасних умовах реформування освіти актуальність досліджуваної проблеми пояснюється низкою чинників. По-перше, істотно розширились професійні функції вчителя як суб'єкта соціально-педагогічної діяльності, предметом якої є соціокультурне виховання учнів на засадах інноваційного оновлення та гуманістичної парадигми; створення умов для їх ефективної адаптації до навчально-виховного процесу; розвиток особистісно значущих цінностей для успішної соціалізації в умовах школи; запобігання асоціальним явищам і вчинкам, своєчасне подолання у вихованців кризових ситуацій; створення належних умов для формування соціально активної особистості шляхом активізації педагогічного потенціалу соціуму. Тому компетенцією, передусім учителя початкових класів, вважаємо вирішення окреслених соціально-виховних завдань.

По-друге, в умовах економічної кризи в суспільстві зростає кількість неблагополучних сімей, що слугує передумовою тенденційного збільшення в сучасному соціально-виховному середовищі школи девіацій серед неповнолітніх. Акценти соціального виховання учня початкових класів автоматично зміщені на професійну діяльність учителя.

По-третє, школу сьогодні розглядають як відкриту соціально-педагогічну систему, тому й соціально-педагогічна діяльність у ній

ґрунтується на співпраці у вирішенні проблем вихованця всіх працівників – адміністрації навчального закладу, соціального педагога, психолога, вчителя початкових класів, вихователя тощо.

По-четверте, особливістю професійної діяльності педагога початкової школи є викладання ним більшості навчальних предметів, водночас він є класним керівником конкретного контингенту учнів. Це створює практично необмежені можливості для психологічного діагностування дітей, налагодження продуктивної роботи з їхніми батьками (опікунами) в аспекті розвитку обдарованості чи надання (за потреби) кваліфікованої соціально-педагогічної допомоги. Нарешті, сензитивність молодшого шкільного віку зумовлює ефективність соціально-виховного впливу насамперед учителя початкових класів, який у цей період навчання зазвичай слугує учневі найавторитетнішою особою для наслідування.

Отож у сучасних умовах зростають вимоги до випускників вищих навчальних закладів напряму підготовки “Педагогічна освіта”, здійснюється акцентування в аспекті її фундаменталізації, посилення методологічної складової, залучення майбутніх фахівців до науково-дослідницької роботи, формування культури системного аналізу, вмінь адаптуватись до соціокультурних змін, прогнозувати результати своєї праці тощо. Важливим завданням професійної освіти вважаємо визначення стратегій підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі.

Вивчення наукової літератури засвідчило наявність передумов для подальшого теоретико-методичного дослідження окресленої проблеми, а саме:

- здійснено науково-філософське осмислення освітньої діяльності, визначення її тезаурусу, обґрунтування морфологічних, організаційних і функціональних аспектів (В. Андрущенко, В. Киричук, В. Кремень, Н. Ничкало, П. Саух та ін.), аналіз педагогічної діяльності як особливого виду соціальної діяльності (Г. Васянович, О. Глузман, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Романовський, С. Пазиніч, О. Пономарьов, В. Семиченко та ін.);

- розроблено дидактичні концепти педагогічної діяльності (Ю. Бабанський, В. Беспалько, І. Лернер, П. Підкасистий, І. Підласий);

- окреслено теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності (О. Беспалько, Х. Вайнола, І. Зверєва, А. Капська, А. Мудрик, В. Поліщук, Н. Сейко, З. Шевців та ін.), вбачаючи її метою створення сприятливих умов соціалізації та всебічного розвитку зростаючої особистості;

- досліджено методологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя (О. Антонова, С. Вітвицька, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, М. Євтух, В. Краєвський, В. Чайка та ін.), зокрема: питання його особистісно зорієнтованої підготовки як професіонала (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Бужина, Т. Гуменникова, О. Пехота, М. Чобітько, І. Якиманська та ін.), педагогічної творчості (С. Сисоєва, Р. Скульський, Т. Сущенко), психологічних механізмів особистісно-діяльнісного підходу організації навчально-виховного процесу (Г. Балл, О. Киричук, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка, В. Роменець та ін.), готовності до інноваційної педагогічної діяльності (І. Гавриш, О. Комар, Л. Подимова, О. Пометун, В. Сластьонін та ін.);

- визначено теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи на рівні докторських дисертацій (Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, Н. Глузман, О. Комар, С. Литвиненко, Е. Ляска, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Отич, І. Пальшкова, О. Савченко, О. Хижна, Л. Хомич та ін.).

Вивчення теорії та практики професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у соціально-педагогічному контексті посилюють актуальність окресленої проблеми, яка супроводжується низкою об'єктивних *суперечностей* між:

постійно зростаючими суспільними вимогами до професіоналізму вчителя в аспекті вирішення практичних соціально-виховних завдань у руслі гуманістичної концепції освіти та реальним рівнем його особистісної готовності;

потребою підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі та відсутністю належного теоретико-методологічного супроводу цього процесу;

традиційним навчально-методичним інструментарієм розвитку особистості майбутнього фахівця та необхідністю його модернізації з урахуванням сучасних соціально-педагогічних технологій.

Отже, постає проблема необхідності визначення теоретико-методичних засад професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності (СПД), аналізу сутнісної характеристики окресленого феномена, встановлення його місця та можливостей упровадження в загальній системі професійної підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах України. Ці та інші питання знайшли висвітлення на сторінках пропонованої книги.

У монографії представлено результати багаторічних досліджень

автора з проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, зокрема, методологічний аналіз досліджуваного феномена у філософсько-культурологічному, психологічному та соціально-педагогічному контекстах; зміст, функції, напрями, методи й форми соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи, концептуальні основи практичного вирішення проблеми підготовки студентів спеціальності “Початкова освіта” до соціально-педагогічної діяльності на основі розробленої структурно-функціональної моделі. Подано результати діагностування когнітивної, мотиваційної, соціально-комунікативної, морально-естетичної та діяльнісно-технологічної готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності та запропоновано організаційно-технологічне забезпечення їх професійної підготовки.

Автор висловлює щире подяку за консультування й підтримку на всіх етапах роботи над книгою науковому консультантові – директору Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктору педагогічних наук, професору **Васяновичу Г. П.**; за слушні зауваження й побажання рецензентам: проректору з науково-педагогічної роботи, завідувачу кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, доктору педагогічних наук, професору, член-кореспонденту НАПН України **Романовському О. Г.**; завідувачу кафедри соціальної педагогіки, дошкільної та початкової освіти Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену Міжнародної слов’янської академії освіти імені Я. А. Коменського **Біді О. А.** та професору кафедри теорії і методики виховної роботи Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради, доктору педагогічних наук, доктору теології **Сагач Г. М.**

З удячністю приймемо відгуки та пропозиції читачів, які просимо надсилати за електронною адресою: budolen@yahoo.com.

РОЗДІЛ I

МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Соціально-педагогічна діяльність як об'єкт міждисциплінарного аналізу

Науковий аналіз будь-якого педагогічного явища потребує визначення й застосування його методологічних основ. Це повною мірою стосується і такого складного феномена, яким є соціально-педагогічна діяльність учителя початкових класів.

Методологія – це “наука про побудову людської діяльності” [174, с. 498], спрямована на створення програм, планів, схем, систем, методів, форм, засобів і под., що уможливають цілеспрямоване та ефективне теоретичне пізнання й практичне перетворення світу. Методологію умовно поділяють на два основних види: методологія теоретичного пізнання та методологія практики [3, с. 224].

У широкому розумінні С. Гончаренко тлумачить її “як систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності, а також вчення про цю систему”, “вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу” [174, с. 498].

У процесі дослідження чільне місце належить теоретико-методологічному визначенню взаємозв'язків між спорідненими галузями наукових знань, предметних аспектів, змісту, засобів, технологій тощо. Не претендуючи на узагальнений аналіз, вдамося до виокремлення категоріально-понятійного апарату, зокрема, основоположних конструкцій і вузлових термінів, що відображають суттєві властивості та специфіку соціально-педагогічної діяльності. Тому пропонуємо розгляд сутності цього феномена у філософсько-культурологічному, психологічному та соціально- педагогічному аспектах.

1.1.1. Філософсько-культурологічний аспект соціально-педагогічної діяльності

Академік В. Вернадський зазначав, що “наука невіддільна від філософії і не може розвиватися в її відсутності” [139, с. 181]. Тому розглянемо зміст соціально-педагогічної діяльності, яка є базовою категорією нашого вивчення, передусім через призму філософського трактування її складових.

Сутність і характер досліджуваного феномена в різні епохи трактувались неоднозначно. Проблема людської діяльності відображена в наукових працях філософів – Піфагора, Сократа, Платона, Аристотеля, Гете, Канта, Гегеля, Фіхте та інших.

Так, основоположник діяльнісного підходу в філософії Аристотель, характеризуючи різноманітну діяльність людини в праці “Про небо” [20, с. 263–378], вказував на її цілеспрямованість, тобто мету як необхідний компонент, досягнення якої потребує відповідних засобів: “...Діяльність можлива лише при наявності двох [моментів]: цілі і засобу” [20, с. 327]. Відтак, за Аристотелем, мета будь-якої діяльності – це те, що відповідає [моральним] традиціям [19, с. 110]. Філософ розглядає діяльність як рух [23, с. 59–262], як щастя і нещастя людини, зважаючи на природовідповідність діяльності у творі “Велика етика” [16, с. 295–373]. У працях “Нікомахова етика”, “Велика етика”, “Політика” учений обґрунтовує думку про діяльність як необхідну умову для реалізації морального ідеалу, оскільки “діяльність творить людину” [19, с. 106].

Визначаючи різні види діяльності, Аристотель доводив, що творчість (*poiēsis*) і вчинки (*praxis*) – не одне й те саме. Мислитель відносить мистецтво до творчості, а не до вчинків [Там само, с. 54]. Творчість має бути спрямована на створення творів мистецтва і предметів технічного виробництва, а вчинки пов’язані з вільним вибором, “практичним” (моральним і політичним) життям, універсальними правилами людської поведінки, загальними моральними й правовими нормами громадян полісу.

Моральна діяльність спрямована на саму людину, розвиток уроджених у ній задатків, здібностей, особливо її духовно-моральних сил на вдосконалення життя, отже, на досягнення людиною вищого блага, реалізацію нею смислу свого життя й призначення. У сфері “діяльності”,

пов'язаної з свободою волі, людина “вибирає” себе, “творить” саму себе як моральна та розумна істота, тобто особистість, котра поєднує свою поведінку і стиль життя з моральним ідеалом, уявленнями і поняттями про добро і зло, належним і сутнім: “...Сутнє виявляється через діяльність. І причиною цього є те, що мислення є діяльністю” [18, с. 249]. У праці “Топика” філософ зазначав, що не лише мислення є діяльністю, а й пам'ять [22, с. 347–531].

Аристотель пов'язував діяльність із волею, щастям, добропорядністю, розумом, душею, добродією, вчинком, акцентуючи на потребу отримання людиною “задоволення через діяльність” [19, с. 212–216]. Саме в цьому контексті [отримання задоволення від результатів] розглядаємо соціально-педагогічну діяльність. Адже, за філософом, учитель пізнає, показує, вивчає, оцінює дитину в конкретній діяльності (навчальній, навчально-ігровій, навчально-трудовій тощо). З цього приводу він зауважував: “Тому, так само, як вчителі показують учнів в їх діяльності, думають, що досягли мети, так виявляється справа і в природі” [18, с. 246]. Далі мислитель доводив, що “енергія” (*energeia*) є похідною від “діла” (*ergon*) і спрямована на “здійснення” (дійсність) (*entelecheia*) [Там само].

Відтак діяльність як “актуальне буття живої істоти, процес переходу від її можливостей до дійсності” [125, с. 104] набуває ознак соціального, правового, морального, духовного. Тому значну увагу, за Аристотелем, приділено питанням формування відповідальної особистості вчителя, здатного до соціально-педагогічної діяльності в аспекті благочинності, добропорядності, милосердя, гуманності, оскільки “добропорядна людина повинна мати перед собою мірило для здійснення вчинків і вибору тих благ, які від природи суть блага, що не заслуговують похвали...” [17, с. 526].

Із праць І. Канта (1724–1804) розпочинається німецька трансцендентально-критична філософія. Видатний учений наголошував: будь-яке наукове дослідження слід виконувати на критиці або критичному підході пізнавальних здібностей, пізнавальної діяльності людини. До того ж варто зважати на ті межі, на які поширюється саме знання. І. Кант розвивав положення, згідно з яким будь-яке знання починається з досвіду і передається органами чуттів. Утім воно повинно доповнюватися логіко-

апріорним моментом, або формальним фактором, який і надає йому вигляд справжнього, наукового, загального й необхідного знання. Отже, знання про навколишню реальність отримуються з чистого розуму, апріорі, вони значною мірою визначають різноманітну діяльність людини: розумову, вольову, моральну, художньо-естетичну тощо. Педагогічна діяльність, на думку мислителя, має особливий статус, оскільки цілковито спрямована на особистість учня. На основі любові, живого прикладу вона має формувати в дитини ідеали добра, справедливості, обов'язку, відповідальності.

Стосовно педагогічної діяльності філософ зазначав: кожний справжній учитель мав би усвідомити, "...що в ньому ідеал добра був втілений реально – у вченні й діяльності. Тоді він мав би на увазі лише той хід думок, який він робить правилом своїх дій, але який, маючи можливість зробити його очевидним прикладом для інших, а не для себе... у своїх діях" [252, с. 134]. І далі: "Втім цілком справедливо зразковий приклад учителя полягає в тому, чому він навчає, оскільки це для кожного учителя є обов'язком..." [Там само].

Основоположною у вченні І. Канта є ідея людини гуманної, вільної, діяльної, моральної. Сформований ним закон гласить: "Існує лише один категоричний імператив, а саме: чини лише відповідно до такої максими, керуючись якою одночасно можеш побажати, щоб вона стала загальним законом" [253, с. 260].

Моральний закон, згідно з поглядами мислителя-гуманіста, ніколи не дозволить ставитися до людини як до засобу досягнення мети. Людина – ціль сама собі. І. Кант доводив, що вона стає справжньою особистістю, вищою цінністю, якщо поєднує в собі розум, моральність, діяльність. Особливо це важливо для педагога, котрий має навчити дитину критично, самостійно мислити й діяти. Формуючи в учня культуру духа, фізичну культуру, його потрібно навчити правильно й системно працювати: "Людина повинна бути зайнята таким чином, щоб бути повністю охопленою тією метою, яку вона має перед очима, так щоб зовсім не помічати себе і щоби кращий відпочинок для неї був після праці. Отже, дитина має бути навченою до праці. А де ще в іншому місці повинні прищепити цю схильність до праці, як не в школі?" [251, с. 600].

Найбільш ґрунтовну характеристику діяльності у філософській науці здійснив Г. Гегель, котрий із позицій об'єктивного ідеалізму розглядав діяльність як всепроникаючий абсолютний дух (“дух... за сутністю є діяльністю”) [162], зумовлену внутрішніми потребами останнього до саморозвитку. Концепція діяльності вченого містить у собі аналіз діалектики та її структури, взаємовизначеності мети й засобів діяльності, її соціально-історичну зумовленість і форми реалізації. Філософ доводив, що діяльність людини може мати випадковий, стихійний і водночас закономірний характер. Її думки, потреби, прагнення, бажання матеріалізуються в діяльності. З іншого боку, слід урахувувати, що діяльність може бути абстрактною й конкретною, виявлятися на рівні одиничного, особливого й загального.

Важливо також зважати на те, що якість педагогічної праці залежить не лише від суб'єктивних, а й об'єктивних чинників, тому потрібно аналізувати причини активної й бездіяльної поведінки особистості вчителя. “Діяльність... а) Є для себе (якась людина, якийсь характер), існує самостійно, і водночас вона стає можливою лише там, де є умови і предмет, в) Вона є рух, що переводить умови в предмет і останній в умови як в сферу існування, або, точніше, рух, що виводить предмет із умов, в яких є наявним у собі і надає предмету існування засобом зняття існування, яким володіють умови” [161, с. 327].

Справжня відповідальна діяльність особистості вчителя можлива у громадянському суспільстві – суспільстві свободи. Втім свобода дії розглядається не в сенсі “роблю, що хочу”, а у взаємозв'язку – дії, свободи, культури. “Коли говорять, що свобода полягає взагалі у тому, щоб робити все, що завгодно, то подібне уявлення свідчить про повну відсутність культури думки, в якій немає натяку на розуміння того, що є самі у собі і для себе вільна воля, право, моральність і т. ін.” [163, с. 80]. Діяльність людини має бути розумною, виваженою, інакше це може призвести до небажаних наслідків. Вона також повинна бути пов'язаною з морально-правовими нормами суспільства, його духовністю, традиціями, культурою. Сутність діяльності кожної індивідуальності полягає в тому, щоб турбуватися не лише про себе, а й інших, чинити стосовно них добродійно, милосердно, щиро і справедливо. Діяльність людини має бути творчою. “Діяльність духа не лише не обмежується простим

прийняттям в себе даного, але радше, навпроти, її належить називати *творчою* діяльністю, хоча продукти духа, оскільки він є лише суб'єктивний дух, не набувають ще форми безпосередньої дійсності, але залишаються більше або менше ідеальними” [162, с. 257].

Аналізуючи різні форми діяльності, Г. Гегель значну увагу приділяв формальній діяльності. Вона тісно взаємопов'язана зі змістом цілей людини, її благом і щастям. “Для змісту цих цілей тут є лише А) сама формальна діяльність – суб'єкт спрямовує свою *діяльність* на те, що він повинен розглядати як свою мету і до чого він має прагнути; люди хочуть діяти в ім'я того, що їм цікаво або мають цікавитися як своїм. В) Але найбільш визначальним змістом ще абстрактна і формальна свобода суб'єктивності володіє лише у своєму *природному, суб'єктивному наявному бутті*, в своїх потребах, здібностях, пристрастях, поглядах, фантазіях і т. ін. Задоволенням цього змісту є *благо* або *щастя* в їх особливих визначеннях, і у всезагальному є мета скінченності взагалі” [163, с. 166–167]. Діяльність людини визначається духом часу, відтак вона цим або звеличує свій час або ж принижує. Не лише сама особистість, а й держава, суспільство мають потурбуватися про те, щоб діяльність відповідала людській сутності, гідності.

Основоположник української класичної філософії Г. Сковорода на засадах християнсько-педагогічної антропології обґрунтовував ідею пізнання людиною навколишнього світу і самої себе, гуманістичного ставлення до оточуючих, самовдосконалення, душевної рівноваги та внутрішньої свободи, праці на благо батьківщини. На думку мислителя, у суспільстві не повинно бути трутнів, утриманців; неробство, ліни्वство Г. Сковорода називає соціальним злом. У байці “Змія і Буфон” автор робить висновки: “Чемь лучшее добро, тем большим трудом окопалось, как рвом. Кто труда не перейдіот, и к добру тот не прийдіот” [458, с. 94–95].

“Філософія серця” українського мислителя полягає в єдності думок, почуттів, прагнень людини, які, вийшовши з глибини її внутрішнього світу, слугують рушійною силою діяльності. Очевидно, на основі глибоких душевних переконань потрібно визначатись із вибором майбутньої трудової діяльності. Не випадково Г. Сковорода, наголошуючи на “спорідненій праці”, називає мертвою душу людини,

котра її не знайшла: “Хто бореться з природою, є вбивцею самого себе. Що за мука працювати в неспорідненому ділі. Навіть розмова без бажання важка: “Ліпше бути природним котом, ніж із осячкою бородою левом” [34, с. 432].

Народний учитель переконує батьків змалку виявляти у своїх дітей природні задатки й здібності до того чи іншого виду трудової діяльності та привчати їх до “спорідненої праці”, неодноразово засуджуючи тих, котрі наставляють дітей до неробства, чваньковитості й егоїзму. Таким родичам філософ-педагог протиставляє образ Немеса, який виховує в дітей найкращі особистісні цінності – любов, скромність, працьовитість, розсудливість та ін. (притча “Вбогий Жайворонок). Г. Сковорода вчив плекати в них помірність бажань, адже “надмірність породжує перенасиченість – нудьга ж – душевний смуток, а хто хворіє на це, того не можна назвати здоровим (3 листа до М. Ковалинського, 9 липня 1762 р.) [457, с. 397–398].

І. Франко піддав гострій критиці ідеалістичні теорії Сократа, Платона, Гегеля, Ніцше та інших учених, філософія яких, на його думку, “хоч і спиралася на факти зі щоденного життя”, однак “не ставила за неодмінну умову поступу дослідження законів і сил природи”, привертаючи увагу до “безплідних роздумів” [514, с. 31]. Будучи стійким матеріалістом, Великий Каменяр зауважував, що “наукою можна назвати тільки пізнання законів і сил природи, які проявляються всюди і як завгодно. Справжня наука не має нічого спільного з жодними надприродними силами, з жодними вродженими ідеями, з жодними внутрішніми світами, що керують зовнішнім світом. Вона має лише справу зі світом зовнішнім, з природою, розуміючи ту природу якнайширше...” [Там само, с. 32].

Наголошуючи на визначальному впливі в діяльності людини навколишнього світу, адже “поза природою нема пізнання, нема істини”, І. Франко доводив, що теоретичне знання неодмінно повинно використовуватись у практичній діяльності. Справжня наука, зазначав вчений, “повинна сповняти дві неодмінні умови: вчити нас пізнавати закони природи і вчити користати з тих законів, уживати їх у боротьбі з тією ж природою”. Відтак І. Франко категорично критикував твердження про поділ теорії і практики, “знання і праці”, який згубно вплинув і на

теорію, і на практику, “стримав і стримує їхній розвиток” [Там само, с. 32–33]. Відповідно поступ у розвитку суспільства вможлиблюється тоді, коли ”наука і праця зіллються... воєдино; коли всяка її [людини] наука буде корисною працею для суспільства, а всяка праця буде виявом її розвинутої думки, розуму, науки” [514, с. 33].

Будучи взірцем надзвичайної трудолюбивості, учений небезпідставно наголошував, що матеріалізація ідеї, використання теоретичного знання в практичній діяльності людини можливі лише завдяки праці: “Все, що тільки знання відкриває, а думка утворить, – все те праця перетворює в річ, в чин, в життя і дає їх до рук новим поколінням робітників як знаряддя і натхнення для подальшої праці...” [Там само, с. 34]. І. Франко акцентує на значенні соціального середовища для розвитку особистості: “Люди починають переконуватися, що само багатство, сама наука... не може дати чоловікові повного щастя”, а тільки “в співжитті з іншими людьми, в родині, громаді, нації” вбачає результативність усякої діяльності та відчуття справжнього задоволення [517, с. 345].

Учений не переставав захоплюватись громадською діяльністю Б. Грінченка, котрий абсолютно співзвучний з Каменярем в ідеях єднання громади заради досягнення спільних суспільних цілей, що яскраво виражена у вірші “Зернятка”:

*Як мала у тебе сила,
То з гуртом єднайся ти:
Вкупі більше зробиш діла,
Швидше дійдеш до мети.*

Відтак поет наголошував на потребі налагодження належних соціальних взаємин між людьми:

*...Ми будемо жити
В спілці із людьми-братами:
Ми бо великої людськості діти, –
Згода хай буде між нами! [185, с. 51].*

І. Франко був глибоко переконаним, що “без власних шкіл і без виробленої освітньої традиції”, “без свободної культурної праці, без надії на сильну фалангу вповні свідомих і на висоті сучасної освіти стоячих репрезентантів, що забажають вповні відповідати своїй національній і

культурній задачі” неможливим є “здвиження нашої національної будови в усій її цілості” [515, с. 404]. Виховання та навчання особистості Іван Франко трактував через призму патріотизму, свободи та щирої любові до батьківщини, тому звертався до молодого покоління зі словами: “Здобуйте знання, теоретичне і практичне, гартуйте свою волю, виробляйте себе на серйозних, свідомих і остаточних мужів, повних любові до свого народу і здібних виявляти ту любов не потоками шумних фраз, а невтомною, тихою працею. Таких мужів потребує кожда нація і кожда історична доба, а вдвоє сильніше буде їх потребувати велика історична доба, коли всій нашій Україні перший раз у її історичнім житті всміхнеться хоч трохи повна горожанська і політична свобода” [Там само, с. 409]. Ідея доброчинності, милосердя, належного ставлення до інших пронизує науково-публіцистичні праці І. Франка, слугує пріоритетною для соціально-педагогічної діяльності вчителя: “Скріплення, уточнення того почуття любові до інших людей, до родини, до громади, до свого народу – отсе основна підвалина всякого поступу” [517, с. 345]. Автор одностайний у тому, що людські взаємини, комунікативний досвід у процесі діяльності стають засобом задоволення соціокультурних потреб особистості, її всебічного розвитку, формування соціальних якостей, і “чим більше зазнає впливів від інших людей, та від усього суспільства, тим більше одержує доброчинств” [514, с. 37].

Аналогічні педагогічні ідеї знаходимо в численних наукових працях Б. Грінченка: “Народні вчителі і вкраїнська школа”, “Якої нам треба школи”, “На беспросветном пути” та інших. Надзвичайно хвилювали народного вчителя незадовільні соціальні умови в тодішній сільській школі. Зі спогадів його дружини М. Загірньої, Б. Грінченко болісно дивився на “пооблуплювані стіни”, “вибиті шиби” на вікнах, стелю, “що крізь неї текла вода”, “ями на долівці” [347, с. 6]. Відтак і за таких умов він докладав усіх зусиль для навчання і виховання майбутніх патріотів. Соціально-педагогічний аспект його діяльності – це клопотання про відміну в школах тілесних покарань і відкриття вільних (земських) шкіл; поліпшення матеріального становища вчителів, створення шкільних бібліотек, забезпечення науково-методичною літературою вчителів, організація народних читань тощо. Зокрема, Б. Грінченко прагнув, аби діти навчались у школах рідною мовою, тому робив усе можливе, щоб

забезпечити їх українською книгою. Його перу належить підручник "Українська граматка", читанка "Рідне слово" (за системою К. Ушинського в "Родном слове"). У сенсі гуманізації суспільних взаємин між людьми написані поетичні твори. Зокрема, у вірші "Ізнов" читаємо:

*Навіщо ж ви на світі живете,
Коли не серце єсть у вас – крижина?
Нащо ж людьми ви себе звете,
Коли забули, що таке людина?! [186, с. 40].*

У радянські часи питанням діяльності людини присвятили свої праці К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Буєва, М. Булатов, М. Каган, М. Кветний, Е. Маркарян, Г. Щедровицький та інші. Зосібна, Л. Буєва дала аналіз категоріям "діяльність" і "праця", з'ясувавши взаємозв'язок практичної та духовної діяльності. Особливу увагу вчена приділила дослідженню проблем взаємодії діяльності й суспільних відносин, гармонійного розвитку особистості в процесі життєдіяльності тощо. Таке вивчення здійснювалося головним чином на засадах марксистської методології. Відтак поняття "діяльність" тісно пов'язувалося з творчістю, детермінацією соціальних відносин, практикою, цінностями тощо. Л. Буєва зазначає, що в найбільш абстрактному вигляді діяльність можна визначити як "...спосіб існування і розвитку суспільства і людини, всебічний процес перетворення нею навколишньої природної і соціальної реальності (включаючи її саму) відповідно до її потреб, цілей і завдань" [120, с. 63]. Позитивним, на нашу думку, є те, що дослідниця намагається обґрунтувати взаємозв'язок практичної та духовної діяльності, її функції, шляхи формування мотивації діяльності тощо.

М. Каган застосовує системний підхід щодо аналізу людської діяльності. Вчений вважає, що окреслене поняття [діяльність] найбільш адекватно виражає *активність людини*. У цьому сенсі "...поняття "діяльність" охоплює... і біологічну життєдіяльність людини, і її соціокультурну, специфічно людську діяльність" [245, с. 39], яка конститується науковцем на рівні історично зумовленого явища, що виникає, змінюється й удосконалюється тощо. Натомість М. Каган чомусь недостатньо уваги приділяє аналізу духовної діяльності людини. Першість у його підході посідають: перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтовна, комунікативна діяльність. У контексті нашого

дослідження саме духовні пріоритети притаманні соціально-педагогічній діяльності. Позитивним вважаємо те, що дослідник розглядає конкретну людину як суб'єкта діяльності. Адже в діяльності формується особа, здобуває саму себе, реалізується, набуває цілісності. “Діалектика буття індивіда полягає в тому, що утворювальна система його якостей, з одного боку, *виявляється* в його діяльності, а з іншого, – у цій діяльності *формується*” [Там само, с. 255].

У довідковій літературі також ідеться про суб'єктивний характер людської діяльності. Так, у Філософському словнику зазначено, що *діяльність* – це “специфічно людський спосіб ставлення до світу; процес, у ході якого людина творчо перетворює природу, роблячи цим самим себе діяльним суб'єктом, а освоєвані нею явища природи – об'єктом своєї діяльності” [509, с. 114]. Отже, за визначенням філософів, діяльність передбачає активну взаємодію суб'єкта з об'єктом, кінцевим результатом якої є створені матеріальні чи духовні цінності, цим самим спостерігається спорідненість понять “діяльність” і “творчість”. Теоретична діяльність (саме такою вважаємо професійну діяльність педагога), вважав І. Фролов, – це “соціально-творчий процес, спрямований на зміну світу людської культури” [Там само, с. 115].

Вітчизняні вчені акцентують на соціальній активності особистості у процесі діяльності: “Діяльність – це форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті” [507, с. 163]. Отже, характеризуючи дану категорію, філософи вказують на її “перетворювальну” властивість, цілепокладання, вибір можливостей і результативність. Їй притаманні “єдність опрідметнення та розпрідметнення певних смислів, що задають параметри її здійснення”, а також “трансформація зовнішнього у внутрішнє” [Там само].

Якщо сучасна методологія включає елементи теоретичного пізнання і практики, то остання як діяльність, передбачає єдність теоретичного пізнання й засобів його реалізації. Отож, як зазначалося вище, *практика* – це діяльність людини, спрямована на перетворення предметів матеріальної культури у соціумі, відтак теоретична діяльність передбачає освоєння зовнішнього світу шляхом спостереження, осмислення, аналізу, синтезу, зіставлення певних об'єктів та явищ, а практична діяльність – це, у свою чергу, матеріалізація знання.

Стосовно єдності теоретичної і практичної діяльності, то тут немає жодного сумніву, але питання полягає у визначенні механізму цього зв'язку: теорія слугує орієнтиром для практики; теорія як засіб розвитку людини та підвищення ефективності практичної діяльності чи досвід осмислення та реалізації теорії і практики. А. Аверьянов висловлює думку, що такий зв'язок полягає, передусім, у “єдності, спільності законів розвитку систем”, адже “теорія виявляє загальні закономірності розвитку, і, ґрунтуючись на них, людина вибудовує свою практичну діяльність, оскільки діяльність є системою і розвивається та функціонує за загальними законами розвитку систем” [3, с. 222].

Отже, системне пізнання загальних законів розвитку виступає методологією діяльності людини в цілому – як теоретичної, так і практичної. Тому закономірно в дослідженні соціально-педагогічної діяльності орієнтуємось на *системний підхід* до моделювання й реалізації її основних функцій, який “ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями її складових, а пов'язана, передусім, із характером взаємодії між елементами” [174, с. 499].

Оскільки людина живе та розвивається в суспільстві, то чим вище вона піднімається у своєму соціальному й духовному становленні, тим більше зростає її значущість як особистості. Основною характеристикою індивідуальності є активна цілеспрямована діяльність, що має метою перетворення соціальної дійсності і самої людини (Г. Щукіна) [544, с. 4]. Таким чином, у процесі діяльності відбувається не лише перетворення (окультурення) соціальної реальності, а й удосконалення людини як особистості, що, на нашу думку, чітко характеризує сучасне трактування поняття “соціальне освоєння”, яке знаходимо у вітчизняному Філософському енциклопедичному словнику: “Соціальне освоєння – це складний, багатогранний і суперечливий процес людської життєдіяльності, який, з одного боку, залежить від потенціалу соціального статусу її суб'єкта, а з іншого, – є цілеспрямованим вольовим процесом діяльності соціальних суб'єктів, які перетворюють власне світовідношення із даності в проблему та вирішення останньої” [507, с. 598].

На визначення сутності соціально-педагогічної діяльності, її змісту, структури, технологій формування тощо значно впливає сучасне розуміння змісту поняття “соціальне”, що слугує в основному предметом вивчення соціології як науки.

У філософсько-соціологічній літературі не існує єдиного погляду щодо природи “соціального”, часто пов’язуючи її з діяльністю, дією, суспільними відносинами, суспільною свідомістю, знанням, духовною субстанцією та іншим. Соціальний (від лат. *socialis* – загальний, суспільний), читаємо у російському Філософському енциклопедичному словнику, – стосується всього загальнолюдського, тобто того, що пов’язане із спільним життям людей, різними формами їх спілкування, передусім того, що належить до суспільства і суспільності... Протилежністю є термін “асоціальний” [508, с. 429–430].

Окремі вчені розглядають це поняття через призму соціологічних досліджень (У. Аутвейд, В. Іванов, Н. Смелзер, І. Фролов та інші). Приміром, У. Аутвейд соціальне визначає через “суспільну реальність”, Н. Смелзер – “суспільство й суспільні відносини”, І. Фролов – “соціальні структури суспільства та соціальні процеси, що протікають у них”, В. Іванов – “соціальні відносини”, В. Ядов – “соціальні спільноти”. У соціологічній науці “соціальне” трактують як “сукупність тих або інших властивостей та особливостей суспільних відносин, інтегрована індивідами або спільнотами у процесі спільної діяльності (взаємодії) в конкретних умовах, яка проявляє себе у їх ставленні один до одного, до свого становища в суспільстві, до явищ і процесів громадського життя” [207, с. 7].

Дещо іншими є міркування М. Комарова, котрий акцентує на об’єктивному змісті соціальних зв’язків, вважаючи, що головними соціальними елементами є “тривкі форми цих відносин, точніше – типізовані чи стандартизовані аспекти соціальних відносин, у яких немовби усталюється плинна та змінювана соціальна реальність” [276, с. 37].

Вітчизняні вчені (В. Бех, М. Лукашевич, М. Туленков, Н. Черниш) застерігають від ототожнення змісту понять “соціальне” та “суспільне”, що часто на практиці “породжує логічні помилки і непорозуміння” [49, с. 115].

За радянських часів в Україні соціальність відображала, насамперед, ідеологічний підхід Е. Дюркгейма в контексті розвитку соціалістичного суспільства та визнання комуністичних моральних цінностей. У 90-х рр. минулого сторіччя теорія соціальності в суспільно-гуманітарних науках трактується здебільшого на засадах людиноцентризму, толерантності, соціокультурності з акцентуванням на суб'єктних характеристиках особистості.

Так, сучасні вітчизняні вчені поняття “соціальність” визначають як комплексну характеристику соціального суб'єкта (людина, група, країна), що “виявляється через індивідуальне позитивно-творче ставлення до соціального буття” й забезпечує реалізацію його індивідуальності від сімейного, етнічного, громадянського до глобального соціуму; мета й інтегрований результат соціокультурного виховання [427, с. 98–99].

Очевидно, *суб'єктно-діяльнісному підходу* як важливому методологічному принципу, що найповніше виявляється у процесі взаємодії людини як соціального суб'єкта з середовищем, у дисертаційній роботі не випадково відводиться пріоритетне місце.

Питанням сутності та змісту феномена діяльності значну увагу приділяв відомий вітчизняний філософ С. Кримський. Він справедливо зазначав, що зацікавлення філософів СРСР цією проблемою зумовлені тим, що її дослідження давало змогу вийти за межі крайнощів матеріалізму та ідеалізму. “Адже в теорії діяльності істиною є не фіксація того, що є “первинним”, а що “вторинним”, а самого переходу суб'єктивного в об'єктивне та зворотного процесу розпредмечення об'єктивно-предметного в суб'єктивне й теоретичне. Тому аналіз діяльності давав можливість оцінювати не тільки статус предметності та об'єктивності, а й актуалізував таку фундаментальну (але напівзабуту за радянські часи) категорію, як *дух*” [306, с. 57]. Далі філософ наголошує, що потенціалом діяльності, її потенційним зарядом є *дух*, а кінцевим результатом – певна річ (матеріальна чи ідеальна).

Дух, на думку мислителя, є станом активності, *дух* характеризує самоздійснення суб'єкта, його здатність відтворювати себе в предметному світі та розпредмечувати цей світ через творчу особистість. “Суб'єктивний *дух* – це інтегральне самовизначення людського “Я” як ідеального буття, “внутрішнього світу”, мислячої самосвідомості.

Суб'єктивний дух визначається через зрощування у суб'єкті “безкінечної персони” (Гегель) як результату перекладу зовнішнього універсаму у внутрішній світ особистості. Об'єктивний дух, навпаки, пов'язаний зі зворотним процесом опредмечення внутрішніх станів, тобто виходом за межі ідеальності у предметне буття, з прагненням суб'єкта до самореалізації як окремого культурного світу” [306, с. 57–58]. Суб'єктивний та об'єктивний дух виступають в органічній єдності. Дух живить діяльність у її нескінченних формах і різновидах. Діяльність має антропологічний статус, належить до атрибутивних характеристик людини. Вона поєднує практичне й теоретичне, що дозволяє С. Кримському сформулювати таке визначення: “Діяльність – це зміна енергетичного чи речового статусу об'єктів чи їхніх інформаційних ресурсів, яка характеризується: а) перетворенням потенційного в актуальне; б) трансформацією зовнішнього у внутрішнє; в) єдністю опредмечування та розпредмечування; г) прийняттям і реалізацією рішень, тобто вибором варіантів” [Там само, с. 59].

Учений зазначає, що діяльність не зводиться лише до предметної та інструментальної активності й пов'язана з певним смислонаповненням життя. Саме тому вона виходить за межі цілереалізації та цілепокладання. Діяльність окреслює предметну сферу культури, конфігурації її змісту. Сама ж культура може бути визначена “як актуалізація смислового потенціалу творчої діяльності, що характеризується перетворенням речей в речення та відтворенням досвіду історії в його потенційності, невикористаних можливостей його подальшого збагачення. Цим самим підкреслюється, по-перше, наявність у будь-якому витворі культури історичного досвіду, а по-друге, її конституювання як смислопороджуючої системи, яка подає буття як текст. Адже книга, картина, театральна вистава чи наукове відкриття породжують потужні потоки ініційованих смислів, як тільки входять у життя людини” [306, с. 65–66]. У цьому розумінні культура – це сама система перекладу цінностей сучасності в бутті людини, що впливають у минуле та майбутнє, у смисли її життєдіяльності. Ідеться про спосіб побудови життя людини коштом досвіду сотень минулих поколінь, коштом реалізованих і – що особливо важливо – нереалізованих можливостей історичної дійсності.

Отож у філософській науці сутність діяльності інтерпретується по-різному, однак мислителі різних епох однакові, що це активність людини, соціально-творчий процес окультурення дійсності, зокрема, у філософії культури акцентується на взаємозв'язку діяльності та соціалізації.

Так, соціалізацію визначають як одне з явищ і функцій культури, зосібна питання про цінності, норми та значення культури як засоби соціалізації, роль виховання, спілкування, самосвідомості та повсякденної культури в його здійсненні; статусне значення культурних норм у різних соціальних середовищах; гендерна, молодіжна, професійна, девіантна соціалізація тощо [475, с. 197]. У культурологічних дослідженнях наголошують на значенні соціальної структури суспільства в процесі соціалізації особистості. Свідченням цього є виокремлення поняття “соціальний статус”. Так, Б. Єрасов зазначає, що від народження кожний індивід отримує аскриптивний соціальний статус, виходячи зі статусу родини, батьків [Там само]. Не випадково в кожного народу з появою дитини у світ здійснюють відповідні обряди, пов'язані з її входженням у певне середовище. Отож індивід через статус народження отримує довічну приналежність до свого етносу, а також є носієм біологічних особливостей – кольору шкіри, фізичних чи психологічних характеристик.

Аналізуючи феномен соціалізації в контексті категорій культури, Н. Лавриченко акцентує на актуальності процесу “окультурування особистості як цілеспрямоване формування особистісної культури” в педагогічному аспекті [313, с. 46]. На думку Б. Гершунського, “результативність освіти повинна стати об'єктом підвищеної уваги не лише культурологів за фахом, а й педагогів, які шляхом дедуктивного поширення відповідних змістових компонентів культури зможуть запропонувати ґрунтовні моделі професійної компетентності та загальної грамотності й освіченості” [510, с. 65].

Вагомий внесок у науково-філософське осмислення професійно-педагогічної діяльності, визначення її методологічної основи, тезаурусу, обґрунтування морфологічних, організаційних і функціональних аспектів соціальної роботи як цілісної системи здійснили В. Андрущенко, В. Астахова, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, В. Кремень, О. Кузьменко,

М. Лукашевич, І. Мигович, М. Михальченко, Н. Ничкало, І. Пінчук, Л. Романенкова та ін. [12; 26; 130; 177; 239; 261; 302; 324; 364].

Так, В. Кремень, розглядаючи сучасну філософію людиноцентризму, акцентує на значенні освіти, через яку відбувається “входження людини у світ науки і культури”, засвоєння нею духовних цінностей, соціокультурних норм, що “мають історичне значення для розвитку цивілізації, нації, суспільства та людини”. Академік доводить потребу врахування соціального замовлення при визначенні цілей та завдань освіти, що характеризується як “практика соціалізації та наступності поколінь”; необхідності забезпечення “наступності культурно-історичної традиції”, що слугує функцією філософії людиноцентризму [304, с. 19–20].

Сучасна філософія, вважає В. Андрущенко, як теоретичне підґрунтя всезагального світогляду основною своєю категорією висуває “цінність людини, яка конкретизується аксіологічною теорією. Конструктивна аксіологія поширюється в педагогіку через ідеї гуманізму, взаємодії як спільного буття, співтворчості” [12, с. 14–15]. Відповідно мета розвитку освіти орієнтована на людиноцентризм, культуровідповідність, “філософія і культура гідності націлює, своєю чергою, педагогіку на ціннісно-сміслові основи життя людини, її екзистенційну сутність” [Там само, с. 15].

Обґрунтовуючи позиції культурологічного підходу в освіті, І. Зязюн пов’язує розвиток зростаючої особистості з творенням нових цінностей, вважаючи духовність пріоритетною рисою. Два поняття – смислу та значення – учений визначає ключовими в категорії “цінність”, тобто в тому, що в педагогічній діяльності значуще для інших, естетично прийняте та усвідомлене самим індивідом. Процеси осмислення (наділення цінностей смислами) й усвідомлення (формування смислів у цінності), вважає академік, утворюють “простір суб’єктивності людини, чи її ціннісно-сміслову сферу” [238, с. 28]. Виходячи з окреслених вище міркувань, істотним вважаємо виокремлення в дослідженні *аксіологічного підходу* в реалізації соціально-педагогічної діяльності шляхом підпорядкування змісту професійної освіти найвищим духовним ідеалам національної та загальнолюдської культури.

Статус і значення традиції у філософії культури розглядають “соціальну форму передавання людського досвіду, без якого немислиме функціонування культури” як “вид колективної пам’яті”, як “упорядкований, відібраний і структурно організований досвід суспільства” (С. Гатальська) [160, с. 115]. Дослідниця оперує поняттям “свобода соціальна”, що допомагає людині підпорядковуватися “культурній традиції”, бути в суспільстві та залишатись вільною.

“Здобуття освіти є процесом трансляції культурно оформлених зразків поведінки та діяльності” [304, с. 19], а соціальна свобода, за С. Гатальською, виявляється в тому, що особистість не лише сприймає культурні надбання людства, а й “пильнує їх у живому “внутрішньому вигляді, зберігаючи від омертвіння, – лише ця свобода метафізично зумовлює можливість спадкоємної культурної творчості зі збереженням індивідуальної свободи” [160, с. 115].

На основі аналізу культурологічних засад соціально-педагогічної діяльності, доходимо висновку про необхідність виокремлення *соціокультурного підходу*, в руслі якого середовище навчального закладу розглядається як соціокультурне (А. Капська, В. Кремень, В. Лутай, О. Шевнюк та ін.) [255; 302; 326; 540].

Таким чином, аналіз філософсько-культурологічних джерел (В. Андрущенко, Г. Васянович, С. Гатальська, Б. Гершунський, І. Зязюн, М. Каган, С. Кримський, О. Лосев, М. Мамардашвілі, В. Онищенко, І. Фролов та ін.) [12; 160; 239; 244; 306; 338; 370] засвідчує вивчення людини в її цілісності як біосоціокультурної, історично конкретної, духовно активної істоти. У зв’язку з цим надзвичайно важливою постає соціокультурна функція освіти, оскільки суспільство розглядається як єдність культури й соціальності завдяки діяльності людини, а система освіти покликана слугувати соціокультурному розвитку особистості зростаючого покоління. Адже опанування принципів і технологій соціально-педагогічної діяльності невіддільне від пізнання загальнокультурного досвіду людства на рівні конкретної особистості, здатної до його інтерпретації та творення.

Людина є носієм вічного творчо-перетворювального начала, вважає В. Андрущенко, “вона виявляється здатною укріплюватися у своїй

самоцінності, перетворювати суспільство та навколишній світ відповідно до своїх устремлінь” [12, с. 18].

Виходячи з розуміння людини, яка за своєю духовною суттю є діяльною і творчою істотою, Г. Васянович та В. Онищенко зазначають, що “саме в діяльності та творчості проявляється самореалізація людини. Діючи і створюючи нове, людина тим самим “виконує”, здійснює саму себе. З морально-духовної точки зору, вона вільна в моральному сенсі тоді, коли її вибір диктується не сліпим і самодостатнім волінням, а мотивом, який має безпосереднє відношення до цілісності її внутрішнього духовного світу” [132, с. 33]. Саморегуляцію вчені трактують як “діяльність духа-душі-тіла у самозміні людиною самої себе”, що визначається суспільною мораллю, нормами та ідеалами. Основоположними чинниками саморегуляції людської діяльності автори визначають гідність і честь – морально-духовні якості, що є важливими для професійної діяльності особистості, передусім учителя [Там само, с. 31–32]. Саморегуляція, на думку Г. Васяновича, може здійснюватися на неусвідомленому рівні механізмами підтримки внутрішнього гомеостазу і пристосовницької поведінки (на імпульсивно-ситуативному рівні) і бути свідомою, довільним процесом на ґрунті засвоєння соціальних методів мобілізації внутрішніх ресурсів (довільно-вольовому та духовно-креативному рівнях) [125, с. 244].

У контексті дослідження морально-правової відповідальності педагога Г. Васянович вдається до категорії суб’єктивності, що “позначає міру свободи людини, її здатності ставати причиною не лише функціонування зовнішнього світу, а й власного, внутрішнього, будувати смисл буття, діяти і брати відповідальність за свої дії і вчинки” [Там само].

Методологія суб’єктного підходу в соціально-педагогічній діяльності передбачає орієнтацію вчителя на перетворення вселюдських цінностей в індивідуальну систему пріоритетів вихованця. Адже, як вважає О. Шевнюк, суб’єктність учителя формується в умовах впливу соціокультурних процесів і набуває цілеспрямованого й керованого характеру в педагогічній діяльності [540, с. 12]. Дослідниця переконливо доводить, що “універсальним механізмом формування вчителя як суб’єкта культури виступає процес опредмечення-розпредмечення як діалектична

взаємодія розкриття професійно значущих смислів загальнокультурного досвіду людства та їх реалізації в професійній діяльності” [Там само, с. 12].

У дисертаційному дослідженні Л. Кондрацької знаходимо визначення *культуротворчої діяльності* як процесу “усунення хаосу на основі мисленневого конструювання цілісності”, що реалізовує “духовну потребу жити у злагоді зі світом і собою та спонукає особистість до самостановлення в усій повноті першообразу” [280, с. 14]. Учена наголошує на цілісності світу культури не лише як абсолютної єдності його складових, а як духовної (першообразної) досконалості, що відкривається для пізнання, “діалогу з духовною традицією людиностановлення” у процесі педагогічної діяльності, входження у культуру соціуму [Там само].

В умовах цивілізаційних змін людина як соціальна істота у своїй діяльності повинна пристосовуватися до різноманітних культурних форм. Важливою функцією освіти постає культуротворча, яка полягає в “соціалізації та інкультурації особистості через трансляцію накопиченого людством спеціалізованого соціокультурного досвіду, опанування ним професійними знаннями, вміннями і навичками продуктивної діяльності, в рамках засвоєваної ним соціальної функціональної ролі в суспільному поділі праці” [12, с. 19].

Отож у ракурсі філософії діяльність людини як соціальної істоти проходить низку формоутворень від первісного принципу освоєння природної дійсності до створення дивовижних речей світу культури. Саме завдяки своїй “творчо-вольовій активності”, “духовно-розумній діяльності” [369, с. 68] особистість удосконалює соціальне життя, самореалізовується в динамічному суспільстві, проектує інноваційні реалії матеріальної та духовної культури й цивілізації. Нова доба існування людства сьогодні висуває новий філософський дискурс щодо діяльності людини в аспекті її одухотворення, гуманістичної спрямованості, становлення загальної культури мислення в глобальному та національному вимірах.

Завдання нової філософії життя, нової психології та педагогіки академік А. Толстоухов вбачає у “формуванні нової ціннісно-світоглядної системи на основі комплексного осмислення тих сучасних проблем, що

йменуються глобальними”, акцентує на потребі становлення “планетарного мислення, що ґрунтується на ідеях коеволюції” [497, с. 283].

У контексті діяльнісного підходу до аналізу соціально-педагогічної дійсності характеристиками нового світобачення особистості є варіативність, поліпарадигмальність, усвідомлення можливості альтернативних дій, на основі чого її професійна діяльність досягатиме бажаного усвідомленого ефекту, ознак творчості. *Синергетичний* методологічний принцип як “сучасна теорія сумісної дії” [174, с. 500] фокусує увагу на нестабільності, варіативності та різновекторності, що не виключає можливості вибору оптимального функціонування моделі системи професійної підготовки, функціонування соціально-педагогічної діяльності, налагодження “синхронності” суб’єктів навчально-виховної взаємодії тощо. Синергетика як новий пріоритетний напрям утвердилась наприкінці 80-х–початку 90-х років минулого сторіччя у зв’язку із зміщенням наукових інтересів з проблем взаємин системи із середовищем до проблеми *становлення* системних об’єктів і дослідження властивостей середовищ [451, с. 49]. Синергетика засвідчує, що для складних систем (а соціально-педагогічну діяльність ми розглядаємо як систему) зазвичай існує декілька альтернативних шляхів розвитку, тому постає питання їх оптимального вибору шляхом відкритого діалогу, співпраці, свободи [265, с. 3–20].

В. Кремень акцентує на тому, що методологія синергетики в освіті як соціальної системи передбачає її здійснення за такими трьома напрямками: *синергетика для освіти* як шлях поетапного сходження до усвідомлення цілісності світу (інтерактивні курси синергетики для загальноосвітньої школи, цикл фундаментальних дисциплін у вищій школі); *синергетика в освіті* (включення в окремі дисципліни матеріалів за принципами синергетики); *синергетика освіти* (застосування синергетики до самого процесу освіти) [301, с. 15–16].

Отже, у філософсько-культурологічному сенсі діяльність – це свідомо активна взаємодія людини з навколишнім світом, кінцевим результатом якої є створення предметів матеріальної чи духовної культури. Поняття “діяльність” тісно пов’язане з творчістю, детермінацією соціальних взаємин, практикою, духовними пріоритетами

людини. У процесі соціальної діяльності відбуваються формування та розвиток людини як особистості, її опредмечення-розпредмечення як діалектична взаємодія задля розкриття особистісно та професійно значущих цінностей загальнокультурного досвіду людства. Відтак існує тісний взаємозв'язок філософського пізнання та практичної діяльності людини на основі поєднання біологічних і соціальних чинників. Оскільки людина – істота суспільно-історична, активна, діяльна, здатна до духовно-практичного освоєння світу, то її значущість як особистості детермінована рівнем соціально-духовного становлення у діяльності, у т. ч. соціально-педагогічній.

У межах соціокультурної функції освіти суспільство розглядається як єдність культури й соціальності саме завдяки діяльності людини, відповідно освіта покликана слугувати її соціокультурному розвитку. Проведений методологічний аналіз філософсько-культурологічного розуміння сутності соціально-педагогічної діяльності на рівні одиничного (людина, суб'єкт діяльності, педагог), особливого (діяльність, соціальне освоєння дійсності) та загального (навколишній світ, суспільство, соціокультурний досвід) уможливив виокремлення багатоаспектності окресленого поняття та виявлення ізоморфності його складових компонентів як цілісної системи людської дійсності.

1.1.2. Психологічна характеристика соціально-педагогічної діяльності

У науках про людину та суспільство сутність діяльності характеризується своєрідним змістовим наповненням. Так, у попередньому параграфі йшлося про філософське розуміння діяльності як практичне перетворення людиною об'єктивного світу, в результаті чого відбуваються зміни не лише суспільства, а й самого суб'єкта.

Категорію діяльності вивчають у різних галузях психологічної науки (загальній, соціальній, віковій, педагогічній психології, психології творчості, психології управління тощо), відповідно простежуються напрями її розуміння, приміром, теорія про єдність психіки та діяльності; трактування діяльності як рушійної сили розвитку психічного відображення реальності тощо.

Особистість формується у взаємодії з навколишнім світом, реальній діяльності людина не лише виявляється, а й формується (С. Рубінштейн) [435, с. 33]. Тому таке фундаментальне значення в психології належить саме діяльності людини. Однак спрямованість, зміст, засоби, цілі, мотиви, предмет людської діяльності надзвичайно різноманітні, що породжує іноді суперечливі концепції багатовекторності окресленого поняття.

Вдаємось до окремих положень загальної теорії діяльності таких учених, як Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, Д. Ельконін та ін., психолого-педагогічні праці котрих здебільшого спрямовані на вивчення власне діяльності, а не на діяльності як процесу, в ході якого розвиваються особистісні цінності людини [142; 317; 434; 216].

У радянській психології на основі діалектико-матеріалістичної філософії “буття, діяльність людини визначають її свідомість” С. Рубінштейн розробив принцип зв’язку свідомості та діяльності: “Формуючись у діяльності, психіка, свідомість в діяльності і проявляються” [482, с. 202]. Оскільки діяльність регулюється свідомістю, на думку вченого, вона [діяльність] не може розглядатись як сукупність рефлексорних та імпульсивних реакцій на зовнішні стимули. Відтак свідомість може вивчатись тільки через систему суб’єктивних відношень, тобто вона не є реальністю, що дана суб’єкту безпосередньо [Там само].

Деяко відмінною є теорія О. Леонтьєва, який вважав: психіка, свідомість є невіддільною субстанцією *діяльності*, що розглядається як форма активності людини, спрямована на задоволення певних потреб. При цьому актуалізація її до діяльності зумовлена переживаннями внутрішнього дискомфорту, невдоволеності. На такому тлі відбувається пошук предмета діяльності, здатного задовольнити людську потребу. Отож, за О. Леонтьєвим, під діяльністю розуміють форму вияву активності особистості, що керується відповідними мотивами, а одиницею аналізу діяльності виступає дія [317, с. 153]. Звідси дії особистості визначаються згідно з критеріями й мотивами, що їх зумовлюють, оскільки, на думку психолога, “діяльності без мотиву не буває”, “невмотивана діяльність – це діяльність... з суб’єктивно та об’єктивно прихованим мотивом” [Там само]. Діяльність трактують як дії-процеси, що детерміновані метою, та операції як способи здійснення дій, що співвідносяться з умовами їх реалізації.

Мета будь-якої діяльності – це її уявний кінцевий результат, представлений в ідеальній формі. Він завжди пов'язаний з *об'єктом* діяльності та її *предметом*. “Окремі конкретні види діяльності, – зауважує О. Леонт'єв, – можна розрізняти за якою завгодно ознакою: за формою, за способом їх здійснення, за їх емоційною напругою, за їх часовою та просторовою характеристикою, фізіологічними механізмами і т. п. Але найголовніше, що вирізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй визначальної спрямованості” [317, с. 153]. У предметній діяльності людина реалізовує себе, перетворюючи та підкорюючи довколишній предметний світ [431, с. 38].

Таким чином, констатувальною характеристикою діяльності виокремлено її предметність, що виявляється у властивостях психічного відображення [317].

У сучасній психологічній науці *діяльність* характеризують як “динамічну систему взаємодій *суб'єкта* зі світом, в процесі яких відбувається виникнення і втілення в об'єкті психічного *образу*” та реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній дійсності [421, с. 101; 422, с. 92–93]. Отже, у психології, як і філософії, основними характеристиками діяльності прийнято вважати предметність та суб'єктність, про які вказано також у “Большом психологическом словаре” (2009 р.), де *діяльність* визначена як активна взаємодія з навколишньою дійсністю, в ході якої жива істота виступає як суб'єкт, що цілеспрямовано впливає на об'єкт, задовольняючи свої потреби [65, с. 166].

Предметність виявляється в соціальній природі діяльності людини, котра керується певними цінностями, соціокультурними нормами, виконує загальноприйняті в суспільстві соціальні функції. Про розвиток предметного змісту діяльності йдеться в дослідженнях О. Леонт'єва: “Будь-яка діяльність має кільцеву структуру: аферентація – ефекторні процеси, що реалізують контакти з предметним середовищем, – корекція і збагачення з допомогою зворотних зв'язків вихідного аферентуючого образу” [316, с. 99]. Кільцевий характер процесів відображає саме взаємодію людини та середовища (у нашому випадку – соціального). Видатний психолог небезпідставно стверджує про зв'язок, тобто перехід

“предмет – процес діяльності” та “діяльність – суб’єктивний продукт” [Там само].

Суб’єктність діяльності виражається власною активністю особистості як суб’єкта, спрямованість якого детермінована потребами, мотивами, цілями, емоціями тощо. Так, С. Рубінштейн серед власне особистісних властивостей виокремлює ті, що зумовлюють суспільно значущу поведінку та діяльність людини, пріоритетне місце надаючи системі мотивів і задач, які ставить перед собою людина, якостям характеру, що впливають на придатність до історично сформованих форм суспільно корисної діяльності [435, с. 33].

За С. Рубінштейном, “діяльність – це не лише зовнішнє діяння, а також позиція стосовно людей, суспільства, котру людина всім своїм єством, яке проявляється та формується у діяльності, стверджує” [433, с. 537]. Цим самим учений наголошує на соціальності діяльності, в якій формується й розвивається людина як особистість.

На основі вивчення мотиваційно-цільових та оперативно-технічних компонентів діяльності вчені виокремлюють її концептуальні психологічні схеми (табл. 1.1) [За: 65, с. 166; 401, с. 80–85; 419, с. 388–395; 344; 448, с. 293–333].

Отож у психологічній науці дослідження діяльності здебільшого ґрунтуються на універсальному її визначенні як єдності мети, засобів і результату. В цій тріаді вчені по-різному трактують основні елементи діяльності (мета, засоби чи результати).

Нам глибоко імпонує позиція Б. Ломова, який *умотивованість і цілеспрямованість* вважає основними ознаками діяльності. “Мотив і мета утворюють своєрідний “вектор” діяльності, що визначає її спрямованість”, адже “коли йдеться про мотиви діяльності людини, то йдеться про спонукання до діяльності, які суб’єктивно переживаються. Для суб’єкта його мотив виступає як безпосередня спонукальна сила, як безпосередня причина його поведінки” [323, с. 205–206].

Мету діяльності трактують як усвідомлений образ бажаного результату, на досягнення якого спрямовані дії людини [469, с. 754]. Оскільки мета визначає дію, а дія забезпечує досягнення мети, то в умовах діяльності [соціально-педагогічної] взаємозв’язок між метою і мотивами діяльності може реалізуватись у різних формах. Чітко усвідомлена

суб'єктом діяльності мета, яка повністю ним приймається, слугує тією спонукою, що стимулює людину здійснювати конкретну діяльність. Тому мета, яка усвідомлюється, стає вищою регулятивною інстанцією, на основі якої базується функціональна єдність усіх компонентів діяльності [521, с. 83–84].

Таблиця 1.1

Концептуальні психологічні схеми діяльності

<i>Автори</i>	<i>Трактування технології діяльності</i>
О. Леонтьєв	Мотив → мета → умова
С. Рубінштейн	Мотив → мета → засіб → соціальна ситуація → результат → оцінка
А. Маслоу	Ієрархія потреб (фізіологічні, безпеки, любові, поваги, самовираження) → мотиви → цінності → засоби → мета → діяльність (креативність)
В. Давидов	Потреба → мотив → задача → спосіб дії
Г. Щедровицький	Мета → задача → вихідний матеріал → засоби → процедура → продукт (результат)
О. Конопкіна	Мета → модель умов → програма → критерій успіху → інформація про результати → рішення про корекції
В. Шадріков	Мотив → мета → програма → інформаційна основа → прийняття рішення → професійно важливі якості
Г. Суходольський	Потреба → спрямованість → мотив → мета → результат → оцінка
В. Мільман	Потреба → мотив → об'єкт → мета → умови середовища → склад → контроль → оцінка → продукт (результат)
К. Платонов	Мета → потреби → мотив → засоби → результат
П. Гончарук, В. Рибалка, Ю. Трофімов	Потреба → мотивація → мотив → ситуація досягнення → ціль → дія → результат → наслідки → оцінка (самооцінка)
В. Семиченко	Потреба → мотив → ціль → об'єкти й суб'єкти → взірці результату та процесу → умови → засоби → результат → корекція

Отже, “усвідомлення потреби є актом мотивотворення, а наповнення мотиву певним змістом, ідентифікація його з об'єктами та явищами

об'єктивного та суб'єктивного світу зумовлює визначення напряму” для задоволення людської потреби [448, с. 307]; діяльність включає мету як прогнозований уявний результат, дію як спосіб її досягнення та залежить від конкретної соціальної ситуації. Результат соціально-педагогічної діяльності у психологічному вимірі – це інтелектуальний, духовно-емоційний, матеріальний продукт активності людини задля її гармонізації взаємин у навколишньому світі.

Надзвичайно цінною для психолого-педагогічної науки є *закономірність єдності зовнішньої (практичної) та внутрішньої (психічної) діяльностей* людини, які взаємодоповнюють одна одну (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, К. Платонов, В. Рибалка та ін.) [142; 155; 401; 425; 331].

Кожна діяльність (у тому числі соціально-педагогічна) потребує не лише максимальної активізації предметних (зовнішніх) дій особистості, а й розумових (внутрішніх). Аналізуючи характер взаємозв'язків між ними та діяльність як метод наукової психології в цілому, Л. Виготський зауважує: “...Обидва види діяльності – мислення і реальна дія – не є віддаленими один від одного непрохідною прірвою; насправді в об'єктивній реальності ми на кожному кроці спостерігаємо перехід думки в дію і дії в думку. Отже, і обидві динамічні системи – більш рухома, пов'язана з мисленням, і менш моторна, пов'язана з дією, також не є ізольованими одна від одної” [143, с. 249].

Перш ніж приступити до діяльності, зокрема професійної, людина обмірковує її мету, зміст, засоби, принципи організації тощо. У її свідомості визрівають план, схема певних дій. І навпаки, будь-яка мисленнєва операція була б нерезультативною без належного емпіричного досвіду. Як справедливо зазначав Л. Виготський, “прямий рух динаміки від актуальної ситуації до думки був би абсолютно марним і непотрібним, якби не існував і зворотний рух, зворотне перетворення поточної динаміки думки в жорстку й міцну динамічну систему реальної дії. Складність виконання низки домагань... пов'язана з тим, що динаміку думки з її плинністю та свободою потрібно перетворити в динаміку реальної дії” [429, с. 129–138]. Акцентується на органічному взаємозв'язку внутрішніх (мисленнєвих) дій із зовнішніми (практичними) та їхній взаємозумовленості.

Аналогічні твердження знаходимо в працях О. Леонт'єва стосовно спільної структури зовнішньої та внутрішньої діяльності, що є одним із фундаментальних відкриттів у психологічній науці. “Спільність макроструктури зовнішньої, практичної діяльності і діяльності внутрішньої, теоретичної уможлиблює її аналіз, першочергово відходячи від форми, в якій вони відбуваються” [317, с. 152–153].

Отож у структурі діяльності виокремлюють рухи та дії, а в змістовності діяльності – психологічні компоненти: пізнавальні (у т. ч. перцептивні, мнемічні, розумові), емоційні та вольові [422, с. 93].

Зокрема, в історії радянської психології (приміром, Л. Веккер) наголошується на значенні вольових зусиль, від яких залежать результати людської діяльності. Це виявляється у подоланні зовнішніх і внутрішніх суперечностей з боку різноманітних спонукальних сил на рівні психічного регулювання, передусім чільне місце належить відображенню самого процесу діяльності, умов і труднощів, які потрібно долати [137, с. 31–42]. З цього приводу К. Абульханова-Славська зазначає, що діяльність, спрямована не лише на задоволення потреб, а й на перетворення можливостей особистості в реальність через її вольову активність [2, с. 233]. Дослідниця безспідставно переконує, що “вольова регуляція в принципі не може бути обґрунтована з позиції уподібнення, наслідування, інтеріоризації, а лише з позицій діалектики: через виявлення суперечностей між необхідністю та активністю” [Там само].

Активність людини як соціальне явище пояснює різні види її соціальної діяльності, виражає індивідуальну позицію та суб'єктне ставлення до процесу й результатів цієї діяльності. О. Киричук доводить, що активність виступає у всіх формах діяльності людини, а саме: пізнавальній, ціннісно-орієнтаційній, комунікативній та інших – і характеризується здатністю робити суспільно значущі перетворення не лише в зовнішньому, а й внутрішньому світі [261, с. 528].

Вітчизняний учений В. Моляко пропонує так звану “нову організацію діяльності” в аспекті розвитку творчого потенціалу особистості [350, с. 489]. Пропонована теорія стратегічної організації творчої діяльності (а саме такою вважаємо соціально-педагогічну діяльність) передбачає вищий ступінь реалізації конкретних видів діяльності. Дослідження діяльності В. Моляко здійснює за принципами системності,

комплексності, процесуальності, конфліктності діяльності, виховної ролі праці, розвивального впливу творчості та прогнозування розвитку професії. Стосовно аналізу творчої організації діяльності людини в різних сферах, що передбачає домінування пошуків оригінальних рішень традиційних і нових проблем, академік виокремлює наступні методологічні принципи: адекватного оцінювання (розуміння); проектування (формування гіпотез); конструювання конкретних структур і функцій; апробації нових продуктів; реалізації й тиражування продуктів творчої діяльності [Там само, с. 489].

Дослідник психології творчої діяльності В. Роменець переконливо доводив, що саме в такій діяльності відбувається вираження індивідуалізації людини, зокрема її світогляду. Саме оригінальність і комунікацію автор вважав характеристиками творчої діяльності, адже “поглиблення оригінальності веде до розширення комунікації”, відтак комунікація передбачає “інтенсифікацію оригінальності”, тому “творчість має суспільний характер і є взаємодією індивідуальностей” [431, с. 121–128].

У сучасній психологічній теорії аналіз діяльності людини традиційно здійснюють за такими напрямками:

- *генетичний*, де визначальним вважають соціальну спільність діяльності на основі інтеріоризації;

- *структурно-функціональний*, що передбачає системне дослідження соціально-психологічних явищ і процесів, де кожному елементу структури відповідають певні функції;

- *динамічний* – ґрунтується на дослідженні механізмів виникнення та розвитку діяльності, тобто її характеристики в мінливому часовому просторі.

Так, на основі структурно-функціонального аналізу діяльності О. Волков пропонує методологічну основу для побудови інваріантної структури базової системи діяльності (БСД), що представлена у вигляді чотирьох компонентів: когнітивного, операційного, інтенціонального та компонента індивідуального досвіду, зміст яких вирізняється на кожному з трьох рівнів – сенсорному, перцептивному й мовленнєво-мисленнєвому [150, с. 121–138].

Учений наголошує на подвійній детермінації людської діяльності – біологічній і соціальній. Сутність *біологічної детермінації* виявляється у: 1) взаємодії на основі біологічно зумовлених потреб; 2) організації взаємодії відповідно до закономірностей зовнішньої реальності як просторово-часової цілісності; 3) реалізації взаємодії на основі біологічно зумовлених фізіологічних і нейрофізіологічних механізмів. *Соціальна детермінація* взаємодії людини із зовнішнім світом є порівняно незалежною від біологічних потреб; відображенням у способах організації соціальної дійсності як особливого типу реальності, що протікає за своїми закономірностями; відсутністю жорсткого закріплення соціально-детермінованих форм відношення біологічно обумовлених механізмів фізіологічних і нейрофізіологічних процесів [150, с. 127]. Водночас соціальна характеристика діяльності виступає дещо вільною від біологічної структури, оскільки орієнтована на цінності, закономірності та принципи соціальної сфери життєдіяльності. Діяльність людини залежить від її соціального статусу, місця в суспільстві, відповідних життєвих обставин. Саме в процесі діяльності створюються неповторні предмети матеріальної та духовної культури, тобто людина вдосконалює навколишній світ. Отож прогрес цивілізації є наслідком суспільної діяльності людини, а не результатом удосконалення її біологічної сутності. Більше того, не вказується на духовній складовій людської діяльності.

Принцип єдності біологічного та соціального знаходимо в працях сучасних вітчизняних психологів (С. Максименко, Л. Орбан-Лембрик, В. Татенко та ін.). Так, С. Максименко вважає, що цей принцип відображає сутнісну природу витоків активності особистості, якими є потреби, акцентуючи увагу на першоджерело активності, яким є дух; розвиток особистості як біосоціальної єдності [332, с. 27–28]. Будучи послідовником генетичної психології Ж. Піаже, академік розглядає людину як духовно-тілесного індивіда, що формується в процесі предметно-практичної діяльності [331]. Опановуючи зміст відповідної діяльності, особистість регулює свої дії та вчинки, відбувається її психічний розвиток.

Л. Орбан-Лембрик зазначає, що “потреби виступають як передумови і результат розвитку особистості спеціаліста” [420, с. 7]. На думку вченої,

людину впродовж життя супроводжують дві потреби: перша – пояснюється бажанням “розчинитися” у суспільстві, тобто йдеться про процес ідентифікації, який є найбільш поширеним і найменш індивідуалізованим серед інших адаптивних процесів у соціумі; друга – пов’язана з персоніфікацією, індивідуальним виявом себе як унікальної людської істоти, неповторної особистості [Там само, с. 5]. Відтак самореалізація людини в конкретній діяльності детермінована біологічними задатками, рівнем її активності, а також творчим ставленням до середовища: прийняття наявних соціокультурних норм, цінностей та пристосування до них, або ж творче перетворення соціальних умов і форм життя відповідно до власних установок і правил.

У сучасній соціально-психологічній науці людина розглядається не лише як біологічна істота чи соціальний індивід, а й суб’єкт духовного життя суспільства, свідомої творчої діяльності. У цьому сенсі корисними видаються дослідження таких учених, як Є. Ісаєв, М. Савчин, В. Слободчиков та інших. Так, у концепції психологічної антропології (В. Слободчиков, Є. Ісаєв), що ґрунтується на ідеях основоположника вітчизняної антрополого-педагогічної теорії К. Ушинського, людина подається передусім як душевна та духовна реальність. Адже, на думку вчених, сенс життя, вищі цінності, моральні почуття й переживання, совість – це прояви її духовності, які найбільш глибинно відображають родову сутність людини [467, с. 14–16]. Сучасні дослідники духовного становлення особистості (С. Максименко, М. Боришевський, В. Москалець, М. Савчин та ін.) необхідною умовою розвитку духовності вважають духовну позицію педагога, пріоритетність соціально-виховних ідеалів, розвиток духовних цінностей, моральної свідомості та самосвідомості [69; 355; 442].

Орієнтуючись на соціально-психологічні аспекти духовності в педагогічній діяльності, послуговуємось визначенням психологічної сутності загального поняття “Я соціальне”, що “характеризує певний аспект взаємодії суспільства та особистості: 1) ті аспекти Я, що визначаються соціальними цінностями і впливом суспільства; 2) аспекти Я людини, які розмежовуються і легко сприймаються іншими людьми в соціальних взаєминах; 3) ті компоненти особистості, які індивід вважає важливими в соціальних взаємодіях; 4) загальні характеристики Я, які, на

думку індивіда, сприймаються іншими” [422, с. 637–638]. Відтак поділяємо думку Г. Балла про те, що людину вирізняє не соціальність як така, а втілені в матеріальних і духовних формах соціальна пам’ять і соціально значуща творчість [36, с. 97]. Адже в органічній єдності характерні лише для людини окреслені функції утворюють культуру як синтез соціального й соціально-обумовленого індивідуального, як результат її діяльності.

У соціальній психології найбільш загальними характеристиками соціальної діяльності визнано цілеспрямованість, функцію перетворення, причинний зв’язок із суспільними обставинами її реалізації, що передбачає поділ праці, взаємодію та спілкування суб’єктів діяльності. Відповідно функція соціальної діяльності передбачає реалізацію суспільних цілей, потреб та інтересів [246, с. 10]. У цьому сенсі головним завданням психологічної науки є вивчення умов виникнення, розвитку та функціонування суб’єктів діяльності, котрі є носіями системи інтегративних властивостей, що формуються та розвиваються саме в процесі спільної цілеспрямованої діяльності в суспільстві.

Ідеї розвитку людини в процесі діяльності та вдосконалення нею [людиною] цієї діяльності зазнають успішного розвитку в сучасній психології. Зокрема, Е. Зеєр доводить, що професійне становлення суб’єкта виявляється в розвитку його особистісних цінностей, індивідуальних особливостей за рахунок формування професійного стилю діяльності. Звідси становлення власне професійної діяльності відбувається в розвитку прийомів і способів її реалізації, вдосконаленні методологічного інструментарію, технології здійснення тощо [228]. Згідно з концепцією автора, у результаті розвитку суб’єкта діяльності йому стають доступними більш складні професійні завдання, а внаслідок становлення діяльності формуються нові завдання та способи їх вирішення. Це слугує джерелом збагачення предметної сфери професії, засобом удосконалення її системи, технології та ін. [Там само].

У сучасній психологічній науці існує чітке розмежування змісту понять “діяльність” і “суб’єкт діяльності” [1, с. 4–10]. К. Абульханова-Славська, розробивши теоретичну модель суб’єкта діяльності, що передбачає виведення з категорії діяльності всіх категорій і понять, основним його механізмом не випадково вважає саморегуляцію [Там

само].

Важливою умовою вдосконалення людини як суб'єкта соціальної діяльності, зазначає В. Казмиренко, є опосередкування його цілей низкою соціально значущих взаємин, постійне вдосконалення професійно-функціонального досвіду-професіоналізму [246, с. 11]. Водночас ефективність педагогічної діяльності зумовлена рівнем активності її суб'єкта, психологічним механізмом якого визнано *саморегуляцію* як “систему психологічного самовпливу з метою управління своїм психологічним станом відповідно до вимог ситуації і доцільності” [125, с. 244], важливою функцією якої виступає “функція урівноважування й підтримання стану збалансованості між самосвідомістю особистості та її соціальним оточенням” [70, с. 521].

Психічна діяльність людини виявляється на рівні свідомого, несвідомого та підсвідомого. Т. Яценко наголошує на єдності феномена психічного в його індивідуальній неповторності, взаємозв'язках між свідомим і несвідомим у процесі діяльності людини. Приміром, свідоме “прагне” здолати несвідоме, користуючись його ж енергією; несвідоме “прагне” бути зреалізованим з допомогою просоціальних засобів свідомого [552, с. 62]. У професійній діяльності вчителя важливим аспектом є психологічне вивчення учня на предмет усвідомлення ним знань на рівні свідомого, а також виявлення тієї інформації, що “знаходиться” поза його свідомістю, щоб домогтися “переходу” несвідомого чи підсвідомого у його свідомість. Відтак важливою в соціально-педагогічній діяльності вчителя бачиться здатність формування суб'єктності учня щодо соціальної взаємодії, нормативної регуляції поведінки на рівні підсвідомості, духовної інтуїції.

Психологічну структуру професійної соціально-педагогічної діяльності розглядаємо в руслі праксеологічного підходу до аналізу педагогічних явищ.

Праксеологія (грец. πράξις – діяння і “...логія”) як “галузь соціологічних досліджень, яка вивчає методику розгляду різноманітних дій або сукупності дій з погляду становлення їх ефективності” [468, с. 405] є складовою теорії діяльності, що характеризує її динаміку діяльності в професійному контексті. Окреслене поняття введене в наукову

термінологію польським філософом і логіком Тадеушем Котарбінським [292].

Істотне зацікавлення для нашого дослідження становить розуміння *педагогічної праксеології*, сутність якої вбачають у практико-зорієнтованому методологічному знанні про загальні принципи і способи раціональної та продуктивної педагогічної діяльності [272, с. 14]. У сучасній філософсько-психологічній науці цей термін використовують для окреслення напряму досліджень про загальні умови й методи раціональної діяльності людини, тобто як загальну методологію, що вивчає способи людської діяльності з погляду її ефективності.

Сподвижник ноологічної теорії розвитку особистості В. Онищенко з категорією *практика* тісно пов'язує поняття *цілепокладання* як найвищий вияв активності свідомості людини, що виражає смислоутворювальний зміст практики, яка полягає у “формуванні цілі як суб’єктивно-ідеального образу бажаного (цілеформування) і втіленні її в об’єктивно-реальному результаті діяльності (цілереалізація)” [369, с. 69]. Пропагуючи духовні засади будь-якої діяльності людини (виробничої, навчальної, науково-практичної), праці як духовного феномена (а не матеріально-виробничого!), дослідник переконливо застерігає проти абсолютизації творчо-діяльнісної моделі пізнання [Там само, с. 67], в якій суб’єкт пізнання – людина активна, творчо-вольова, здатна до цілепокладаючої предметної діяльності.

Розглядаючи суб’єктність учителя як спосіб його суспільного буття, О. Киричук і З. Карпенко вважають її [суб’єктність] мірою духовності, тобто інтегральною здатністю до самодетермінації, творчої активності, самотрансценденції у світ ідеальних, об’єктивно існуючих цінностей [262, с. 5].

Сучасні вчені (І. Колеснікова, Є.Титова та ін.) до основних властивостей дій ефективної організації педагогічної діяльності згідно з педагогічною праксеологією відносять: доцільність, цілеспрямованість, проєктивність, конструктивність, нормованість, технологічність, методичність, інструментальність, практичність, осмисленість [272, с. 27]. У руслі аналізу природи соціально-педагогічної діяльності варто вдатись до вивчення вчинку як загальнонаукової філософсько-психологічної категорії, особливого різновиду активності особистості разом із дією,

діяльністю. Саме суб'єкт виступає носієм, регулятором учинкової активності. Вчинковий підхід у психологічній науці (В. Татенко, Т. Титаренко, В. Роменець та ін.) [430, с. 84–148] уможлиблює “максимальне наближення до сутнісних (власне суб'єктних) глибин людського буття, розкриває нові можливості нарощування його автентичності” [492, с. 562]. Виходячи з того, що суб'єктом учинку є окрема людина, а право на оцінювання факту вчинку належить соціуму, на думку В. Татенка, “важливим є, з одного боку, питання про спроможність людини вчиняти, а з іншого – про здатність... зрозуміти, інтуїтивно відчувати, повірити і переконатися, що перед тобою не просто реактивна дія і навіть не діяльність, а справжній учинок, що вимагає, принаймні, визнання” [Там само, с. 555].

Вчинок – це свідомо дія, що визначається як акт морального самовизначення людини, в якому вона стверджується як особистість у ставленні до іншої людини, самої себе, суспільства і природи загалом [421, с. 286]; “свідомо, підсвідомо і несвідомо дія” [127, с. 77], важливим елементом якого, за Г. Васяновичем, виступає результат, що слугує “функцією умов процесу або функцією самої діяльності й застосованих в ній засобів реалізації мети” [Там само, с. 76]. Дослідник розглядає вчинок як осередок психічного, рушійну силу розвитку психічних процесів, станів та властивостей особистості, а також розкриває вчинковий смисл психічних феноменів. “Педагогічна діяльність у моральному вимірі культурно та соціально детермінована, проте виявляється на рівні суб'єктності, де важливу роль відіграє вчинок” [130, с. 101]. Г. Васянович вважає вчинок вищою моральною цінністю, мірою людського буття, складовою моральної діяльності педагога; “дією, що розглядається з погляду єдності мотиву і наслідків, намірів і справ, цілей і засобів” [Там само].

Стосовно нашого дослідження дієвим вважаємо суб'єктно-вчинковий підхід згідно з постнекласичною методологією, який “конкретизує ідея спільного вчинку” як системи взаємодії людини з людиною, що має метою спільне творення її учасниками унікальних, індивідуально і соціально значущих смислів та цінностей (В. Татенко) [493, с. 263–264]. Учений описує суб'єктно-вчинковий підхід до розуміння психічних явищ, універсальний метод психологічної науки – спільного вчинку дослідника і

досліджуваного. Така позиція синтезує суб'єкт-суб'єктну методологію психологічного пізнання з методологією екзистенціально-феноменологічною, що наповнює пізнавальний інтерес душевністю, духовністю, спільним творенням життєвих цінностей, смислів, значень.

Психологічний аналіз соціально-педагогічної діяльності засвідчує її суб'єктність, що базується на творчості, відповідальності, активності, цілеспрямованості, а також учинковість як невід'ємну характеристику духовно-морально-соціального буття людини. З опертям на гуманітарну парадигму в постнекласичній психології особистість трактують “не як природний, а як культурний об'єкт”, як творець власного життя, активний самодетермінований суб'єкт, котрий розглядається в соціокультурному світі, у “дискурсивному просторі культури” [532, с. 302–303]. Важливою характеристикою діяльності людини є здатність до освоєння, переосмислення, перетворення особистісного й соціокультурного досвіду відповідно до мінливих життєвих реалій, окреслених планів; усвідомлення перспектив конкретної діяльності та розуміння себе в цій діяльності, урахування реальних обставин її переконструювання, що є цінним у професійно-педагогічному сенсі.

Таким чином, у психологічній науці діяльність розглядається як ставлення активне, специфічно людське, що визначається соціальною природою людини. Характеристиками діяльності слугують предметність і суб'єктність, що визначають суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні взаємини, особливості детермінації зі сторони біологічної природи й соціального оточення, цілеспрямованість, цілепокладання, цілереалізацію тощо. У контексті психологічного аналізу діяльності сучасні дослідники виокремлюють два основні аспекти: 1) положення про єдність психіки та діяльності; 2) характеристику діяльності як рушійної сили розвитку психічного відображення у процесі реалізації принципів розвитку та історизму [422, с. 93]. Основою діяльнісного підходу (це стосується і соціально-педагогічної діяльності) виступає *загальнопсихологічна теорія діяльності*. У психологічній науці виокремлено такі складові діяльності: 1) мотив – діяльність; 2) ціль – дія; 3) задача – операція; 4) операція – функціональна система.

У руслі нашого дослідження цінним є положення про визначальний вплив на становлення та розвиток особистості соціальної діяльності

(О. Леонтьев) [317], яка має багаторівневий характер (Б. Ананьєв) і розглядається як діяльність природного індивіда, суб'єкта, соціальної істоти, особистості. Психологічну структуру професійної соціально-педагогічної діяльності розглядаємо в руслі *праксеологічного підходу* до аналізу педагогічних явищ, що ґрунтується на вивченні умов, методів та способів цієї діяльності з погляду її ефективності.

1.1.3. Стан досліджуваної проблеми в сучасній соціально-педагогічній науці

Зміст і характер учительської професії виявляється в діяльності, яку називають педагогічною.

В енциклопедичному виданні зазначається, що *діяльність* – це специфічно людська форма активного ставлення до оточуючого світу, зміст якої складає доцільна зміна і перетворення цього світу на основі освоєння й розвитку наявних форм культури [432, с. 180]. В Українському педагогічному словнику читаємо: “Діяльність – це спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни. Основні компоненти діяльності: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності” [179, с. 98].

У результаті дослідження діяльності в міждисциплінарному контексті (філософами, психологами, педагогами, соціологами) запропонована її структура, що включає такі компоненти: 1) потреба людини, на задоволення якої вона спрямовує свою діяльність; 2) предмет діяльності; 3) засоби діяльності; 4) дії з предметом; 5) результат діяльності.

У процесі дедуктивного засвоєння соціального середовища інтегрування теоретичного знання й практичної дії досягається шляхом проміжної діяльності, яка структурно складається з кількох елементів: комплексу вихідних умов її здійснення; концептуальної, тобто системної основи, що є її організаційним стрижнем; технології моделювання соціального об'єкту; варіативного поля можливих шляхів реалізації проекту; критеріальної бази для оцінки якості трансформації теоретичного в практичне [49, с. 69].

Отож, на думку цитованих вище авторів, для проектування повної моделі системи соціальної роботи (у нашому випадку – соціально-педагогічної діяльності) фахівці повинні бути готовими до відтворення її у

вигляді сукупності процесів, завдяки яким підтримується родове життя людини. Відтак у процесі пізнання тільки практика визначає істинність чи хибність теоретичного знання. У соціально-педагогічній діяльності дійсність постає як “сукупність людських практик, навичок, умінь, способів дії, звичаїв, сформованих у певній культурі, і відбиває її конкретний зміст” [383, с. 19].

А. Аверьянов на основі досліджень системного пізнання світу на філософському рівні визначає структуру практики – *горизонтальну* (у сенсі різноманітності її форм і напрямів) та *вертикальну* (у розумінні часової послідовності реалізації її етапів). Відповідно горизонтальна структура практики передбачає “просторовий” взаємозв’язок різних видів діяльності людини, що мають координаційний (взаємодоповнювальний, взаємозумовлювальний) і субординаційний характер. Утім для вертикальної структури практики спостерігається цікава закономірність, що вможливорює вивчення теоретичного пізнання і практику перетворення матерії як визначальні полюси людської діяльності [3, с. 223]. Кожна дія, будучи складовою діяльності людини, трактується як процес пізнання світу, в ході розвитку суспільних відносин, збагачення соціально-культурного досвіду й відбувається диференціація діяльності на теоретичну й практичну.

В обґрунтуванні методології соціально-педагогічної діяльності чільне місце належить дослідженням російського вченого В. Краєвського [297], який продовжив концептуальні положення про єдність педагогічної науки та практики, закладені в німецькій класичній філософії (І. Фіхте, Г. Гегель). На думку науковця, досліджуване явище варто розглядати на таких методологічних рівнях: загальнофілософський, загальнонауковий, практична діяльність і конкретно-науковий (рис. 1. 1).



Рис.1. 1. Методологічні рівні дослідження соціально-педагогічної діяльності (згідно з теорією В. Краєвського)

На основі методологічного принципу пізнання реальної дійсності про єдність теорії і практики вдаємося до проектування соціально-педагогічної діяльності на тлі відповідного середовища (рис. 1. 2).

У цьому контексті В. Краєвський зазначає, що наукова і практична діяльність людини спрямовані на реалізацію соціальної функції виховання зростаючого покоління. Дослідник вказує на те, що пізнання навколишнього світу потрібно здійснювати через аналіз “єдності у відмінності та відмінностей у єдності” [297]. Складники соціально-педагогічної діяльності в її філософському розумінні визначаємо через об’єкти та результати, на основі чого здійснюємо науково-практичне змістове наповнення.



Рис.1. 2. Структурно-логічна модель єдності соціально-педагогічної теорії і практики

Системний підхід дозволяє пізнання будь-якого предмета чи явища мікросоціуму в тісному взаємозв'язку та взаємодії із соціально-педагогічними процесами суспільства. Пріоритет мікросередовища як

соціально-педагогічної системи виявляється в тому, що воно без відповідного політичного, соціально-нормативного чи ідеологічного зовнішнього впливу вможливує реалізацію соціально-педагогічної діяльності, здійснення виховувальних соціальних взаємин на підтримку зростаючої особистості. Саме системний підхід сприяє забезпеченню стабільності мікросередовища як *соціально-педагогічної системи*, що передбачає рівновагу взаємин між її структурою та соціально-педагогічними процесами, що відбуваються всередині та ззовні, залишаючись незмінними. Відтак мікросоціум лише певний час може зберігати певну стабільність, оскільки в педагогічно організованому мікросоціумі динаміка внутрісистемних процесів часто виводить її із стану рівноваги та провокує структурні зміни. Тому стабільність і динамічність – це відносні поняття соціально-педагогічної системи: за певних умов зміст цих складових може призводити до істотної зміни характеру системи.

Характеризуючи діяльність у контексті соціально-педагогічної системи, неможливо оминати її види, які в найзагальнішій формі аналізує творець теорії оптимізації педагогічного процесу Ю. Бабанський, виокремлюючи поняття “навчальна діяльність”, “навчально-пізнавальна діяльність” і “пізнавальна діяльність” [30, с. 326]. Пізнавальну діяльність вважаємо різновидом перетворювальної, адже її результатом виступають відповідні знання, створення нового змісту особистості. У соціально-педагогічному дискурсі “пізнавальна діяльність стимулює розвиток соціального досвіду: пізнавальна діяльність → особистість → соціальний досвід” [256, с. 56].

На думку Ю. Бабанського, *пізнавальна діяльність* – поняття найоб’ємніше, оскільки пізнання здійснюється не лише з метою учіння, а й для відкриття нових наукових теорій, фактів, закономірностей. Натомість *навчальна діяльність* відповідно є більш охоплювальним поняттям, ніж навчально-пізнавальна діяльність, оскільки в процесі учіння використовуються дії не лише пізнавального, а й тренувального змісту, що пов’язані з формуванням умінь і навичок. Відтак, у процесі опису навчальної діяльності застосовують терміни “дія”, “операція”, “прийом”, “уміння”, “навички”. Їх чітко диференціює Ю. Бабанський. Так, діяльність здійснюється з допомогою сукупності відповідних *дій*, які є процесами,

що керовані усвідомленими цілями. Способи здійснення дій учений називає *операціями*. Відповідно сукупність операцій вважають *прийомом* діяльності. Свідоме оволодіння певним прийомом діяльності є *умінням*, а вміння, відпрацьовані до автоматизму, – це *навички*. Поняття “вміння” і “навички” відображають *рівень сформованості відповідних дій* [Там само, с. 327].

У статті “Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?” І. Зязюн окреслює “простір спільних дій у розвитку діалогу педагогіки і психології” та застерігає проти прямого перенесення теорії діяльності у виховну практику, де “діяльність вихованця розглядається лише як реактивна діяльність”, здійснювана як відповідь висунення перед учителем певних вимог [238, с. 29, 31]. І. Зязюн поділяє думку Ю. Бабанського щодо контексту розуміння категорій “дія”, “взаємодія” у педагогічному процесі навчального закладу, наголошуючи на сутності виховання як тривимірного процесу – “соціальне явище, педагогічний процес, організована дія” [Там само, с. 26]. Як вважає І. Зязюн, педагогічна дія в процесі становлення й саморозвитку дитини – це “ціннісно-сміслова взаємодія з метою вирішення екзистенціальних проблем вихованця. Водночас відбувається трансформація уявлень і способів педагогічної дії самого вихователя”, утім взаємодія на засадах суб’єкт-суб’єктного підходу зумовлює спільні трансформації педагога та учня “в єдиному ціннісно-смісловому полі, просторі діалогічної взаємодії” [238, с. 30–31].

Педагогічну дію як структурний компонент діяльності розглядає В. Семиченко, котра солідарна з попередніми вченими і трактує її як “процес розв’язання суперечності між учасниками педагогічної взаємодії”. Відповідно процес реалізації педагогічної діяльності становить “систему як наслідок інтегрування окремих педагогічних дій” [448, с. 331].

Вагомий внесок у наукове осмислення педагогічної діяльності, визначення її методологічної основи, тезаурусу, обґрунтування морфологічних, організаційних і функціональних аспектів соціальної роботи як цілісної системи здійснили І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Євтух, І. Зверева, В. Киричук, О. Кузьменко, М. Лукашевич, І. Мигович, Н. Ничкало, І. Пінчук, В. Поліщук,

І. Рогальська-Яблонська, Н. Сейко, В. Семиченко, Р. Скульський та інші [50; 127; 178; 212; 239; 217; 227; 324; 364; 407; 428; 445; 448; 461].

Професійно-педагогічна діяльність, за І. Зязюном, – це “діяльність учителя, змістом якої є керівництво діяльністю учнів у навчально-виховному процесі. Головна мета педагогічної діяльності – розвиток особистості дитини” [389, с. 19]. Результатом професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів є *педагогічна майстерність*, яку вчений визначає як найвищу форму активності, “комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі” [388, с. 30].

Концептуальна модель професійної виховної діяльності, за О. Дубасенюк, включає підструктури: *професіоналізм особистості* (передбачає наявність особистісних якостей, що сприяють розвитку й удосконаленню природної та ціннісної сфер особистості вихованців: професійно-педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, педагогічна компетентність); *професіоналізм діяльності* педагога-вихователя як якісну характеристику суб’єкта діяльності, що визначається ступенем опанування ним змісту і засобів розв’язання професійних задач, а також операційний аспект діяльності педагога з різними категоріями учнів; *професіоналізм самовдосконалення*, що забезпечує динамічність усієї системи професійно-виховної діяльності завдяки активній самоосвіті, самовихованню та самовдосконаленню [212, с. 90–98]. Таким чином, соціально-педагогічна діяльність синтезує різноманітні дії, що підпорядковані конкретним цілям особистісного формування й розвитку дитини, соціалізації, освіти і виховання.

У сучасній соціально-педагогічній науці провідною визнано інтегративну функцію, що передбачає інтегрування знань про виховання людини як соціальної істоти, формування та розвиток духовних цінностей у процесі взаємодії в суспільному середовищі [227, с. 88]; спостерігається тенденція до орієнтації на учня як особистість, індивідуальність, активного суб’єкта діяльності. Це потребує побудови відповідної стратегії вчительської діяльності, яка “набуває характеру діалогу, співробітництва, співтворчості дорослої людини і дитини, в яких домінує взаємовигідний обмін особистісними смислами та досвідом” [353, с. 61].

У такому сенсі В. Семиченко застерігає від категоричних висновків щодо вимоги “до суб’єкт-суб’єктного характеру взаємодії на рівні загальних концептуальних положень та “потреби конкретного інструментування цього параметра в безпосередній ситуації взаємодії між учителем та учнем”, адже позиції учасників педагогічного процесу є нерівними (учитель виступає як організатор, освічений наставник, відповідальніший партнер взаємодії), тому школяр повинен бути одночасно і суб’єктом, і об’єктом педагогічного впливу. На думку вченої, “статусна, рольова нерівність не заперечує рівності особистісної”. Виходячи з того, що основною ознакою суб’єктності є здатність до свободи вибору, самореалізації в соціумі, вчитель покликаний створювати в навчально-виховному процесі ситуації, за яких учень відчуватиме свою об’єктність як необхідність, не виявляючи опору, наслідуватиме певні зразки поведінки; та водночас сприяти його самореалізації і саме через процес навчання (виховання) актуалізувати потребу у власному цілепокладанні, рефлексії, самоконтролі, тобто відчуття повноправного суб’єкта педагогічної взаємодії [448, с. 313–314].

Задля забезпечення результативності педагогічної діяльності сучасні вчені (І. Зязюн, Г. Васянович, О. Морозова та ін.) пропонують *ціннісно-смісловий підхід* до її реалізації, що ґрунтується на глибокому осмисленні вчителем сенсу своєї діяльності шляхом створення відповідних ситуацій та актуалізації процесів усвідомлення за рахунок професійної рефлексії [Там само, с. 61; 238, с. 20–37].

Г. Васянович використовує суб’єктивний підхід до діяльності в процесі перетворення світу і себе в цьому світі “за власними проектами” на основі врахування соціальних і природних законів світобудови, адже тільки в процесі творчої самодіяльності особистість як суб’єкт свого життя формується та розвивається [125, с. 243–244]. Суб’єктивність відображає суб’єктивно-об’єктивний характер педагогічної взаємодії, який, зазначає вчений, буває інваріантним: суб’єкт – об’єкт, суб’єкт – суб’єкт та суб’єкт – колективний об’єкт у кожній конкретній ситуації [126, с. 366]. Більше того, дослідник характеризує педагогічну діяльність як метадіяльність, оскільки вона спрямована на формування іншої людини [130, с. 110].

Репрезентацію соціально-педагогічної діяльності доцільно здійснювати на визначених у психології рівнях суб'єктності (моносуб'єкт, поліб'єкт і метасуб'єкт) [262, с. 3–11]. Відповідно до цієї концепції діяльність моносуб'єкта спрямована безпосередньо на її предмет; полісуб'єкт здійснює нормативне регулювання своїх учинків у процесі соціокультурної взаємодії; метасуб'єкт усвідомлює вищі сутності буття та готовий до творчої професійної самореалізації в просторі, що виходить за межі власного Я. Утім у соціально-педагогічній діяльності вчителя ці три позиції синтезуються на основі усвідомлення смислоутворювальних мотивів, базових і педагогічних цінностей, об'єктів духовності тощо.

Пристаючи до осмислення та реалізації професійної діяльності, вчитель визначає її цілепокладання, оскільки поряд із “системоутворювальною метою”, що передбачає конструктивний вплив на соціальний розвиток особистості, він стикається з іншими цілями (намагання відповідати еталонові вчителя, професійно-рольове очікування оточуючих, відтворення змісту, форм, методів і засобів вибраної діяльності тощо). Тому в процесі виконання соціального замовлення дії вчителя передбачають низку вимог щодо збереження свого здоров'я, створення морально-психологічного комфорту, оволодіння нормативним змістом педагогічної діяльності, забезпечення можливостей для всебічного розвитку школярів у процесі соціально-педагогічної взаємодії [448, с. 301]. Адже моральний обов'язок педагога охоплює об'єктивний аспект (сукупність усіх вимог, які покладаються суспільством на вчителя) та суб'єктивний його бік – “здатність кожного вчителя, викладача зрозуміти свою роль у навчально-виховному процесі визначити своє внутрішнє ставлення до обов'язку” [126, с. 144].

Професійна педагогічна діяльність не може бути стеріотипізована, вона завжди має творчий характер (О. Антонова, Д. Богоявленська, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Краєвський, С. Сисоєва, Р. Скульський та ін.) [15; 59; 222; 237; 250; 298; 252; 460]. Педагогічну творчість у професійній діяльності зазвичай трактують як вищий рівень цілеспрямованої людської діяльності в певній сфері суспільного життя, що характеризується новизною та соціальною значущістю її результатів. Так, Р. Скульський педагогічну творчість учителя розглядав як “такий варіант організації його професійної діяльності, який на реально

доступному рівні забезпечує максимально можливі у кожному конкретному випадку результати розв'язання навчально-виховних завдань..." та "безперервне зростання загальної та професійної культури педагога, його активну пошукову діяльність...", що має метою підвищення ефективності освітнього процесу [460, с. 10]. Педагогічну творчість як активну діяльність учителя, спрямовану на вдосконалення навчально-виховного процесу в школі, підвищення якості освіти, визначає також І. Раченко [424]. С. Сисоєва педагогічну творчість пов'язує з розв'язанням суперечностей, проблемних ситуацій, що слугують засобом до професійного зростання вчителя. Це можуть бути суперечності між об'єктивною чи суб'єктивною новизною та оригінальністю процесу й результату; соціальною та особистісною значущістю й прогресивністю; діалектичною взаємообумовленістю впливу на розвиток як учня, так і вчителя зовнішніх чинників і внутрішнього саморуху особистості (виховання і самовиховання, розвиток і саморозвиток) [452, с. 167–168].

Отже, творчість як невід'ємна характеристика професійної діяльності вчителя – це активний процес його самовдосконалення, зокрема в соціально-педагогічній діяльності, рушійною силою якого виступають внутрішні та зовнішні суперечності. Творча професійна діяльність завжди пов'язана з пошуком оптимального варіанта вирішення проблеми, прийняттям нестандартних освітніх рішень, розробленням і впровадженням навчально-методичних інновацій, виробленням індивідуального стилю педагогічної діяльності з урахуванням соціальних запитів.

Вдаємось до аналізу змісту поняття "соціальна діяльність" у педагогічному розумінні, яка у вузькому сенсі є діяльністю творення та відтворення людини, збігається з терміном "соціальна робота". Вітчизняні дослідники (В. Бех, М. Лукашевич, М. Туленков) зазначають, що відмінність між цими термінами вбачають лише в тому, що "соціальна робота" є професійною діяльністю соціального спрямування, яка формально закріплена за виконавцем і націлена на особу, групу, трудовий колектив [48, с. 104]. Відтак педагогічна діяльність, на думку сучасних учених, виступає особливим видом *соціальної діяльності*, спрямованої на передачу старшими поколіннями молодшим накопичених людством знань, соціально-морального досвіду, матеріальної та духовної культури, а

також “створення умов для особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві” [232, с. 16].

У визначенні соціально-педагогічної діяльності орієнтуємось на культурологічний контекст досліджень І. Зязюна, котрий зазначає, що “освіта як спосіб відтворення людини в культурі передбачає не лише засвоєння дидактики існуючого соціального досвіду (“сталого” культури) і розвиток особистості на цій основі, але і створення образу світу і свого образу в цьому світі” [236, с. 358].

Педагогічну діяльність як підсистему діяльності в цілому, в її соціальному розумінні та на рівні з іншими видами діяльності (виробничою, політичною, економічною та ін.), що у своїй сукупності реалізують функцію прилучення людини до життя суспільства, розглядає російський учений В. Краєвський [296]. Автор виокремлює такі види, що становлять систему цілісної педагогічної діяльності: робота педагогів-практиків, учителя і вихователя у безпосередньому спілкуванні з вихованцями; адміністративна діяльність у навчальному закладі; науково-дослідницька діяльність кожного окремого вченого та відповідних інституцій у цілому; робота методичних служб з підвищення кваліфікації педагогічних працівників тощо.

Соціально-педагогічну діяльність (СПД) розуміємо як різновид професійної діяльності вчителя, що ґрунтується на загальних філософсько-психологічних і педагогічних трактуваннях її сутності та структури, водночас втілює в собі соціальний аспект (соціальні проблеми вихованців, їх психолого-медико-педагогічне вивчення, соціокультурні особливості шкільного середовища тощо).

Сучасні вітчизняні дослідники (А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола та інші) соціально-педагогічну діяльність розглядають як відкриту систему, що активно взаємодіє з іншими соціальними системами, оскільки спеціаліст (у цьому випадку соціальний педагог) використовує знання з низки теоретичних дисциплін, вирішуючи професійні завдання різних галузей суспільної практики [4, с. 7]. Акцентуючи на специфіці змісту та функцій саме соціального педагога, автори визначають сутність СПД через її загальну мету – створення оптимальних умов соціалізації дітей і молоді [Там само, с. 6].

Відповідно до мети пріоритетними завданнями СПД виокремлено такі: зміцнення та активізація адаптаційного потенціалу особистості; збереження та покращення її фізичного, психічного й соціального здоров'я, створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей і самореалізації; надання їй соціальної, психологічно-педагогічної підтримки; попередження та локалізація негативних впливів чинників соціального середовища тощо [40, с. 50].

Аналогічні твердження знаходимо в працях З. Шевців: убачаючи предметом СПД процес соціалізації дітей та технологію діяльності фахівців соціальної сфери з різними категоріями людей і соціальних груп, автор зазначає, що СПД – “це різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, всебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально-схвалених способів життєдіяльності людини” [541, с. 21].

Інші вчені (Д. Пенішкевич, Л. Тимчук) СПД трактують як “діяльність суб'єкта з метою перетворення соціальної ситуації відповідно до педагогічних цілей і завдань; вона спрямована на надання допомоги дитині в процесі її соціалізації, засвоєння нею соціокультурного досвіду і на створення умов для її самореалізації в суспільстві” [391, с. 21].

Професійна СПД соціального педагога в дисертаційному дослідженні В. Поліщук визначена як “складне особистісне утворення, що визначається цінностями соціально-педагогічної діяльності; психологічним станом; системною сукупністю професійних знань, умінь і навичок, необхідних для кваліфікованого виконання професійних функцій; сформованістю професійно зумовлених особистісних якостей” [406, с. 26].

У докторській дисертації вченої синтезовано основні підходи до розуміння сутності соціально-педагогічної діяльності, яка полягає у: перетворенні соціального середовища, оптимізації стосунків особистості та соціуму (В. Бочарова, А. Капська); створенні гуманних виховних міжособистісних взаємин у соціумі, пошуку механізмів педагогічно компетентного “втручання” у різноманітні, в тому числі кризові, особистісні ситуації (В. Бочарова); гармонізації взаємин людини, групи та середовища на основі задоволення потреби в соціокультурній адаптації й

самореалізації, допомозі молоді в протистоянні негативним відхиленням від норм поведінки (Л. Беляєва, М. Беляєва), (Ю. Галагузова); формуванні особистості через її взаємозв'язки, взаємини з суспільством, віддаленим і близьким оточенням (соціумом і мікросоціумом) (Б. Вульфсон); вирішенні завдань соціального виховання (В. Сластьонін, В. Шакурова); здійсненні соціального виховання в контексті соціалізації, створенні сприятливих умов соціалізації (О. Безпалько, А. Мудрик); сприянні найбільш повному, ефективному і скоординованому виявленню й використанню внутрішніх, матеріальних та соціальних ресурсів, які використовуються для життєвих звершень і досягнення поставлених цілей (М. Сакурова) [407].

Як бачимо, цитовані вище автори здебільшого розглядають соціально-педагогічну діяльність як професійну працю соціального педагога (соціального працівника). У нашому ж контексті зміщується акцент саме на специфіці професійної діяльності вчителя початкових класів у тісній співпраці із соціальним педагогом і психологом, педагогічним колективом школи та батьками (опікунами) учнів та іншими.

Отож на основі аналізу соціально-педагогічної літератури доходимо висновку, що *СПД учителя початкових класів* – це різновид його професійної діяльності, що має метою створення належних умов для успішної соціалізації учнів у соціально-виховному середовищі школи, засвоєння ними соціокультурного досвіду задля підготовки до самореалізації в суспільстві, надання допомоги дітям та їхнім сім'ям у випадках негативного впливу соціальних чинників.

Пріоритетними завданнями соціально-педагогічної діяльності визначено: створення належних умов для збереження і зміцнення фізичного, психологічного, соціального, морального здоров'я особистості; формування моральної свідомості, духовних якостей, соціально значущих орієнтацій у життєвому самовизначенні; активізацію адаптаційного потенціалу особистості, пропедевтику девіантної поведінки; формування потреби в саморозвитку, наданні допомоги в самопізнанні, самоствердженні, самореабілітації та самореалізації; надання кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки; створення гуманізованого виховного простору в мікросоціумі навчального закладу;

попередження та локалізацію негативного впливу факторів соціального середовища (О. Безпалько, Н. Сейко) [42, с. 16–17].

Структура соціально-педагогічної діяльності (як і будь-якої діяльності) включає цілі, зміст, принципи, методи, результати. Основною метою її здійснення вважаємо організацію соціуму як педагогічно орієнтованого середовища для індивідуального та групового соціального виховання учнів. Відповідно результатом такої діяльності є рівень сформованості в школяра визнаних у соціально-виховному середовищі навчального закладу соціальних якостей, самосвідомості, самоствердження як складників життєдіяльності в суспільстві.

У дискурсі соціального середовища соціально-педагогічну діяльність розглядаємо в органічній єдності об'єктивного та суб'єктивного. Об'єктивна її характеристика виявляється в тому, що передбачає безперервну взаємодію суб'єктів з навколишнім світом. Суб'єктивність досліджуваного феномена полягає в активній перетворювальній діяльності суб'єкта з його пізнавальними інтересами, потребами, смислоутворювальними мотивами тощо.

Соціально-педагогічну діяльність пояснюємо не лише як практичну соціальну діяльність, а й не меншою мірою діяльність феноменологічну, духовну, що слугує засобом реалізації вчителя як особистості, людини й індивідуальності. Адже, за В. Сухомлинським, виховання як складник СПД – це єдність передусім “духовного життя вихователя і вихованців, єдність їх ідеалів, прагнень, інтересів, думок, переживань” [488, с. 433].

Як зазначалось в §1.1.1, метою та інтегративним результатом соціально-педагогічної діяльності є соціальність як комплексна характеристика її суб'єкта, що формується та розвивається в родині, освітніх установах, етнічній, трудовій чи професійній спільноті. Про якість оволодіння та умови розвитку соціальності особистості засвідчують виокремлені А. Рижановою рівні: біологічний, фізичний, душевний і духовний [427, с. 98–101]. Якщо перші два рівні соціальності характеризуються як вимушено-природний і вимушено-соціальний, то інші два (душевний і духовний) засвідчують цілеспрямоване, добровільне, усвідомлене опанування індивідом соціокультурних цінностей.

У монографії акцентуємо на морально-естетичній складовій СПД, тому духовний – вищий рівень соціальності людини як пріоритетної

цінності в суспільстві, що формується на демократичних засадах, передбачає сприйняття соціально-виховних технологій та активну соціальну взаємодію в навчальному закладі як відкритій соціальній системі.

1.2. Теоретичний контекст соціально-педагогічної діяльності в професійній підготовці майбутнього вчителя

Модернізація професійної освіти в Україні в руслі реформування концептуальних, структурних та організаційних засад спрямована передусім на підвищення рівня її якості.

Під *якістю професійної підготовки* розуміють “цілісну сукупність властивостей суб’єкта діяльності, яка визначає його професійний рівень компетентності і дає йому можливість мати певну соціальну цінність та відповідати потребам і можливостям ринку праці, а також визначає готовність опанувати в майбутньому соціальні рівні, адекватні здібностям, і кваліфікації в системі соціо професійних відносин...” [304, с. 402].

Стратегія вирішення завдання забезпечення якості вищої педагогічної освіти потребує соціальної мобільності, підготовки студентів до соціальної діяльності в процесі навчання і виховання учнів. Для висвітлення особливостей, місця та напрямів соціально-педагогічної діяльності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя вдаємося до з’ясування її сутності через призму поняття “професія”.

У сучасному філософському трактуванні “*професія* – соціальний феномен, що існує у вигляді специфічних, як правило, інституціолізованих форм – свідомості, діяльності, відносин, а також норм, цінностей та організацій, що пов’язані із систематичним виконанням індивідами суспільно корисних дій” [507, с. 537].

У соціологічному дискурсі *професія* – це “сталий і порівняно широкий різновид трудової діяльності людини, що передбачає певну сукупність теоретичних знань і практичних навичок, набутих внаслідок навчання, досвіду роботи” [478, с. 232].

Подібні визначення знаходимо і в педагогічних енциклопедичних виданнях: *професія* – це “історично та культурно обумовлене суспільне явище, яке об’єктивно визначається досягненим рівнем розподілу праці”,

“набутий в процесі навчання та виховання орієнтований на суспільний поділ праці комплекс систематичних знань, умінь і навичок, здібностей та переконань людини, які є передумовою для виконання кваліфікаційної праці в матеріальному та нематеріальному виробництві” [384, с. 483]. В Українській енциклопедії освіти сутність поняття “професія” окреслена як “стійкий та відносно широкий вид трудової діяльності (занять) людини, визначений розподілом праці та її функціональним змістом” [13, с. 742–743].

Низку визначень досліджуваного феномена знаходимо в наукових працях російських учених – Е. Зеєра, Є. Клімова, В. Макушина та інших.

Зокрема, Е. Зеєр акцентує на потребі оволодіння певними знаннями та навичками, наявними спеціальними здібностями, розвиненими професійно важливими якостями для опанування певною професією як формою трудової діяльності, що виникла історично [229, с. 229]. Є. Клімов наголошує на суспільній значущості “системи професійних завдань, форм і видів професійної діяльності, професійних особливостей особистості”, котрі здатні забезпечити задоволення потреб суспільства в досягненні суспільно важливого результату праці [264, с. 167]. Подібне трактування пропонує В. Макушин, який розуміє професію як діяльність на благо суспільства, яка є джерелом досягнення матеріальних засобів існування [334]. У сучасній науці визначень цього поняття більше ніж достатньо.

Отож сутнісна характеристика терміна “професія” виявляється в наявності необхідної системи теоретичних знань, практичних умінь і навичок, професійно важливих якостей, спеціальної підготовки для опанування людиною певного фаху і результативності трудової діяльності, що забезпечує її засобами матеріального існування. Провідною думкою наведених визначень є те, що це заняття об’єднує працездатних членів суспільства заради спільної професійної діяльності, спрямованої на створення матеріальних та духовних цінностей. Вважаємо, що професія повинна слугувати, передусім, джерелом духовного задоволення, зростання та самовдосконалення людини як професіонала.

Проблеми професіоналізму відображено в наукових працях таких учених, як: І. Багаєва, Б. Ломов, О. Осипова, Л. Орбан-Лембрик, де

йдеться про взаємозв'язок “професіонального” й “професіоналізації”. Так, О. Осипова вважає суперечності між спрямуванням вищої освіти на інтелектуальний розвиток майбутнього спеціаліста і потребою суспільства в зрілій, соціально активній особистості професіонала, активізує розуміння професійного розвитку не лише як операційно-технологічного процесу, а і як становлення системи взаємин професіонала із суспільством [374, с. 57].

У процесі професійного становлення на основі створення певного уявлення про майбутню трудову діяльність (модель професії) студент залучається до соціально-професійної комунікації в навчально-трудоному середовищі, системи “суб’єктно-особистісних відносин” до праці, інших людей, які, за Б. Ломовим [323, с. 327], мають соціальну природу, оскільки врешті-решт залежать від місця людини в системі суспільних відносин.

Відтак у професійній діяльності, зазначає В. Семиченко, відбувається відокремлення цілей від особистісних мотивів, адже цілі, зазвичай, визначені нормативно як сукупність обов’язкових вимог до педагогічної професії і здебільшого розходяться з мотивами, тому майбутній фахівець повинен бути готовим до реалізації професійно значущих цілей, однак всю його діяльність чи певну дію регулює вплив мотиву, що не збігається з метою. Більше того, учена переконливо доводить, що “в конфлікті між усвідомленими формальними цілями та неусвідомленими мотивами найчастіше перемагають останні” [448, с. 307]. Виходячи з того, що специфіка педагогічної професії виявляється в її спрямованості на іншу людину, показником реалізації мотивації як структурного елемента діяльності слугує визнання інтересів суб’єктів навчально-виховного процесу.

У структурі професіоналізму психолого-педагогічної діяльності І. Багаєва виокремлює такі компоненти:

- професіоналізм знань як основа формування професіоналізму в цілому (знання психолого-педагогічної теорії і практики навчання та виховання учнів, методів дослідження педагогічної діяльності, технологій їх ефективного використання);
- професіоналізм спілкування (уміння використати набуті знання в практичній діяльності, установка на майбутню професійну діяльність,

вироблення норм поведінки, готовність до співпраці з учнями та їхніми батьками, взаємна симпатія, високий рівень емоційної стабільності, педагогічна толерантність);

– професіоналізм самовдосконалення (адекватна самооцінка й оперативне усунення виявлених у процесі педагогічної комунікації недоліків, корекція педагогічної діяльності) [33, с. 28–29].

Л. Орбан-Лембрик наголошує на розвитку професіоналізму особистості як цілісної системи та обумовлює об'єктивні й суб'єктивні чинники, що детермінують цей процес. Об'єктивні чинники, на думку вченої, становлять суть процесу соціалізації, а суб'єктивні – це психофізіологічні особливості людини спадкового, вродженого чи набутого характеру, успішний розвиток яких виступає основою для становлення професіоналізму особистості [420, с. 14].

Стосовно сутності професійної підготовки вдаємось до аналізу змісту поняття “підготовка”. Так, *підготувати*, читаємо у Великому тлумачному словнику сучасної української мови, – це “давати необхідний запас знань, передавати навички, досвід і т. ін. в процесі навчання, практичної діяльності” [138, с. 767]. Екстраполюючи наведене визначення на професійну діяльність, приходимо до її розуміння як процесу оволодіння систематизованими знаннями, уміннями і навичками, збагачення трудового досвіду та розвиток професійно важливих якостей заради результативної праці за певною професією.

У цьому руслі слід розрізнити поняття “*підготовка*” та “*готовність*”. У контексті вивчення проблеми “готовність до діяльності” вагомий внесок належить українському психологові В. Моляко, котрий, започаткувавши новий напрям – психологію творчості, визначив пріоритет у конкретизації змісту досліджуваного поняття в руслі педагогічної психології [349; 351; 348].

Зазвичай, учені сутність поняття “підготовка” трактують як процес, а “готовність” – як результат даного процесу. У нашому випадку йдеться про професійну підготовку майбутнього вчителя та його готовність до діяльності відповідного спрямування. Тому готовність майбутніх учителів початкової школи до СПД розглядаємо як результат їхньої професійної підготовки в соціально-педагогічному аспекті.

У контексті формування даної категорії як різновиду професійної діяльності вчителя орієнтуємось на те, що вона характеризується своїми особливостями – складність, динамічність, багатоаспектність, поліфункціональність і творча спрямованість [Цит. за: 418, с. 8]. Дослідники виокремлюють понад двісті видів роботи вчителя, а в структурі педагогічної діяльності – три: *конструктивна, організаційна та комунікативна* [Там само]. Своєю чергою, В. Ягупов діяльність учителя розглядає як сукупність *діагностичного, орієнтувально-прогностичного, комунікативно-стимулювального, аналітично-оцінного та дослідницько-творчого компонентів* [546, с. 161–162].

Інші вчені (О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч) відповідно до загальновідомих функцій педагога (управління, виховання, навчання, розвиток та психологічна підготовка) вирізняють такі основні види педагогічної діяльності, як практика навчання і виховання, методична, науково-педагогічна та управлінська діяльність [232, с. 19–27]. Згадані дослідники також визначають загальну та функціональну її структуру через такі компоненти: гностичний, конструктивний, проектувальний, організаторський, комунікативний, діагностичний, прогностичний, аналітичний, творчий. Виходячи з того, що останні компоненти репрезентують “певну множину процесів”, автори пропонують паралельно ще й часову структуру педагогічної діяльності, що складається з послідовних етапів, а саме: підготовчий, тобто педагогічне цілепокладання; здійснення педагогічного процесу та діагностика особливостей і рівня навчання студентів [Там само, с. 32–33]. В. Сластьонін наголошував на єдності теоретичної і практичної готовності вчителя до реалізації педагогічної діяльності через його соціальні дії [462].

Теоретико-методологічний аналіз наукових праць з окресленої проблеми дає підстави стверджувати, що в соціально-педагогічному дискурсі заслуговують на увагу дисертаційні роботи з питань особистісно зорієнтованої підготовки майбутнього вчителя-професіонала (І. Бех, І. Бужина, Т. Гуменникова, М. Чобітько та ін.) [53; 122; 193; 534].

Зокрема, Т. Гуменникова визначила теоретико-методичні засади підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів у логіці підсистеми “бакалавр–спеціаліст–магістр” у

навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Автором доведено, що “в умовах бакалаврату акцентуації потребує базово-знаннєва основа творчої реалізації принципу дитиноцентризму; на етапі опанування освітньо-кваліфікаційного рівня “спеціаліст” – актуалізація предметно- фахової, творчої за характером та особистісно орієнтованої за змістом навчально-професійна діяльність з розширенням і зміцненням базово- знаннєвих засад; у процесі навчання в магістратурі – домінування науково- орієнтованої діяльності студентів як суб’єктів особистісно орієнтованої виховної роботи в початковій школі” [193, с. 24].

У дисертації М. Чобітько обґрунтовано концепцію особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутнього вчителя, що ґрунтується на таких основних положеннях: методологічному визнанні пріоритетів особистісного розвитку учня, його потреб, цілей, мотивів, індивідуально- психологічних особливостей тощо; перебудові педагогічного процесу у вищих педагогічних навчальних закладах в аспекті спрямованості на самоактуалізацію особистості студента та вмотивованого оволодіння ним досвідом педагогічної діяльності, а також запропоновано теоретико- методичні засади проектування технологічного комплексу цієї [особистісно орієнтованої] підготовки шляхом поетапного нарощування професіоналізму майбутнього фахівця [534, с. 34].

Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи відображено в докторських дисертаціях таких учених, як: Н. Бібик, О. Біда, І. Бужина, Н. Глузман, О. Комар, Е. Ляска, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Отич, І. Пальшкова, О. Хижна, Л. Хомич та ін. [57; 122; 168; 274; 327; 342; 345; 378; 383; 524; 525].

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів до соціально- педагогічної діяльності з учнями початкових класів цінними вважаємо дослідження О. Біди з проблем професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти в початковій школі [57]; І. Пальшкової – з формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи на засадах практико-орієнтованого підходу [383]; О. Дубасенюк – в аспекті розроблення теоретико-методичних засад підготовки майбутніх педагогів до виховної діяльності в школі [213]; С. Сисоєвої – з підготовки вчителя до формування творчої особистості учня [453]; Л. Хомич – стосовно

розроблення фундаментальних засад системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів на основі цільової комплексної програми, що має метою підготовку вчителя-дослідника [525]; О. Антонової – щодо обґрунтування педагогічних засад роботи з обдарованими майбутніми фахівцями у ВПНЗ як одного з аспектів їх соціально-педагогічної підготовки [15] та інші.

Виходячи з того, що однією з функцій соціально-педагогічної діяльності вчителя є діагностична, що передбачає своєчасне виявлення соціальних аномалій у навчально-виховному середовищі школи, актуальним для нашої роботи визнано дослідження С. Мартиненко, де представлено систему підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності, спрямованої на “розпізнавання якостей, характеристик і стану всіх складових конкретної педагогічної ситуації, шляхом використання діагностичних методів і прийомів, одержання інформації про стан розвитку об’єкта, що діагностується; вироблення основ для визначення педагогічного завдання, прийняття і виконання учителем практичних рішень” [342, с. 17]. Основними концептуальними засадами системної підготовки педагогів дослідниця вважає особистісно професійний розвиток студентів, навчання педагогічної діагностики, побудову навчання як процесу засвоювання соціального досвіду; використання вітагенного досвіду майбутніх учителів.

У контексті реалізації комунікативної функції соціально-педагогічної діяльності вчителя важливе значення мають обґрунтовані результати дослідження проблем взаємин, міжособистісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу в школі першого ступеня в психолого-педагогічному аспекті. Зокрема, у докторській дисертації О. Матвієнко вивчено особливості та функції педагогічної взаємодії в навчально-виховному середовищі початкової школи, а також теоретико-методичні засади забезпечення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до її здійснення на особистісному та індивідуально-творчому рівні, в основі яких – ідея суб’єктного розвитку й саморозвитку особистості студента [345].

У ХХІ сторіччі значно зросли вимоги до особистості вчителя та закономірно розширилися його педагогічні функції передусім у напрямі соціального виховання й ефективної адаптації учнів до шкільного життя.

Гостро постала проблема не тільки врахування в соціально-педагогічній діяльності багатоманітності соціального середовища, потреб та інтересів майбутнього фахівця, вихідця з певної групи населення, що впливає на його матеріальний стан, а й зміни соціально-професійного статусу спеціаліста, його позиції визнання тощо. Реформування системи професійно-педагогічної освіти сьогодні здійснюється за схемою: “соціальні потреби – соціально- освітні послуги”, альтернативу однотипній вищій школі вбачаємо в освітніх установах та програмах [256, с. 11]. Тому зростають вимоги до професійної культури майбутнього фахівця.

У дисертаційному дослідженні В. Гриньової доведено, що результатом професійної підготовки майбутнього вчителя є рівень сформованості його педагогічної культури, яку автор трактує як “інтеріоризовану духовну культуру, що виконує функцію специфічного її проектування у сферу педагогічної діяльності” [189]. Водночас педагогічна культура виступає важливою умовою ефективної професійно-педагогічної (у нашому випадку – соціально-педагогічної) діяльності й самовдосконалення вчителя; урахуваючи її [педагогічної культури] зв’язок з духовно-моральною, естетичною, правовою, розумовою та іншими складовими, простежується кореляція в різних напрямках соціально-педагогічної діяльності вчителя (співпраця з сім’єю, робота з девіантними чи обдарованими учнями і под.), що має метою створення сприятливих умов для соціального, фізичного, духовного та психічного розвитку особистості в процесі соціокультурної адаптації.

Досліджуючи професійно-педагогічну культуру майбутнього вчителя початкових класів, на думку І. Пальшкової, соціальна реальність відображається у взаємодії і взаємозумовленості трьох сфер: “соціальної системи як сукупності умов для здійснення педагогічної практики і відтворення відповідних соціальних ролей; індивіда, представленого сукупністю практичних педагогічних дій, ціннісних орієнтацій, способів мислення та свідомості; знакових систем як способів опредмечування, кодування ідеології конкретного вчителя, усвідомленої ним картини світу і відтворюваної у педагогічній діяльності” [383, с. 35]. Отож учена не випадково визначальним у педагогічній діяльності вчителя вважає практико-орієнтований підхід, яким послуговуємось у процесі

проектування підготовки майбутніх педагогів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності.

На основі теоретичного вивчення соціально-педагогічної діяльності вдаємося до аналізу ціннісно-сислового універсуму дослідження через відповідні категоріальні структури: *соціальне середовище – соціально-педагогічна система – соціально-педагогічний процес*.

Поняття “середовище” доволі обширне, що включає сукупність умов, які забезпечують життєдіяльність людини. Відповідно *соціальне середовище* – це “сукупність матеріальних, економічних, соціальних, політичних і духовних умов існування, формування і діяльності індивідів та соціальних груп” [479, с. 262]. За О. Безпалько, “соціальне середовище – це 1) складне багаторівневе утворення, конкретний прояв суспільних стосунків, що мають місце в суспільстві, в якому живе та розвивається особистість; 2) сукупність соціальних умов життєдіяльності людини (сфери суспільного життя, соціальні інститути, соціальні групи), які впливають на її свідомість та поведінку” [41, с. 94].

У сучасних умовах актуалізувалась проблема педагогізації соціального середовища як відкритої системи з метою інтенсифікації процесу соціального розвитку зростаючої особистості в умовах “кризи соціуму”. Для ефективного використання виховного ресурсу середовища в міждисциплінарному науковому контексті вживають поняття “*соціально-педагогічне середовище*”, що розглядається на макрорівні (система суспільних відносин через безпосередній вплив законів, морально-правових норм, засобів масової інформації, ціннісних імперативів тощо) та мікрорівні (найближче оточення людини – родина, школа, сусідство, позашкільний навчальний заклад тощо). У нашому дослідженні соціально-педагогічну діяльність учителя розглядаємо в мікросередовищі, тобто в конкретних умовах виховної взаємодії з учнями, педагогічними працівниками та батьками в школі першого ступеня. Соціально-педагогічне середовище характеризується структурно-функціональною цілісністю та суб’єкт-суб’єктивним характером взаємодії.

Організаційно-технологічні аспекти проектування впливу соціально-виховного середовища вищого педагогічного навчального закладу на професійну компетентність майбутнього вчителя в соціально-педагогічній сфері висвітлено в § 4.1.

У руслі синергетичного підходу соціально-педагогічну діяльність розглядаємо як складну *соціально-педагогічну систему*, що включає мету як основний її системотвірний елемент, суб'єкти взаємодії, основні функції, напрями їх реалізації, принципи, зміст, методи, засоби та прийоми соціально-виховної комунікації тощо. Водночас соціально-педагогічна система характеризується динамічністю, оскільки її результати не дають миттєвого ефекту, часто малопомітні для зовнішнього сприймання та є наслідком цілеспрямованого виховного впливу.

Соціально-педагогічну систему в контексті соціальної педагогіки визначаємо як складний об'єкт, що включає прямі та зворотні зв'язки між суб'єктами (учитель, учні, батьки, соціальний педагог, психолог) спільної діяльності, засоби реалізації процесів організації, управління, спілкування в мікросоціумі [204, с. 5].

У педагогічно організованому мікросередовищі початкової школи зникає потреба всезагального соціального контролю, оскільки відбувається самоорганізація та саморегуляція соціально-педагогічної системи. Виходячи з того, що в сучасних умовах зростають можливості використання виховного потенціалу соціального середовища в професійній діяльності вчителя, виникає необхідність цілеспрямованого конструювання педагогічного процесу в мікросоціумі, яким є початкова школа.

Соціально-педагогічний процес – це “педагогічно доцільна діяльність з проектування реальності, в якій дитина вступає в різнобічну цілеспрямовану взаємодію з дорослими, суспільними відносинами, формами свідомості, явищами навколишнього соціального мікросередовища, засвоюючи і свідомо перетворюючи соціальний досвід та інформацію, необхідні їй для соціально-професійного самовизначення в житті в цілому” [547, с. 53].

З огляду на вивчення багатовимірності соціально-педагогічної системи, Т. Дмитренко пропонує інваріантне визначення педагогічного (соціально-педагогічного) процесу як “взаємодію педагогів і учнів за трьома векторами (напрямами): організація, управління, спілкування – з метою вирішення завдань освіти й виховання” [204, с. 5–6].

Таким чином, у професійній підготовці майбутнього вчителя орієнтуємось на те, що соціально-педагогічний процес поєднує стихійні, неорганізовані впливи зовнішніх соціальних чинників (оскільки його ми розглядаємо як відкриту динамічну систему, що самоорганізується) та цілеспрямовані інституційні виховні впливи з метою досягнення соціально-педагогічних цілей. Якщо спеціально організований навчально-виховний процес у школі має цілеспрямований, систематичний і двосторонній зміст (передбачає взаємодію вчителя та учня), то він є більш закритою системою щодо негативних сторонніх детермінант. Відтак виникає необхідність професійної підготовки вчителя до проектування і здійснення соціально-педагогічного процесу в тих суспільних умовах, що склалися; максимального спрямування стихійних соціалізаційних механізмів у більш-менш кероване соціально-виховне русло.

Отже, соціально-педагогічна діяльність як відкрита щодо зовнішнього середовища система включає виокремлені вище структурні компоненти, необхідні для її функціонування. Складовою СПД є соціально-педагогічний процес, що характеризується багатовимірністю та слугує засобом досягнення визначених цілей. Останній є інтегрованим утворенням, що синтезує процеси навчання, виховання, розвитку, формування, становлення, адаптації, соціалізації та інші.

1.3. Моделі соціально-педагогічної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу

Сутнісна характеристика моделі чітко окреслена у вітчизняній енциклопедії освіти як “уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження... і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта” [321, с. 516].

Модель соціально-педагогічної діяльності – це сукупність теоретичних і технологічних положень, які виступають орієнтиром учителя в його практичній діяльності. Моделі створюються на основі понять (конкретних і абстрактно-теоретичних). “Критеріями істинності моделі слугують і можливість її перетворення в інші моделі (дедукція), і виведення з неї нових образів – випереджувального відображення нових виявів сутності”, що доведено практикою [366, с. 49].

У соціально-педагогічній літературі подано низку моделей діяльності соціального педагога, в яких відображено теоретичні аспекти цієї галузі наукового знання, її зв'язок з іншими суспільними науками, практичні підходи до профілактики асоціальних явищ, кризових станів людини, зміст консультативної допомоги різним групам населення тощо (О. Безпалько, А. Капська, М. Лукашевич, С. Пальчевський, Д. Пенішкевич, Н. Сейко, Л. Тимчук та ін.). Сучасні моделі соціально-педагогічної діяльності в пострадянських країнах зазвичай опираються на критику цінностей минулого, відтак у більшості західноєвропейських країн, США, Канаді – на традиційні духовні пріоритети, достатнє матеріальне забезпечення.

Вітчизняний дослідник Г. Попович у процесі вивчення соціальної роботи виокремлює три її моделі: психодинамічну, когнітивну, біхевіористську [412]. Наукова їх класифікація зводиться до виокремлення трьох груп теорій: *психолого-орієнтовані*, *соціально-орієнтовані* та *комплексно-орієнтовані* (міждисциплінарного характеру). Це заслуговує схвалення, проте в сучасних умовах актуалізується проблема духовного розвитку людини, очевидно доцільним є вивчення духовно-орієнтованих теорій. Приміром, В. Онищенко виокремлює такі з них: педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна аксіологія, педагогічна ноетика, педагогічна антропологія тощо [370].

На основі обґрунтування цих моделей у нашому дослідженні спроектовано ті, взаємозв'язок яких слугував теоретичним підґрунтям налагодження соціально-педагогічної діяльності не працівників соціальної сфери, а вчителів, котрі працюють з конкретною категорією дітей (зокрема, учнями молодшого шкільного віку), та в чітко визначених умовах організації педагогічного процесу загальноосвітньої початкової школи.

У монографії пропонуємо новий підхід – орієнтирами стали *психолого-орієнтовані*, *духовно-орієнтовані* та *соціально-педагогічно зорієнтовані теорії*, що перебувають у тісному взаємозв'язку. Тому виникають труднощі в їх класифікації (приміром, гуманістична чи особистісно зорієнтована освіта передбачають опертя як на філософсько-психологічні, так і соціально-педагогічні теорії).

Розглянемо деякі з них.

Біхевіористська модель (А. Бандура, Д. Локк, Б. Скіннер, В. Уолтерс та інші) визначає соціальність провідним чинником у поведінці людини, її формуванні та розвитку як соціальної істоти, набутті соціокультурного досвіду через рефлексивно-фізіологічне закріплення відповідних реакцій у навколишньому середовищі [455; 37; 557; 558].

Канадський психолог А. Бандура розуміє соціальний розвиток особистості як опанування нового досвіду через наслідування поведінки інших людей у середовищі взаємодії, тому піддав критиці радикальний біхевіоризм, згідно з яким детермінантами поведінки людини стають внутрішні когнітивні процеси. Учений зазначав, що концептуальна структура теорій, які ґрунтуються на імпульсах як основних стимулах поведінки, не враховує складності особистісного реагування, адже жодними внутрішніми мотивами не можна пояснити різновекторність поведінки людини в тих чи інших ситуаціях. А. Бандура піддає сумніву не сам факт існування вмотивованої поведінки, а лише те, якою мірою імпульси позначаються на цій поведінці [37].

Згідно з біхевіористським підходом дитина набуває навичок соціальної поведінки, яка коригується з допомогою заохочень і покарань (оцінно-превентивна робота), зважаючи на особистий приклад батьків, педагогів, однолітків та інших. Оскільки ця модель ґрунтується головним чином на реальній поведінці учня, яку можна спостерігати, то в соціально-педагогічній діяльності вчителя це викликає неабиякі труднощі, адже для діагностики та аналізу ситуації, що склалась у навчально-виховному процесі, тобто у спілкуванні з школярами чи їхніми батьками, потребують ретельного вивчення саме мотиви їхньої поведінки.

Психодинамічна модель передбачає корекційну роботу педагога в аспекті формування та розвитку в учнів системи знань, нормативної поведінки через безпосередній вплив на їхній внутрішній світ.

Психодинамічна модель, що виникла в 1920-х роках у США, ґрунтується на психоаналітичній теорії З. Фрейда, котрий наголошував на визначальному впливі внутрішніх психічних процесів людини (взаємодії між інстинктами, мотивами та здібностями) [518]. Маючи в основі становлення й розвитку зростаючої особистості біологічний потяг, її соціальна поведінка зумовлена вродженими силами, незалежно від впливу суспільства. Ця модель істотно доповнена К. Юнгом, А. Адлером та

іншими вченими й широко використовується в роботі працівників соціальної сфери.

Абсолютизацію психоаналізу піддав критиці Е. Фромм, оскільки така теорія в основному базується на значенні придушення (репресії) і фундаментальної значущості несвідомого в психічному житті людини. Учений стверджував на соціальних і духовних чинниках, що впливають на розвиток особистості, однак відкриття Фрейда вважав потенційно революційним, оскільки воно дало змогу краще пізнати реальну структуру суспільства, спонукати оточуючих до активної діяльності з урахуванням суспільних інтересів. Е. Фромм дійшов висновку, що спроби перетворення психоаналізу з радикального вчення в ліберальну теорію соціального регулювання є марними [519].

У сучасних умовах актуалізується проблема гендерних взаємин, соціального виховання особистості з позицій гендерного паритету, використання соціально-педагогічних засобів, що внеможливлують упереджене ставлення до суб'єкта за статевою ознакою. Практика гендерної соціалізації дитини сьогодні відбувається відповідно до "гендерної схеми", за якою "статева типізація виникає з процесу гендерної схематизації, з узагальненої здатності дітей кодувати й організовувати інформацію" про себе та оточуючих на засадах фемінності й маскулінності [478, с. 327]. У своїх дослідженнях американська вчена С. Бем пропонує теорію виховання гендернонесхематизованої дитини [44]: статева типізація здійснюється на основі власних когнітивних процесів людини, хоча гендерні стереотипи головним чином формуються внаслідок впливу соціального середовища, тому статева типізація є результатом відповідної соціально-педагогічної діяльності.

Таким чином, окремі положення цієї моделі є корисними в соціально-педагогічній діяльності вчителя в аспекті гендерного виховання школярів, профілактики девіантної поведінки, зокрема, агресивності, різного роду страхів тощо.

Екзистенціальна модель (М. Бердяєв, М. Босс, А. Камю, Ж.-П. Сартр, В.-Е. Франкл, М. Хайдеггер) [47; 249; 444; 520] сформувалась у руслі гуманістичної філософії і психології та ґрунтується на визнанні неповторності суб'єктного досвіду особистості, її духовної активності,

усвідомлення своєї автентичності й смислу буття, існування заради самореалізації в суспільстві. Відтак згідно з окресленою теорією “справді особистісне в людині розкривається тільки тоді, коли вона вивільняється від причинних зв’язків з матеріальним світом, соціальним середовищем” [421, с. 455–456].

Так, Ж.-П. Сартр під екзистенціалізмом розумів учення, яке вможливило людське життя, доводячи, що будь-яка істина і будь-яка дія передбачають наявність середовища та людську суб’єктивність [444]. У руслі соціальної діяльності М. Бердяєв зауважував: “Відносини між духовним і соціальним життям можуть бути визначені в такій формі: залежність духовності від соціального середовища є завжди її збочення і спотворення, є завжди рабство духа... свобода є результатом активної дії духа на соціальне середовище і соціальні відносини людей” [47, с. 450].

Екзистенціалістський підхід до діяльності, зокрема творчої, ґрунтується на домінуванні матеріального, суспільного в розвитку людини: “Дух не може бути пробуджений інакше, як через матерію. Але далі людина намагається звільнитися від матерії і перебувати тільки в лоні духа. В цьому дуалізмі матеріальне є тільки засобом, елементарно необхідною умовою творчості” як діяльності [431, с. 219].

У контексті нашого дослідження з опертям на екзистенціальну модель здійснено акцент на вивчення ціннісно-сміслових уявлень майбутніх учителів про навколишній світ, самооцінку свого соціального становища з тим, щоб сформувати в них досвід налагодження педагогічної співпраці з батьками учнів в аспекті діагностики найближчого соціального оточення та його позитивного (негативного) впливу на формування й розвиток моральної поведінки школяра.

Особистісно зорієнтована модель виникла в руслі гуманістичного напрямку освіти (Ш. Амонашвілі, І. Бех, М. Боришевський, А. Маслоу, К. Роджерс, О. Пехота, В. Сухомлинський, К. Ушинський, М. Якиманська) [8; 52; 70; 344; 487; 500; 501; 548], у центрі якої цінність людини як особистості.

Не випадково в сучасній методології науки виокремлено нові напрями – людиноцентризм (В. Кремень) [304], педагогіка культуро- і людинотворчості (В. Андрущенко) [12, с. 14], дитиноцентризм (О. Квас, О. Савченко) [259; 439], педагогіка добра (І. Зязюн, Г. Сагач) [237; 299],

гуманна педагогіка (Ш. Амонашвілі) [9], педагогічна ноологія (Г. Васянович, В. Онищенко) [132] та інші.

Поняття особистісно зорієнтованого навчання належить К. Роджерсу, котрий розглядає учня як суб'єкта життя [147], тоді як І. Якиманська, визначаючи навчання як суб'єктивно значуще пізнання світу, відповідно учня вважає суб'єктом пізнавальної та предметної діяльності [548]. У соціально-педагогічному вимірі ця модель виходить з визнання унікальності суб'єктного досвіду самого учня як джерела індивідуальної життєдіяльності. За таких умов відбувається “зустріч” того, що задається, та суб'єктного досвіду, його “окультурювання”, збагачення [373, с. 32].

Особистісне виховання дитини ґрунтується на ідеї поєднання духовно-моральних загальнолюдських цінностей із національними, тобто органічному синтезі вселюдських виховних ідеалів із тими, що традиційно склались в Україні і виокремлюють її громадян з-поміж інших народів. Описуючи педагогічну діяльність свого батька, О. Сухомлинська зазначає: “Він проголосив найвищою цінністю виховання дитини, її унікальність та неповторність, побудував усю навчально-виховну роботу на емоційно-моральних, естетичних імперативах та цінностях, виступав за авторитет учителя, а не його авторитарність, увів у педагогічну науку і шкільну практику такі цінності, як совість, сором, любов, терпимість, співчуття, співпереживання, повага, шана, обов'язок, свобода тощо. Ці загальнолюдські цінності у творчості В. Сухомлинського впливали з української національної культури...” [486, с. 7].

І. Якиманська акцентує на визнанні особистості як мети і фактора освітнього досвіду в процесі навчання, виокремлюючи три моделі особистісно зорієнтованої педагогіки: соціально-педагогічну, предметно-дидактичну та психологічну.

Соціально-педагогічна модель передбачає виховання особистості з попередньо заданими якостями, типову структуру якої створюють освітні інститути. Таким чином відбувається її формування й корекція “ззовні”, без урахування суб'єктного досвіду учня.

Предметно-дидактична модель особистісно зорієнтованої педагогіки пов'язана з предметною диференціацією, яка забезпечує індивідуальний підхід у навчанні та вихованні. Ця модель не торкається

духовної сфери, зокрема національних та світоглядних відмінностей, які значною мірою визначають зміст суб'єктного досвіду дитини.

Психологічна модель особистісно зорієнтованої педагогіки зводиться до вивчення та врахування відмінностей пізнавальних здібностей школярів, приміром, здібностей до навчальної діяльності [373, с. 32].

Отож сутністю найбільш визнаної особистісно зорієнтованої моделі освіти є суб'єкт-суб'єктні взаємини педагогів та учнів, що особливо важливо для забезпечення ефективності педагогічної діяльності, передусім, у контексті надання консультативної допомоги дітям та їхнім родичам у спільному вирішенні соціально-виховних завдань.

Сенс реалізації особистісного підходу як принципу організації педагогічного процесу, за М. Боришевським, полягає не лише в тому, щоб допомогти вихованцеві збагнути себе як особистість, неповторну індивідуальність, а й у пробудженні в нього здатності бачити себе, своє "Я" як складову "Я" інших людей, тобто не-"Я". Саме досягнення цього завдання особистісно зорієнтованої моделі освіти вчений вбачав вирішальним у "забезпеченні гуманістичної спрямованості розвитку й саморозвитку особистості як носія духовності" [71, с. 76]. Концепція особистісно орієнтованого навчання, зазначає М. Чобітько, визнає провідною індивідуально значущу діяльність окремого суб'єкта, спрямовану на реалізацію його особистого досвіду. Характерними ознаками цього процесу вчений вважає власне відповідальне і значуще ставлення учня (студента) до навчання, самостійність мислення та спосіб навчальної роботи [535, с. 70].

Отже, особистісна домінанта соціально-педагогічної діяльності вчителя характеризується такими ознаками: орієнтація на особистісну сутність дитини, пріоритет її самобутності як активного носія суб'єктного досвіду; налагодження гуманних взаємин між вихователями та вихованцями, створення атмосфери взаємодії, емоційної співпраці; максимальне врахування природи дитини та її суб'єктного досвіду, можливостей розвитку її потенціалу та стимулювання творчих здібностей; залучення індивіда до розв'язання соціально-моральних задач; надання вихованцеві ініціативи в різних видах діяльності, підведення до усвідомлення особистої відповідальності через культивування почуття дорослішання; забезпечення принципової позиції педагога як соратника

учня на шляху пізнання та самовдосконалення, орієнтація на приклад дорослого у формуванні духовних цінностей. У контексті окресленої теорії розвиток в особистості духовного, рефлексивного, творчого ставлення до свого життя, осмислення його сенсу відбувається з урахуванням мотиваційно-потребнісної сфери оточуючих людей.

Когнітивна (пізнавальна) модель (Ж. Піаже) [400] ґрунтується на визначальному впливі соціального середовища (враховуючи також особливості дозрівання та індивідуальний досвід) на когнітивний розвиток дитини й передбачає процес її формування як особистості через певні поведінкові схеми. Подібні положення знаходимо в психологічних дослідженнях А.-Н. Перре-Клермен, котра акцентує на пріоритетному значенні соціальних чинників впливу, зокрема соціальної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, на когнітивний розвиток дітей. Швейцарська вчена переконливо доводить, що в результаті вирішення так званого “соціокогнітивного конфлікту”, де має місце зіткнення різних поглядів на проблему, відбувається інтенсивний розвиток інтелекту, оскільки дитина має змогу порівнювати різні варіанти й визначати істинність знання [579].

У руслі окресленої теорії в сучасній науці виокремлюють *педагогічну когнітологію*, предметом якої виступають проблеми педагогічного аналізу й синтезу знання, специфіка його трансформації та презентації в навчально-виховному процесі (В. Гінецинський, В. Онищенко) [164; 371, с. 346]. У сучасній педагогічній когнітології акцентується на недостатній розробленості інформації в науці через категоріальну структуру “знання – розуміння – пізнання”. Не випадково В. Онищенко наголошує на “дидактичному структуруванні знання в контексті педагогічної герменевтики та педагогічної когнітології”, що передбачає синтез навчально-наукових текстів і їх розуміння та засвоєння [370, с. 284–285].

У соціально-педагогічному аспекті окреслена модель ґрунтується на потребі усвідомленого засвоєння системи соціально-педагогічних знань і вмій, їх використання для надання кваліфікованої допомоги, корекції поведінки учня в умовах соціально-виховного середовища навчального закладу. В соціальній роботі ця теорія належить до комплексно-орієнтованих, спрямованих на надання системної соціальної допомоги у

кризовий період життя клієнта, що супроводжується істотними ускладненнями в процесі соціальної адаптації.

Соціально-комунікативна модель відображає смисловий аспект соціальної взаємодії між людьми (“комунікація соціальна – акт або процес взаємодії між двома або більше соціальними суб’єктами шляхом безпосереднього спілкування і обміну інформацією з використанням відповідних засобів” [479, с. 142]; у нашому ж контексті: соціально-педагогічна комунікація суб’єктів навчально-виховного процесу на вербальному та невербальному рівнях).

Сутність цієї моделі встановлюємо через спілкування педагога та учнів як діяльності. При цьому послуговуємось філософсько-психологічними положеннями М. Кагана, О. Леонтєва, О. Савченко та інших учених про визначення спілкування через діяльність: “Розуміння спілкування як одного з аспектів людської діяльності базується на твердому переконанні в тому, що, хоча людина не здатна, зрозуміло, не жити для себе, для задоволення своїх особистих потреб, для самореалізації, самовияву, самоутвердження, вона не може водночас не жити й для інших, і лише у взаємозв’язку з іншими, в єдності з іншими, в колі інших вона здатна бути справжньою людиною” [244, с. 314–315].

Окреслена модель передбачає формування *соціально-комунікативної культури* “як певного ступеня єдності комунікативних і соціальних властивостей індивіда, що виявляється у його вмінні розв’язувати різноманітні життєві проблеми засобами спілкування, встановлювати міжособистісні взаємини на різних рівнях для забезпечення адекватної адаптації і самореалізації у суспільстві” [495].

Адаптивно-соціалізаційна модель (М. Лукашевич) ґрунтується на подібності та відмінності процесів соціалізації й адаптації особистості як об’єкта і водночас суб’єкта цих процесів.

Так, М. Лукашевич подібність соціалізації та адаптації вбачає в наявності людського індивіда, засвоєні ним соціального досвіду в процесі взаємодії з середовищем за допомогою відповідних механізмів і технологій (матеріального виробництва, духовної культури, соціального управління, педагогічної діяльності, освіти тощо). Попри подібність, учений чітко виокремлює відмінності цих процесів: унаслідок соціалізації та адаптації людина виступає з різними рівнями свого розвитку; процеси

різняються за глибиною впливу на людину [324, с. 104]. Відтак дослідник узагальнює, що “соціалізація – безперервний процес, тоді як адаптація пов’язана зі змінами середовища й триває до моменту досягнення вільного функціонування в середовищі. Соціалізація – це процес входження особистості в соціальне суспільство загалом через набуття соціального досвіду людства. Адаптація – процес входження особистості в конкретну соціальну спільноту через засвоєння соціального досвіду цієї спільноти і використання нагромадженого раніше соціального досвіду” [Там само].

Отож сутність адаптивно-соціалізаційної моделі, за М. Лукашевичем, полягає в орієнтації на соціалізацію як взаємодію людини з навколишнім середовищем упродовж всього її життя через низку адаптаційних процесів у різних сферах її діяльності. Особа, опановуючи суб’єктивно новий соціальний досвід, що існує об’єктивно як елемент культури суспільства, тобто в результаті адаптаційних процесів, більш ефективно соціалізується на наступних етапах свого цілеспрямованого систематичного розвитку як особистості та індивідуальності.

У соціально-педагогічному вимірі описана модель цінна в аспекті забезпечення механізмів соціального виховання дітей і молоді в конкретних інститутах соціалізації, зокрема навчальних закладах, тренування в них індивідуальних адаптивних можливостей, розвиток творчості й мобільності в період суспільних перетворень. Адаптивно-соціалізаційна модель соціально-педагогічної діяльності включає взаємодію біологічного, психологічного та соціального механізмів адаптації, що вможливує вивчення учня як цілісної особистості з урахуванням індивідуальних особливостей розвитку, наявних відхилень у поведінці тощо.

Соціально-педагогічна модель (О. Безпалько, Х. Вайнола, А. Капська, С. Пальчевський, С. Савченко, Н. Сейко та ін.) [4; 255; 382; 441; 445] передбачає тісний взаємозв’язок у діяльності педагога двох напрямів: 1) соціалізацію та ресоціалізацію учня; 2) оптимізацію соціально-виховного середовища навчального закладу. У дискурсі цієї моделі здебільшого розуміють процес і результати соціального виховання особистості шляхом створення сукупності умов і впливів, що забезпечують ефективне використання виховного потенціалу соціуму та

відповідну співпрацю сім'ї, школи, позашкільних установ, громадськості, засобів масової інформації тощо задля її соціально-педагогічної підтримки.

У руслі окресленого виокремлюємо модель соціальної компетентності (І. Зверєва, Н. Лавриченко) [227, с. 91; 314], пов'язаної з життям суспільства, оточенням, соціальною діяльністю людини (здатність до співпраці та співтворчості, навички спілкування в соціумі, участь у соціальному житті громади, уміння вирішувати міжособистісні конфлікти тощо).

Н. Лавриченко соціальну компетентність вихованців школи визначає як мету та результат “згармонізованого у його триєдності (навчання, виховання та соціалізація) педагогічного процесу”, що передбачає цілеспрямоване оволодіння соціальним досвідом, зокрема формування “суспільних уявлень, ідеалів, норм, стандартів поведінки, життєвих мотивацій”, підготовка їх до виконання соціальних ролей, міжлюдських взаємин [314, с. 13]. Дослідниця наголошує на потребі збалансування змісту вітчизняних шкільних програм в аспекті їх відповідності потребам індивідуального та соціального становлення учнів з опертям на науковий світогляд та напрями розвитку суспільного життя, пропонує комплексний підхід у плеканні в молоді соціальності, моральності та духовності як невід’ємних загальнолюдських цінностей, відтак вважає доцільним створення умов для особистісного соціального, морального й духовного розвитку, самовираження й творчості вихованців.

В основі *етнопедагогічної моделі* закладена культурно-історична теорія Л. Виготського про те, що психічні функції (увага, пам'ять, емоції тощо) не є визначально сформованими від природи, а бачаться – результатом розвитку впродовж життя шляхом оволодіння зовнішніми засобами культурної поведінки та мислення [40, с. 12].

Етнопедагогічна модель знайшла відображення у творах класиків Г. Ващенко, О. Духновича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка [133; 491; 502; 513], а також сучасних учених (Г. Волкова, В. Кононенко, П. Кононенко, Ю. Руденка, Р. Скульського, В. Струманського, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, М. Хайруддінова, Я. Яреми та ін.) [149; 281; 459; 483; 522; 481] і передбачає оволодіння соціально-

культурним досвідом конкретного народу, зокрема, систематизованими знаннями про його історію, культуру, державну символіку, побут, традиційно-звичаєву обрядовість, етикет, самобутність світогляду й психології, педагогічну спадщину, ремесла і промисли, ігри та іграшки тощо.

Зазвичай, етнопедагогіку ототожнюють з народною педагогікою, народознавством, українознавством, педагогікою народознавства та іншими поняттями, які варто чітко диференціювати.

Термін “народознавство” у його педагогічному значенні вперше знаходимо у творах геніального українського мислителя І. Франка. У праці “Найновіші напрямки в народознавстві” (1895) він пов’язує сферу вивчення народознавства з іншими спорідненими науками (правом, історією, мистецтвом, художньою літературою та іншими) у руслі міждисциплінарних досліджень. Учений акцентував на проблемі *антропоцентризму, системному етнографічному вивченні свого народу*. “...Пізнати народ – то значить пізнати людей, що мешкають на певній території, а також пізнати їхнє нинішнє і минуле становище, їхні фізичні і розумові особливості, їхні інститути й економічне становище, їхні торговельні відносини й інтелектуальні зв’язки з іншими народами” [513, с. 254]. Як бачимо, І. Франко наголошував на вивченні народознавства в найширшому його розумінні як полідисциплінарної галузі наукового знання.

У цьому ж руслі вітчизняні дослідники (Р. Скульський, М. Стельмахович) розглядали народознавство з позицій його використання в навчальному закладі, відтак вказували на безпідставності обмеження в сучасній виховній практиці його об’єкта сферою побуту та культури у вузькому значенні цього слова: “З педагогічних мотивів об’єкт народознавства потребує “розширення” означуваної ним галузі об’єктивної дійсності” [459, с. 10], тобто включає рідну мову, історію, краєзнавство та етнографію, народну та родинну педагогіку, педагогіку народного календаря, народну мораль, фольклор, різні види мистецтва (образотворче, музичне, пісенне, хореографічне, декоративно-прикладне та ін.), художню творчість, національні звичаї, прогресивні традиції, обряди, народну символіку тощо.

Звідси народознавство завжди є національно-уособленим: “Ми мусимо навчитися чути себе українцями – не галицькими, не буковинськими українцями, а українцями без офіціальних кордонів. І се почуття не повинно у нас бути голою фразою, а мусить вести за собою практичні консеквенції. Ми повинні – всі без виїмка – поперед усього пізнати ту свою Україну, всю в її етнографічних межах, у її теперішнім культурнім стані, познайомитися з її природними засобами та громадськими болячками і засвоїти собі те знання твердо, до тої міри, щоб ми боліли кождим її частковим, локальним болем і радувалися кождим хоч і як дрібним та частковим її успіхом, а головно, щоб ми розуміли всі прояви її життя, щоб почували себе справді, практично частиною його” [515, с. 401–409]. У цьому випадку йдеться про українське народознавство як поліпредметну систему знань і практичну діяльність людини, а основними цінностями справжнього українця визначено свідомий патріотизм, гуманізм, високу духовність, вихованість, освіченість, професіоналізм, фізичну та естетичну досконалість, підприємливість, ініціативність тощо.

Етнопедагогічна концепція розглядається в аспекті використання прогресивного досвіду навчання і виховання конкретного народу в підготовці особистості до самостійного дорослого життя, соціалізації. Г. Волков уперше ввів у педагогічну термінологію поняття “етнопедагогіка”, під якою розуміє науку “про досвід народних мас у вихованні підростаючого покоління, їхні педагогічні погляди; це наука про педагогіку побуту, педагогіку сім’ї, роду, племені, народності, нації. Етнічна педагогіка досліджує особливості національного характеру, що склався під впливом історичних умов” [149, с. 7]. Російський дослідник розмежовував розуміння народної педагогіки та етнопедагогіки з двох позицій – етнічної та наукової: народна педагогіка включає передусім емпіричні педагогічні знання незалежно від конкретної етнічної спільності, натомість етнопедагогіка відображає належність до конкретної етнічної спільноти з притаманними їй педагогічними традиціями.

За основними напрямками виховного впливу на формування зростаючої особистості В. Струманський виокремлював такі складові української етнопедагогіки: фамілогія, дитинознавство, батьківське виховання, материнська школа, етнодидактика, педагогіка добросусідства,

педагогічна деонтологія, українознавча едукація, козацька педагогіка, січова педагогіка, педагогіка дитячих гуртів, педагогіка народознавства, народна характерологія [483, с. 14].

Отож окреслена модель передбачає усвідомлення людиною етнокультурної ідентичності (ідентифікаційний рівень), оволодіння нею системою знань про етносередовище й корекцію атолерантних установок міжетнічного характеру (когнітивний рівень) та формування й розвиток навичок міжкультурної взаємодії (поведінково-діяльнісний рівень). Рівень етнічної освіченості учня виявляється в активній пізнавальній діяльності відповідного характеру, вмінні визначати толерантну поведінку людей, які різняться за соціальною, расовою, етнічною, релігійною та іншими ознаками. Діяльність педагога в цьому контексті передбачає ретельне висвітлення значення основ різних галузей наукових знань для розвитку цивілізації, художньої літератури, творів мистецтва, досягнень світової культури, виховання на прикладах життя видатних людей.

Акцентуаційна модель (К. Леонгард) пояснює окремий вплив на властивості особистості, риси її характеру, що за певних обставин можуть переходити в патологічний стан.

Акцентуації характеру – це ”надмірна вираженість окремих рис характеру, що спричиняється до вибіркової уразливості індивіда щодо певних психогенних впливів” [182, с. 20]. Так звані ”акцентуйовані риси характеру”, вважав німецький психолог К. Леонгард, існують в кожній людини, здебільшого залишаючись непомітними для оточуючих. Однак гіпертрофоване їх вираження зумовлює дисгармонію, перешкоджає розвитку самої людини [315, с. 16]. Учений вирізняв 10 типів акцентуацій характеру: гіпертимний, дистимічний, циклотимічний, афективно-екзальтований, застрягальний (ригідний), збудливий, педантичний, демонстративний, тривожний (боязкий) та емотивний [182, с. 20].

Виходячи з того, що акцентуації часто є причиною делінквентної поведінки людини, М. Чобітько доходить висновку, що ”особистісні чинники в делінквентній поведінці відіграють детермінуючу роль, тим часом як ситуативні чинники, хоча й важливі, виступають у функції модуляторів”, тобто вчений застерігає від переоцінки впливу ситуативних чинників, що може бути причиною безвідповідальності у поведінці та діяльності школяра [535, с. 42].

Акцентуаційна модель СПД вчителя орієнтує на профілактику дезадаптації учнів з акцентуаціями характеру в соціально-виховному середовищі, усвідомлення ними розбіжностей між власними ціннісними орієнтаціями та суспільними виховними ідеалами, цілеспрямоване формування мотивації самопізнання та самовдосконалення.

Інноваційні моделі в освіті активізувались в Україні наприкінці ХХ сторіччя й спрямовані на розвиток творчих здібностей зростаючої особистості, критичного мислення шляхом самостійного пошуку навчально-пізнавальної інформації, визначення істинності наукового знання шляхом вибору з кількох запропонованих ситуацій, використання потенціалу електронних ресурсів тощо (упровадження інформаційно-комунікативних засобів соціально-педагогічного впливу, проектної діяльності, інтерактивної комунікації тощо). Отож інноваційний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя виявляється у застосуванні новітніх освітніх технологій реалізації соціально-педагогічної діяльності та управління нею, формування дослідницької позиції фахівця-професіонала, здатного до оцінювання нововведення, виявлення його ефективності та впровадження у шкільну практику.

За Н. Дічек, *педагогічна інновація – це процес виникнення, розвитку й широкого впровадження в освіту педагогічних новацій і нововведень* [203, с. 100]. У сучасній педагогічній науці існують класифікації інновацій за різними критеріями (масштабом перетворень, сферою застосування, інноваційним потенціалом, рівнем очікування тощо), запропоновані А. Хуторським [528], М. Поташником [413], І. Дичківською [202], Л. Пироженко, О. Пометун [410], О. Комар [275] та іншими. Всі вони мають метою поліпшення якості соціально-виховного процесу, узагальнення й поширення кращого педагогічного досвіду, впровадження теоретичних доробків у практику навчання і виховання.

Пріоритетними напрямками інноваційної освітньої моделі у вищій педагогічній школі є використання технологій ситуативного моделювання, творчих ігор, проектного навчання, імітаційного та комп'ютерного моделювання, соціально-педагогічних відеотренінгів, технології “кейс-методу” та інших, що ґрунтуються на створенні максимально наближених до професійної соціально-педагогічної діяльності майбутнього фахівця умов. Утім важливим завданням

підготовки студентів-педагогів вважаємо ознайомлення з педагогічними інноваціями, вартими впровадження у сучасній початковій школі (технології розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера, фізичного виховання дітей М. Єфименка, розвивального навчання Л. Занкова, раннього навчання М. Зайцева, естетотерапії О. Федій і под.).

Представлені моделі відображають сутнісну характеристику значної частини напрямів професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в аспекті вирішення окресленої нами проблеми. Відтак, зазвичай, виникають труднощі в оптимальному їх поєднанні у навчально-виховному процесі вищої школи, створенні цілісної функціональної моделі професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності з молодшими учнями.

Висновки до першого розділу

Діяльність як форма активності людини характеризує її здатність змінювати навколишній світ, створювати матеріальні та духовні цінності. Діяльність розглядають у найширшому значенні цього слова як динамічну взаємодію людини із зовнішнім середовищем, його освоєння та самоактуалізацію; у вузькому сенсі – це специфічна (навчальна, наукова, виробнича, професійна тощо) її форма активності, спрямована на задоволення певних потреб і реалізацію поставлених цілей. Отож у процесі діяльності людина виступає як активна творчо-перетворювальна особистість, як суб'єкт діяльності, що має метою з допомогою взаємопов'язаних дій змінити об'єкт.

Соціальна діяльність людини спрямована на її формування й розвиток як особистості, її опредмечення-розпредмечення як діалектична взаємодія задля розкриття особистісно та професійно значущих цінностей соціокультурного досвіду. Відтак соціально-педагогічну діяльність розглядаємо як цілеспрямовану суб'єкт-суб'єктну взаємодію в соціумі на засадах духовності, творчості, визнання пріоритетності вселюдських цінностей і соціокультурних ідеалів.

Виходячи з того, що "...складний об'єкт не може бути пояснений тільки з точки зору однієї теорії, необхідні політехнічність або методологічний плюралізм із розумінням доповнюваності... різних позицій" [451, с. 47–48] та на основі теоретичного вивчення сутності

соціально-педагогічної діяльності в монографії використано комплекс теоретико-методологічних підходів:

міждисциплінарний – уможливив вивчення наукових теорій і концепцій суміжних галузей пізнання людини для вирішення педагогічних проблем, зокрема таких гуманітарних наук, як філософія, культурологія, етика, антропологія, соціологія, психологія, соціальна педагогіка, етнографія та ін.;

соціосистемний – ґрунтується на аналізі й моделюванні процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціально- педагогічної діяльності як складної системи з позицій цілісності, визначенні механізмів взаємозв'язків та взаємовпливів між компонентами цієї системи через призму соціальних проблем суспільства;

синергетичний (як різновид системного) – застосовано для обґрунтування оптимального вибору моделі системи професійної підготовки вчителів до соціально-педагогічної діяльності, налагодження взаємодії учасників навчально-виховної діяльності як “відкритих саморегулюючих, самодетермінованих систем, які прагнуть до розвитку суб’єктності” тощо [129, с. 26];

аксіологічний – передбачає вивчення ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у контексті професійної підготовки до соціально-педагогічної діяльності з молодшими школярами, аналіз соціально-педагогічного процесу засобом ціннісно-змістового ставлення вчителя до особистісних якостей і підпорядкування змісту педагогічної освіти найвищим духовним ідеалам національної та загальнолюдської культури;

культурологічний – використано для дослідження соціально-педагогічної діяльності як соціокультурного феномена з урахуванням історичної ретроспективи, забезпечення етнокультурної ідентифікації, зорієнтованості педагогічного процесу на кращі взірці народної культури та міжкультурну взаємодію;

структурно-функціональний – задля визначення сутності, структури та змісту професійної підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності в умовах початкової школи;

суб’єктно-діяльнісний – з метою формування в студентів системи знань про СПД, здатності до реалізації основних її функцій у соціально-

виховному середовищі школи першого ступеня з опертям на регіонально-культурну специфіку та гуманістичну перспективу.

Психологічною основою розуміння соціально-педагогічної діяльності виступає *загальнопсихологічна теорія діяльності*. У дискурсі нашого дослідження актуальним визнано положення про вплив на становлення та розвиток особистості соціальної діяльності (О. Леонт'єв), яка має багаторівневий характер (Б. Анан'єв) і розглядається як діяльність природного індивіда, суб'єкта, соціальної істоти, особистості. Психологічними характеристиками діяльності слугують її предметність і суб'єктність. Діяльність подаємо з позицій біологічного, соціального та духовного.

Психологічна структура соціально-педагогічної діяльності вчителя представлена на тлі *праксеологічного підходу* до аналізу педагогічних явищ, що передбачає вивчення ефективних умов, методів і способів цієї діяльності.

Зміст поняття “соціально-педагогічна діяльність учителя” трактуємо як важливу функцію його професійної діяльності, що означає створення відповідних умов для успішного супроводу соціалізації учнів у соціально-виховному середовищі школи, опанування ними соціокультурного досвіду й підготовки до самореалізації в суспільстві, надання у випадку потреби кваліфікованої соціально-педагогічної допомоги учням та їхнім сім'ям.

Взаємозв'язок наведених у цьому розділі низки моделей – біхевіористська, психодинамічна, екзистенціальна, особистісно зорієнтована, когнітивна (пізнавальна), соціально-комунікативна, адаптивно-соціалізаційна, соціально-педагогічна, етнопедагогічна, акцентуаційна, інноваційна – слугує теоретичною основою проектування та реалізації концепції професійної підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності в умовах початкової школи.

РОЗДІЛ II

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У розділі висвітлено значення соціально-виховних пріоритетів в історії української педагогіки; виявлено тенденції в цілепокладанні як основному елементі соціально-педагогічної системи; обґрунтовано вплив середовища на становлення мети соціально-педагогічної діяльності; представлено результати осмислення виховних цілей з урахуванням соціально-історичного розвитку та інтеграційних процесів у суспільстві.

Автор розглядає сутність і види соціалізації в міждисциплінарному контексті, пропонує власне бачення проблеми співвідношення змісту базових понять: “соціалізація”, “виховання”, “навчання”, а також визначає тезаурус соціокультурного виховання молодших школярів як складову соціально-педагогічної діяльності майбутнього фахівця. Подано теоретико-організаційне обґрунтування професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до структурно-функціонального та змістового забезпечення соціально-педагогічної діяльності за виокремленими напрямками. Окремий параграф присвячений аналізу зарубіжного досвіду професійної підготовки вчителя початкової школи на предмет виявлення прогресивних ідей щодо використання у вітчизняній практиці соціально-педагогічної діяльності.

2.1. Виховний ідеал в історії вітчизняної педагогічної думки: пріоритети соціально-педагогічної діяльності

Специфічною умовою забезпечення стійкості педагогічно зорієнтованого середовища в умовах соціально-педагогічної системи вважаємо наявність загальнокультурних і виховувальних цілей, що ґрунтуються на вселюдських цінностях та єдності суспільної ідеології, яка об’єднує інтереси учасників соціально-педагогічної діяльності (учителів, батьків, учнів) та допомагає вирішувати наявні протиріччя. Учитель як суб’єкт управління вихованням у соціально-педагогічній системі здійснює поточну та перспективну координацію проєктованих цілей, які мають

концептуальний, координаційний і контрольно-превентивний характер. Відповідно ціль розглядаємо як ідеально створений в уяві кінцевий результат діяльності (у т.ч. соціально-педагогічної).

Ідеал як поняття у загальній науковий обіг увійшло наприкінці ХІХ–поч. ХХ сторіч, передусім, завдяки діяльності німецького поета-гуманіста Ф. Шиллера (F. Schiller), який осмислив художньо-естетичні принципи ідеалу краси, людських взаємин, духовності, свободи.

Ідеал (франц. *ideal*, від грец. *ἰδέα* – ідея, первообраз) – уявлення про найвищу досконалість, що, як взірець, норма й найвища мета, визначає певний спосіб і характер дії людини [179, с. 139]. Ідеал (лат. *idealis* – ідеальний) – “взірець досконалості, образ бажаного та уявного майбутнього, досконалого суспільного життя”, що синтезує ціннісні орієнтації, життєві принципи, “рівень домагань, задуми та вчинки в цілісну лінію осмисленої поведінки, життєвого шляху людини, суспільної групи” [479, с. 115–116].

У концептуальних педагогічних системах різних часів уявлення про соціально-виховний ідеал як уявний феномен, разом із принципами, поняттями, законами, ідеями, здебільшого узагальнювались у категорії “знання”. В етико-естетичному контексті – це уявлення про вищий ступінь досконалості у взаєминах між людьми в суспільстві; у педагогічному сенсі – найвищі уявлення про результати соціально-виховної взаємодії.

Очевидно, виховний ідеал – це уявлення про мету формування гармонійно розвиненої особистості як суспільної істоти з урахуванням найвищих духовно-моральних пріоритетів. У сучасному освітньому просторі ХХІ сторіччя дедалі гострішою стає проблема пошуку виховних пріоритетів серед дітей і молоді, переоцінки традиційних освітніх парадигм з урахуванням суб’єктного досвіду особистості, соціальності, помітні спроби пошуку інноваційних шляхів соціально-педагогічної діяльності.

Унаслідок гіперболізації й некритичного сприймання сумнівних цінностей західноєвропейського життя, що часто суперечать традиційним виховним ціннісним орієнтаціям українців, у сучасних дітей і молоді формуються не властиві їм ідеали, що суперечать соціокультурним нормам народу, його ментальності. Не випадково питання національних виховних пріоритетів в освіті знайшли відображення в наукових працях

І. Беха, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, В. Кременя, Н. Лисенко, В. Мадзігона, В. Москальця, О. Савченко, О. Сухомлинської, Р. Скульського та інших. Окремі аспекти формування етнокультурної компетентності студентської молоді досліджують О. Гуренко, М. Євтух, В. Кириченко, Л. Коваль та інші вчені; традиції етнопедагогіки як засобу формування національної ідентичності та самосвідомості – Р. Абдираїмова, С. Борисова, Г. Волков, О. Красовська, Р. Осипець, Л. Паламарчук, М. Стельмахович, В. Струманський, Д. Тхоржевський, М. Хайруддінов, М. Чепіль та інші.

У монографії поняття “ідеал” розглядаємо як *мету й процес*, що гіпотетично провокує суперечність. Адже соціально-педагогічна діяльність учителя, як і будь-яка інша діяльність, зорієнтована на досягнення конкретної мети – головного елемента соціально-педагогічної системи – заради наближення її предмета до досконалості, довершеності мисленого образу. Відтак ідеал як процес є завжди недосяжним.

Джерелом визначення мети, що відзначається універсальністю та суспільним характером (ураховує соціальне замовлення), є соціально-виховний ідеал, який відображає ціннісні орієнтири й установки конкретної етнічної спільноти. Р. Скульський виокремлює ідеали суспільні, політичні, естетичні, моральні та ін., акцентуючи на тому, що названі й неназвані їх види є похідними і залежать від виховного, формувального впливу певних осіб чи суспільних інститутів. Учений вкладає в зміст поняття “виховний ідеал” уявлення про найбільш важливі якості людини, про її вихованість, культуру взаємин у соціумі, взірць поведінки [208, с. 8].

Визначення мети виховання К. Ушинський вважав “кращим пробним каменем усяких філософських, психологічних і педагогічних теорій” [500, с. 198]. Ця проблема є чи не найважливішою в соціально-педагогічній науці. Нам глибоко імponує думка І. Підласого про те, що “в центрі національного виховання має стояти людина, і не просто людина, а українець” [398]. Г. Волков фундамент виховного ідеалу вбачає у формуванні національної гідності особистості. У його працях домінує думка про те, що кожен своєю поведінкою не повинен давати приводу погано думати про свій народ: “Будь таким, щоб по тобі достойно судили про твій народ...” [149, с. 49]. Отже, більшість сучасних науковців

наголошують, що мета соціального виховання полягає у формуванні досконалої особистості з притаманними їй цінностями, що становлять загальнолюдські начала.

Існують різні концептуальні підходи щодо визначення сутності і змісту ідеалу. Умовно їх можна поділити на ідеалістичні й матеріалістичні.

Ідеалістичні концепції у своїй основі поділяють на суб'єктивно-ідеалістичні та об'єктивно-ідеалістичні. *Суб'єктивно-ідеалістичне* тлумачення сутності й змісту ідеалу яскраво представлено в теоретичних розвідках Дж. Берклі, І. Канта, Ф. Ніцше, А. Шопенгауера, Д. Юма та ін., які абсолютизували роль почуттів, свідомості, волі в пізнанні навколишнього світу, а також у творенні, вияві й функціонуванні ідеалу. Сучасний суб'єктивний ідеалізм знайшов продовження в концепціях екзистенціалізму, феноменології, інтуїтивізму, неокантіанства (А. Бергсон, Ж.-П. Сартр, А. Камю, М. Хайдеггер, К. Ясперс, Е. Гуссерль, Р. Інгарден та ін.).

Об'єктивно-ідеалістичне тлумачення сутності і змісту ідеалу найбільш рельєфно представлено в філософських поглядах Г. Гегеля, Ф. Шеллінга, В. Соловйова, Г. Сковороди, М. Бердяєва, П. Флоренського та ін., які в основу існування й пізнання всього сутнього, у тому числі й ідеалу, покладають абсолютну ідею. Сучасний об'єктивний ідеалізм як "оновлений ідеалізм", інтерпретуючи діалектику Г. Гегеля та його вчення про абсолютну ідею, дійсним суб'єктом мислення розглядає "абсолютну дійсність". Філософи Ф. Бредлі (F. Bradley), Б. Бозанкет (B. Bosanquet), Дж. Мак-Таггарт (McTaggart), К. Леві-Строс (C. Lévi-Strauss), Ж.-М.-Е. Лакан (J.-M.-É. Lacan), Дж. Р. Сірл, М. Фуко (M. Foucault) вважають, що в ідеалі людина має вільно підпорядковуватися загальному (суспільному). Крім того, оскільки в історії людства, як і в житті окремого індивіда, змінюються ідеали, фази людського досвіду, то вони повинні належним чином узгоджуватися, що призведе до загального добра, краси у людських взаєминах. Абсолютний дух – це єдина реальність, яка вможливує існування людського ідеалу [162, с. 257].

Матеріалістична концепція ідеалу яскраво подана в теорії марксизму-ленінізму, хоча її розробляли також представники епохи просвітництва, революціонери-демократи (К. Гельвецій, О. Герцен,

Д. Дідро, М. Добролюбов, Ж. Руссо, І. Франко, М. Чернишевський та інші). Проблему ідеалу вони ставили в контексті ідеального й реального в умовах антагоністичних суспільних відносин. Останні, за їхньою концепцією, роблять біологічну істоту соціально культурною людиною, котра здатна творити ідеал краси, добра, духовності. Вищим ідеалом у матеріалістичній концепції бачився вільний і гармонійний розвиток особистості. Історія засвідчує, що цьому ідеалові неможливо було реалізуватися, оскільки модель тодішнього суспільства мала авторитарний характер. Натомість сучасний неомарксизм (Ю. Хабермас (J. Habermas), Г. Маркузе (H. Marcuse), М. Мерло-Понті (M. Merleau-Ponty), критично ставлячись до ідей К. Маркса, вважають, що його погляди є недостатньо науковими щодо розуміння суспільства. Намагаючись доповнити і реформувати марксизм з урахуванням нових соціально-історичних реалій, неомарксистки великого значення надають створенню інформаційного суспільства. Їхнім ідеалом є меритократичне суспільство, в якому особистість здатна максимально реалізувати себе на засадах освіти, науки, культури.

Сутність виховного ідеалу в соціально-педагогічній діяльності розглядаємо в співвідношенні філософських категорій “можливість” і “дійсність”, “конкретність” й “абстрактність”, “зміст” і “форма”, “причина” і “наслідок”, “свобода” й “необхідність”.

Ідеал завжди перебуває на перетині потенційного й актуального, отже, можливого та дійсного. Ще Аристотель наголошував, що є два світи існування матеріального й духовного: сутнє в можливості і сутнє в дійсності. Г. Гегель вказував, що все дійсне спочатку існує як можливе; дійсним філософ називає те, що відповідає поняттю, ідеї. *Можливість і дійсність* віддзеркалюють певні моменти ідеалу.

Дійсність ідеалу – це все багатство його змісту. У кожному конкретному моменті ідеал володіє конкретним змістом. Він містить у собі певні передумови виникнення нової дійсності, отже, її можливість (стосовно цієї дійсності). Можливість – майбутнє ідеалу в його теперішньому вияві. Вона не існує окремо від дійсності, а є одним із її моментів.

Можливість завжди внутрішньо суперечлива, тому містить у собі як позитивні, так і негативні аспекти. Можливість – це *дещо існуюче*,

оскільки в дійсності знаходяться передумови майбутнього. Відтак можливість – *щось неіснуюче*, адже майбутнього немає в теперішньому.

Варто зазначити, що наявні абстрактні та реальні можливості. Це цілком стосується й виховного ідеалу, який також може бути абстрактним, або ж реальним. Можливість ідеалу має об'єктивну основу існування. Такою є єдність його змісту та умов існування. Зі зміною змісту ідеалу й зовнішніх умов базис можливості також зазнає трансформацій. Це означає, що основа можливості ідеалу змінюється. При досягненні певної величини своєї основи можливість ідеалу перетворюється в дійсність, тобто ідеальні уявлення про виховання людини, здатної активно самореалізуватись і змінювати соціальне середовище, втілюються в практичній діяльності.

У соціально-педагогічній науці поняття про ідеал як загальну форму діяльності розглядаємо з погляду його конкретності та абстрактності.

Абстрактність виявляється в тому, що уявлення про пріоритети соціально-виховної діяльності в соціумі однакові незалежно від сфери зайнятості людини, її генетичної спадковості, походження, віросповідання, місця проживання, талантів, соціальних контактів, індивідуальних особливостей тощо.

Конкретність передбачає застосування визначеного ідеалу згідно з виокремленими постулатами, зокрема, ідеал громадянина, ідеал вчителя, ідеал добра, ідеал краси, ідеал вихованої людини, ідеал суспільства тощо.

Зміст ідеалу – це варіативна сукупність уявлень про довершену особистість майбутнього, а його *форма*, що слугує відображенням способу організації та існування предметів (явищ) навколишнього світу, завжди консервативна, інваріантна, оскільки спрямована на реалізацію виокремленого змісту, що містить ціннісні смисли.

Наприклад, за О. Вишневським, базовими складовими змісту виховного ідеалу є духовність і національність [141, с. 11]. Духовність учений визначає виключно на засадах християнсько-філософської концепції, але в дискурсі нашого дослідження дану категорію розглядаємо в найширшому значенні цього поняття як загальнолюдську цінність, що невіддільна від суспільності, оскільки “віддзеркалює наявність двох фундаментальних потреб: індивідуальної потреби пізнання та соціальної потреби жити, діяти” для інших” [124, с. 310]. Виходимо з того, що

спрямування соціально-педагогічної діяльності завжди відображає ідеали певного суспільного устрою в діючому духовному полі.

Виховний ідеал – національно детермінований, тобто творення його змісту з допомогою різних форм відбувається на основі традиції, “зведення величавої будови власної культури” здійснюється кожним наступним поколінням, яке “будує свій поверх”, зберігаючи наслідкові елементи традиції [141, с. 12].

Вкладаючи в зміст поняття “виховний ідеал” найвищі духовні якості, Г. Ващенко небезпідставно застерігає від надмірного захоплення другорядними українськими традиціями та звичаями. Він зауважує: “Традиційний ідеал людини – це не вишивана сорочка, яку можна скинути і все ж таки залишитись українцем. Ідеал людини – це те найкраще, що створив народ в розумінні властивостей людської особовости та її призначення” [134, с. 103].

Отже, у соціально-педагогічній меті з усією повнотою відображається народна ментальність. На думку деяких дослідників, вона передбачає практичну розумність, шляхетний розум та інтелект як інструмент різного ступеня спроможності [543, с. 269]. Як зазначає П. Кононенко, “вести мову про менталітет українців – це аналізувати їхні помисли й ідеали, їхній світогляд, індивідуально-національні риси характеру й життєдіяльності, основи та своєрідність духовності”. А це, на думку автора, означає бачити їх і в загальній типовості (загальнолюдськості), однак обов’язково в особовій неповторності, визнавати за ними право на самобутнє (у тому числі й державно-політичне) буття [281, с. 371].

Незважаючи на дискусії вчених щодо сутності виховних пріоритетів, істотним є те, що в основі його лежать традиційні ідеали. Цей висновок переконливо доводить у своїх дослідженнях американець Дж. Гасфілд (Joseph R. Gusfield) [572]. Автор зауважує, що для розвитку держави вкрай необхідно спиратися на традиційні для її населення вартісності. Так, український етнос сформувався на ґрунті кількох груп, які ідентифікувалися воєдино, утворивши націю. Тому темперамент, традиції, одяг, обряди (ті атрибути нації, які Г. Ващенко називає другорядними) гуцула, лемка, бойка, подоляна, поліщука та інших груп характеризуються змістовою багатобарвністю і відрізняються певними

відтінками, однак незмінною для них усіх залишається внутрішня сутність – мета, виховний ідеал, світогляд, етика, естетика тощо.

Розглянемо зміст виховного ідеалу з позиції синергетичного розуміння цілісності світу через категорії *причина* та *наслідок*.

Перенесення уваги від причини виникнення певних уявлень про “ідеальне” становлення особистості до виникнення об’єктивних причин їх зародження у суспільстві дозволяє “уникнути неадекватного розгляду ситуації біфуркації як наслідку попереднього стану, оскільки цей стан ще не вважається критичним і не є причиною особливої точки. У динамічному суспільно зумовленому хаосі кожна точка простору слугує точкою виникнення причини, та кожний крок нелінійної динаміки пов’язаний із випадковим вибором можливих варіантів” [206, с. 9]. Очевидно, причиною динаміки уявлень про ідеальне в людині є кризові стани в історії суспільства, зокрема, у сфері культури, науки, освіти, що ставили завданням формування, удосконалення особистісних характеристик зростаючої особистості. Тому наслідки впровадження багатьох виховних систем негативні, більшість ідеалів (передусім, освітньо-виховних) залишились нереалізованими через неадекватні форми їх виявлення.

Формування й реалізація виховного ідеалу в соціально-педагогічній діяльності вможливаються за умов реальної *свободи*. Найкращі ідеали спотворюються, стають непотрібними за умов несвободи як суспільної, так й особистісної. Категорія “свобода” у філософсько-педагогічній літературі тривалий час визначалася як усвідомлена необхідність і дії людини відповідно до своїх знань, можливість і здатність вибору відповідних дій. Таке розуміння яскраво представлено в працях Б. Спінози, Г. Гегеля, С. Гессена, І. Ільїна та інших. Зокрема, Г. Гегель писав: “Ідею становить лише те, що має своїм предметом свободу” [163, с. 212]. Далі філософ стверджував: “Перед лицем свободи ніщо не має значення, вона є всезагальним, яке повинно досягнути стверджувального наявного буття, що могло бути для неї межею, запереченням” [Там само, с. 394].

Свобода є початком і кінцем життя, лише в свободі розкривається повнота особистості. Лише у вільній діяльності здійснюються творчий світ людини і світ буття. Духовна свобода спонукає її до осмислення сенсу

буття, осмислення старих та пошуку все нових і нових ідеалів. Для педагога це виявляється, насамперед, у постійному пошуку виховного ідеалу у своїй соціально-педагогічній діяльності, спрямованій на гуманістичне, духовно-моральне виховання молоді. М. Бердяєв, заперечуючи тезу “свобода – усвідомлена необхідність”, доводив, що “свобода не є царицею сваволі й випадку, на відміну від царства закономірностей і необхідності...” [46, с. 369]. Філософ наголошував, що немає сенсу прагнути ідеалу заради ідеалу, свободи – заради свободи, і ідеал, і свобода повинні мати чітко вивірену мету і зміст, інакше це прагнення буде небуттям, нездійсненністю. “Негативна, формальна, пуста, беззмістовна свобода перероджується в необхідність, у ній буття деградує” [Там само, с. 371]. Свобода, як і ідеал, мають бути осяяні людським розумом. Виховний ідеал, що реалізується за умов наявної свободи, вільної соціально-педагогічної діяльності, зближує людей, робить їхні взаємини справді людськими, гармонійними, високоморальними. Без гуманного виховного ідеалу молода особа часто густо втрачає життєві орієнтири й ціннісні смисли. Тому виховний ідеал – це творчий акт, і неможливо очікувати ефективної діяльності особистості майбутнього педагога, яка діє лише за умов необхідності, або ж випадковості.

Ідеали “мають історичний характер і є важливими факторами регуляції діяльності та поведінки людей” [479, с. 115–116]. Тому, досліджуючи вітчизняний виховний ідеал, не можна не враховувати такі історичні процеси, як татарське іго, турецька і польська експансія і т. п., що слугувало визначальним чинником формування національно-психологічних і соціально-педагогічних парадигм. Це означає, що вивчення педагогіки невіддільне від середовища її функціонування: практично кожна подія в історії залишає свій відбиток у культурі, психології, суспільній діяльності етносу. Виходячи з того, що виховний ідеал є еволюційно детермінованим, оскільки нова історична епоха загострює суперечності можливості та дійсності, осмислення мети, уявлень про взірць досконалості істотно вирізняються, передусім за змістом і формою, аналіз пріоритетних цінностей у соціально-педагогічній діяльності здійснюватимемо згідно запропонованої О. Сухомлинською періодизації української педагогічної думки [485].

Отож перший умовний період, хронологічні рамки якого – IX–XVI сторіччя, – це час розвитку соціально-педагогічних ідей, зокрема уявлень про виховний ідеал людини, у Княжу добу. Історія засвідчує, що тоді виховання дітей зводилось до підготовки їх до самостійного життя та праці. У школах, що створювалися при храмах і монастирях за часів князювання Володимира і Ярослава Мудрого, навчання підпорядковувалось формуванню народного світогляду, оволодінню основ хліборобської культури, вихованню цінностей, необхідних для успішного ведення господарства через глибоке розуміння сільськогосподарського календаря.

В “Ізборнику князя Святослава (1073 і 1076 рр.) та визначній пам’ятці педагогічної думки ранньосередньовічної Київської України-Русі “Повчання” Володимира Мономаха (1096 р.) розкривається ідея необхідності господарсько-трудового наuczіння, ролі праці в житті людини, позитивного прикладу дорослих у вихованні дітей тощо. З “Повісті врем’яних літ – першої енциклопедії педагогічної думки Київської України-Русі, написаної літописцем Нестором, дізнаємось про гуманітарні основи виховання, зокрема, значення родинного виховання дітей та молоді, добрі починання й почуття сімейного середовища, традиції життєдіяльності певних племен, що в процесі розвитку людності поступово переростали в характерні риси менталітету української нації. У релігійно-культурній атмосфері існуючих шкіл постійно прославляли працю й суворо засуджували лінивість: “Лінощі ж – усьому [лихому] мати: що [людина] вміє, те забуде, а чого не вміє, то того не вчиться... Хай не застане вас сонце на постелі!” – пише Володимир Мономах [352, с. 165].

Священними в княжий період вважались громадянські якості людини, любов до батьківщини, національна самосвідомість, відтак найслабшим місцем у формуванні соціально-виховних ідеалів був ідеал державності. Монголо-татарська навала й панування азійських колонізаторів призвели до занепаду політико-економічного та культурного життя України, чималих втрат зазнало шкільництво. Освітній фундамент, закладений етнопедагогікою княжого періоду, виявився міцним. Ідеї навчання і виховання дітей знайшли своє продовження в Галицько-Волинській державі як спадкоємниці Київської Русі, відбулось

істотне зближення із західною педагогічною культурою. Як і колись, панували особлива пошана до школи, книги, педагога.

Другий умовно виокремлений О. Сухомлинською період класифікують як етап розвитку педагогічної думки в контексті слов'янського Відродження (1569 р. – сер. XVII ст.). Головне завдання освіти полягало в ”переорієнтації на західноєвропейські духовні цінності, що спиралися як на інокультурні впливи, так і на власні здобутки київсько-руської духовності” [485, с. 42]. Створені на той час братські школи розвивали ідеали ренесансно-гуманістичного й реформаційного характеру. Проповідники філософсько-педагогічних ідей разом з популяризацією греко-слов'янської релігійної традиції залучають молодь до вивчення польської і латинської мов, античного мистецтва тощо. Утверджуються ідеали духовності, глибокої віри, гуманізму, демократії.

Ідеал державності зазнає відродження в Україні в Козацьку добу як наслідок супротиву до окупантів, визріває демократична форма державності – козацтво. Є. Маланюк зауважує, що козацтво є “чудом нашої історії – обезголовлений національний організм – власним внутрішнім зусиллям – вирощує собі голову... Козацтво було свого роду варязтвом, з тією різницею, що не з'явилося ззовні, а було зроджене з лона обезголовленого національного тулубу” [336, с. 46]. Не випадково другу половину XVII–XVIII ст. характеризують як період розвитку педагогіки в контексті українського бароко.

Передумовою для формування виховного ідеалу в означений час послугував інтенсивний розвиток України, коли після революції 1648 року сільське господарство оживили малі господарі-власники, розширилась міжнародна економічна торгівля. Яскравим проповідником педагогічних ідей тоді був Г. Сковорода, котрий гостро виступив проти соціальної нерівності, паразитизму панівних класів, пропагуючи ідеал трудової людини. Так, у притчі “Вбогий жайворонок” філософ критикує позицію Салакона та йому подібних, котрі вважають, що праця є “не всякому добру батько”. На прикладі згаданого персонажа автор ілюструє, як через неробство людина зазнає духовно-морального падіння [458].

Наступний етап розвитку педагогічних ідей дослідники називають періодом педагогічного просвітництва в Україні (XIX ст. – 1905 р.). У дискурсі популяризації соціально-виховного ідеалу працювали

Х. Алчевська, В. Антонович, О. Барвінський, О. Духнович, Б. Грінченко, М. Грушевський, К. Ушинський, І. Франко, Т. Шевченко, П. Юркевич та інші. Вчені ставили метою формування національної ідеї, розвиток і збереження української культури як специфічного феномена. Педагогічні пошуки здебільшого мали етнографічне, етнологічне спрямування.

Так, дослідник української етнопедагогічної мудрості О. Духнович акцентував увагу на оволодінні дітьми життєво необхідними знаннями, уміннями й навичками через залучення їх до праці заради процвітання своєї держави. Педагог виступає за ідеали національної ментальності, рідної мови, культури; на цих засадах возвеличив народну педагогіку й обґрунтував правомірність вживання даного поняття в науковій термінології.

Вивчаючи соціально-виховний ідеал, К. Ушинський вважав, що головним завданням педагога, справжньою ціллю його життя є "дати людині *діяльність*, яка б наповнила її душу й могла б наповнювати її вічно". Водночас наголошував, що "основною метою виховання людини може бути тільки сама людина, бо все інше в цьому світі... існує для людини", "в людині мету виховання становить душа", для якої метою виховання є "дати їй вічну, по змозі, повну, широку, що всю її поглинає, діяльність" [502, с. 243]. Учений був переконаний у необхідності високодуховної, вільної, що наповнює душу, діяльності. Адже людині властиве "прагнення *жити* або прагнення до свідомої діяльності, тобто прагнення мислити, почувати, діяти", бо "погано розвивається... та людина, чия психічна потреба діяльності знайде собі щедре задоволення в тілесних насолодах і, нерозвинена вчасно, звикне до вузьких меж цієї сфери" [501, с. 74–75]. Саме К. Ушинський започаткував проблему гуманістичного виховання особистості на засадах єдності науки й релігії, у центрі якого принцип природовідповідності. Автором науково обґрунтовано теорію педагогічної антропології.

Провідною у творах І. Франка прослідковується ідея національного виховання молоді, її всебічна підготовка до активної творчої участі в розбудові державності, примноженні духовної та матеріальної культури рідного народу. Великий Каменярь здійснив вагомий внесок у дослідження української народної педагогіки, педагогічної культури Київської Русі, історії вітчизняного шкільництва в Західній Україні (XVIII—XIX ст.)

тощо. Ідеалом виховної роботи молоді, на думку І. Франка, є *засвоєння збереження національно-культурної самобутності, системи знань про етнокультурну спадщину народу*. Як етнограф і педагог він був глибоко переконаний у дієвості виховного впливу на молоде покоління народнопедагогічних засобів, якими є рідна мова, традиції, звичаї, обряди, вірування, світогляд, розваги тощо. З цього приводу вчений зазначав: “...Сповняючи свій громадянський обов’язок, знаходимо в народознавстві могутню підпору і навіть збудження і заохочення, бо ж пізнання народу з його мовою, звичаями, віруваннями і поглядами вчить нас разом любити його міцно і працювати для нього дійово і раціонально” [513, с. 258]. Не випадково значну увагу приділяв дослідник фольклористиці, вбачаючи у народних піснях, приповідках, казках, переказах, легендах та інших скарбах народнопоетичної мудрості невичерпний потенціал для формування та розвитку національних ціннісних орієнтацій молодого покоління. Вивчаючи ритміку в поезіях поета, зокрема цикл із збірки “Зів’яле листя”, Ф. Колесса зазначав, що Іван Франко складав ці вірші під мелодії відомих йому народних пісень. Водночас оригінальність поета полягала в тому, що він умів створити свій окремий вірш, свою поетичну мову, свій індивідуальний стиль [271, с. 344]. Причому Великий Каменяр здійснив вагомий внесок в утвердження наукових засад збирацько-дослідницької роботи, започаткування наукових досліджень етнографічного характеру, а залучення до такої праці молоді не тільки з Львівщини, а й інших регіонів країни, що мало метою “збирання матеріалу з народу” та “періодичні екскурсії в різні сторони краю”, сприяло розвиткові її національно-патріотичних почуттів, усвідомленню приналежності до свого етносу.

Упродовж 1898–1913 рр. І. Франко очолював Етнографічну комісію НТШ, разом із В. Гнатюком редагував “Етнографічний Збірник”. До найбільш вагомих праць Франка в галузі народної творчості належать: “Дещо про Борислав” (1882 р.), “Жіноча неволя в руських піснях народних” (1883 р.), “Jak powstają pieśni ludowe?” (1887 р.), “Вояцька пісня” (1888 р.), “Наші коляди” (1889 р.), “Із уст народу” (1894–1895 рр.), “Eine ethnologische Expedition in das Wojkenland” (1905 р.), “Огляд праць над етнографією Галичини в ХІХ ст.” (1928), “Студії над українськими народними піснями” (1913 р.) та інші. Сам факт збирання й популяризації

етнографічного матеріалу різними мовами є свідченням не лише його геніальності, а й глибокої прив'язаності до народних джерел, рідних традицій, національних символів, батьківської мови. І. Франко заявив про себе як дійсно талановитий митець і педагог для багатьох слов'янських народів. Це спростовує тезу про сприймання вченого виключно як “містечкового” галицького поета, що мала місце за його життя та в радянську епоху.

В “Одвертому листі до гал[ицької] української молоді” І. Франко звертається до “молодих приятелів” зберігати українське слово, яке “сковане і закнебльоване”, патріот зневажливо ставиться до тієї “великої часті світлих українців, вихованих в ідеях автократичного доктринерства”, що ігнорує свій “український партикуляризм”, “в душі стидається його”, “дорожить фантомом “великої, неподільної Росії” [515, с. 403–404]. Тому активний борець за державність ставить перед українською інтелігенцією завдання “витворити з величезної етнічної маси українського народу *українську націю*” [Там само, с. 404], звичайно акцентується саме на молоді як потужній та найбільш активній силі в державотворенні.

Іван Франко вважав, що формування духовності молоді на етнонаціональних і загальнолюдських ідеалах є важливою соціальною функцією педагога. Учений ставить низку вимог до особистості вчителя, котрий повинен регулювати свою поведінку згідно з визначеними цінностями, жити за принципами доброти й милосердя, пошани, гуманності та толерантного ставлення до інших. Так, в оповіданні “Борис Граб” та незакінченій повісті “Не спитавши броду” зображено педагога, який вільно орієнтується в наявній літературі, вміло використовує її у професійній діяльності; володіє ґрунтовними знаннями зі свого предмета, виявляє творчість у процесі викладання та стимулює самоосвіту і самовиховання учнів.

Водночас справжній педагог, яким є в цьому творі Міхонський, вирізняється високим рівнем комунікативної культури: тактовний, з повагою ставиться до співбесідника, уміє вислухати та переконати його, у міру володіє почуттям гумору. А тому учень “Борис, для якого Міхонський зробився правдивим духовим батьком, ані не подумав ніколи про карти та пиятику. Та й ніколи йому було: завсіди навал роботи, та й то

роботи такої приманливої, що ніякими картами, ніякою пиятикою його від неї не відтягнеш” [512, с. 189].

Підґрунтям соціального виховання письменник і філософ вважав подолання духовного відчуження молоді від національно-культурних традицій. “Все, що йде поза рами нації, се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити свої змагання до панування одної нації над другою, або хоробливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими “вселюдськими“ фразами покрити *своє духове відчуження від рідної нації*“ [516, с. 284].

Основними соціально-педагогічними завданнями, що впливають із загального осмислення виховного ідеалу, актуальними для сьогодення видаються такі положення освітньої концепції І. Франка: розвиток української національної еліти, передусім, у сфері освіти й культури; високий рівень активності педагогічної громадськості в напрямі національного виховання зростаючого покоління; залучення майбутніх учителів до системного етнографічного вивчення свого народу; формування національної самосвідомості особистості, патріотизму, зосібна, у вищому навчальному закладі; плекання працьовитості молоді задля відбудови та розвитку державності України.

Пріоритетом соціально-педагогічної діяльності вчителя Б. Грінченко визначає формування національно свідомих українських громадян, котрі розуміли б істинне становище народу (його життя, побут, потреби, у т. ч. просвіти) та “повинні своїм життям, своїм поведінням, своїми знаннями, зробити в народа віру й повагу до себе” [187, с. 48]. Безумовно, що реальна непридатність окремих шкіл для навчання дітей актуалізували проблему соціального виховання, головна роль відводилась народному вчителю, котрий також відчував матеріальну скруту. Відтак на цьому тлі Б. Грінченко активно виступає за духовне відродження української нації, збереження та вивчення рідної мови, літератури, культури як дієвих засобів виховання зростаючої особистості. Віддавши майже половину свого життя педагогічній діяльності, він навчав дітей рідної мови, залишив у спадок скарбницю науково-публіцистичних творів для формування національно свідомих громадян.

Отож означений період вважають народницьким, домінуючим у створенні ідеалів української нації в її модерному значенні. Важливим

соціально-виховним завданням того часу було формування релігійних морально-етичних цінностей, патріотизму, працьовитості, любові й шани до народних звичаїв і традицій.

Наступний етап становлення й розвитку соціально-виховних пріоритетів українців починається з 1905 року внесенням національного компонента в структуру педагогічної науки. Учені (С. Русова, Я. Чепіга, І. Огієнко та ін.) працюють над концепцією національного виховання дітей і молоді, проблемою формування громадянина і господаря країни. Зокрема, фундатор вітчизняної теорії і методики дошкільного виховання С. Русова, аналізуючи дві системи початкового навчання та виховання (Монтессорі і Декролі), доходимо висновку, що в основу виховання української дитини має покладатися принцип, який пронизує обидві згадані системи, – принцип автонавчання, пробудження власних інтелектуальних сил працею самої дитини [233, с. 20]. Водночас дослідниця акцентує на тому, що національній школі потрібна педагогічна система, адекватна темпераментові української душі, “яка б найкраще сприяла найширшому інтелектуальному розвитку дитини [Там само]. Для цього, на її думку, “...ми мусимо взяти у Монтессорі принцип волі, свободи для кожної дитини для виявлення її власних змагань, власних інтересів і творчих сил”, а із системи Декролі запозичити ідею розвитку в дітей “цілих ланцюгів асоціацій, уявлень, зв’язаних з життям в найширшому його розумінні”, що слугує засобом розвитку у них уміння синтезувати в одному проекті низку спостережень, ознак, одержаних аналітичним шляхом, і виявляється “в ручній праці у формі готового проекту” [233, с. 20–21]. С. Русова небезпідставно зауважує, що прогресивні ідеї зарубіжних педагогічних систем мають “націоналізуватися в наших навчальних установах” і “дати нашим дітям... найкраще виховання” [Там само]. Адже, за І. Огієнком, “...кожна людина – то витвір своєї власної історії... Відірватися від усього того вона безкарно не може – хто покине своє, національне.., той засуджує себе і свої наступні покоління на довге духове поневіряння. Бо буде жити, як та овечка заблудла” [367, с. 353–354].

З 1920 року почався період експериментування і розвитку українських соціально-виховних ідеалів в умовах радянського дискурсу. Пріоритетними в освітній сфері виокремились питання підготовки

вчителя до соціально-педагогічної діяльності з дітьми. Так, у 20-х роках ХХ століття істотною ознакою української педагогічної освіти став принцип європеїзації, соціалізації теорії і практики змісту освіти, пріоритетності вивчення українознавчих дисциплін у навчальних закладах різних типів. Відтак, як зазначає О. Сухомлинська, специфічною рисою першого радянського періоду (1920–1933 рр.), коли “офіційно проголошена радянським урядом “українізація” перетворилася в політичній сфері в “націонал-комунізм”, а в педагогічній – у створення національної школи в контексті прищеплення національних цінностей разом з класовими цінностями й комуністичною ідеологією, з яких була вилучена етнопедагогічна складова”; “вершину ієрархії канонів займав блок ідей марксизму як соціально-політичного вчення” [484, с. 58–59, 12].

У наукових працях окресленого періоду (Г. Гринько “Соціальне виховання дітей” (1921), Я. Ряппо “Народна освіта на Україні за десять років революції” (1927), Я. Ряппо “Система народного просвещения Украины” (1927) та ін.) засуджувалась діяльність попередніх українських урядів та гіперболізувалась роль більшовицької партії у сфері освіти, з ідеологічним забарвленням висвітлювалась політика українізації в навчальних закладах [188; 436; 437].

Водночас в Україні особливо гостро постали питання соціального характеру – дитяча безпритульність, масова неписьменність, відсутність педагогічних кадрів тощо. 1 липня 1920 року Наркомосвіти України оприлюднює Декларацію про соціальне виховання дітей, у якій применшується роль сім’ї у вихованні дітей, забезпечення прав на матеріальне утримання та соціальне виховання яких покладалось на дитячі будинки. Про посилення уваги до цієї проблеми засвідчує призначення завідувачем Науково-педагогічного відділу Ради соціального виховання Наркомосу О. Попова (1920 р.).

Як потверджують дослідження Н. Калениченко, на початку 20-х років ХХ ст. значна увага приділялась охороні дитинства, свідченням чого є те, що в червні 1920 р. РНК УСРР видала спеціальну постанову про створення “ради захисту дітей” на чолі з головою українського радянського уряду Г. Петровським [247, с. 47]. Однак головним завданням влади було не стільки піклування про дітей, скільки створення можливостей для батьків виходити “з тісного льоху сімейного вогнища на

широкий простір будівництва робітничо-селянської держави” [454, с. 24–25].

Нарком освіти Г.Гринько неодноразово акцентував на ”індивідуалістичному” характері сім’ї, відводячи пріоритетну роль у вихованні державі. На його думку, в радянському суспільстві вільній і розкріпаченій жінці потрібно дати можливість реалізувати себе в господарській праці на благо суспільства, а не займатися сімейними справами, до яких належить виховання своїх дітей [247, с. 48]. Зрозуміло, що за таких обставин, коли в основу виховного ідеалу було покладено комуністичні цінності (які вдало описує Г. Ващенко в еміграції в книзі ”Виховний ідеал”), соціокультурне, етнічне виховання особистості вважалося завданням другорядним. Відповідно й підготовка педагогічних працівників здійснювалась задля їхньої успішної роботи в дитячих будинках, які приймали дітей від 4 до 15 років згідно із зобов’язаннями Наркомосу України від 7 червня 1920 року. Водночас головними функціями педагогів було комуністичне виховання, що ґрунтувалось на колективістських взаєминах, оскільки дитина вважалася передусім суспільною істотою. Потреба у досвічених учителях, котрі чітко усвідомлювали б соціально-педагогічні функції та були готовими до їх реалізації, стала одним із першочергових завдань в освітній сфері.

Зауважмо, що на початку ХХ ст. основні функції української жінки здебільшого зводились до материнства й виховання дітей. Відтак у країнах Західної Європи в цей період значна увага приділяється жіночій освіті шляхом створення державних та вищих шкіл. Приміром, у Великобританії та Шотландії діють притулки милосердя для дівчат, де вивчають історію, культуру та традиції своєї країни, тобто практично здійснюється формування в них соціокультурних цінностей як свідомих громадян.

В Україні в той час більшість зарубіжних теорій засуджувались, зокрема, гуманістичний напрям у педагогічній освіті. Однак прихильно ставилися до тих педагогічних стратегій, що були співзвучні з радянською ідеологією, як, приміром, погляди на освіту Д. Дьюї, котрий вважав, що “соціальне перетворення здійсниться через удосконалення окремих членів суспільства” і мав багато спільного з теорією матеріалізму. На таких засадах ґрунтувались і теорії щодо практичної підготовки майбутніх

педагогів до соціальної роботи з дітьми. Дослідник наголошує на розвитку пізнавальних інтересів зростаючої особистості, педагогічній творчості: “Сила не в тім, що викладається, а як викладається. Дрібні і незначні речі та явища, що, здавались, не варті уваги, можуть стати основою глибоких думок і переживань... все залежить від особистості педагога, який повинен готувати дітей не до іспитів, а до життя, яскравого, багатого на фарби” [266, с. 53].

Незважаючи на проголошення радянським урядом політики формування в молоді комуністичної ідеології, яка виключала етнокультурні цінності, національні традиції українського народу продовжували існувати латентно, насамперед, в умовах родини. О. Нельга зауважує, що “зовнішні ознаки етнічного можуть бути вже начебто повністю відсутніми, а етнічне все ж таки продовжує існувати. Бо людина продовжує ідентифікувати себе з певним етносом без будь-якого “дозволу” на те з боку або вчених, або відповідних представників адміністрації... Ментальність не зникає зовсім. Вона “стискується”, “вміщується” у простір образів-символів несвідомого. Можливо і для того, щоб потім вибухнути етнічним ренесансом” [363, с. 220–221].

Отож соціальне спрямування освітньої політики шляхом відірваності молоді людини від родини, акценти на комуністичній ідеології мали метою зміну ціннісних орієнтирів у педагогічному процесі. Задля забезпечення ефективності радянської системи виховання у 20-х р. ХХ ст. важливо було з позицій марксистсько-більшовицької філософії виокремити значення соціального середовища у становленні особистості молоді людини. Не випадково у травні 1922 року світ побачив перший номер журналу “Социальное воспитание”, на сторінках якого висвітлювались теоретичні й практичні аспекти соціального виховання в нових історичних умовах, що фактично нівелювало роль сім’ї у формуванні зростаючої особистості. Відтак саме в умовах традиційної української родини здійснювалось виховання на загальнолюдських та християнських духовних цінностях.

Як переконують результати наукового дослідження Н. Дем’яненко [197], 1920–1924 рр. виховання молоді відбувалось у контексті її професійної освіти, яка характеризувалась спрямованістю інститутів народної освіти та вищих трирічних педагогічних курсів на підготовку

соціального вихователя. Навчальні курси “Радянська освітня політика”, “Принципи і форми соціального виховання в світлі сучасної педагогіки”, “Педологія”, “Історія педагогічних течій”, “Трудовий принцип і метод”, “Експериментальна педагогіка”, “Дитячий рух”, “Охорона дитинства” пропагували “українізацію”, активізувався інтерес українських учених до ідей реформаторської педагогіки.

Прикладом успішного здійснення соціального виховання дітей і молоді є досвід роботи керівника колонії А. Макаренка, досвід якого став показовим для вивчення у процесі професійної підготовки майбутнього педагога, зокрема, на діючих факультетах соціального виховання та педагогічних курсах. Таку ідею педагог убачав у тому, щоб дитячий колектив функціонував за законами існуючого суспільства [329, с. 141].

Саме 1924–1928 рр. вважають періодом розвитку педагогіки колективу. Керуючись стратегією марксизму-ленінізму у соціальному вихованні майбутнього комуніста в колективі і через колектив, А. Макаренко провідним вважав політехнічний принцип організації навчально-виховного процесу, тому питання вивчення гуманітарних наук (історії, культури, краєзнавства, літератури тощо) в його практиці не було актуальним. Відтак педагог зазначає, що безпритульні не знають сімейного тепла, спілкування, тому “відрив від старшого покоління впливає на формування багатьох якостей характеру“, зокрема “бідність“ мови, здебільшого дитячий спосіб мислення, некомунікабельність [329, с. 139]. До кінця 20-х років ХХ сторіччя А. Макаренко все ще недооцінював роль сімейного виховання. Однак, коли в колонію почали поступати діти з неблагополучних сімей, увага дослідника до цієї проблеми активізувалась у руслі формування радянської сім’ї як первинного осередку становлення майбутнього будівника комунізму з відповідними ідеологічними пріоритетами (“Книга для батьків”). Традиційна українська родина орієнтувалась на християнські виховні традиції, отож відчутною стала відірваність навчально-виховних закладів, у яких соціальне виховання особистості здійснювалось на засадах марксизму-ленінізму.

Мету соціально-педагогічної діяльності А. Макаренко визначав відповідно до вимог суспільства, вважаючи, що “...установка вічних ідеалів виховання неможлива. Для кожної епохи, навіть для кожного

покоління, мета виховання повинна бути встановлена діалектично”. Учений зазначає, що на даний момент “суспільству потрібні люди менш гармонійні”, конкретизуючи виховну ціль через відповідні завдання: почуття приналежності до колективу, повага до його законів, здатність підпорядковуватись колективній дисципліні та готовність до самопожертви заради інших [Там само, с. 137]. Як бачимо, педагог піддавав гострій критиці “абстрактно-етичні міркування” про методи виховання всебічно розвиненої особистості “з відривом від соціально-педагогічних умов, у яких тільки і стає реальним такий розвиток” [Там само, с. 200].

Проблеми формування патріотизму, національної свідомості в молоді, зокрема студентства, як прогресивної сили в державотворчих процесах, етнографічного вивчення свого краю відображені в наукових працях педагогів і громадських діячів досліджуваного періоду (В. Дурдуківський, О. Залужний, Я. Мамонтов, О. Музиченко, І. Огієнко, О. Попов, І. Соколянський, В. Родніков, Я. Чепіга та ін.). Учених обурювали спроби окремих політичних сил переписати історію на власну користь: “Хто перекручує українську історію, цебто фальшує її, той нівечить душу України, той отрує синів її, той обезсилює Україну, той не дає нації розвиватися нормально” [367, с. 418]. Перебуваючи в еміграції, І. Огієнко був глибоко переконаним, що “...мова, релігія, обряди, епос, народні пісні, мудрість попередніх віків, передання, казки, повір’я, пережитки довгих століть, – усе це склало людину, а у нас – українця”, тому й закликав молоде покоління до вивчення соціокультурної спадщини свого народу [368, с. 53].

У 20-х роках ХХ сторіччя започатковано цілеспрямоване вивчення змісту української педагогіки. Так, 1926 р. світ побачила книга Г. Виноградова “Народна педагогіка”, в якій подано визначення народної педагогіки як системи емпіричних знань, умінь і навичок формування особистості. Пізніше видрукувана монографія Н. Заглади “Побут селянської дитини” (1929), де автор аналізує етнографічний аспект з виховання дітей від раннього до підліткового віку. Однак наприкінці 20-х років шляхом масового терору прогресивна інтелігенція була усунена або винищена: академік С. Єфремов, професори Й. Гермайзе та Г. Слабченко, письменники Г. Івченко та Л. Старицька-Черняхівська, нарком освіти

УСРР (1924–1927) О. Шумський, учений і педагог В. Дурдуківський та багато інших, котрі виявляли політичну активність у розвитку українізації та національному вихованні молоді.

Водночас у європейських державах проблеми етнічного виховання особистості активізуються, де створюються міжнародні організації та центри для вивчення стану освіти в різних країнах, серед яких чільне місце посіло Міжнародне бюро освіти (МБО), засноване 1925 року спочатку як громадська організація при Інституті педагогічних наук ім. Руссо Женевського університету, а з 1929 року очолюване міжнародною міжурядовою організацією. У Великобританії, Італії, Швейцарії, США, Японії та інших країнах видруковується низка наукових праць, присвячених різним аспектам етнопедагогіки [335, с. 69].

Отож 1920-ті роки – це період встановлення однопартійності, політики коренізації (українізації), унесення національного компонента в структуру педагогічної науки з одночасним посиленням загальнодержавного курсу на побудову комуністичного суспільства. Акцентується увага на соціальній педагогіці, зокрема, на завданнях формування в зростаючій особистості комуністичної ідеології: провідна роль у цьому процесі відводиться суспільному вихованню особистості. Соціальне виховання дітей у цей період вважаємо нерезультативним, адже відірваність навчальних закладів від родини, яка є носієм загальнолюдської моралі, що базується на християнських цінностях, слугувала нівелюванню соціально-морального становлення молодої людини як засобу відродження національної культури, духовного піднесення суспільства. Низка основоположних ідей не мали належних умов для успішної реалізації в Україні, наприклад, ідея гуманізації та індивідуалізації навчання, оновлення змісту освіти у вищій школі на народній основі, розвиток творчого мислення студентів тощо, хоч успішно реалізувались й давали позитивні результати в країнах Західної Європи. І тільки наприкінці ХХ сторіччя прогресивний досвід реформаторської педагогіки став предметом ретельного вивчення й упровадження в педагогічний процес навчальних закладів різних рівнів – від дошкільної освіти до вишів.

Упродовж минулого століття ставлення вчених до пріоритетних напрямів соціально-педагогічної діяльності в силу конкретно-історичних

умов, що склалися, неодноразово змінювалося. Приміром, інтелектуалізація виробничо-трудова діяльності призвела до того, що фізична праця поступово втратила властиву їй роль найголовнішого засобу підготовки зростаючих поколінь до самостійного дорослого життя. Така переорієнтація у вихованні молодого покоління, її відлучення від фізичної праці не могли не викликати настороженості вчительства з приводу можливих негативних наслідків, зумовлених відривом школи від господарського життя.

У середині минулого століття політехнічна підготовка стала чи не найважливішим завданням школи, що негативно позначилось на інтелектуальному розвитку учнів. Цікаві ідеї соціального виховання не були повною мірою реалізовані в шкільній практиці також через відсутність відповідної матеріальної бази та необхідних умов для продуктивної праці молоді. З кінця 50 і до початку 90-х років трудове виховання в окремих його елементах школа здійснювала у контексті поєднання навчання з продуктивною працею. У 80-х роках радянський уряд робить спробу докорінного поліпшення економічної підготовки школярів. Так, у квітні 1984 року прийнято основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи. Важливим аспектом розвитку галузі визначалося підвищення якості трудового навчання, виховання й професійної орієнтації української молоді. Оголошується перехід до обов'язкової професійної освіти молоді, однак завдання її реформування лише частково були реалізовані в шкільній практиці. Стали відчутними марнотратство, байдужість, соціальний песимізм, споживацьке ставлення до природи, предметів матеріальної і духовної культури та інші асоціальні явища. Це особливо турбувало класиків педагогіки – ідеал виховної роботи В. Сухомлинський вбачав у тому, щоб діти були справжніми патріотами, громадянами й господарями своєї країни: “Як учитель і вихователь я прагнув того, щоб перекласти в юні серця моральні цінності, створені і завойовані людством протягом багатьох століть – любов до Батьківщини і свободи, непримиренність до поневолення й гноблення людини людиною, готовність віддати свої сили і життя в ім'я високих ідеалів – щастя, свободи, людей. Дуже важливо, щоб високі слова про Батьківщину й величні ідеали не перетворилися в свідомості наших вихованців на гучні, але пустопорожні фрази, щоб вони не знебарвилися,

не злиняли, не стерлись від частого вживання” [486, с. 218]. В іншому творі педагог наголошував, що “...роки початкового навчання – найвідповідальніший період становлення тієї грані людської виховувальності, яка полягає у формуванні потреби в людині” [491, с. 154]. У соціально-педагогічній діяльності вчителя надзвичайно важливо домогтися довіри, відвертості вихованців, налагодити суб’єкт-суб’єктні взаємини. Адже прояви асоціальних явищ у поведінці дітей зникнуть тоді, коли кожному “буде соромно перед собою незрівнянно більше, ніж перед іншими” [Там само, с. 153]. Також В. Сухомлинський акцентував на формуванні в учнів глибоких внутрішніх переконань, що спонукають до відповідної діяльності: “Нехай діти не часто говорять про високі ідеали, нехай ці ідеали живуть у гарячому трепеті юного серця, в пристрастях і вчинках, в любові і ненависті, у відданості і непримиренності” [489, с. 218].

Подібні думки стосовно соціального виховання дітей і молоді висловлював Г. Ващенко, який провів значну частину свого життя в еміграції. У працях “Завдання виховання української молоді” та “Виховний ідеал” учений закликав педагогічну громадськість України до формування в молоді високої культури в будь-якій діяльності, систематичності виконання нею трудових доручень. Професор наголошував на необхідності “боротись з дитячим егоїзмом і формувати у її [дитини] свідомості культуру споживання, тобто розумне розмежування потреб і бажань, оскільки поряд з нею існують ще й інші люди, які теж мають свої потреби і права” [134, с. 179]. Тому, як зазначав педагог, “молодь треба виховувати так, щоб для неї на першому місці стояли обов’язки, а потім уже права” [Там само]. Ставлення людини до виконання постійних обов’язків є одним із визначальних критеріїв рівня її соціальної вихованості. Таким чином, в окреслений період формування якостей дбайливого господаря-трудівника постає пріоритетним завданням соціально-педагогічної діяльності.

Конкретизуючи соціально-виховний ідеал через призму громадянських якостей, Г. Ващенко умовно виокремлює патріотизм несвідомий і свідомий: “Несвідома любов до Батьківщини полягає в тому, що людина органічно зростається з рідною природою, ...національними традиціями, ..мовою. Ця любов, будучи навіть стихійною, несвідомою,

часто досягає великої напруженості” [133, с. 138]. На ґрунті цієї любові формується патріотизм, що носить свідомий характер. Тому автор зазначає: “Справжній патріот не обмежується пасивною любов’ю до свого краю і народу... Він активно працює для свого народу, прагнучи підняти його культуру й добробут... Найвищою формою патріотизму є жертвенна любов до Батьківщини” [Там само, с. 134–135]. Більше того, свідомий патріот своєї держави ніколи не відвертається від неї у тяжкі хвилини “краху економіки чи духовності”. Він любить її такою, якою вона є, переживає і все робить для того, щоб “підняти її з колін”. Не випадково в Княжу добу смерть за рідну землю вважалась надзвичайною почесною.

Отже, у радянський період зазнала активного *розвитку теорія соціально-педагогічної антропології* (А. Макаренко, Г. Костюк, В. Сухомлинський, Х. Чавдаров та інші), що ґрунтувалась на визначальному впливі суспільства у становленні людини як особистості, домінуванні колективної свідомості над індивідуальною.

З початком демократичних перетворень в Україні почався новий етап у розвитку соціально-виховних ідеалів, утвердились реальні можливості для упровадження гуманістичної освітньої парадигми, посилився інтерес до ідей етнопедагогіки, яка частково збереглась через традиції родинного виховання дітей і молоді. Інша причина зацікавленості педагогів проблемою особистості в нинішній час пов’язана з численними підходами до тлумачення і трансформацією в уявленнях громадян цілі соціального виховання. На I з’їзді педагогічних працівників України (23–24 грудня 1992 р.) головна мета національного виховання визначена у такому формулюванні: “...Набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової, екологічної культури” [198, с. 15].

1993-го, за рік після створення Академії педагогічних наук України (нині – Національної академії педагогічних наук України) як вищої галузевої наукової установи, на Прикарпатті започаткував діяльність її науковий підрозділ – Науково-методичний центр “Українська

етнопедагогіка і народознавство” НАПН України і Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, співробітники якого здійснювали ґрунтовні етнопедагогічні дослідження різних напрямів соціалізації особистості. Результати аналізу соціально-педагогічної практики на предмет виокремлення виховного ідеалу частково відображені в колективних книгах працівників центру: “Українське народознавство і проблеми виховання учнів” (1995), “Українознавство в національній школі” (1995), “Українознавство у педагогічному процесі освітніх установ” (1997), “Ідеї народної і наукової педагогіки у вихованні дітей та молоді” (1999), “Як використовувати народознавство в школі” (2000), “Актуальні проблеми української етнопедагогіки” (2001), “Історія української етнопедагогіки” (2005), “Українська етнопедагогіка” (2005), “Етнопедагогічні засади українського дошкілля” (2008), “Етнопедагогічна складова процесу формування компетентності молодших школярів” (2009), “Етнопедагогічний контекст професійної підготовки студентів у вишах Прикарпатського регіону” (2009), “Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи в етнічному вихованні дітей” (2011), “Сучасна школа України: етнопедагогічна проекція теорії і практики” (2013) та інших.

Визначення виховної мети педагогічної діяльності, що детермінована соціальним замовленням, С. Карпенчук здійснює через систематизацію цілей у таких галузях, як когнітивна, афективна та психомоторно-регулятивна. Так, до *когнітивної* галузі дослідниця відносить від цілі запам’ятовування і відтворення до розв’язання проблеми, у процесі чого відбувається переосмислення наявних знань, їх зіставлення з новими ідеями та методами (знання → розуміння → аналіз → синтез → оцінка → застосування); до *афективної* (емоційно-ціннісної) – цілі формування емоційно-особистісного ставлення до навколишнього світу (чуттєве сприйняття → реагування → засвоєння ціннісних орієнтацій → вироблення ціннісних орієнтацій → поширення їх комплексу на діяльність); *психомоторна* – синтезує цілі, що пов’язані з формування певних видів рухової маніпулятивної діяльності (маніпуляція → регуляція → саморегуляція → самовиховання) [257, с. 30–35].

Отже, мета соціокультурного виховання досягається шляхом поетапної реалізації визначених цілей, прогнозування яких здійснюється

через результати виховного процесу або проведення вихідних зрізів на конкретному етапі постановки часткових цілей. Як ідеальне відображення кінцевого результату, мета соціально-культурного виховання у вітчизняній педагогіці споконвіку зводилась до плекання здорової, національно свідомої, внутрішньодосконалої, розумної та працьовитої людини, а головним критерієм її вихованості слугувала повсякденна поведінка й діяльність. Батьки особливо дбали про виховання дітей, оскільки “Добрі діти – спокійна старість, лихі діти – старість стає пеклом”, переконуючи, що “Життя, як терниста нива: не пройдеши, ноги не вколоти”, “Життя прожити – не поле перейти”. До соціально-виховних ідеалів народу відносять і такі, як справедливість, творчий динамізм, патріотизм, святість родини тощо [503, с. 12].

У нинішніх умовах не варто ідеалізувати пріоритети соціально-педагогічної діяльності як етновиховну практику, оскільки вона завжди спрямовувалась на формування особистості, котра відповідала б цінностям певного історичного періоду. Безумовно, прогресивні ідеї етнопедагогіки потребують глибокого осучаснення з тим, щоб вони яскраво відображали елементи духовної і матеріальної культури сьогодення. Освітній процес неможливий без інноваційного оновлення, упровадження нових соціально-педагогічних технологій. Тому не варто концентруватися на зовнішній стороні процесу соціально-педагогічної діяльності, а, передусім, вивчити й проаналізувати механізми, якими керувались у формуванні особистості різні народи, осмислити їхню сутнісну характеристику.

Звернення до вітчизняного досвіду соціально-педагогічної діяльності має істотне науково-практичне значення, оскільки виступає дієвим чинником розбудови вищої педагогічної освіти з урахуванням у її змісті етнічного компонента, інтенсифікації процесу формування соціокультурних цінностей студентства, здійснення соціально-педагогічних реформ у країні в умовах євроінтегрування. Відтак глибше пізнання вітчизняного виховного ідеалу слугуватиме основою для проектування сучасних соціально-педагогічних схем, виокремлення дієвих засобів і методів управління соціокультурним вихованням учнів у мікросередовищі задля регулювання співвідношення цілеспрямованих та стихійних елементів у соціально-педагогічній системі.

Таким чином, у цілепокладанні як первинному елементі соціально-педагогічної системи спостерігаємо такі тенденції:

1. Категорія виховного ідеалу відображає глибинний соціальний зміст, оскільки зміна суспільної формації передбачала сповідування панівною верхівкою, соціальною елітою істотно нових уявлень про ідеали моральності, добра, свободи, краси, рівності, братерства, толерантності тощо. Тому мета як процес і результат соціально-педагогічної діяльності була недосяжною, до неї лише більшою чи меншою мірою наближались, водночас спіралеподібно виникали нові пріоритети в різних сферах (економічній, політичній, духовній, освітній тощо), що фокусувало соціально-педагогічний процес на досягнення спрогнозованих цілей в інше русло.
2. Ідеал як мета і процес передбачає збереження традицій суспільства, відтак на кожному етапі соціально-історичного розвитку віддзеркалюються пріоритети та суперечності певної епохи, відповідно “шліфуються” й конкретизуються уявлення про діяльність, спрямовану на його досягнення. Стратегічна функція виховного ідеалу (О. Вишневський) [141, с. 16] – це світоглядна свобода у відображенні найвищої виховної перспективи, орієнтація змісту соціально-педагогічної діяльності на високі духовні пріоритети майбутнього, незважаючи на її недосяжність у теперішньому часі.
3. Мета соціально-педагогічної діяльності визначається на основі практичних потреб опанування молодим поколінням соціокультурними нормами мікросередовища.
4. Виховний ідеал суспільства та мета соціально-педагогічної діяльності, яка свідомо й цілеспрямовано здійснюється педагогами-професіоналами, чітко відображає інтеграційні процеси наявних суспільно-виховних течій, уявлення про виховні пріоритети окремих спільнот чи людей як групових та індивідуальних суб'єктів соціокультурного розвитку.

У мікросередовищі з високим виховним потенціалом мета соціально-педагогічної діяльності як складова соціально-педагогічної системи є монолітною й цілісною, характеризується творчо-перетворювальною перспективою. Наслідком низького виховного потенціалу чи асоціальної спрямованості цього ж середовища слугує невизначеність соціально-

виховних пріоритетів, суперечливі підходи їхнього практичного здійснення, відображення консервативних принципів осмислення цілей соціально-педагогічної сфери та відповідних технологічних схем їх реалізації.

2.2. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічного супроводу соціалізації молодших школярів як механізму й результату соціально-педагогічної діяльності

Соціокультурна реальність здійснює істотний вплив на теорію і практику соціального виховання, зокрема, визначення технологічних засад використання соціально-педагогічного потенціалу суспільства для успішної соціалізації особистості в сучасному мінливому соціумі. Таким потенціалом є суспільна практика народу, його особливості світогляду, етикет поведінки, духовність і мораль. *Соціально-педагогічний потенціал суспільства* розглядаємо як основу соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Соціум з високим соціалізуючим потенціалом характеризується наявністю спрямованості на ефективне засвоєння й передачу соціокультурного досвіду зростаючій особистості, належної суспільно-педагогічної підтримки, загальної та педагогічної культури суспільства та підвищенням престижу соціально-педагогічної праці.

Соціалізація – категорія міждисциплінарна. Методологічні основи проблем соціалізації та соціальної адаптації особистості розглядались у філософському, соціологічному, психологічному, культурологічному аспектах у наукових працях європейських та американських дослідників – П. Бергера, М. Вебера, Е. Дюркгейма, Ч. Кулі, Т. Лукмана, Р. Мертона, Т. Парсонса, П. Сорокіна, Г. Тарда, У. Томаса та ін. [45; 136; 214; 568].

Теорія соціалізації особливо актуалізувалась у середині ХХ сторіччя в США. Приміром, О. Брім (O. Brim) і С. Уїллер (St. Wheeler) зазначають, що соціалізація – це процес, у ході якого індивіди здобувають знання, навички, схильності, що дають їм можливість брати участь як більш чи менш активних членів групи [559, р. 3].

Філософське осмислення проблем соціалізації здійснено в усіх галузях цієї науки: філософській антропології, соціальній філософії, філософії культури, філософії історії, етиці, естетиці, філософії освіти й виховання.

Індивід як об'єкт соціалізації виступає також суб'єктом соціальної діяльності, творцем матеріальних чи духовних цінностей. Тому, на думку М. Лукашевича, “соціалізація відбувається тим ефективніше, чим активніше індивід бере участь у творчо-перетворювальній суспільній діяльності” [324, с. 103]. З цих позицій дослідник під *соціалізацією* розуміє “процес становлення особистості як суспільної істоти, під час якого налагоджуються різноманітні зв'язки особистості із суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, розвиваються особистісні властивості, формуються активність і цілісність особистості, набувається соціальний досвід, нагромаджений людством за весь період його розвитку” [Там само, с. 103–104]. Учений чітко диференціює трактування соціалізації з поняттям “соціальної адаптації” у широкому його значенні як адаптацію людини до середовища загалом.

У соціально-філософському контексті пояснення “соціалізації” (лат. *socialis* – суспільний), на наш погляд, взаємозв'язане з поняттям “соціального освоєння – категорії людського співвідношення, що відображає аспект універсальної соціальної взаємодії людини і світу, перехід індивідуального в соціальне (і навпаки), трансформацію людськими індивідами свого життєвого досвіду в особисті якості, світоглядні орієнтації, здібності, вміння” [507, с. 598].

Виходячи з того, що “діяльність здійснює перманентну трансформацію суб'єктивного в об'єктивне та навпаки” [507, с. 163], вважаємо доцільним акцентувати на соціалізації як двобічному процесі, що забезпечує оволодіння людиною цінностями суспільства та водночас створює умови для самореалізації її творчих надбань, професійного саморозвитку тощо.

Українські філософи (Г. Заїченко, В. Сагатовський, І. Кальний та ін.) досліджують соціалізацію стосовно діалогічної концепції та виокремлюють такі її рівні у системах взаємин:

- “я – я” – внутрішній діалог, умова формування самосвідомості та самооцінки;
- “я – ти” – царина формування морального почуття, почуття любові, ненависті, дружби;
- “я – ми” – царина виховання національної свідомості, класового почуття, почуття гуртової солідарності;

- “я – людство” – умова усвідомлення своєї приналежності до роду людського, джерело філософсько-історичних, футурологічних рефлексій;

- “я – друга природа” – царина оцінки світу речей, створених людиною, можливість стати “мірою всіх речей”;

- “я – природа” – царина прояву найрізноманітніших інтересів – від прагматичного до естетичного, царина формування екологічної свідомості, різних філософських концепцій;

- “я – універсум” – царина формування світогляду, релігійних і філософських учень, міркувань щодо сенсу життя і смерті [506, с. 42].

У *соціології* соціалізація трактується як “процес становлення особистості, освоєння індивідом певної системи знань і цінностей, ролей, норм і зразків поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній спільноті, групі”, які уможлиблюють її функціонування як повноцінного члена суспільства [479, с. 254–255]. Відповідно, як і в психології, соціалізація розглядається на мегарівні (явище соціалізації, притаманне суспільству загалом), макрорівні (у локальних стратифікаційних групах, приміром, студентський соціум) і мікрорівні (соціальне становлення окремого індивіда).

Із соціально-психологічної позиції (Л. Виготський, І. Кон, О. Леонт'єв, М. Лукашевич, А. Петровський та ін.) соціалізацію визначають як формування людини в процесі взаємодії соціальних груп, активного перетворення середовища шляхом його включення у різноманітні суспільні відносини, розширення соціального досвіду в спілкуванні та діяльності. “Соціалізація – процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду”, що реалізується в спілкуванні та діяльності [421, с. 373].

Соціально-психологічними механізмами соціалізації виступають: *традиційний* – засвоєння людиною норм, зразків поведінки, стереотипів, притаманних найближчому оточенню (сім'ї, родині, друзям); *інституціональний* – засвоєння визнаних соціальних норм у процесі взаємодії людини із соціальними інститутами, зокрема в навчальному закладі; *стилізований* – опанування системи цінностей, що домінує в межах конкретної субкультури, що притаманні представникам певної професії, національної чи релігійної групи тощо; *міжособистісний* – функціонує в процесі взаємодії людини з авторитетними для неї

особистостями [40, с. 19]. Безумовно, що виокремлені механізми в реальній практиці взаємодіють між собою, оскільки учень (чи студент) одночасно виступає суб'єктом комунікації з рідними, друзями, однолітками, сусідами, представниками різних професій, носіями інокультур тощо. Професіоналізм майбутнього вчителя виявляється в готовності до поетапного здійснення соціалізації учнів на основі збереження суб'єктності шляхом спілкування, діяльності та управління.

Наприкінці ХХ сторіччя набуває обширу проблема осмислення соціалізації особистості дитини з педагогічних позицій, окремі аспекти соціалізації розглядаються вченими-педагогами, котрі в курсі загальної педагогіки відносять це поняття до основних (В. Ісаєв, А. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.) [464]. У *соціальній педагогіці* феномен соціалізації виступає її методологічним інструментом. Проблеми педагогіки соціалізації особистості як соціокультурного феномена вивчали О. Газман, М. Лукашевич, А. Мудрик, Г. Лактіонова, І. Рогальська, С. Савченко. Науково-педагогічному підходу до соціалізації молоді присвячено праці Р. Вайноли, О. Безпалько, І. Зверєвої, А. Капської, І. Кона, Н. Лавриченко, П. Плотнікова, С. Хлебик, С. Харченка та інших.

У сучасній енциклопедії освіти зміст *соціалізації* тлумачиться як процес і результат активного засвоєння людиною соціально-культурного досвіду (знань, цінностей, норм, традицій) на основі її діяльності, спілкування і взаємин [64, с. 834]. У процесі засвоєння соціального досвіду суспільства важливим є збереження особистісних надбань особи, розвиток індивідуальних особливостей, зокрема майбутнього вчителя, адже ефективність соціалізації корелює з його індивідуально-суб'єктивним виміром. Відтак якщо людина “закрита” до зовнішніх соціальних впливів і вважає для себе достатнім лише збереження власного життєвого досвіду, або наслідує досвід інших (не завжди позитивний), цим самим спотворює свою поведінку і діяльність, а негативні чинники провокують соціальний нігілізм, байдужість, неадекватне ставлення до норм права, моралі, духовних цінностей і соціальних ролей.

Процес соціалізації, зауважує І. Кон, “може розглядатися і в контексті вікової стратифікації суспільства, і в контексті міжпоколіннєвої трансмісії культури, і в контексті формування і розвитку особистості”, що

істотно змінює акценти та змістову логіку пояснення, висуваючи на перший план то соціальну структуру, то співвідношення агентів соціалізації, то власну активність конкретного суб'єкта [279, с. 134].

В аналізованих вище наукових працях педагогічне управління соціалізацією школяра здебільшого зводиться до засвоєння ним нових соціальних ролей і культурних надбань суспільства, у чому вбачаємо відірваність цього поняття від духовності. У формуванні майбутнього вчителя-професіонала провідною вважаємо саме духовну складову, якій недостатньо уваги приділено у вітчизняних програмах педагогічної підготовки. На цій основі проектуємо розвиток його соціально-особистісної компетентності в соціально-педагогічній діяльності.

Відомий вітчизняний учений С. Савченко розглядає соціалізацію як:

1) багатофакторний *процес* набуття людиною властивостей і якостей, спрямованість яких визначається конкретною соціальною ситуацією; 2) *явище*, сутнісні характеристики якого забезпечують суб'єкт-суб'єктну єдність особистості в опануванні соціальних цінностей і норм; 3) *соціокультурний феномен*, що характеризується незмінністю й неповторністю психологічних механізмів у становленні особистості; 4) *рушійну силу*, що активізує процеси самоперетворення на тлі соціокультурного середовища; 5) *соціально-педагогічне поняття*, що відображає процес соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі; 6) невід'ємну *складову цілісного навчально-виховного процесу* навчальних закладів різних типів [440, с. 10].

Наукове вивчення сутності соціалізаційних процесів дає підстави стверджувати, що в міждисциплінарному дискурсі (окрім психології) недостатньо уваги приділено *амбівалентності* особистості у її професійному становленні. Ця динамічна властивість регулює поведінку людини, а в період кризових суспільних явищ тільки загострюються суперечності, що визначають специфіку її професійного розвитку на гармонійному, негармонійному чи дисгармонійному рівнях. Тому маємо проблему збалансування різних сфер особистості, інтегрування суперечностей шляхом зниження їхньої інтенсивності, особливо в умовах підготовки майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності. Адже в мікросоціумі школи завжди співіснують рівнозначні за силою позитивні та негативні думки, установки,

упереджені ставлення, почуття, дії в динамічному зовнішньому чи внутрішньому світі педагога, учня, батька. Важливим завданням постає вміння оптимізувати ситуацію, мінімізувати вплив напруги на прийняття визначального рішення, оскільки полярність зберігається за будь-яких обставин.

У структурі соціалізації виокремлюють такі складові: *стихійна соціалізація* відбувається у природному для людини середовищі; *відносно спрямована* – має метою створення в суспільстві певних умов, які впливають на розвиток особистості в особливі періоди її життя (початок навчання у школі, завершення початкової ланки освіти тощо); *соціально контрольована* – процес опанування людиною соціокультурного досвіду в умовах навчального чи позанавчального виховного закладу. Відповідно соціалізація, за А. Бойко, може мати “просоціальний, асоціальний чи антисоціальний вектор” [64, с. 834].

Очевидно, у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності важливо наголосити на потребі управління, здійсненні педагогічного супроводу соціалізації учнів у початковій школі. Адже соціалізація має індивідуально-суб’єктний характер, детермінована системою потреб, інтересів, віком, активністю особистості тощо, тому в умовах навчального закладу вона повинна бути *педагогічно керованим процесом з боку вчителя*, а не стихійно епізодичним явищем, як це здебільшого відбувається поза його межами.

Згідно з поглядами Т. Парсонса (T. Parsons), соціалізація має місце в усіх соціальних групах, але за межами сім’ї вона найвиразніше сконцентрована в колективах, які займаються формальною освітою [7, с. 370]. На основі цих досліджень у США розроблено спеціальну Програму пристосування молоді до життя [578]. Як зауважує О. Безпалько, процес соціалізації особистості здебільшого є інституалізованим [40, с. 20], оскільки реалізується через систему певних соціальних інституцій, які покликані створити належне соціально-розвивальне середовище для учня, здійснювати певну корекцію формування його соціальних якостей відповідно до суспільно значущих цінностей, активізувати вплив окремих соціальних факторів чи нейтралізувати їх.

Отже, у психолого-педагогічній науці зустрічаємо різні трактування сутності соціалізації, відтак більшість із них зводяться до розуміння цього поняття в широкому значенні як визначення процесу, у якому людина набуває властивостей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві. У вузькому розумінні – це “процес, що забезпечує включення людини в ту чи іншу соціальну групу або спільноту” [419, с. 447].

У дисертації оперуватимемо поняттям *соціалізація* як процесом і результатом засвоєння людиною соціокультурного досвіду через включення у відповідне середовище та відтворення соціальних ролей, його перетворення шляхом власної активної діяльності, тому соціалізація є процесом двобічним.

У науково-педагогічному просторі набув поширення термін *ресоціалізація* як педагогічно орієнтована система знань, умінь і навичок, соціокультурний досвід, емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього світу, опанування якими забезпечує відновлення втраченої здібності до соціально прийнятої поведінки [523, с. 343]. У зміст окресленого поняття включаємо також засвоєння людиною нових соціальних ролей і статусів, цінностей і знань на відповідному етапі її становлення, зокрема, у процесі опанування педагогічної професії.

2.2.1. Різновиди соціалізації у філософсько-психологічному та педагогічному аспектах

Розрізняють такі види соціалізації: родинна, рольова, економічна, політична, релігійна, культурницька, гендерна, професійна та інші [394, с. 835–836].

В. Павловський вводить у наукову термінологію поняття “ювентологія” яка є інтегративною наукою про молодь як особливу соціальну реальність. Відповідно до цієї соціально-вікової групи виокремлює такі види соціалізації: ейкуменна, сімейно-побутова, мезосоціалізація, економічна, політична, етнічно-культурна [380, с. 99].

Педагогічний супровід громадянського виховання в контексті соціалізації молоді відображено в працях таких учених, як: Р. Арцишевський, М. Боришевський, П. Ігнатенко, О. Киричук, О. Сухомлинська, І. Тараненко, Н. Чернуха, К. Чорна; різновиди соціалізації у філософському, психологічному, педагогічному аспектах,

зокрема: *політична* – Ю. Загородній, Л. Зуєва, І. Конода, Є. Шестопад, А. Чередниченко, Н. Юрій; *економічна* – О. Козлова, В. Москаленко, О. Остапйовський, О. Щедрина; *статеворольова* – І. Кон, Л. Столярчук, Т. Шклярова; *гендерна* – Н. Гапон, П. Горностаї, Л. Попова, Н. Шабаєва; *духовна* – А. Матвєєва; *ейкуменна* – А. Мудрик, М. Лукашевич; *етнічна (етнокультурна)* – О. Бєлінська, В. Гурова, А. Забловський, М. Живогляд, В. Павловський, Т. Стефаненко, Ю. Філіппов та ін. [43; 157; 219; 354; 380; 536; 539].

У сучасному полікультурному просторі в процесі соціалізації майбутній фахівець не лише опановує норми, стереотипи, цінності етносередовища, у якому адаптується, а і взаємодіє з носіями інокультур.

І. Марков виокремлює моделі, за якими, на думку вченого, відбувається взаємодія між представниками різних культур:

1) *діалог культур*, у процесі якого здійснюється обмін цінностями різних народів (етносів), усвідомлення спільних і відмінних характеристик (ця модель актуальна для суб'єктів-носіїв різних світоглядів, традицій, ідеологій при взаємному визнанні паритету в спілкуванні, взаємної поваги до культурних цінностей інших народів, автентичності);

2) *аккультурація*, яка характеризує специфіку взаємодії представників інокультур при усвідомленні однією з них їхньої нерівності або неавтентичності (взаємодія здійснюється в односторонньому порядку, оскільки одна з культур має домінуючий характер, відбуваються явища експансії культурних цінностей чи добровільного запозичення елементів інокультур);

3) *негативна конвергенція*, у процесі якої внаслідок взаємодії між представниками різних культур втрачаються національні пріоритети, водночас активно засвоюються елементи інокультури [339].

З-поміж згаданих вище видів соціалізації В. Павловський акцентує на *етнокультурній соціалізації молоді* [380], що передбачає “засвоєння здатності до збереження національної культури, відтворення традицій, підтримку міжнародного спілкування і збагачення культур”. Зміст етнокультурної соціалізації молоді, на думку вченого, полягає першочергово у вивченні рідної мови, а на цьому ґрунті – основ національної культури і використання її на практиці. Окрім того, визначено сутність *етнічної соціалізації (етнізації)* – процес становлення

людини як представника певного етносу через інтеріоризацію тих культурних та соціальних цінностей і взаємин, які складають базис суспільного буття етносу; це опанування людиною цінностей, настанов, зразків поведінки, що притаманні тому чи іншому етносу, відтворення нею соціальних зв'язків і соціального досвіду етносу, перетворення цього досвіду на особисте надбання [159, с. 19].

Професійна підготовка майбутнього вчителя включає систему знань про ціннісно-сміслові значення етнічної соціалізації учня, що фокусується в традиціях організації побуту, ставленні до світу, звичаях, обрядах, святах, ритуалах, етикеті, віруваннях, фольклорі, прикметах, іграх, іграшках, їжі, архітектурі, символіці, ремеслах, старовинних предметах та знаряддях праці, народних ремеслах і промислах тощо [561, р. 235]. Спадщина родинних виховних традицій – потужний засіб реалізації етнічної соціалізованості молоді, зокрема, збагачення її уявлень про національні цінності й пріоритети кожної країни, розвитку патріотизму, громадянськості, духовності, міжетнічної толерантності [Там само, р. 244].

Підготовка майбутніх учителів до етнічної соціалізації учнів (за В. Павловським) передбачає такі основні види діяльності: міжнаціональну в межах держави; національну або інтернаціональну; громадсько-організаційну, сімейну, індивідуальну. Відповідно здійснюється розроблення програми етнічної соціалізації в процесі фахової підготовки майбутнього фахівця, що має метою зміщення акцентів різнобічних соціальних впливів у бік контрольованого соціально-педагогічного процесу в умовах вищого педагогічного навчального закладу, підтримку міжнаціонального та інтернаціонального спілкування молоді [380].

Поняття “*міжетнічна соціалізація*” З. Гасанов цілком правомірно визначає як процес входження представника певного етносу в систему взаємин з іншими етносами рідної країни чи світу; засвоєння особистістю, групою, етносом системи знань, способів, видів діяльності у процесі взаємообміну етнічними матеріально-духовними цінностями [Там само, с. 19]. На думку вченого, міжетнічна соціалізація слугує засобом виховання в особистості культури міжетнічних взаємин, засвоєння етносоціальних норм поведінки та досвіду взаємодії представників різних етносів. У сучасних міграційних процесах, які набули поширення й на

території України, проблема формування міжетнічної толерантності в соціально-педагогічній взаємодії викладача (учителя) та студента (учня) надзвичайно важлива.

Трудова (професійно-трудова) соціалізація спрямована на підготовку особистості до трудової життєдіяльності через формування відповідних якостей, як діловитість, відповідальність, організованість, комунікативність, творчість тощо [116, с. 35–37].

Професійно-трудова соціалізація – це сукупність соціальних і педагогічних процесів, що дозволяють майбутньому фахівцеві засвоювати систему установок, норм і цінностей, котрі відповідають соціальній ролі професіонала [220, с. 36]. Сутність професійної соціалізації сучасні вчені вбачають в тому, що “в її процесі людина прилучається до відповідної ролі, інтегрується у професійне співтовариство: формуються фахові інтереси, мотиви діяльності, схильності, ціннісні уявлення про майбутню професію, професійне мислення” [Там само]. Професійна соціалізація досягається після завершення певного рівня освіти шляхом збагачення системою знань, умінь і навичок та досвідом їх використання у майбутній практичній діяльності. У процесі професійної соціалізації в майбутнього фахівця розвивається низка професійно значущих якостей, що слугують запорукою успіху (установки, переконання, активність, творчість, відповідальність, підприємливість, організованість тощо).

У тісній взаємодії з професійно-трудовою соціалізацією розглядаємо *економічну соціалізацію* особистості, яку в психолого-педагогічній науці трактують як процес її входження в економічну систему суспільства, завдяки чому, опановуючи економічними знаннями і навичками поведінки економічної дійсності, перетворюється на суб’єкта економічної діяльності.

Економічна соціалізація як формування певних економіко-психологічних характеристик індивіда, за В. Москаленко, “відбувається завдяки інтеріоризації ним зовнішніх економічних цінностей суспільства через його потребу систему (внутрішні психологічні виявлення)” [354, с. 14].

В етнографічному аспекті економічна соціалізація передбачає засвоєння знань про народний досвід ведення господарства, уміння економічно мислити й використовувати цінні ідеї в практичній діяльності, здатність до підприємництва на засадах раціонального

природокористування, дбайливого ставлення до народних трудових звичаїв та обрядів, поваги й шани до людини як творця матеріальних і духовних вартісностей [83, с. 14].

У контексті викладання психолого-педагогічних дисциплін доцільним є осмислення студентами змісту економічної соціалізації учнів в умовах школи, що здійснюється на теоретичному та практичному рівнях у руслі опанування ними через ігрові ситуації основами економічної теорії, зосібна знаннями економічних понять, провідних ідей економічної науки, формування вмінь орієнтуватися в умовах ринкової економіки, критичного оцінювання кризової ситуації, розвитку економічного мислення, схильностей до підприємництва тощо [118, с. 121]. У підготовці майбутніх учителів до педагогічного супроводу економічної соціалізації молодших школярів першочерговим вважаємо формування “культури споживання” у ставленні до природи та матеріальних цінностей [84, с. 257]. Орієнтовний зміст соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток економічної компетенції учнів як результату економічної соціалізації, передбачає ознайомлення з різними видами праці: самообслуговування, робота в майстернях, налагодження благоустрою території школи; формування внутрішньої потреби в праці як життєвої необхідності; забезпечення оволодіння найпростішими економічними поняттями та ін. [99].

Громадянська соціалізація – процес засвоєння, творчого відтворення й розвитку особистістю громадянського досвіду, норм, цінностей і традицій конкретного суспільства. Її складовою визнано громадянське виховання як частину соціального, а його метою та результатом – набуття особистістю громадянськості, що характеризується специфікою країни та виявляється у сформованих якостях та стилі поведінки суб’єкта [539, с. 8].

Молодший шкільний і підлітковий вік вважають сенситивним періодом у формуванні громадянських якостей, що зумовлено, насамперед, вираженою потребою до оволодіння соціальним досвідом і налагодження суспільних контактів. Ураховуючи домінування такого виду соціалізації, теоретичні основи якої закладаються в початковій школі, соціально-педагогічна діяльність у цьому сенсі спрямовується на формування в зростаючій особистості раціонально-понятійного компонента громадянськості, що корелює з її інтенсивністю, повнотою

власної рефлексії. А от *політична соціалізація* більшою мірою характерна для старшокласників, студентів, котрі здатні до самостійного виявлення громадянської активності, суспільно значущих учинків і дій.

Політична соціалізація – це “процес інтеріоризації політичних цінностей, ідей, норм, навичок, умінь, необхідних людям для участі у політичній діяльності” [479, с. 254–255], тобто формування в індивіда політичної культури, завдяки чому він стає політичним суб’єктом. У цьому процесі особа прилучається до певних цінностей, розвиває політичну свідомість. У сучасному світі важливим завданням вищої школи формування демократично зорієнтованої особистості студента, здатного свідомо захищати власні соціально-політичні інтереси й права, розвиток її політичної культури, активності в громадсько-політичному житті країни.

На рубежі 80–90-х років ХХ сторіччя в Україні загострився конфлікт “батьки – діти” на тлі розходжень у розумінні та ставленні до нової політичної системи, несприйняття демократичних цінностей, адже саме ті явища, що відбуваються, мають особливий вплив на формування духовних ідеалів молодого людини. Демократія синтезує в собі особистісну та індивідуальну свободу людини, реальні умови й можливості вияву соціально-політичної активності, свободу слова, совісті тощо. Саме ці норми слугують провідними демократичними цінностями, під якими розуміємо почуття прив’язаності до своєї країни, національну самосвідомість, самовідповідальність, мир, суспільну злагоду, працелюбство, національну гідність, права і свободи громадянина, соціально-правову захищеність, плюралізм думок, духовно-моральну культуру, гуманність, толерантність, повагу до традицій інших народів тощо [79].

У контексті аналізу професійно-ціннісних орієнтацій студентів щодо переваг індивідуальної і корпоративної академічної системи К. Ющак виокремлює ”справедливість“, “свободу”, “гуманність”, “гуманізм”, “патріотизм”, які, на нашу думку, частково характеризують політичну соціалізацію особистості. Приміром, дослідник зазначає, що серед студентської аудиторії стосовно “свободи” в індивідуальній системі виявлено пріоритетів близько 44% – це низький рівень, 56% – середній і високий, тобто молодь надає перевагу іншим орієнтаціям – добру,

любовці, безпеці тощо. У рамках корпоративної академічної системи, де рівень переваг високий і дуже високий (74%), майбутні педагоги по-іншому підходять до сутності й потреби свободи в особистому та суспільному житті. Ще нижчі показники отримано стосовно вибору цінності "патріотизм", що здебільшого асоціюється в молоді з негативними результатами минулої епохи. Автор пояснює цей факт недостатнім виховним впливом на свідомість студентів у педагогічному навчальному закладі [545, с. 32–33].

Сьогодні популяризується парадигма "людиномірності" задля забезпечення можливостей ефективної соціалізації, розкриття внутрішнього потенціалу кожного студента, для цього "педагогічна освіта має підпорядковуватися існуванню духовних законів людського співбуття, що передбачає більш досконалі, цілеспрямовані зміни у підготовці майбутніх учителів" [356, с. 65].

Традиційне тлумачення процесу соціалізації через засвоєння й активне відтворення індивідом соціокультурного досвіду (соціальних норм, цінностей, зразків поведінки, ролей, установок, звичаїв, культурних традицій, колективних уявлень і вірувань і т. ін.) виключає головний складник, а саме духовне самовизначення людини у становленні й розумінні суспільних установок. Тому в сучасних умовах варто готувати майбутніх педагогів до здійснення педагогічного супроводу соціалізації дітей не лише щодо соціальності, а передусім непорушним імперативом визнати пізнання духовних смислів, які, зазвичай, є інваріантними, стійкими в суспільно-історичному, загальнолюдському та національному сенсі.

Не випадково А. Матвєєва виокремлює *духовну соціалізацію особистості* як складову соціалізації, що виявляється в здатності людини до духовної любові, споглядання, прагнення до вдосконалення, розвиненого почуття соціальної справедливості та соціальної відповідальності, збереження та розширення духовного простору в усій його життєдіяльності. Морфологію духовної соціалізації особистості визначає її основа, яка формується в процесі соціальної взаємодії людей. Виникнення і розвиток останньої вчена подає формулою: дух → духовність → духовна культура → духовна соціалізація [346]. У

дослідженні сповідуємо ідеї духовної соціалізації в контексті її інтегрування з іншими різновидами.

Соціальною конструкцією статі слугує гендер, тому не варто ігнорувати також особливостями соціалізації у психолого-педагогічній культурі чоловіків і жінок. Потребує особливої уваги підготовка майбутнього вчителя до прогнозування впливу гендерних стереотипів на становлення особистості школяра, дії суспільних упереджень. Адже “міти гендерної поведінки”, які формуються в культурі, “визначають жіночі й чоловічі соціальні ролі та практики” [158, с. 158].

Статева (гендерна) соціалізація спрямована на формування в дітей усвідомлення статевої ідентичності задля активного включення в існуючу в суспільстві систему статевої диференціації (І. Кон) [279, с. 166]. Актуальність переосмислення гендерного виховання дітей, унаслідок чого актуалізувались наукові дослідження проблеми, зумовлена, насамперед, зміною вимог моралі, культурних еталонів мужності та жіночності, норм взаємин статей. Попри жорсткі стереотипи маскулінності та фемінності, постає питання вивчення потенціалу, взаєморозуміння й взаємодоповнюваності дітей різних статей, пропедевтики пониження духовно-особистісного сенсу материнства, батьківства, шлюбу, підвищення статевої культури суспільства в цілому. Не випадково І. Кон наголошує на потребі пізнання, передусім батьками, особливостей соціалізації хлопчиків і дівчаток, звертаючись до психологічних теорій стосовно внутрішніх механізмів засвоєння дитиною тієї чи іншої статевої ролі (теорії ідентифікації, статевої типології та самокатегоризації) [Там само, с. 193–210].

У сучасній соціально-педагогічній науці одним із найскладніших напрямів соціалізації виокремлено саме *статево-рольову соціалізацію*, що має метою “подолання застарілих і формування сучасних гендерних стереотипів” (С. Харченко) [523]. Важливими особливостями цього виду соціалізації вчений вважає: пряму залежність від біологічної сутності людини, яка визначає характер статево-рольової соціалізації як представника певної статі; обумовленість цього процесу психосексуальною культурою суспільства; специфічну спрямованість на людські стосунки як цінність взаємин між чоловіком і жінкою; залежність від вікового цензу людини (приміром, учні початкових класів у процесі

ігрової діяльності зазвичай об'єднуються в одностатеві групи, хоч вступають і в міжстатеве спілкування) [Там само, с. 342].

Створення множинності теоретичних підходів до осмислення особистісного сенсу вчителя у здійсненні належного супроводу соціалізацією учнів уможлиблює глибинне пізнання студентами тієї реальності, якою є соціально-педагогічна діяльність, зокрема, робота з подолання гендерних упереджень у взаємодії учасників педагогічного процесу (учнів, учителів, батьків, соціального педагога, психолога тощо). Важливим аспектом професійно-педагогічної підготовки вважаємо пропедевтику *соціальної ізоляції* особистості, що сьогодні є гострою проблемою і в школі, і в сім'ї, і в середовищі однолітків. Припинення чи різке скорочення соціальних взаємодій слугує “сигналом” у соціально-педагогічній діяльності вчителя, передусім, в умовах початкової школи.

У руслі окресленої проблеми вагомими є питання *соціальної мобільності* [472] у соціально-педагогічному сенсі, причому не стільки мобільності горизонтальної (координаційної), скільки вертикальної (субординаційної), коли йдеться про вищу (нижчу) ієрархічну сходинку, що викликає в суб'єктів взаємодії зверхнє ставлення до інших, іронію чи внутрішній супротив, деградацію, соціальну єдність. Соціальна рівність у взаєминах, спілкуванні, навчально-трудої чи дозвіллевій діяльності повинна слугувати критерієм налагодження педагогічних контактів. Якщо за соціальною мобільністю родини поділяють на *реактивні, середньої активності* та *активні*, то й соціально-педагогічну діяльність з учнями та батьками з відповідним рівнем проводять диференційовано.

У сучасній науці виокремлюють й інші кореляти “соціалізації” – споживча, ейкуменна, сімейна, господарська тощо. Не вдаючись до ретельного аналізу їхньої структури, змісту, форм та методів, вважаємо доцільним їхнє вирізнення в аспекті підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічного супроводу процесу соціалізації молодшого школяра, зокрема, впливу національно-територіальних особливостей, практичного досвіду повсякденного життя, соціально-виховного середовища школи, індивідуальних здібностей дітей тощо.

Перелічені види соціалізації учня в конкретному середовищі виявляються по-різному, оскільки сама особистість завдяки вибіркового ставленню до соціуму виступає регулятором соціалізаційних впливів.

Тому соціально-педагогічна діяльність учителя проектується не лише з урахуванням потенціалу соціуму, а й не меншою мірою – ставленням школяра до родини, учителів, суспільних процесів та явищ. У професійній підготовці майбутнього фахівця доцільним вважаємо акцентування на домінуючих характеристиках конкретних видів соціалізації в молодшому шкільному віці. Передусім, це стосується проблем адаптації до шкільного життя, опанування навичок міжособистісної комунікації в мікросередовищі, входження в соціокультуру тощо. У початковій школі першочергово виділяємо проблеми духовної, гендерної, етнокультурної соціалізації учня, відповідно економічній, громадянській, політичній, професійно-трудовій соціалізації особистості пріоритетне місце належить у підлітковому чи юнацькому віці.

У процесі професійної підготовки вчителя до педагогічного супроводу соціалізації учнів нами акцентовано на відмінностях соціалізаційних впливів сільської та міської початкової школи. Так, особливостями сільського мікросоціуму є консерватизм звичаїв, ширша відкритість соціальних контактів, усталеність виховних традицій, результати соціального виховання дитини стають предметом обговорення громадою. Відтак зниження економічного та культурного рівня села призводить до різкого падіння престижу сільської школи, зміни ціннісних пріоритетів батьків у навчанні й вихованні дітей. Тому педагогічний супровід соціалізації учнів у сільській школі має метою збереження їхньої самобутності, національно-релігійної свідомості, підготовку до виконання соціальних ролей у кризових умовах суспільства. Своєю чергою, міський мікросоціум – це розвинена промисловість, сфера обслуговування, широкий спектр навчальних закладів, розважальних установ, відповідно значно ширші можливості для працевлаштування та професійної соціалізації. Проте негативними тенденціями в міській школі є неформальні зв'язки учнів в асоціальних групах, соціальна ізоляція та атомізація сімей, частіші випадки нехтування соціокультурними нормами моралі та громадською думкою. У сучасних умовах багато втрачено в плані відродження соціально-виховних ідеалів, соціально-педагогічних пріоритетів, духовних традицій як в умовах міста, так і села. Тому це ще один важливий аспект соціально-педагогічного спрямування професійної освіти у вищій школі.

Наукове абстрагування від існуючих підходів щодо “соціалізації” дає змогу проектування професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі з боку соціальної гетерогенності та соціальної гомогенності. *Соціальна гетерогенність* уможлиблює розгляд соціальної системи чи спільноти щодо її внутрішньої неоднорідності, що актуально сьогодні, коли тенденційним є розмежування різних соціальних груп, класів. Наслідком цього є численні приклади небажання учнів спілкуватись із вихідцями з менш заможних родин, зокрема, такі явища поширені вже в дошкільному та молодшому шкільному віці як в умовах міста, так і села. Більше того, учителі також диференційовано підходять до співпраці з різними типами сімей залежно від соціального статусу батьків, що вважаємо неприпустимим у час гуманізації та гуманітаризації шкільної освіти. Стосовно *соціальної гомогенності*, що передбачає внутрішню цілісність, однорідність соціальної спільноти, то в реальній практиці часто-густо така цілісність є формальною, а не сутнісною. Саме тут вбачаємо важливу проблему різних аспектів соціалізації учнів в умовах школи, відтак і професійної підготовки майбутніх учителів до вирішення соціально-педагогічних проблем.

2.2.2. Осмислення професійної готовності майбутнього фахівця у співвідношенні понять “соціалізація”, “виховання”, “навчання”

У зв’язку з методологічними розходженнями в трактуванні сутності соціалізації в педагогічній науці зустрічаємо різноманітні (часто діаметрально протилежні) тлумачення співвідношень базових категорій (“освіта”, “виховання”, “навчання”, “соціалізація”), що слугують основою проектування моделі професійної підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі.

Аналізуючи їхній зміст в єдності філософського, соціально-психологічного та соціологічного підходів, М. Лукашевич вважає невинуватим те, що в педагогічній науці поняття “особистість” не належить до основних категорій, що провокує так званий “розрив” між педагогічною системою виховання та її центральною ланкою – особистістю [324, с. 25].

Так, у психології категорії поділяють на дві групи: базисні (образ, мотив, дія, відношення, переживання, індивід) та метапсихологічні (особистість, свідомість, цінність, діяльність, спілкування); у філософії основними категоріями є свідомість, простір, час, суспільство, явище, сутність, зміст, форма, загальне, особливе, причина, наслідок, можливість, дійсність та інші. Дійсно, вчені до основних категорій педагогічної науки відносять такі, як:

- 1) розвиток, освіта, навчання, виховання (Ю. Бабанський, В. Поляков, Т. Мальковська, В. Сластьонін, М. Сорокін та ін.) [386, с. 9];
- 2) виховання, навчання, освіта (А. Кузьмінський, В. Омеляненко, М. Фіцула, М. Ярмаченко) [310, с. 33; 511, с. 20–22; 385, с. 7];
- 3) виховання, навчання, освіта (І. Підласий), вказуючи на зв'язок із загальнонауковими поняттями “розвиток” і “формування” [404, с. 24].

Зважаючи на завдання педагогіки як науки, цілком очевидним є її спорідненість із зростаючою особистістю, що виступає предметом формування, розвитку, виховання, навчання. Методологічною базою педагогіки як науки є також філософсько-психологічні поняття. Тому критику М. Лукашевича вважаємо дещо неправомірною, адже саме педагогіка має стратегічною метою всебічне, гармонійне формування та розвиток *особистості* відповідно до суспільних потреб, набуття нею “соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу..., формування... особистісних рис громадян Української держави” [198, с. 15]. За визначенням С. Гончаренка, “педагогіка – це соціальна наука, яка об'єднує, інтегрує, синтезує дані всіх природничих і соціальних наук, пов'язаних з формуванням людини” [176, с. 635], отож очевидним є особистісний підхід до навчання і виховання.

Незважаючи на те, що термін “соціалізація” у вітчизняній педагогічній науці використовується із 70-х рр. ХХ ст. і набув широкого вивчення лише в 90-х рр. минулого сторіччя, питання соціальної адаптації, збереження суб'єктності особистості в суспільстві, соціальної реабілітації, соціального виховання, впливу середовища на формування та розвиток людини широко представлені в наукових працях українських дослідників.

Так, М. Ярмаченко аналізує виховання як “соціальне явище”, властиве лише людям, “об'єктивне явище суспільного буття”, наголошує, що педагогічний процес не може бути ізольованим від виховувального

впливу середовища, існуючих соціально-економічних відносин, культурних надбань суспільства [385, с. 9–10].

Освіта і навчання реалізуються з допомогою соціальних інститутів, головним з яких є школа. І. Кон застерігає від помилкових асоціацій стосовно цих процесів, які часто пов'язують виключно із засвоєнням інтелектуальної інформації чи формуванням відповідних практичних умінь і навичок; виховання вживають у вузькому значенні як систему формування моральних, естетичних, духовних цінностей особистості, тобто вплив на її ціннісно-орієнтаційний світ [279, с. 134]. І. Підласий описує процес виховання у *широкому соціальному значенні* (процес формування особистості під впливом навколишнього середовища, позитивних та негативних чинників суспільства, зокрема, засобів масової інформації, інтернет-середовища, громадських організацій, сусідських та вуличних компаній і под.) та *вузькому соціальному сенсі* (вплив на особистість суспільних інститутів з метою формування соціокультурного досвіду, відповідної системи знань, переконань, цінностей тощо) [404, с. 24–25].

Таким чином, у сучасній педагогічній науці категорії *соціалізація, освітнє (виховувальне) середовище* та ін. відносимо до ключових, як “виховання” (похідне “соціальне виховання”), “розвиток” (“особистісний розвиток”, “духовний розвиток”), “формування” тощо. Відтак існують занепокоєння щодо необґрунтованої підміни понять, приміром, замість “виховання в найширшому його значенні” вживають “соціалізацію”, або ж під “соціалізацією” в навчальному закладі часто розуміють “педагогізацію”.

Н. Кузьміна та В. Гінецинський характеризують виховання за 14-ма принциповими позиціями (як соціальний процес, вид свідомої і цілеспрямованої діяльності, результат розвитку тощо), однак у контексті нашого аналізу видається цікавою така теза: “*Виховання є процес соціалізації, що відбувається в порядку послідовного й поступового засвоєння вихованцями соціально вироблених норм, цінностей і способів діяльності*” (курсив наш – О. Б.) [308, с. 53–63]. Ці підходи вважаємо не зовсім коректними. Певні ототожнення педагогічних понять зустрічаємо і в Енциклопедії освіти, де більш лаконічно вказано, що “виховання в широкому соціальному смислі є впливом на людину суспільства в цілому,

що фактично ототожнює його з соціалізацією”, проте тут деталізується, що “на відміну від соціалізації – процесу неперервного, виховання – процес дискретний, перервний, здійснюється планомірно, обмежений місцем і часом” [282, с. 87], тобто наголошується на відмінних ознаках, за якими необхідно розрізнити поняття “виховання” й “соціалізація”.

У розмежуванні змісту окреслених вище понять Ю. Кривов виокремлює три основні підходи: визначення сутності соціалізації як контексту “виховання”, що передбачає розвиток особистості в напрямі *соціалізація – виховання – освіта*; тлумачення “соціалізації” в дискурсі освіти, на основі ієрархії концентрів розвитку в напрямі *соціалізація – освіта – виховання*; розуміння “соціалізації” як складника виховання у єдності *соціалізації, самовиховання та професійно-педагогічної взаємодії* [305].

Виходячи з власних наукових розвідок вдамося до аналізу згадуваних підходів щодо співвідношення основних соціально-педагогічних понять.

Визначення соціалізації в руслі освіти передбачає ієрархію концентрів розвитку особистості в напрямі *соціалізація – освіта – виховання* (О. Газман, С. Гончаренко, В. Краєвський та ін.).

Чеський педагог Й. Ваня (J. Váňa, 1962) акцентує на потребі чіткого уточнення педагогічної термінології на основі проникнення в суть педагогічних явищ і зведення знань про них у цілісну систему педагогічної теорії [588, s. 274]. Учений зазначає, що в епоху Я. Коменського набули поширення поняття “освіта”, “навчання”, “учіння” на всі складові виховання (трудова, естетична, фізична тощо), то зараз, маючи на увазі виховання “в широкому значенні цього слова”, виключають розумове виховання, яке вважають складником навчання. Більше того, об’єднуючи “навчання” і “виховання”, наголошують на “виховуючому навчанні”. Й. Ваня піддає критиці такі нововведення, підтверджує взаємозв’язок навчання і виховання, завдання школи здійснювати “моральну освіту”, адже неможливо уявити собі освічену людину, яка в моральному розвитку стоїть на низькому рівні. Тому дослідник вважає доцільним вживання поняття “освіта” в значенні результатів різнобічних процесів і видів діяльності, спрямованих на виховання людини [Там само].

У радянську епоху спостерігалась тенденція до чіткого розмежування згаданих вище педагогічних термінів, а також їх взаємопроникнення (А. Влайков, Д. Мінчев). Учені розглядають під виховання, освіту, навчання як процес, педагогічний вплив (І. Величкова, Н. Костов, Д. Мінчев), результат (Й. Ваня), окремий вид педагогічної діяльності (А. Влайков) [За: 254]. Відтак окреслені педагогічні категорії характеризують не лише за процесуальним принципом, а й змістовим.

В. Краєвський вважав освіту найбільш загальним поняттям, адже “освічений – не просто навчений, а й вихований”. Зміст освіти не зводиться, за автором, виключно до засвоєння основ наук, розвитку інтелектуальної сфери учня. Справжня освічена людина спроможна не лише діяти в соціальній структурі, а й активно змінювати її [295, с. 6]. Аргументуючи свою позицію щодо пріоритетності освіти над вихованням і навчанням, В. Краєвський акцентував на значенні “виховання”, маючи на увазі цілеспрямовану діяльність, що охоплює весь навчально-виховний процес. У міжнародній науковій комунікації, зокрема англійською мовою, слово “виховання” перекладається як освіта: education, value education, тобто “освіта”, “ціннісна освіта”, формування в учнів ціннісного ставлення. Вчений наголошував на семантиці терміна “виховання”, якого немає в англійській науковій термінології, що, на його думку, слугує ще одним аргументом на користь “освіти”. З огляду на зазначені вище положення В. Краєвський наполягав на істинності тверджень, що об’єктом педагогічної науки є освіта [Там само, с. 6–7].

Аналогічної позиції стосовно ієрархії окреслених понять дотримується О. Газман: “Ми працюємо в сфері, яку регулює Міністерство освіти, а не Міністерство виховання. Тому поняття “освіта” – найоб’ємніше, воно включає процеси навчання і виховання” [153; 154]. Учений трактує освіту як одну з форм соціалізації, засіб включення зростаючої особистості в суспільний простір. У цьому сенсі освіта необхідна для засвоєння знань про навколишній світ і способи його пізнання, правові засади, норми спілкування, прийняті цінності, тобто все те, що дозволяє людині повноцінно реалізуватись у соціумі. Процес виховання О. Газман вважає складовою соціалізованої освіти, визначаючи його як спеціально організований процес висунення соціально значущих

цінностей, нормативних якостей особистості й зразків поведінки, тобто залучення людини до загального і належного [153].

Російські вчені (І. Ісаєв, О. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов) поняття “освіта” (нім. ”bildung”, похідне від слова ”образ”) трактують у найширшому значенні як соціальне явище, “єдиний процес фізичного і духовного формування особистості, *процес соціалізації*”; цілеспрямовано організований процес управління соціалізацією (курсив наш – О. Б.) [387, с. 39].

Таким чином, російські вчені наголошують на розумінні сутності освіти в широкому сенсі цього слова, як процес і результат цілеспрямованої, педагогічно організованої та планомірної соціалізації людини. Відповідно в рамках “освіти” тлумачать “виховання” і “навчання”, що становлять “сторону єдиного процесу освіти”.

На таких позиціях залишався і вітчизняний академік С. Гончаренко, вважаючи “освіту” однією з найширших педагогічних категорій, яка має “цілісну, поліфункціональну та полісміслову структуру” й означає і навчання, і органічно пов’язане з ним виховання особистості, яке впливає з навчання. Учений опирався на визначення “освіти”, подане в Законі України “Про освіту”, де це поняття трактується як “цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства і держави” [175, с. 614–615]. У руслі пріоритетності освіти йдеться і про виявлення сутності педагогіки як науки, що вивчає *освіту* як “особливу, соціально й особистісно детерміновану педагогічну діяльність із залучення людини до життя в суспільстві, яка характеризується педагогічним цілепокладанням і керівництвом” [177, с. 11].

Отож у сучасній вітчизняній педагогіці простежується чітка орієнтація на освіту як *процес*, тобто цілісну єдність навчання, виховання, розвитку, саморозвитку особистості, а також як *соціокультурний інститут*, що “сприяє вдосконаленню суспільства з допомогою спеціально організованої цілеспрямованої *соціалізації* та *інкультурації* окремих індивідів” [175, с. 615].

Відтак існують серйозні аргументи стосовно заперечення таких тверджень, визначаючи “соціалізацію” як найбільш широке поняття і трактуючи розвиток особистості в напрямі *соціалізація – виховання –*

освіта (Т. Алексеєнко, Н. Андреєнкова, О. Безпалько, І. Кон, Л. Новікова, А. Мудрик та ін.) [5; 10; 40; 279; 365; 358].

Соціалізація включає виховання – переконливо доводить Н. Андреєнкова. У структуру соціалізації вчена відносить також соціальне пізнання, оволодіння людиною навичками практичної діяльності, інтерналізацію певних форм, позицій і ролей, вироблення ціннісних орієнтацій та установок, включення в активну творчу діяльність [11, с. 44].

І. Кон чітко диференціює згадані поняття у вибраному векторі, тобто *виховання* – цілеспрямований процес, що передбачає свідоме засвоєння індивідом відповідних знань та формування в нього якостей і властивостей; а *соціалізація* разом із вихованням означає також стихійні впливи на особистість, завдяки яким вона долучається до культури та стає повноцінним і повноправним членом суспільства. У межах соціалізації вчений виокремлює часткові субпроцеси: “ядром цілеспрямованого виховання є *освіта* як процес передачі накопичених минулими поколіннями знань і культурних цінностей”, своєю чергою освіта включає спеціально організоване *навчання* і більш широке *просвітництво*, процес поширення культури, що характеризує дещо самостійний і вільний вибір індивідами повідомлюваної інформації [279, с. 134]. Дослідник переконливо доводить взаємозв’язок поданих вище понять, які не можна ототожнювати.

Подібні твердження знаходимо і в працях М. Фіцули, котрий зазначає, що “виховання забезпечує етнізацію дітей як необхідний і невід’ємний складник її соціалізації”, під якою розуміє “процес перетворення людської істоти на суспільний індивід, утвердження її як особистості...” [511, с. 21]. Або ж: “Соціальне виховання є складовою відносно контрольованою соціалізацією (поряд із сімейним, релігійним, колективним і дисоціальним вихованням)” [318, с. 89]. Цитовані вчені однозначні в трактуванні виховання як складника соціалізації, що здійснюється в процесі взаємодії різних суб’єктів соціально-педагогічного процесу – індивідуальних, групових і соціальних.

На вихованні як “усезагальній, вічній і постійній категорії педагогічної науки”, метасистемі наголошує А. Бойко, вважаючи соціалізацію складником виховання, на відміну від прихильників цього напрямку, про що йдеться нижче. Однак критично оцінюючи описаний

вище підхід, передусім, російських учених про визначення педагогіки як науки про освіту, дослідниця стверджує, що “виховання становить внутрішню сутність і навчання, і освіти, вони його складові”, тому педагогіку трактує як науку про виховання, навчання і освіти, абстрагуючи виховання в його конкретному, власному значенні [60, с. 52].

У підготовці майбутнього вчителя акцентуємо на провідному значенні виховання у педагогічному процесі школи, яке визначили Г. Ващенко, А. Макаренко, М. Пирогов, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші. Приміром, вітчизняний класик В. Сухомлинський зазначав: “Навчання – це лише одна із пелюсток тієї квітки, що називають вихованням у широкому розумінні цього поняття. У вихованні немає головного і другорядного, як немає головної пелюстки серед багатьох пелюсток, що створять красу квітки” [489, с. 13], цим самим наголошував на виховувальній функції навчання на уроці, розвитку пізнавальної активності у позанавчальний час, налагодженні педагогічної взаємодії тощо. Або ж: “Виховання в широкому розумінні – це багатогранний процес постійного духовного збагачення і тих, кого виховують, і тих, хто виховує” [488, с. 398].

Сучасні вчені (О. Безпалько, А. Мудрик) наголошують, що “соціальна педагогіка як галузь знання вивчає соціальне виховання у контексті соціалізації” [40, с. 9; 359, с. 7]; “Виховання як складова частина соціалізації завдяки системі своїх методів забезпечує цілеспрямований механізм соціалізації особистості, посилює особистісні фактори становлення її соціального досвіду і саморегуляції поведінки” [5, с. 56]. У монографії більше схиляємось до трактувань, з яких випливає, що поняття “виховання” є вужчим стосовно “соціалізації”.

У вищій педагогічній школі надзвичайно важливо залучати студентів до наукової рефлексії змісту психолого-педагогічних дисциплін, аналізу різнобічних підходів до тлумачення основних дефініцій соціально-педагогічного процесу. В цьому сенсі корисним видається розуміння “соціалізації” як складника “виховання” у єдності *соціалізації, самовиховання та професійно-педагогічної взаємодії* (А. Бойко, О. Козлова).

Тут дещо перебільшується значення виховання і самовиховання у формуванні й розвитку особистості. Так, О. Козлова вважає, що

соціалізація – це процес передачі суспільством індивіду відповідного досвіду, а “виховання” включає “соціалізацію”, але не зводиться до неї. Крім соціалізації, на думку автора, виховання включає також самовиховання як процес активного впливу самого вихованця на засвоюваний ним досвід [267, с. 11]. Взаємодія соціалізації і самовиховання, зауважує О. Козлова, опосередкована ще професійною діяльністю педагога, що має метою координацію соціалізації та самовиховання [Там само, с. 137].

У такому ж контексті А. Бойко наголошує на тому, що “предметом педагогіки є виховання як спеціально організована цілеспрямована діяльність з формування суб’єкт-суб’єктних, морально-естетичних виховувальних відносин дорослих і дітей, учителів і учнів” [60, с. 55]. Виховання, зазначає науковець, – вічна і постійна категорія педагогічної науки, “особистісно-соціальне явище і суспільно-культурний феномен” у відповідь сучасним ученим, котрі заперечують виховання як відносно самостійний вид педагогічної діяльності, декларування “вільного від виховання суб’єкта під маскою боротьби з авторитаризмом” [Там само, с. 52–53]. А. Бойко належить до тих дослідників, котрі схиляються до розуміння виховання в його найширшому розумінні, що включає поняття “соціалізація”, оскільки виховання як спеціально організований процес у навчальному закладі забезпечує і соціалізацію, і особистісно орієнтовану діяльність з формування й розвитку кожної особистості [Там само, с. 60].

Однак такий підхід вважаємо недостатньо обґрунтованим. Гіперболізуючи феномен виховання, який розглядається в єдності із соціалізацією, самовихованням та професійно педагогічним впливом, ключове педагогічне поняття “освіта” в цій ієрархії не посіло належного йому місця.

Зважаючи на приведені вище наукові концепти, більшою мірою орієнтуємось на дослідження вчених (О. Безпалько, І. Кон, А. Мудрик та ін.), котрі поняття “соціалізація” вважають більш обширним, що вбирає в себе “виховання”, адже останнє – це процес керований з боку педагога (якщо йдеться про навчальний заклад) чи батьків (коли маємо на увазі сімейне виховання), а соціалізація передбачає і соціально керовані, і стихійні впливи на особистість, що формується, у т. ч. у навчальному закладі. Таким чином, виховання розглядаємо в контексті соціалізації

(гетерономія) й тісному взаємозв'язку з такими термінами, як самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіта (автономія).

У професійній підготовці майбутнього вчителя результатом соціалізації як предмета його соціально-педагогічної діяльності виступає засвоєння системи знань, цінностей, соціокультурного досвіду, соціальних якостей і ролей, психологічних механізмів і взірців поведінки в мікросоціумі. Його специфіка в ракурсі соціально-педагогічної системи виявляється у функціонуванні в умовах відкритого соціокультурного середовища, відсутності строго формалізованих структур, багатоманітності форм особистісно зорієнтованого спілкування, багаторівневості соціальних контактів тощо.

2.3. Соціокультурне виховання учнів як складова соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів

Соціокультурне виховання особистості учня стосовно його соціалізації розглядаємо як предмет соціально-педагогічної діяльності вчителя у педагогічно організованому мікросередовищі початкової школи.

Виховний потенціал мікросередовища становить цілісна соціально-педагогічна система на основі інтегрування основних компонентів соціокультурного виховання (мета, суб'єкти та об'єкти виховання, соціально-педагогічна взаємодія, зміст виховання, засоби педагогічної комунікації, методи управління, освоєння соціального середовища та ін.). Тому в контексті соціально-педагогічної системи виокремлюємо *концептуальну спрямованість* її мікросередовища, що передбачає цілеспрямований, послідовний і систематичний виховувальний вплив на зростаючу особистість. Відповідно соціально-педагогічна діяльність у початковій школі, яка включає й управління соціалізацією учня, оволодіння ним соціокультурним досвідом, суспільно й особистісно значущими цінностями, – підсистема цілісної соціально-педагогічної системи середовища.

У попередньому параграфі йшлося про виховання у навчальному закладі як керованого процесу з боку педагогічних працівників у співпраці з батьками учнів. Найдієвішими його засобами споконвіку була суспільно корисна творча праця (діяльність) і спілкування людини. У процесі

навчання учня залучають до пізнавальної або прикладної діяльності. З іншого боку, його навчальна діяльність – це інформаційний процес, отже, спілкування (з однокласниками, учителями, авторами підручників чи інших джерел інформації). Зазвичай, у соціально-педагогічному процесі навчально-пізнавальна діяльність і спілкування органічно поєднані між собою (рис. 2.1).

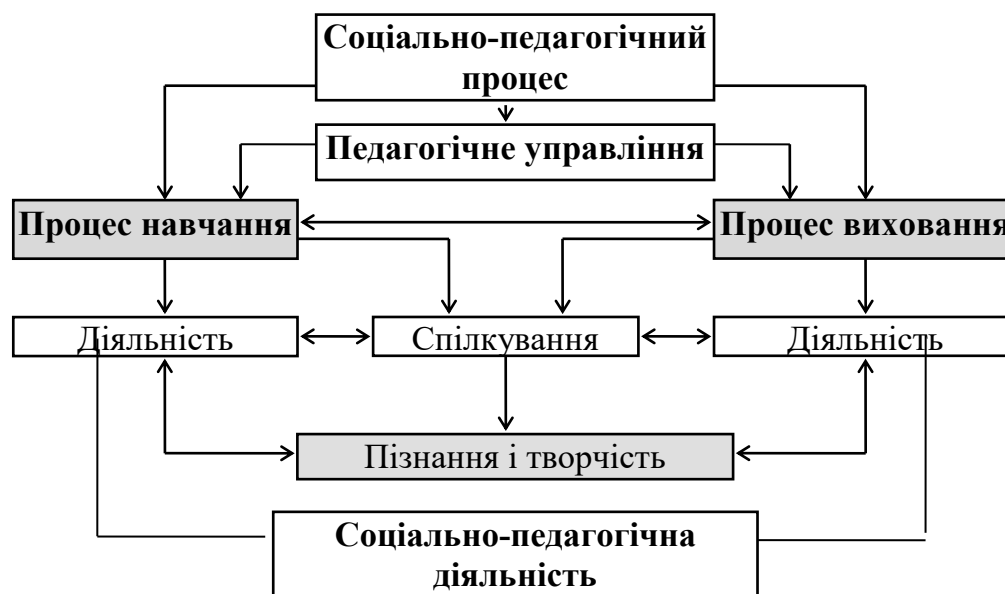


Рис. 2.1. Загальна структура педагогічного процесу

Як показано на рисунку, традиційно в навчальному процесі початкової школи увага вчителів повертається до дидактичної (освітньої) його функції, навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках, тоді як виховання, як правило, пов’язують із спеціально організованою роботою в позаурочний час. Відтак “поділ” педагогічного процесу на навчальний і виховний є цілком умовним, якщо врахувати загальновизнаний принцип органічного взаємозв’язку між навчанням і вихованням, відповідно до якого “не існує навчання без виховання, так само не існує виховання без навчання”. Щоправда, виховання через навчання може мати неприйнятне “векторне спрямування”, тобто слугувати засобом плекання таких соціальних якостей, котрі не відповідають загальновизнаному виховному ідеалу та сформованим на його основі педагогічним цілям і завданням (приміром, негативне ставлення до навчально-трудової діяльності, асоціальні вчинки у взаєминах з однокласниками тощо).

Виховання врешті-решт передбачає формування в людини норм поведінки, яка відповідає прийнятим у суспільстві моральним принципам

і правилам. Однак така поведінка може бути внутрішньо вмотивованою і свідомою лише тоді, коли особа володіє системою наукових понять, на яких ґрунтуються її дії. А знання – результат цілеспрямованого навчання. Отже, виховання як процес опанування духовно-моральних цінностей не може бути повноцінно реалізованим поза навчанням.

Таким чином, маємо всі підстави для висновку, що цілеспрямовану професійну підготовку майбутніх учителів до оволодіння учнями соціокультурним досвідом, з одного боку, здійснюють у процесі навчання, а з іншого – у позанавчальній виховній роботі. При цьому навчання слугує не лише засобом засвоєння духовно-моральних, естетичних, природничо-математичних, економічних, екологічних, техніко-технологічних та інших знань і практичних умінь, а й формування низки соціальних цінностей (почуттів, мотивів, установок тощо). Отож у вищому педагогічному навчальному закладі варто зважати, що організація повноцінного соціокультурного виховання школярів потребує органічного поєднання та ефективного використання, з однієї позиції, виховних можливостей навчального процесу, а з іншої – педагогічного потенціалу позаурочної виховної роботи.

На єдності навчальної і виховної мети в соціальному становленні особистості наголошував В. Сухомлинський. На його думку, завдання професійної діяльності педагога в тому, щоб знання, які здобувають учні, сприяли їхньому громадському зростанню, визначали ідейну позицію, тобто перетворювались у переконання, що мотивують до практичної діяльності. “Знання стають переконаннями тоді, коли вихованець готовий активно діяти відповідно до тих істин, у справедливості яких він не сумнівається, а діяльність стає для нього потребою” [490, с. 102–103].

Як соціальну установку П. Ігнатенко розглядає громадянськість, що містить три складові: знання, переживання та вчинки, співвідношення між якими відображає у вигляді “лійки”, де найширша частина – це різнобічні знання, далі – переживання (але далеко не вся інформація переживається), і найвужчу частину “лійки” становлять учинки, поведінка, практичні дії [241, с. 24]. Учений, як і В. Сухомлинський, вважав, що будь-які знання соціального змісту не стануть особистісним надбанням, якщо вони не набудуть певного емоційного забарвлення, не перетворяться в

переконавання людини. Як кажуть у народі, “Нічого не прийде до розуму людини, якщо воно не перейшло через її серце”.

Переконавання складають основу світоглядної позиції майбутнього вчителя. У цьому ж одностайні польські вчені, приміром Я. Учила-Зроскі (J. Uchyła-Zroski) наголошує на оволодінні студентами духовними цінностями, входженням їх у соціокультуру, що здійснюється за інтегральною схемою: пізнання → переживання → діяльність [587, s. 30].

Нам глибоко імponує загальний вигляд відображення процесу формування світогляду особистості у вигляді схеми: знання → розуміння → переконавання → діяльність (С. Гончаренко, Ю. Мальований) [181, с. 53].

Отже, у професійній підготовці майбутнього вчителя доцільно акцентувати, що соціокультурне виховання особистості здійснюється поетапно, шляхом засвоєння знань відповідного змісту, формування стійких переконань, емоційного ставлення, етичної відповідальності та досвіду соціально ціннісної поведінки й діяльності. Переконавання, що інтегруються із свободою та відповідальністю, слугують засобом удосконалення професійної компетентності фахівця, а значить, і суспільства в цілому.

Задля формування у студентів стійких переконань, важливо залучати їх до самостійного пошуку наукового знання, професійної рефлексії, приміром, на основі з’ясування в соціально-гуманітарній літературі змісту понять “соціальне виховання” та “суспільне виховання”, що часто вживають як синоніми.

Так, І. Підласий зауважує, що під суспільним (соціальним) вихованням розуміють виховання, що здійснюється в системі “людина-людина”, тобто через безпосередні людські взаємини, а також через суспільні інституції (благочинні фонди, асоціації, громадські організації тощо). Відтак, автор виступає проти зведення суспільного виховання виключно до благодійної діяльності, надання педагогічної підтримки дітям “групи ризику” чи соціальної допомоги різним верствам населення, оскільки суспільне виховання передбачає, насамперед, формування важливих якостей особистості (громадянськість, патріотизм, соціальна активність, відповідальність і т. под.), тобто тих, які ні школа, ні сім’я відокремлено сформувані не можуть [405, с. 190–191].

Очевидно, *суспільне виховання* спрямоване передусім на забезпечення гармонізації виховних впливів суспільства та особистості, створення так званого “балансу” між відповідальністю суспільства перед особистістю і особистості перед суспільством у формуванні громадянина певної держави. *Соціальне виховання* сьогодні набуло поширення у зв’язку із становленням соціальної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання і має метою педагогізацію соціального середовища та виявлення виховного потенціалу суспільства в розвитку особистісно значущих цінностей людини.

Процес соціального виховання зростаючої особистості “в умовах різних рівнів соціального середовища” сучасні вчені (А. Капська, О. Безпалько, Р. Вайнола та ін.) вважають предметом соціальної педагогіки [4, с. 5]. Зазвичай, *соціальне виховання* трактують як “процес забезпечення в суспільстві умов та заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння підростаючим поколінням загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування в нього соціально-позитивних ціннісних орієнтацій” [40, с. 29].

Вітчизняні соціологи вважають, що вихованню як соціальному феномену притаманна сукупність форм соціального: соціальне явище, взаємодія, організація, інститут і соціальний процес. Як соціальна система виховання містить такі елементи: об’єкти та суб’єкти, соціальні інститути, культура й “окультурене” природне середовище, напрями. Системними функціями виховання виокремлено такі: культурологічна, соціалізаційна, адаптаційна, ціннісноутворювальна, нормативна, інтегративна і соціального контролю [479, с. 49].

У дослідженні акцентовано на підготовці майбутнього вчителя початкових класів до реалізації культурологічної функції виховання як складової соціально-педагогічної діяльності, що передбачає глибинне пізнання культурних детермінант соціуму на основі підпорядкування духовно-моральним законам людського буття, усвідомлення необхідності підвищення соціально-особистісного рівня культури.

Виховання – це “залучення людини до всіх досягнень людської культури у такий спосіб, щоб вона жила в контексті загальнолюдської культури” (І. Зязюн), відтак академік наголошує на проблемі формування ціннісної свідомості особистості, “яка не є, і ніколи не була продуктом

соціального середовища” [253, с. 15]. Тому в процесі соціокультурного виховання пріоритетним визначаємо формування ціннісних орієнтацій школяра у взаємодії із соціумом, у результаті чого об’єкти пізнання набувають для суб’єкта особистісного смислу, отже, і суспільної значущості загалом.

У цьому сенсі виокремлюють якісні стани соціального виховання (І. Липський), що представлено на рис. 2.2 [318, с. 90–91].

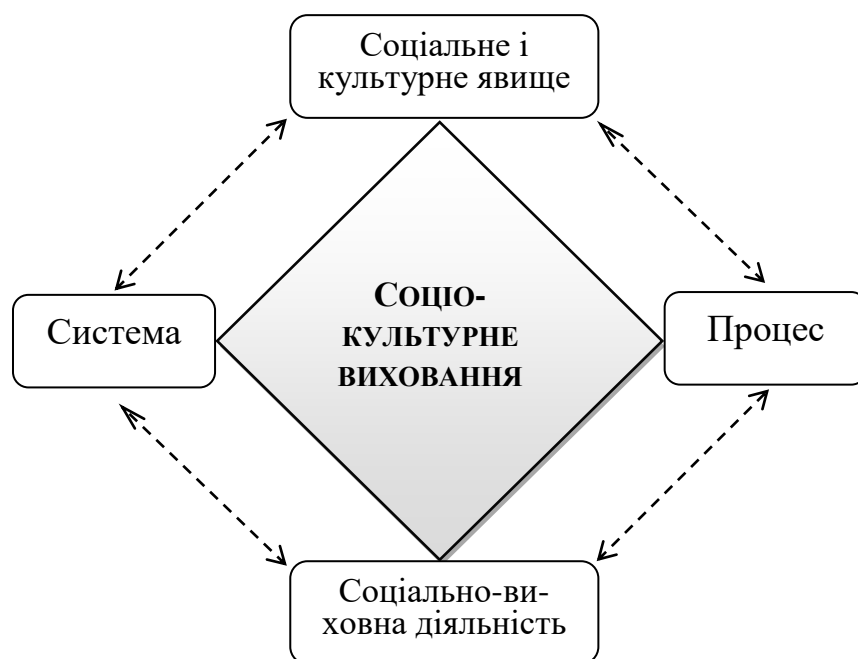


Рис. 2.2. Сукупність якісних станів соціокультурного виховання (за І. Липським)

Виходячи з розуміння мікросередовища як складної динамічної відкритої соціально-педагогічної системи, що самоорганізується, професійну готовність майбутнього вчителя до управління соціокультурним вихованням учнів розглядаємо на основі визначеної послідовності відповідних дій. Згідно з теорією соціального управління (В. Афанасьєв, М. Лапін, Ю. Тихоміров та ін.), виховання в мікросоціумі трактується як організація та реалізація оптимальних цілеспрямованих виховних впливів на параметри середовища як динамічної системи [27; 167; 496]. Тому управління соціокультурним вихованням школярів у складних динамічних системах (зокрема початковій школі) відбувається як сукупність лінійних і нелінійних причинно-наслідкових залежностей на основі зворотного зв’язку. Саме останній у соціально-педагогічній діяльності, зокрема в аспекті виховної взаємодії педагога та школярів,

забезпечує самоуправління соціально-педагогічної системи наявного мікросередовища.

У висвітленні сутності соціокультурного виховання орієнтуємося на цілі соціального виховання з урахуванням культурних досягнень конкретного народу. Адже опанування дитиною моральних цінностей, “входження в соціальне життя відбувається в контексті тієї культури, яка оточувала дитину з часу її народження” [235, с. 18].

Процес і результати такого виховання детерміновані можливостями наявного соціального мікросередовища, у якому проходить становлення індивіда як людини й громадянина. Рівень його культури значною мірою залежить від уміння бачити, відчувати й усвідомлювати прекрасне в мистецтві, зосібна народному. Необхідною умовою виховання вважаємо формування особистісного художньо-естетичного досвіду, основними складниками якого, на думку І. Зязюна, є потреби, емоції, почуття, смаки, погляди, ідеали. “Естетичний досвід через свої складові – спеціалізовані емоції і почуття, що обов’язково зумовлюють вольову діяльність, регулює людську поведінку, спрямовує дії людини на предмет, здатний задовольнити людську потребу” [234, с. 75].

Вважаємо, що професійна підготовка вчителя в педагогічному навчальному закладі на засадах гуманності, співробітництва і співтворчості з використанням мистецтва слугуватиме забезпеченню суб’єктної позиції студентів у виховному процесі, стимулюванню їх до самовиховання, розвитку креативного мислення, комунікативної культури й компетентності. У контексті підготовки студентів до налагодження соціальної взаємодії з учнями, надання морально-психологічної підтримки особі чи соціальній групі, що її потребують, формування соціокультурних цінностей для успішної соціалізації в суспільстві першочергове місце в соціально-педагогічному процесі відводимо емоційному складнику.

Ефективним чинником емоційного стимулювання учнів до соціально позитивної вчинкової діяльності вважаємо використання елементів гумористичного мистецтва, що становить вагомий пласт української культури. Численні дослідження феномена гумору відображено у вітчизняній і зарубіжній філософській та психолого-педагогічній науці. Так, природу гумору, його соціальні функції та вплив на розвиток особистості вивчали Арістотель, Р. Декарт, Ж. Поль; психологічні

переживання почуття радості – К. Ізард, Л. Саккетті, З. Фрейд; зв'язок гумору з інтелектуальною діяльністю особистості – Л. Фейербах, П. Якобсон; почуття гумору як об'єкт психологічного аналізу – А. Бабаджанова, О. Зайва та інші вчені. Педагогічний гумор як складову професійної майстерності вчителя досліджують Г. Васянович, Д. Гришин, І. Зязюн, В. Прокопенко, І. Харченко; питання особистісно зорієнтованого виховання у контексті налагодження суб'єкт-суб'єктних взаємин – Ш. Амонашвілі, І. Бех, О. Кононко, І. Підласий, О. Савченко; універсальне та національне в англійському гуморі – І. Беженар, Ю. Рибалкіна; виховання почуття гумору в старших дошкільників і молодших школярів – Н. Старовойтенко, Д. Федоренко.

Древні мудреці зазначають: “Учись звеселятися!” (Сенека); “Жартувати слід для того, щоб здійснювати серйозні справи” (Аристотель), однак жартувати безперервно означає “брак розуму”, про що писав Г. Сковорода: “І найкраще діло нудне без послаби, а тільки байдики бити у сто разів нудніше” [288, с. 290], а вірш “Всякому городу нрав і права” – це класика українського гумористичного жанру.

Видатними майстрами гумору в українській літературі є С. Руданський, Остап Вишня, М. Хвильовий, Є. Дудар, О. Чорногуз та інші. Дослідженню фольклору, зокрема дитячого, та його виховного потенціалу присвятили низку публікацій такі вчені, як Г. Виноградов, А. Іваницький, Т. Макарова, М. Мельников, Л. Шулунова. Окремі наукові праці висвітлюють теоретико-методичні основи використання українського фольклору, у т. ч. гумористичних творів, у діяльності позашкільних виховних інституцій (С. Афанасьєва, Л. Лазарєва, Н. Соломко, Л. Шемет).

І. Беженар та Ю. Рибалкіна посилаються на шість теорій гумору, що групуються за двома основними напрямками – позитивістським і негативістським: теорія негативної якості об'єкта насміхання (Аристотель) та переваги над комічним предметом (Т. Гоббс, К. Уберхорт); теорія деградації (А. Бен, А. Стерн); теорія контрасту (І. Кант, Г. Спенсер), теорія відхилення від норми (К. Гросс, Е. Обуе); теорія перехрещення мотивів (А. Бергсон, З. Фрейд); теорія протиріччя (А. Шопенгауер, Г. Гегель) [Цит. за: 38, с. 204–211].

У дисертаційному дослідженні Н. Старовойтенко науково обґрунтовано критеріальні характеристики почуття гумору. В їх якості виступають його структурні компоненти: інтелектуально-емоційний (розумові здібності, знання про моральні принципи й культуру спілкування, здатність співпереживати, емпатійні здібності, позитивне сприймання довкілля), мотиваційний (мотиви пізнання, мотиви встановлення контактів, мотиви самоствердження, ігрові мотиви) і комунікативний (уміння визначати об'єкти гумору, сприймати, розуміти і творити гумор, виходити з конфліктних ситуацій з допомогою гумору, критично оцінювати свою поведінку і под.) [480].

Одним з аспектів соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на підготовку майбутніх учителів до формування та розвитку почуття гумору в учнів, є їх психолого-педагогічне діагностування. Сьогодні неабиякого поширення набули тестові методики, де наводять запитання типу: Чи любите ви сміятися? Чи вмієте з гумором виходити з неприємних ситуацій? Коли ви у поганому настрої, чи дратує вас сміх оточуючих? З усіх жанрів ви надаєте перевагу комедії? Чи смієтеся наодинці із собою, коли читаєте щось смішне? тощо. З допомогою батьків, учнів, їхніх товаришів, друзів варто з'ясувати низку запитань, зокрема: З чого найчастіше сміється дитина? Як часто вона сміється? Чи є її сміх щирим? Чи завжди сміх приносить їй радість і задоволення? Чи буває в неї "чорний сміх"? Якщо так, то що його зумовлює? Чи варто сміятися над собою? Як часто дитина це робить? Чи впливають її позитивні емоції на ставлення до навчання? Чи розуміє учень зміст народних гуморесок, усмішок, анекдотів, примовлянок, жартівливих пісень? Чи подобаються вони йому? Чи намагається їх запам'ятати? Як часто дитина розповідає щось смішне? Чи пов'язане це з її шкільним життям? Чи смішно дитині, коли бачить, як упав її товариш? Чи вміє вона з гумором виходити з неприємних ситуацій? та інші. Обґрунтування результатів опитування уможливорює вироблення теоретико-методичних орієнтирів щодо практичної соціально-педагогічної діяльності з формування у студентів готовності до взаємодії з учнями, розвитку в них умінь сміятися над власними помилками та оптимістично сприймати довкілля.

Нам імпонує думка Ш. Амонашвілі, який глибоко переконаний: неможливо здійснювати справжнє виховання без дитячих витівок. Він

вважає, що займатись з учнями, котрі імітують поведінку досвічених дорослих, зовсім нецікаво: “Я спершу підбурих би таких дітей до витівок, до невгамовності, а потім би приступив до пошуків методів виховання”. Автор книги “Здоровствуйте, дети!” стверджує, що більшість педагогів схильні бачити в дитячих пустошах злочин, аморальність. Педагог акцентує, що пустуни, витівники – це, передусім, життєрадісні, кмітливі, дотепні, комунікабельні діти, з розвиненим почуттям гумору, котрі помічають смішне в найбільш серйозному, дарують хороший настрій і сміх не тільки собі, а й оточуючим. Саме такі учні є об’єктом педагогічної науки, їх можна карати, але потрібно заохочувати. Однак дорослих мають насторожувати грубі дитячі пустощі, коли вони переростають у хуліганство чи агресивність [8, с. 25–27].

Гумор учителя у соціально-педагогічній діяльності як природне джерело оптимізму, складову його майстерності досліджує Г. Васянович: “Гумор є доцільним із погляду вирішення як виховних, так і дидактичних проблем, оскільки має свою логіку, доказ. Він може бути з успіхом застосований як аргумент, роз’яснення, підтвердження основних думок, положень... Він [гумор] допомагає не лише співставити явища в аспекті їх суперечності (рівень констатації), але й подивитися на це співвідношення з неочікуваного боку. Саме несподіваність яскраво і глибоко виявляє протиріччя явищ... і викликає сміх” [126, с. 87].

У процесі соціально-педагогічної підготовки доцільно акцентувати увагу студентства, що зарубіжне мистецтво є носієм специфічного гумору, не характерного для українців, приміром, фізіологічного гумору (коли діти сміються з того, що герої видають неприємні звуки чи роблять дивну міміку обличчя). З цього приводу І. Беженар та Ю. Рибалкіна зазначають, що національна специфіка концепції гумору визначається особливостями менталітету, пріоритетними цінностями нації, з одного боку, та можливостями національної мови, з іншого [38, с. 204–211]. Дієве завдання педагога – навчити школярів доброзичливого гумору, який не переходив би в жорстокий цинізм, що іноді є підсвідомим, захисним механізмом від несправедливості чи образи. Відтак часто в них з’являється інтерес до слухання сумнівного сучасного фольклору, у дитячому (студентському) соціумі глибоко вкорінилися численні жарти з вживанням ненормативної лексики.

Отже, в епоху постмодерну важливим аспектом професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця є розуміння ним своєрідного тексту багатоманітного світу, уміння вирізняти існуючу інформацію, що неможливо без наявного загальнокультурного, духовно-морального та культурно-мистецького досвіду. Актуальним залишається вивчення студентами технологій використання народного мистецтва як засобу емоційного стимулювання соціально позитивної поведінки та діяльності учнів. Емоційно-ціннісний аспект соціокультурного виховання передбачає вироблення соціально-позитивного ставлення особистості до норм соціальної культури, позитивних емоцій і почуттів; створення сприятливого морально-психологічного клімату в соціумі; зміцнення стресостійкості; формування уявлень про іронічний сарказм у відображенні суспільних негативізмів; розвитку творчих здібностей тощо.

Соціокультурне виховання молодшого школяра трактуємо як необхідний механізм міжпоколіннєвої трансмісії соціокультурного досвіду, процес формування й розвитку зростаючої особистості під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників, визначальне значення в якому належить соціальності й духовності.

У результаті виховання в студентів формується особистісний соціокультурний досвід як “механізм поступового привласнення соціально-культурних надбань суспільства шляхом інтегрування в нове соціальне середовище” під час відповідної діяльності. Цей процес здійснюється на основі пізнання соціальної дійсності, відтворення духовних і матеріальних цінностей шляхом наслідування нормативної поведінки середовища, прагнення до виконання соціальних ролей і засвоєння особистістю позитивних мотивацій [248, с. 39]. Соціокультурний виховний вплив на майбутніх фахівців у вищому педагогічному навчальному закладі вважаємо дієвим засобом цілеспрямованої підготовки до управління соціалізацією учнів в умовах шкільного навчання.

Безперечною умовою формування та розвитку особистості є діяльність, у якій найбільшою мірою актуалізуються ті чи інші набуті якості. Саме в процесі соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя як відкритої соціальної системи здійснюється *соціокультурне виховання*, під яким розуміємо процес і результат цілеспрямованого

впливу на особистість з метою опанування нею знань загальнолюдської та національної культури, соціальних цінностей і позитивно значущих якостей. Відповідно виховання допомагає студентові осмислити свою приналежність до суспільності, відповідної традиції та культури, соціалізуватись та особистісно реалізуватись. У дослідженні послуговуємось соціально-культурологічною парадигмою виховання, що є домінантною мітою у визначенні соціально-педагогічної траєкторії майбутнього вчителя.

Викликом для педагогічної науки ХХІ сторіччя, зазначає А. Вихрущ, є “теоретичне обґрунтування закономірностей організації виховного процесу... як цілісної динамічної системи” [140, с. 32]. Успішне здійснення соціально-педагогічної діяльності також можливе лише на основі чітко обґрунтованих закономірностей.

На необхідності виявлення та чіткої диференціації педагогічних законів і закономірностей досліджуваного явища наголошував академік С. Гончаренко, вказуючи на їхні гносеологічні відмінності: будь-яке явище в процесі цілісного, обов’язкового та об’єктивного пізнання залежить від стану функціонування його складових і певних умов (дидактичних, психологічних, соціальних та інших). Саме наявність цієї залежності виступає як закономірність [177, с. 19]. Відтак найважливішими рисами закону є необхідність, всезагальність, повторюваність та інваріантність. На основі цього в педагогічній науці С. Гончаренко пропонує низку законів, основним з яких є закон обов’язкового привласнення підростаючим поколінням соціального досвіду старших поколінь як необхідної умови входження в громадське життя, здійснення наступності між поколіннями, життєзабезпечення суспільства, окремого індивіда й розвитку сутнісних сил кожної особистості [Там само, с. 14]. З опертям на цей закон обмежимося виявленням закономірностей соціально-педагогічної діяльності вчителя.

За Ю. Бабанським, *закономірності в суспільних явищах* – це об’єктивно існуючий, необхідний, істотний, повторюваний зв’язок явищ і процесів, що характеризує їхній розвиток. Закономірність виражає певний порядок причинного, необхідного стійкого зв’язку між явищами і властивостями об’єктивного світу, за яких зміни одних явищ зумовлюють зміни інших [29, с. 264].

У сучасній педагогічній науці не існує єдиного підходу щодо визначення закономірностей соціально-педагогічної діяльності вчителя. Зазвичай, вони стосуються процесів виховання чи навчання (С. Гончаренко, В. Краєвський, А. Макаренко, І. Підласий, В. Сухомлинський, А. Хуторський та ін.), професійної діяльності соціального педагога чи працівника соціальної служби (В. Бочарова, О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, Л. Міщик, С. Харченко та ін.). Адже динаміка соціально-педагогічних явищ у суспільстві зумовлює виникнення нових закономірностей, від яких залежить ефективність відповідної діяльності.

Виходячи з того, що соціокультурне виховання є одним з аспектів соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів, проектування закономірностей здійснено з опертям на закономірності виховання як “науковий конструкт, який в узагальненій формі утримує доцільний спосіб дії педагога стосовно вихованця як учасника суб’єкт-суб’єктної взаємодії” (І. Бех) [51, с. 303].

Водночас орієнтиром в обґрунтуванні закономірностей слугувала його зумовленість не лише соціальним характером діяльності вчителя, а й обов’язковим привласненням особистістю культурних надбань суспільства, особливостями її формування й розвитку.

Не вдаючись до ретельного аналізу, оскільки не існує єдиного підходу до їх виокремлення, визначимо закономірності соціальної складової професійної діяльності вчителя.

Основні закономірності соціальної роботи в науковій літературі [73; 256; 375] поділяють на дві групи: закономірності функціонування та розвитку самих суб’єктів соціальної роботи; істотні зв’язки між суб’єктом і об’єктом у соціальній діяльності. Очевидно, пріоритет у визначенні закономірностей соціально-педагогічної діяльності вчителя обумовлює її суспільна значущість, динаміка відповідно до соціальних процесів у соціальній системі держави.

З огляду на висвітлені вище дослідження та результати власних розвідок у напрямі соціокультурного виховання, нами виокремлено такі *закономірності соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи:*

1. Результати СПД як цілісної системи детерміновані потребами розвитку

суспільних виробничих сил та реальними можливостями вихованців до оволодіння соціокультурним досвідом, ідеологічною надбудовою, соціокультурними цінностями і морально-естетичними нормами поведінки.

2. Залежність мети, змісту, методів, засобів і форм СПД від навчально-виховних ситуацій та умов її здійснення.
3. Гуманістична й культурологічна спрямованість соціально-педагогічного процесу в мікросередовищі школи.
4. Цілісність і системність соціально-виховних впливів вчителя в аспекті профілактики негативних учинків учнів.
5. Забезпечення оптимальної організації соціально-виховного процесу задля досягнення максимально можливих за даних умов результатів.
6. Обумовленість результативності СПД рівнем професійної майстерності вчителя ПШ.
7. Необхідність координації соціально-виховних впливів школи, сім'ї та громадськості.

Сучасні стратегії професійної освіти на передній план ставлять істотно нові вимоги до процесу та результатів соціального становлення зростаючої особистості: традиційна педагогічна парадигма орієнтує навчально-виховний процес початкової школи на спеціально створені моделі соціально-виховного впливу на учнів, а популяризація та розвиток гуманітарно-антропологічної парадигми головним пріоритетом визнає особистість у всій її цілісності й неповторності.

2.4. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до змістово-функціонального моделювання соціально-педагогічної діяльності

Проблема підготовки майбутнього вчителя до ціннісного усвідомлення й виконання ним соціально-педагогічної діяльності як складової професійної діяльності не може бути вирішена без опертя на сукупність методологічних принципів як “основних вимог до її змісту, організації та здійснення” [40, с. 56].

Принцип (лат. *principium* – начало, основа) – те, що лежить в основі певної сукупності фактів або знань [290, с. 365]; вихідне положення

певного вчення, теорії; керівна ідея, основне правило діяльності [479, с. 227].

І. Зязюн під принципами розуміє “сукупність свідомих, рефлексованих і безсвідомих, не відрефлексованих установок, що визначають за схемою діяльності (постановка задач, використовувані для їх вирішення засоби, загальна оптимізація процесу тощо) отримуваний у підсумкові продукт” [235, с. 20].

Російські вчені (М. Галагузова, В. Нікітіна та ін.) дотримуються таких принципів соціально-педагогічної діяльності: природовідповідності й культуровідповідності; особистісно-діяльнісного підходу до аналізу й перетворення соціуму, системи взаємодії людини із соціальними інституціями; соціокультурної спрямованості соціально-педагогічної діяльності з різними категоріями дітей і молоді; превентивності, профілактичного впливу при реалізації соціальної політики на різних рівнях; пріоритету сім’ї у всіх напрямках СПД у соціумі; міжвідомчої координації соціально-педагогічної взаємодії в соціумі; відкритості соціально-педагогічних систем; єдності практичного (перетворювального), теоретичного (пізнавального, дослідницького) і освітнього змісту СПД [476; 477].

Очевидно, *принципи соціально-педагогічної діяльності вчителя* є відображенням її педагогічного спрямування, водночас і синтезом основних характеристик соціально-психологічної практики, превентивно-корекційної роботи з молодшими школярами. Тому, орієнтуючись на дослідження відомих науковців у сфері філософії та методології освіти (В. Андрущенко, Ю. Бабанський, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.) [12; 31; 53; 129; 174; 236; 302], соціальної педагогіки та соціальної роботи (О. Безпалько, І. Зверєва, О. Карпенко, А. Капська, А. Мудрик, Н. Сейко, З. Шевців та ін.) [40; 227; 256; 357; 445; 541], нами окреслено основні принципи соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи:

природовідповідності – означає врахування багатогранної природи дитини (її анатомо-фізіологічних, психологічних, вікових, соціальних, національних, гендерних та інших особливостей);

культуровідповідності – відповідність змісту СПД набуткам національної та загальнолюдської культури;

цілеспрямованості – передбачає спрямування соціально-виховної діяльності на досягнення поставленої мети з урахуванням запитів суспільства;

системності – узгодженість, послідовність і взаємозв'язок форм, методів і прийомів у вирішенні соціально-педагогічних проблем вихованців на основі системного використання відповідних технологій;

гуманізму – визнання дитини найвищою соціальною цінністю, повага до її прав і свобод, виявлення емпатії та альтруїзму;

конфіденційності – нерозголошення результатів СПД та доброзичливе ставлення вчителя до відвертих зізнань, почуттів, таємниць учнів та їхніх батьків;

толерантності – терпимість у комунікації з представниками різних соціальних та етнічних груп, активна протидія негативним впливам соціального середовища, уникнення упередженості в оцінюванні поведінки учнів;

педагогічного оптимізму – ґрунтується на душевному піднесенні, життєрадісності, морально-психологічному комфорті у процесі соціально-виховної взаємодії в мікросоціумі;

диференціації та індивідуалізації – вибір технологій соціально-педагогічної діяльності з максимальним урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів;

оптимізації – передбачає вибір найефективнішого за даних умов поєднання форм, методів і прийомів СПД задля досягнення максимальних результатів у скороченні термінів;

превентивності – полягає у запобіганні та попередженні асоціальних дій учня;

гармонії родинно-шкільної взаємодії – налагодження продуктивної соціально-педагогічної співпраці між учителями та батьками учнів.

У професійній підготовці майбутнього вчителя чільне місце належить його готовності до реалізації головних завдань за визначеними напрямками соціально-педагогічної діяльності. Відповідно у підготовці вчителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності виокремлюємо такі головні напрями (за Н. Сейко) [445, с. 17]:

- забезпечення соціально-виховного середовища, спрямованого на компенсацію несприятливого досвіду соціалізації учнів в умовах школи, надання вчителем комплексної допомоги в створенні належних

соціально-педагогічних умов у навчальному закладі;

- вивчення сучасних соціально-педагогічних досліджень задля виявлення соціальних та особистісних проблем учнів, психолого-медико-педагогічна діагностика особливостей фізичного та психічного розвитку дітей;
- соціально-педагогічна превентизація та реабілітація дезадаптованих і соціально депривованих дітей, здійснення системи превентивних впливів з попередження асоціальності;
- консультативна допомога батькам “проблемних” дітей;
- робота з обдарованими дітьми;
- організація спортивно-оздоровлювальної, дозвілєвої та інших видів соціально активної діяльності школярів;
- просвітницька діяльність із пропаганди здорового способу життя, підвищення педагогічної культури батьківської громадськості.

У найзагальнішій формі основні напрями соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи відображено на рис. 2.3.

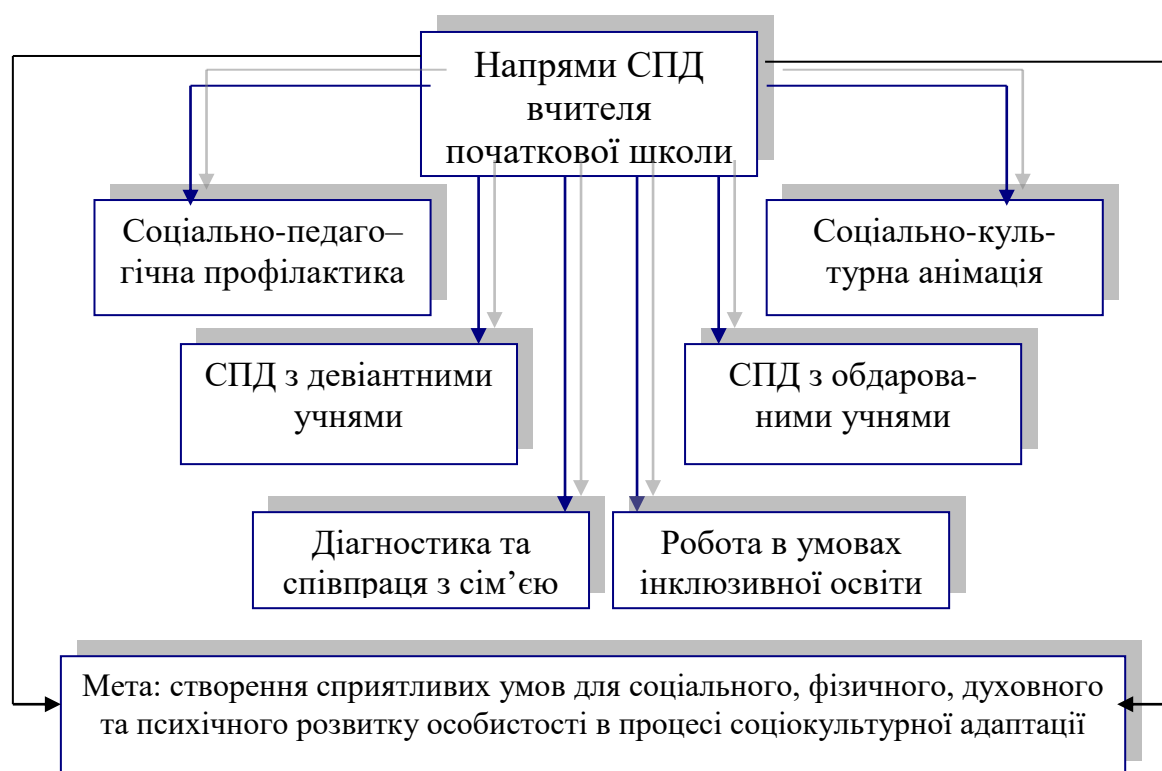


Рис. 2.3. Напрями соціально-педагогічної діяльності (СПД) учителя початкової школи

Соціально-педагогічне спрямування професійної підготовки вчителя полягає в його готовності до реалізації виокремлених напрямів, що визначають зміст відповідної діяльності (табл. 2.1).

Таблиця 2.1

**Орієнтовний зміст соціально-педагогічної діяльності вчителя
початкової школи**

<i>Напрями діяльності</i>	<i>Орієнтовний зміст СПД</i>
Соціально-педагогічна профілактика	<p>Конструювання та аналіз навчально-виховного процесу з метою виявлення можливостей перетворення школи як відкритої соціально-педагогічної системи в адаптивно-розвивальне середовище для формування соціально-культурного досвіду учнів початкових класів.</p> <p>Попередження шкільної дезадаптації дітей (корекція соціальної мотивації учіння, емоційного сприйняття учнів і класу, індивідуальних можливостей, виявлення конфліктних ситуацій у мікросоціумі тощо).</p> <p>Робота вчителя стосовно соціально-профорієнтаційного самовизначення молодших школярів</p>
СПД з девіантними учнями	<p>Робота із соціально незахищеними учнями: надання допомоги дітям, що перебувають у кризових умовах життєдіяльності, педагогічна підтримка дітей, що в силу різних причин залишилися без батьківської опіки.</p> <p>Робота із соціально неблагополучними учнями: ресоціалізація дезадаптованих і соціально запущених дітей різних типів, корекція та реабілітація дітей з девіантною поведінкою.</p> <p>Створення умов для саморозвитку, самореалізації девіантних дітей у середовищі ровесників, запобігання негативного впливу масової культури, стереотипів асоціальної поведінки, міжособистісних конфліктів в умовах навчально-виховного процесу; сприяння реалізації соціальних потреб в умовах соціальної дезорганізації; допомога в подоланні соціальної інфантильності шляхом формування навичок суспільно позитивної діяльності, становлення громадянської позиції школяра</p>
СПД з	<p>Соціально-педагогічна підтримка обдарованих і соціально активних учнів; розкриття їхніх здібностей, нахилів, талантів; розвиток пізнавальних інтересів і можливостей (академічних, психомоторних, інтелектуальних, мистецьких, творчих, лідерських),</p>

обдарованими учнями	виявлення явної та прихованої обдарованості; налагодження спільної діяльності з батьками в аспекті створенні спеціальних умов для ефективної соціалізації дітей у мікросередовищі. Здійснення індивідуального підходу в навчально-виховному процесі та визначення розвивальних технологій у роботі вчителя з одарованими й талановитими учнями
Діагностика та співпраця з сім'єю	Налагодження соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів. Психолого-педагогічна діагностика батьків на предмет виявлення (відновлення) їхнього соціально-виховного потенціалу й типових труднощів (помилки) у соціокультурному вихованні дітей. Попередження неконструктивного педагогічного впливу та різних форм насильства на дітей. Підвищення рівня педагогічної культури сім'ї, соціально-педагогічне консультування батьків (опікунів), допомога сім'ям "групи ризику", психолого-педагогічна корекція виховного впливу на дітей у неблагополучних родинах, залучення батьків до спільної з дітьми участі в суспільно-трудовій та культурно-дозвільній діяльності в умовах школи й поза нею
Робота в умовах інклюзивної освіти	<p>Виявлення дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Адаптація соціально-виховного та освітньо-розвивального середовища для забезпечення однакового доступу до освіти, у т. ч. дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у початковій школі.</p> <p>Вивчення змісту та особливостей роботи вчителя в інклюзивних класах (ознайомлення з нормативно-правовою базою, дидактично-розвивальним і матеріально-технічним забезпеченням школи тощо), психологічний та соціально-педагогічний супровід (супроводження) учнів з особливими освітніми потребами та їхніх батьків.</p> <p>Оволодіння соціально-педагогічними методиками задля ефективного соціокультурного виховання й розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності в інклюзивних класах. Розроблення стратегій соціально-педагогічної діяльності з використанням можливих ресурсів і партнерських зв'язків громади.</p> <p>Превентивна робота вчителя з подолання упереджень й дискримінації учнів з особливими освітніми потребами, формування толерантного, суспільно позитивного ставлення до них з боку ровесників та</p>

	педагогічних працівників школи, надання спеціальних послуг відповідно до освітніх потреб дітей. Залучення учнів з особливими освітніми потребами та їхніх батьків (опікунів) до активної суспільно значущої діяльності в мікросередовищі школи
Соціально-культурна анімація	<p>Розроблення та впровадження спеціальних соціально-культурних анімаційних програм організації дозвілля молодших школярів у мікросоціумі.</p> <p>Соціально-педагогічний супровід учнів у різнобічній позаурочній діяльності (культурно-масовій пізнавальній, дозвіллевій, спортивно-оздоровчій, суспільно-трудова) з участю батьків.</p> <p>Створення освітньо-культурного середовища у початковій школі, організація соціально-педагогічної співпраці з працівниками позашкільних закладів і центрів дозвілля</p>

Пошуковий експеримент дозволив визначити рівень усвідомлення студентами випускних курсів змісту окреслених вище напрямів СПД.

За даними опитування, студенти спеціальності “Початкова освіта” не мають чітких уявлень про зміст ключового поняття дослідження, яким є “соціально-педагогічна діяльність”. Так, 42,3% від загальної кількості респондентів вважають, що СПД – це “діяльність педагога, пов’язана з виховною роботою”, 24,7% – “діяльність, спрямована на розвиток та соціалізацію особистості”, 6,2% – “принцип поєднання навчання з життям”, “аналіз поведінки дитини в суспільстві та школі”. Незначна частка осіб (1,03%) повідомили, що соціально-педагогічна діяльність – це “бесіди, які проводить педагог з учнями”. Вважаємо, що причиною низького рівня знань майбутніх учителів початкових класів у соціально-педагогічній сфері є відсутність у навчальному плані дисциплін соціально-педагогічного спрямування, приміром “Соціальна педагогіка” чи хоча б “Основи соціальної педагогіки”. Тому в дослідженні вважаємо доцільним посилення соціально-педагогічної складової змісту професійної освіти майбутніх фахівців початкової школи.

Запропонувавши випускникам ВПНЗ пояснити сутність основних соціально-педагогічних понять, ми отримали такі відповіді: *соціалізація* – це “здатність пристосовуватись до життя в сучасному світі” (35% опитаних), ототожнюють соціалізацію з адаптацією (17,5%), “розвиток людини в суспільстві, вміння її взаємодіяти з іншими людьми” (25,8%), “вплив середовища на особистість” (3,09%), “процес засвоєння індивідом

певної системи знань, норм і цінностей, які дозволяють функціонувати як повноправному члену суспільства” (17,5%).

Унаслідок дезадаптованості в людини виникає стан соціального інфантилізму. Вважаємо, що соціальний інфантилізм – це невідповідність соціокультурного розвитку біологічному вікові молодої людини. Соціальний інфантилізм є свідченням порушень особою соціалізаційних процесів і неприйняття нею нових соціальних ролей, обов’язків. Лише близько 30% опитаних майбутніх педагогів вказали, що *соціальна інфантильність* – це “відсталість дитини у соціальному розвитку”, 9,3% – “неадаптованість і небажання людини взаємодіяти в соціумі”, 7,2% – “людина, яка не реалізує себе як соціальна істота”. Інші студенти (близько 50%) зазначили, що йдеться про: “зверхнє ставлення людей до життя в суспільстві” (4,1%), “аутизм дитини” (3,1%), “неадаптованість дитини в колективі” (3,1%), “здатність діяти в конкретній ситуації”, “відповідальність у ставленні до навколишнього світу” (2,1%), або ж утримались від відповіді.

Важливим напрямом СПД вчителя початкових класів визначено роботу з девіантними учнями. На наше запитання: ”Що таке девіантна поведінка?” отримали відповіді: *девіантна поведінка* – це “поведінка, яка не відповідає нормам суспільства” (58,8%), “неадекватна поведінка” (12,4%), “поведінка дітей із порушеннями в психіці” (9,3%); “негативна поведінка” (3,1%). Відповідно *соціально незахищені діти*, на думку студентів-випускників, – це “учні, які не пристосовані до життя в навколишньому середовищі” (5,2%), “учні, яким бракує соціального захисту” (33%), “учні з неблагополучних сімей” (55,7%), “учні, які постраждали внаслідок стихійного лиха” (1,03%); а *педагогічно запущені діти* – це “ті, яким не приділялась належна увага” (20,6%), “учні, яким бракує уваги вчителя” (33%), “учні, які відстають у навчанні” (30,9%), “важковиховувані діти” (12,4%), “діти, до яких не було застосовано відповідних методів виховання” (5,2%).

Соціально-педагогічна діяльність передбачає систематичну рефлексивну діяльність учителя, тобто вміння оцінювати її результати, співвідносити власні мотиви та вчинки із соціокультурними цінностями, знаннями й переконаннями інших учасників навчально-виховного процесу (учнів, батьків, вихователів тощо), прагнення до самопізнання, самовдосконалення, самооцінки. Як засвідчили результати опитування, сутність поняття *рефлексія* студенти пояснюють так: “здатність відчувати,

відтворювати набуті знання” (13,4%), “здатність діяти в певних ситуаціях” (10,3%), “метод самопізнання”, “процес фіксування власного розвитку” (18,6%), “усвідомлення себе в ролі вчителя” (6,2%), “уміння працювати в навчальних закладах” (3,1%). Відтак, незначна частина майбутніх педагогів рефлексію ототожнюють з автоматичною стереотипною реакцією організму на подразники зовнішнього середовища: “уміння реагувати на певні чинники” (8,2%), “здатність особистості виявляти свої рефлексії автоматично” (3,1%), або ж плутають з терміном “релаксація” (2,1% опитаних вказали, що рефлексія – це “стан зняття втоми, напруги в педагогічному процесі”), що є свідченням повного нерозуміння ними сутності окресленого поняття.

У сучасному світі спостерігається тенденція до збільшення дітей із порушеннями психофізичного розвитку, тому в руслі гуманізації освіти в багатьох країнах світу, у т.ч. в Україні, однією з форм навчання дітей із особливими освітніми потребами визнано інклюзивну форму. Прийнята в Україні Концепція розвитку інклюзивної освіти (2010 р.) спрямована на “забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей”.

Тому одним із виокремлених нами напрямів СПД вчителя початкових класів визначено роботу в умовах інклюзивної освіти. Не випадково випускникам було запропоновано питання про зміст поняття *інклюзивна освіта*, у результаті чого отримано такі відповіді: “навчання дітей, які мають відхилення у розумовому розвитку” (14,4%), “навчання аномальної дитини в умовах звичайної школи” (12,4%), “нова освіта, нововведення” (11,3%). Лише 4,1% респондентів дали правильну відповідь, указавши, що інклюзивна освіта – це “система освітніх послуг, що забезпечує права дітей з особливими потребами і дає можливість їм навчатися за місцем проживання”; решта (57,8% від загальної кількості осіб) відповідей були абсолютно далекими від істини (“право на освіту”, “заочна освіта”, “неправильна освіта”, “освіта, здобута людиною для свого розвитку” і т. п.).

Отже, проведене дослідження засвідчує, що майбутні вчителі початкових класів фактично не мають чітких уявлень про сутність інклюзивного навчання, його зміст, форми й методи роботи з дітьми з

особливими освітніми потребами, особливостями їх оцінювання, співпраці з батьками тощо. І це не викликає особливого подиву, адже в навчальних планах і програмах для студентів спеціальності “Початкова освіта” не передбачено вивчення спеціальних курсів з цієї проблеми чи хоча б окремих тем у руслі опанування педагогічних дисциплін (окрім Педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка, випускники якого також брали участь в опитуванні). Тому цей аспект ураховано нами в процесі розроблення концептуальних засад дослідження, зокрема застосування технології контекстного навчання, що дає змогу сформувати цілісну структуру педагогічної діяльності шляхом оптимального поєднання репродуктивних та активних методів навчання і відтворення соціального характеру майбутньої професії.

Інший важливий напрям СПД вчителя початкових класів – *соціально-культурна анімація*, зміст якої більшість випускників ВПНЗ (72,2%) не змогли пояснити; лише близько третини з них (27,8%) дали не зовсім вдалі відповіді: “коли вчитель використовує різні інноваційні технології”, “певний статус, ідеал поведінки, яка вимагає відповідної поведінки особистості щодо колективу”, “діяльність, пов’язана із соціумом і творчістю”, “галузь педагогіки, яка спрямована на формування загальної культури людини”, “здатність відтворювати певні соціально-культурні норми” і т. д. Ці дані було враховано нами в процесі розроблення методичних засад дослідження.

Значення соціально-педагогічної діяльності визначається сутністю й різнобічністю її функцій, що покладаються суспільством на вчителя. Функціональний аналіз СПД уможливив виокремлення російськими вченими таких її функцій: діагностична, прогностична, посередницька, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична та евристична [476, с. 25]. У сучасній школі набули поширення нетрадиційні функції його діяльності (психотерапевтична, психологічного захисту, компенсації тощо) (А. Добрович, С. Попова та ін.) [205].

На основі аналізу наукових досліджень у галузі соціальної педагогіки згаданих зарубіжних і відчизняних учених (А. Капська, А. Мудрик, С. Пальчевський, Д. Пенішкевич, В. Поліщук, Н. Сейко, Л. Тимчук та інших) [255; 359; 382; 391; 406; 445] нами виокремлено функції соціально-педагогічної діяльності, що визначають її змістове

наповнення з урахуванням особливостей роботи вчителя в початковій школі:

організаторська (управлінська) – характеризує соціально-педагогічну діяльність з погляду соціального менеджменту, що полягає в структуруванні, плануванні, розподіленні різних видів діяльності, координації роботи з різними соціальними інститутами; управління соціокультурним вихованням учня в умовах відкритої соціально-педагогічної системи;

комунікативна – полягає в налагодженні соціальної взаємодії особистості учня з учасниками навчально-виховного процесу в мікросоціумі;

дидактично-виховувальна – спрямованість СПД на формування та розвиток особистісно значущих цінностей для успішної соціалізації в умовах соціально-педагогічної системи;

попереджувально-профілактична – має метою запобігання асоціальним явищам і вчинкам, створення належних умов для формування соціально активної особистості;

доброчинна – надання морально-психологічної та матеріальної підтримки особі чи соціальній групі, що її потребують;

діагностично-корекційна – полягає у своєчасному виявленні соціальних аномалій у конкретному мікросоціумі, формуванні та вдосконаленні суспільно значущих якостей особистості, створенні умов для участі в житті суспільства;

соціально-терапевтична – спрямована на своєчасне подолання кризових ситуацій та проблем вихованців у мікросередовищі;

прогностична – означає передбачення вчителем результатів своєї діяльності;

навчально-методична – передбачає розроблення відповідних рекомендацій щодо змісту, форм, методів і технологій СПД; способів соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки неповнолітніх; активізацію педагогічного потенціалу соціуму.

У підготовці майбутнього педагога до практичної реалізації визначених функцій у нашому дослідженні здійснено акцент на тому, що людина як суспільна істота є не лише суб'єктом предметно-практичної діяльності, а й не меншою мірою – духовної діяльності (пізнання, мотивування, оцінювання, емоційне переживання тощо). Тому виокремлюємо *світоглядну* функцію СПД, що виявляється у свідомому

самовизначенні людини на основі соціального та індивідуального досвіду задля гармонізації взаємовідносин із природою та суспільством.

Світоглядна позиція учня у майбутньому є визначальною у його соціальному житті, передусім духовному. Адже, як зазначає Р. Арцишевський, сучасна загальна освіта зорієнтована здебільшого на підготовку учнів до *природоперетворювальної* (матеріально-виробничої) діяльності, відтак недостатньо уваги приділяється *суспільноперетворювальній*, особливо *людинотворчій* діяльності [24, с. 53]. Наголошуючи на потребі світоглядної освіти, завдяки якій “людина усвідомлює свій нерозривний зв’язок зі світом і буттям людства”, формування світогляду особи вчений розглядає як “найвищий рівень її духовного становлення і розвитку”, чинник, що прискорює досягнення соціальної зрілості [Там само, с. 54].

Світоглядно-педагогічний складник Г. Васянович вважає основою професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів [131, с. 314–320]. У педагогічній науці також зустрічаємо поняття “світоглядне становлення особистості”, “світоглядна культура вчителя”, “світоглядні орієнтації” тощо. Отож зміст світоглядної функції СПД учителя визначаємо як формування внутрішнього світу школяра, розвиток передусім його духовно-естетичних цінностей, а також інтелектуального потенціалу та емоційно-вольової сфери тощо.

У випадку нашого дослідження розглядаємо теоретико-пізнавальні та прикладні функції СПД (рис. 2. 4).

Теоретико-пізнавальні функції СПД зводяться головним чином до методологічного осмислення її завдань, змісту, структури, технологій, теоретичних підходів, діагностичних методів тощо. Робота вчителя початкових класів здебільшого передбачає реалізацію *прикладних функцій* СПД (світоглядну, комунікативну, організаторську, дидактично-виховувальну, попереджувально-профілактичну, соціально-терапевтичну, добродійну, діагностично-корекційну, прогностичну та навчально-методичну) у соціально-виховному середовищі школи як відкритої соціально-педагогічної системи.

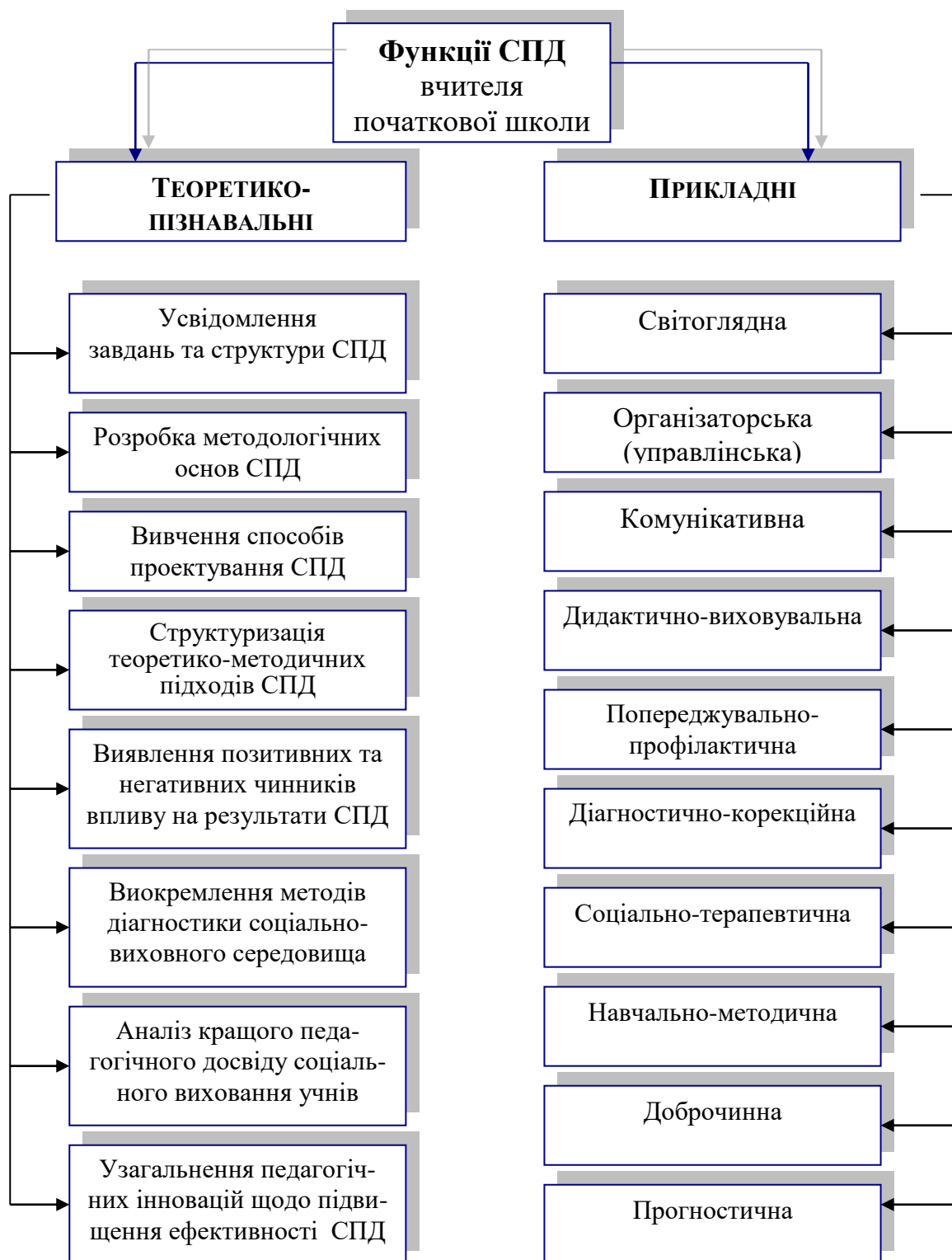


Рис. 2.4. Функції соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи

Для виявлення готовності майбутніх учителів початкової школи до вирішення окреслених функцій нами проведено опитування. У результаті пошукового експерименту виявлено, що серед пріоритетних завдань

початкової освіти майже половина респондентів (48,4% від загальної кількості) вказали на соціалізацію та розвиток школяра. Це свідчить, що сучасні студенти повною мірою усвідомлюють актуальність проблем соціального виховання дитини, що пов'язано передусім із її входженням у шкільне соціокультурне середовище. Відтак 36 % опитаних на перше місце поставили оволодіння учнями системою наукових знань, тобто дидактичну функцію педагогічного процесу і 18,6% – вказали на першочергову потребу виховувального впливу на особистість.

Відповідно на запитання “До виконання яких функцій вчителя початкових класів Ви готові найбільше?” випускники ВПНЗ вказали на виховувальну функцію (76,3%), розвивальну (60,8%), організаторську (управлінську) (59,8%), дидактичну (42,3%), навчально-методичну (35,1%), дослідницько-творчу (33%). Утім, за даними опитування, лише незначна кількість студентів зізнались у своїй готовності до прогностичної функції професійної діяльності (4,1%), діагностично-корекційної (3,1%), попереджувально-профілактичної (5,2%) та ін., тобто тих, що передбачають соціально-виховну взаємодію з учнями початкових класів та їхніми батьками.

У професійній підготовці майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності важливо акцентувати на особливостях реалізації виокремлених функцій в умовах початкової школи як відкритої соціально-педагогічної системи. Адже соціалізація дітей у молодшому шкільному віці характеризується специфічними явищами, зокрема актуалізується потреба учнів реально брати посильну участь у суспільному житті, прилучатись до дитячої субкультури, опановувати певні соціальні ролі тощо. Особливістю опанування ними соціокультурним досвідом відбувається надто емоційно, в результаті чого “емоційні аспекти соціального становлення особистості в молодшому шкільному віці надзвичайно значущі” [170, с. 72]. Отож педагогічне нехтування соціально-культурними потребами учнів початкових класів, їх життєвим досвідом часто призводить до деформацій особистісного розвитку, що відбувається латентно, тому часто не усвідомлюється вчителями й батьками. Відтак, за нашими спостереженнями, більшість девіацій у поведінці підлітків беруть свій початок у школі першого ступеня й виникають на ґрунті їх зовнішнього благополуччя. Аналогічно можна

стверджувати і про обдарованість чи лідерство, що часто залишаються непоміченими в початковій школі. Такі типові ситуації істотно впливають на зміст і характер СПД вчителя, а також систему його професійної підготовки.

З огляду на подані вище дані, мабуть, закономірними виявились відповіді майбутніх педагогів на запитання “Які аспекти професійної підготовки, на Вашу думку, в Педагогічному інституті здійснюються недостатньо?” (табл. 2.2).

Таблиця 2.2

Результати вивчення прогалин у професійній підготовці майбутніх учителів

<i>Аспекти професійної підготовки</i>	<i>К-сть респондентів, %</i>
Підготовка до роботи з різними категоріями батьків учнів	47,4
Розвиток навичок індивідуальної роботи з дітьми	37,1
Формування навичок вирішення педагогічних конфліктів	36,1
Предметно-методична підготовка	27,8
Розвиток організаторських умінь (здійснення виховної роботи)	18,6%
Формування діагностичних навичок	17,5
Формування комунікативних навичок	15,5
Формування морально-естетичної культури педагога	4,1
Формування світогляду, громадянської позиції студента	3,1
Підготовка до педагогічної творчості, наукової роботи	3,1

Як засвідчують результати дослідження (табл. 2.2), випускники педагогічних вишів зізнались, що переважно володіють теоретичними знаннями з педагогічних дисциплін (94,8%), однак вважають себе недостатнього готовими до роботи з різними категоріями батьків учнів (47,4% опитаних), індивідуальної роботи з дітьми (37,1%), вирішення педагогічних конфліктів (36,1%), відчують прогалини у здійсненні діагностичної діяльності (17,5%), соціально-педагогічної комунікації (15,5%). Лише незначна частина респондентів вказали на такі важливі

якості педагога, як його морально-естетична культура (4,1%) та світоглядна, громадянська позиція (3,1%). Тому доцільним вважаємо акцентування в дослідженні саме на цих аспектах професійної підготовки молоді. Адже, за даними пошукового експерименту, 52,6% опитаних серед найважливіших якостей учителя в налагодженні суб'єкт-суб'єктних взаємин вважають комунікативні якості; 32% – морально-естетичні, 27,8 % – мотиваційну активність і спрямованість особистості і лише 6,2% майбутніх фахівців назвали світоглядні якості, що було ретельно враховано нами в розробленні концептуальних засад дослідження.

Запропонувавши респондентам проранжувати пропоновані якості за ступенем значущості, нами отримано такі результати (табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Ранжування випускниками ВПНЗ професійних якостей учителя початкових класів за значущістю

<i>№ з/п</i>	<i>Професійні якості вчителя</i>	<i>Рангове місце</i>
1	Індивідуальні якості (фізичне та психічне здоров'я, працездатність, темперамент, мотиви діяльності)	7
2	Статусно-позиційні (особливості соціального статусу людини, відносин у колективі)	13
3	Комунікативні (інтерактивні) якості	8
4	Придатність до педагогічної діяльності	4
5.	Діяльнісні	14
6	Світоглядно-ідеологічні (ідейно-політичні переконання, соціальна активність)	15
7	Високий інтелектуальний розвиток	5
8	Естетичні якості (здатність сприймання світу за законами краси, вміння бачити й розуміти прекрасне в людських взаєминах)	9
9	Організаційна культура	10
10	Високий рівень емпатії	12
11	Готовність до педагогічної творчості та самоосвіти	6
12	Професійна рефлексія	11
13	Моральні якості (особиста відповідальність, цілеспрямованість, чесність, гуманність, впевненість, рішучість, скромність, принциповість)	3
14	Любов до дітей	1
15	Професійна компетентність	2

Як бачимо з поданої вище таблиці, на перше місце в ієрархії професійних якостей майбутні вчителі початкової школи поставили любов до дітей; на друге – професійну компетентність і на третє місце – високі моральні чесноти. Відрадно, що четверта і п'ята позиції відведені відповідно придатності до педагогічної діяльності та високому інтелектуальному розвитку особистості педагога.

Дещо подивовані, що таким індивідуальним якостям, як фізичне й психічне здоров'я, без чого немислима будь-яка діяльність, а також працездатність, темперамент, мотиви діяльності, респонденти відвели аж сьоме рангове місце; комунікативним (інтерактивним) якостям – восьме; естетичним – дев'яте; організаторським навичкам – десяте. А саме ці характеристики закладені в основі ефективного здійснення соціально-педагогічної діяльності.

Високий рівень емпатії, професійна рефлексія та статусно-позиційні якості також не посіли належного їм місця в ранжувальній таблиці, що є свідченням недостатнього розуміння їхньої значущості в налагодженні соціально-педагогічної взаємодії з учнями початкових класів та їхніми батьками, корекції негативного впливу соціальних факторів середовища і под.

Викликає занепокоєння той факт, що світоглядно-ідеологічні якості студенти поставили на останнє місце. Це пояснюємо, по-перше, недостатнім усвідомленням сутнісної характеристики соціальної активності педагога, значущості його ідеологічних переконань, світоглядної культури у професійній діяльності; по-друге, байдужим ставленням до суспільно-політичних подій у країні, відсутністю мотивації до участі в громадській роботі, благочинній діяльності тощо (ранжування проводилося 2008–2009 рр., його результати використано в процесі моделювання системи професійної підготовки майбутніх учителів початкової освіти до соціально-педагогічної діяльності).

Випускники ВПНЗ зізнались, що не розчарувались обраною професією (73,2% респондентів), частково розчарувались – 23,7% опитаних. Очевидно, невпевненість у здатності належним чином виконувати функції педагогічної діяльності в умовах початкової школи детермінована недостатньою сформованістю в них тих професійно значущих якостей, які вважають пріоритетними. Адже відчують почуття

тривожності від думки про самостійну педагогічну діяльність (10,3%), частково стривожені – 67% від загальної кількості респондентів; здебільшого через типові труднощі, з якими вони стикнулись у період проходження педагогічної виробничої практики в початковій школі. А саме: наявність у класі ”важких” учнів, схильних до правопорушень чи надмірно розбещених батьківською увагою (52,6%), відсутність практичних умінь налагодження педагогічного спілкування (39,2%), невміння підтримувати дисципліну в класі (30,9%), недостатність теоретичних знань з окремих дисциплін (15,5%), труднощі спілкування з батьками учнів (9,3%), авторитарний стиль діяльності адміністрації та педагогічного колективу школи (4,1%).

Тому дієвим вважаємо ознайомлення майбутніх учителів початкової освіти з ключовими соціально-педагогічними категоріями, зокрема методами виховання як предмета соціальної педагогіки. Метод – це “спосіб побудови й обґрунтування системи філософського знання; сукупність прийомів і операцій практичного і теоретичного освоєння дійсності” [173, с. 486]. Методи виховання – це “науково обґрунтовані загальні способи педагогічно доцільної суб’єкт-суб’єктної взаємодії всіх учасників виховного процесу, спрямовані на досягнення мети виховання” [62, с. 488].

Методи соціокультурного виховання молодших школярів визначаємо на основі загальної класифікації, розробленої В. Стастьоніним: методи формування свідомості особистості (бесіда, метод прикладу); методи організації діяльності і формування досвіду суспільної поведінки (педагогічна вимога, громадська думка, привчання, метод вправ, створення виховувальних ситуацій); методи стимулювання поведінки й діяльності (заохочення, покарання, змагання); методи контролю, самоконтролю і самооцінки у вихованні (педагогічного спостереження, усного та письмового опитування, контрольних бесід, аналізу результатів творчої діяльності учнів тощо) [386, с. 105–123].

У групі методів стимулювання поведінки й діяльності С. Карпенчук виокремлює *методи емоційного стимулювання* позитивної соціальної поведінки, гармонізації психологічних станів у виховному процесі на основі триєдиного аспекту функціонування стимулу, що здійснює істотний вплив на свідомість (вербальні методи стимулювання), почуття

та волю особистості [257, с. 210]. Адже почуттєво-емоційна сфера слугує основою, на якій формуються свідомість, почуття й воля учня, тому дієвим аспектом соціально-виховної діяльності вчителя вважаємо “регулювання” духовного світу дитини, формування в неї позитивних емоцій, настроїв, станів. До методів емоційного стимулювання соціально значущої поведінки учнів відносять, окрім змагання, заохочення й покарання, ще й вербальні методи стимулювання, гру, романтику. Саме ці методи вважаємо визначальними у соціально-педагогічній діяльності з молодшими школярами, в “Я-концепції” яких, за І. Зязюном, домінує “Я-емоційне”, а “психіка... базується на швидкій взаємодії емоції і поведінки” [235, с. 16].

У сучасній педагогічній науці найбільш поширеною, вважає А. Бойко, є класифікація методів виховання за основною метою і завданнями виховного процесу: 1) формування свідомості й ціннісних орієнтирів особистості (методи переконування, позитивного прикладу, ціннісно-смислових настанов і порад); 2) формування позитивного досвіду поведінки у процесі діяльності вихованців (педагогічна вимога, громадська думка, привчання, вправління, доручення і под.); 3) допоміжні методи, стимулювання поведінки і діяльності вихованців (заохочення, покарання, змагання, підтримка прагнень і домагань особистості, орієнтація на перспективу); 4) самовиховання (самоаналіз, самооцінка, самонаказ, самоконтроль, самокорекція) [62, с. 489–490].

Окрім традиційних методів виховання учнів в умовах шкільного мікросоціуму, виокремлюють й інші групи методів, з допомогою яких учитель здійснює реалізацію функцій соціально-педагогічної діяльності: *психологічні* (методи психодіагностики, психотерапевтичні та психокорекційні методи, психологічне консультування), *соціологічні* (спостереження, методи опитування, аналізу документів, експертна оцінка, біографічний метод) та *соціально-педагогічні* (аналіз соціуму, метод вуличної роботи та “рівний-рівному”) [40, с. 68].

На основі узагальнень різних підходів щодо класифікації методів соціальної роботи як складової соціально-педагогічної діяльності О. Карпенко виокремлює такі групи спеціальних методів соціальної роботи: організаційні або адміністративні (регламентування, нормування та інструктування), соціально-економічні (моральне заохочення клієнта,

соціальний патронаж, допомога в побутовому обслуговуванні), педагогічні (загальнопедагогічна класифікація методів виховання), психологічні (тестування, спиходрама, соціально-психологічний тренінг, психотерапія) та соціологічні (анкетування, спостереження, біографічний метод та інші) [256, с. 36–38].

Відповідно до мети призначення З. Шевців групує методи соціально-педагогічної діяльності таким чином: *методи дослідження* (спостереження, соціологічні методи, вивчення передового педагогічного досвіду, моделювання, педагогічний експеримент, метод соціометрії та ін.); *методи соціального виховання* (методи формування свідомості, методи організації діяльності та методи стимулювання діяльності); *методи соціально-психологічної допомоги* (психологічне консультування, аутотренінг, симуляційні ігри (ділові та рольові), *психологічні*, а також *спеціальні* – патронат, супровід, тренінг, медіація тощо) [541, с. 29].

Отже, у сучасній науці немає єдиного підходу до класифікації методів соціально-педагогічної діяльності, зокрема методів соціокультурного виховання. Якщо, приміром, до педагогічних методів (методів соціального виховання) належать методи контролю, самоконтролю і самооцінки у вихованні, то виокремлення соціологічних методів, які дозволяють зібрати необхідну інформацію про учнів чи їхніх батьків, є фактично дублюванням. Більше того, метод аналізу соціуму, який віднесено до соціально-педагогічних, на нашу думку, доречно приєднати до цієї ж четвертої групи методів виховання. Окрім того, педагогічні, соціологічні та психологічні методи не існують у “чистому” вигляді, оскільки будь-який метод виховання, наприклад, бесіда чи доручення, передбачає використання низки психологічних прийомів соціально-педагогічного вивчення учнів, їхньої взаємодії в соціумі, індивідуально-психологічних особливостей тощо.

Характеризуючи класифікації методів соціально-педагогічної роботи, доходимо висновку, що більшість із них орієнтовані на фахову діяльність соціального педагога. У нашому дослідженні в основному послуговуємось загальновідомою в педагогіці класифікацією методів виховання (Ю. Бабанський, В. Сластьонін, С. Карпенчук та ін.), наведену вище, адаптувавши її до соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи.

Відповідно до обраних методів добирають *форми соціально-педагогічної діяльності*, які трактуємо як зовнішнє виявлення процесу її організації на основі взаємодії вчителя та учнів. Не вдаючись до детального аналізу класифікації форм у соціальній педагогіці (О. Безпалько, Р. Вайнола, А. Капська, Л. Міщик, З. Шевців), оскільки їх визначають за різними критеріями (кількісним складом учнів, напрямками діяльності, характером її змісту та складністю побудови тощо) [4; 40, 541], схилиємось до загальнопедагогічної класифікації за кількістю охоплених відповідною діяльністю учнів:

- масові (залучення до діяльності значної кількості учнів, батьків та інших представників громадськості – митців, священиків, співробітників правоохоронних органів, соціальних служб для дітей та ін.);
- групові (робота з усім класом, спільне виконання учнями соціально-педагогічних завдань);
- мікрогрупові (робота з сім'єю чи невеликою групою учнів класу, що об'єднані за інтересами на паритетній основі);
- індивідуальні (робота з окремим учнем чи батьком).

Визначальним щодо форм соціально-педагогічної діяльності є зміст. Тому їхнє якісне оновлення повинно здійснюватись синхронно, оскільки наповнення новим змістом старих форм призводить до виникнення суперечностей, гальмування інноваційних процесів у соціально-педагогічній системі тощо.

Як і методи, форми організації соціально-педагогічного процесу поділяють також на *словесні (вербальні)* – бесіди, розповіді, круглі столи, батьківські конференції, збори; *наочні* – відвідування музеїв, театрів, картинних галерей, тематичних виставок, кінотеатрів та *практичні* – ігри, конкурси, тренінги, суспільно значуща праця, екскурсії тощо.

Тому в професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів вважаємо доцільним акцентування на різноманітності методів, засобів і форм СПД. Однак виокремлення їх у соціально-виховному процесі – явище умовне: “Залежно від того, з яких позицій розглядати окремі фактори виховного впливу, їх можна віднести або до засобів, або до форм. Якщо брати за основу їх змістовну сторону, то це, безперечно, засоби виховання, якщо ж брати організаційно-технічні моменти, то вони

виступають як форма. Наприклад, кіно є і засобом виховання, і формою його організації” [343, с.123]. Бесіда виступає одночасно формою організації соціально-педагогічного процесу, його засобом і методом.

З огляду на це ми не намагатимемось кожного разу акцентувати увагу на чіткому розмежуванні компонентів соціально-виховної взаємодії вчителя з учнями, їхніми батьками, соціальним педагогом, психологом, іншими працівниками школи чи соціальних служб.

2.4.1. Сутність професійної готовності майбутнього фахівця до соціально-педагогічної співпраці з батьками молодших школярів

Одним із напрямів соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів, важливою умовою її ефективності вважаємо налагодження “співпраці і скоординованості зусиль усіх ланок соціологізуючого впливу на особистість”, зокрема вчителів і вихователів з батьками учнів [483, с.168–169]. Адже шкільне виховання завжди ефективніше тоді, коли між зусиллями педагогів, учнів та їхніх батьків існує “резонанс”, тобто “підсилення” дій дитини, спрямованих на самовиховання й самовдосконалення, адекватними діями батьків і вчителів (вихователів). А це можливе за умови професійної готовності вчителя, сформованої головно у вищому навчальному закладі, до співпраці з різними типами сімей у реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності.

Соціально-педагогічна співпраця вчителя з батьками означає *спільну діяльність у психолого-педагогічному вивченні учнів, визначенні соціально-виховних завдань, підбір адекватних засобів, методів, організаційних форм* тощо.

Зауважмо, що в недалекому минулому навчання і виховання підростаючого покоління здебільшого мало суспільний характер, тобто пріоритетна роль у формуванні й розвитку особистості відводилась дошкільним навчальним закладам, школі, громадським організаціям тощо. Це зумовило негативну тенденцію сьогодення – відчуження дитини від батьків, родинних пріоритетів та ідеалів. Увійшовши в ХХІ століття, людство у динаміці інтенсивної глобалізації та інтегрування знову опинилося на шляху нівелювання родинно-звичаєвої обрядовості,

сімейних виховних цінностей. Між тим, незаперечною залишається думка, що саме в сім'ї, родинному соціумі дитина успадковує найважливіші духовні феномени. “Як від яблуні соки у гілки свої, так батьківський дух і норів переходить у дітей, поки відлучаться й заново вкоріняться”, – небезпідставно стверджував український філософ Г. Сковорода про неоціненне значення сімейного виховання. “...Найперше виховання завжди буде те, чого навчиться дитина в родині своїй. Що одержить удома, те й понесе з собою на все своє життя”, – зазначав І. Огієнко [367, с. 440].

Вивчаючи сім'ю в історичному ракурсі, переконуємось, що кожне попереднє покоління генетично єднається між собою через зовнішні (спосіб організації побуту, господарсько-виробничої діяльності, культурно-виховного досвіду) та внутрішні характеристики (духовні цінності, світоглядні уявлення, стереотипи мислення тощо). Водночас сім'я уподібнюється соціальному мікрокосму: її структура утворює мікромодель суспільства, в якій сконцентована палітра суспільних відносин (соціальних, економічних, культурних, політичних). Утім особливості кожної родини, коріння яких у глибині віків перепліталися, притаманні нації, народу в цілому (“Родина до родини – народ”). Не випадково до фамілістики, предметом дослідження якої є життєвий цикл сім'ї і взаємини між її членами, прикутий інтерес сучасних дослідників, особливо за кордоном.

Важливого значення проблемам виховання дитини в сім'ї, зокрема взаєминам між батьками та дітьми, надавали Г. Ващенко, Г. Волков, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Шацький. Етнографічний контекст психолого-педагогічних особливостей навчання і виховання дитини в сучасній сім'ї висвітлений у наукових працях таких учених, як А. Марушкевич, В. Постовий, Т. Алексєєнко, Б. Ковбас, В. Костів, Л. Орбан-Лембрик, М. Стельмахович та інші. Дослідники одностайно акцентують на значенні національних традицій у формуванні зростаючої особистості; те, що в минулому родини були міцнішими, як правило, багатодітними, частково аргументують підвищеною увагою до духовно-морального виховання. У традиційній українській родині пропагувались найвищі духовні цінності, відповідно шанобливе ставлення чоловіка до жінки-матері, подружня вірність, спільна участь у господарсько-

побутових справах, традиції відзначення родинних свят віддзеркалювались в адекватних учинках дітей. Родинні традиції відігравали важливу роль у соціалізації дитини, усвідомленні нею свого “Я”, особистісної значущості, національної ідентифікації. Спадщина родинних виховних традицій – потужний засіб соціокультурного виховання дітей, зокрема їхніх уявлень про національні пріоритети кожної країни, почуття патріотизму, громадянськості, духовності, міжетнічної толерантності.

Отож у процесі соціально-педагогічної діяльності в ідеалі орієнтуємо майбутніх учителів на нуклеарну сім'ю (що передбачає взаємодію у трьох підсистемах: чоловік – дружина, батьки – діти, дитина – дитина), де соціальне виховання дітей засобами родинних традицій здійснюється з урахуванням таких особливостей:

- облагородження шлюбних взаємин між чоловіком і дружиною (батько слугує взірцем шанобливого ставлення до жінки-матері, яка здебільшого терпляча, слухняна, сором'язлива, ніжна, працьовита): “Нема в світі, як родина”, “Без сім'ї, без роду – хоч з моста та в воду”, “Сім'я міцна – горе плач”;
- дотримання взаємної подружньої вірності (вірність українських жінок здавна славилась в усьому світі): “Куди голка, туди й нитка, куди чоловік, туди й жінка”, “З ким вінчатися, з тим і кінчатися”, “Батько стереже доньку до вінця, а муж дружину – до кінця”;
- спільне ведення господарства, вміле виконання своїх домашньо-побутових обов'язків (господарем в домі вважали чоловіка, до якого ставилися з неабиякою повагою): “Коли ти мені муж, тоді будь мені дуж”, “За добрим господарем і свиня господиня”, “Добрий чоловік надійніший кам'яного моста”;
- наявність демократичних внутрісімейних стосунків, що ґрунтувались на звичаєво-спадковій системі (рівномірний розподіл батьківського майна між синами та доньками);
- рівноправність становища української жінки в сім'ї (“Чоловік один кут в хаті тримає, а жінка – аж три”, “Чоловік – голова сім'ї, а жінка – шия: куди поверне, туди й дивиться”);
- забезпечення духовно-емоційного комфорту в сім'ї, створення домашнього затишку (“Горе тому, в кого нема ладу в господі”, “Як у

сім'ї згідливе життя, то й виросте дитя до пуття”, “Дружна сім'я гори зрушить”, “Нащо клад, коли в сім'ї лад”, “Як зайдеш між реп'яхи, то й реп'яхів наберешся”);

- належне виконання батьківських обов'язків щодо виховання дітей, привчання їх до самостійного життя й праці (“Як бавитимеш дитя, так воно й виросте”);
- збереження та примноження родинних звичаїв, реліквій, трудових династій (“Коли батько рибалка, то й діти в воду дивляться”).

У налагодженні “синхронності” родинного та суспільного виховання, провідна роль належить школі, яка, на думку дослідників, виконує в цьому процесі найголовніші функції: організаторську, суспільно-виховну, координаційно-інформативну, психогігієнічну та стимуляційно-коригувальну [483, с. 168–169]. Звідси головними ініціаторами організації соціально-педагогічної співпраці сім'ї та школи виступають класні керівники й вихователі.

Відповідно до Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти вчитель школи I ступеня координує виховну роботу батьків, учителів, психолога, медичних працівників, інших учасників педагогічного процесу стосовно вирішення навчально-виховних завдань у конкретному класі.

Реалізуючи виокремлені функції СПД вчителя початкової школи, сутнісну характеристику його професійної готовності до організації педагогічної співпраці з батьками учнів визначаємо такими аспектами.

Перше. *Вивчення стану роботи, спрямованої на формування соціокультурних цінностей на основі психолого-педагогічної діагностики школярів і їхніх батьків.* Щоб мати уявлення про те, якими знаннями та вміннями соціокультурного змісту вони оволоділи ґрунтовно, якими прагнуть оволодіти в даний час чи перспективі, учителі з'ясовують у батьків (опікунів) шляхом анкетування чи бесіди низку питань, а саме:

- Які духовно-моральні цінності виховуєте в дитини? Ким хочете бачити свою дитини в майбутньому?
- До яких видів діяльності Ваша дитина виявляє найбільший інтерес? Яку господарську працю змалечку виконує в домашніх умовах? Чи робить вона це з власної ініціативи? Яку у відповідь на Ваше прохання? Яку з примусу?

- Чи намагаєтеся прилучати дитину до народних традицій, родинних свят, звичаїв? Яким чином? Які народні казки, пісні, притчі Ви розповідаєте своїй дитині?
- Чи використовуєте у вихованні дитини покарання чи заохочення? Чи спостерігаєте в дитини озлобленість, недовіру, самолюбство, байдужість та інші негативні якості?

Виходячи з того, що перший досвід соціального пізнання дитина отримує саме в родині, друге коло питань, що потребують свого з'ясування, стосується намірів батьків щодо завдань, форм і методів соціального виховання дитини: Які соціальні якості вважаєте головними у вихованні своєї дитини? Які вміння хотіли б передати своїм дітям? Якими засобами при цьому користуєтеся? Та інші.

У теорії З. Фрейда стверджується, що основний механізм – це ідентифікація, тобто присвоєння дитиною стандартів поведінки дорослих, передусім батьків. Важливим предметом пізнання для неї є домашньо-побутова праця й поведінка батьків, старших членів сім'ї, трудова атмосфера в ній. Якщо малюк змалечку бачить спільну працю родини, то вона сприймається ним як життєве кредо. Наслідуючи приклад, він поступово оволодіває доступними соціальними вміннями й навичками, тобто ідентифікує цінності етносередовища. Водночас результати соціального виховання дитини в початковій школі зумовлені й урахуванням загальнодидактичних принципів, зокрема наступності, перспективності, індивідуалізації, диференціації тощо.

У професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи важливо акцентувати увагу на потребі вивчення ціннісних установок батьків стосовно виховання дітей. З цього приводу Ш. Амонашвілі зауважує: "В мене є свій перепис і своя статистика... Виявилось, що мої учні разом мають 55 бабусь і 46 дідусів, 18 прабабусь і прадідусів. 6 бабусь спеціально вийшли на пенсію, щоб зайнятись вихованням своїх онуків". Автор небезпідставно вважає, що неможливо говорити про сімейну педагогіку однозначно, не з'ясувавши ролі кожного члена родини у вихованні дитини. Він з гордістю оперує цифрою 119 – така загальна кількість усіх бабусь, дідусів, прабабусь і прадідусів вихованців, як "армія добрих, чуйних, мудрих людей". Не можна не погодитись з тим, що нехтувати їхніми авторитетами та виховними впливами на дітей було б

абсурдно. Адже, як засвідчують наші дослідження, близько 90 відсотків опитаних учнів (при всій повазі до працівників школи) вважають, що пріоритетна роль в їхньому становленні відводиться батькам та іншим членам родини.

Важливе місце в соціально-педагогічній діяльності вчителя посідає вивчення сімей на предмет виявлення їхньої структури, виховного потенціалу, можливостей задоволення освітніх запитів дітей. Акцентуємо на визначальному впливі сімейного середовища на результати навчально-пізнавальної діяльності школярів. Асоціальні сімейні впливи детермінують поведінку учня в школі, зазвичай це виявляється в агресії чи замкнутості в собі. Тому в цьому контексті СПД учителя передбачає використання відповідних компенсаторних механізмів з надання консультативної допомоги й підтримки таким сім'ям. Б. Шлюз (Beata Szluz) наголошує на дієвості співпраці педагога та соціального працівника школи у процесі роботи з проблемними дітьми та їхніми родинами [585, s. 232].

Третє коло питань, що потребують спільного аналізу вчителів з батьками, стосується поведінки дітей, їхньої активності в умовах школи. Учителі мали б інформувати батьків про своє бачення стратегії й тактики соціального становлення їхньої дитини. Педагогу належить відповідальна роль – разом з родиною ознайомити учня з цінностями, передусім у повсякденному житті, – зазначає Я. Зімний (Jan Zimny). На думку польського вченого, щоб допомогти дитині, необхідно, у першу чергу, знати її здібності та особливості соціального становлення [590, s. 65].

У професійній підготовці майбутнього фахівця чільне місце посідає положення про формування емоційно-почуттєвої сфери в соціальному вихованні учня. Важливо, щоб розвиток почуттів не вирішувався хвилиним настроєм батьків, впливом випадкових чинників, у результаті чого дитина залишається без усякого нагляду. Не варто вдаватись до надмірних пестоців й несподівано переходити до жорстоких принижень чи покарань вихованця. Часто змінюючи настрої, своє ставлення до дитини – від надмірної любові до суворої дисципліни – ми породжуємо в неї нервозність, роздратування. Тому в підготовці майбутнього вчителя доцільно наголосити на визначенні чіткого стилю родинного виховання, системності й послідовності. Відтак чільне місце належить принципу

єдності вимог з боку всіх членів сім'ї у вихованні, щоб унеможливити поблажливість, безкомпромісність, вседозволеність. Отож до важливих умов, що детермінують процес формування соціокультурних цінностей учнів, відносимо гуманізацію міжособистісних взаємин між учасниками навчально-виховного процесу та єдність вимог у вихованні.

Знання, на яких ґрунтується поведінка дитини в соціумі, вона отримує спочатку через спілкування з батьками, потім – із сусідами, однокласниками, друзями, а також з допомогою літератури, преси, телебачення, радіо, Інтернету тощо. Взаємодія дорослого і дитини виступає як спільна діяльність, у якій постійно відбувається обмін думками, відчуттями, моральними нормами та оцінками. Спілкування в системі “дорослий – дитина” включає як батьків, так і педагогічних працівників. Інформація, отримана від дорослих, частково “перетворюється” на переконання, зокрема, моральні. Це пояснюється тим, що в молодшому шкільному віці перший учитель виступає в якості взірця. Саме йому належить авторитетний погляд на предмет розмови. Тому такі переконання ґрунтуються на здатності дитини свідомо засвоювати елементи моральної поведінки, усвідомлювати вмотивованість соціальних вимог.

Другий аспект організації соціально-педагогічної співпраці полягає в налагодженні *методичної роботи класних керівників з батьками учнів* (організація індивідуально-групових педагогічних консультацій, лекторіїв (відеолекторіїв), бесід, виставок, батьківських конференцій з проблем соціального виховання дітей, обмін інформацією з досвіду родинного виховання тощо). Головна мета – *підвищення педагогічної культури батьківської громадськості, формування соціально позитивних ціннісних установок щодо виховання дітей*. На жаль, педагогічна культура сучасних батьків, як засвідчують наукові дослідження, є недостатньо високою [291].

Педагогічна культура батьків слугує необхідною передумовою виконання майбутнім громадянином свого обов'язку перед суспільством: “Без турбот про педагогічну культуру батьків неможливо розв'язати жодного завдання, що стосується навчання та виховання. *Батьківська педагогіка*, тобто елементарне коло знань матері та батька про те, як істота, що народилася від людини, стає людиною – це фундамент, основа всієї педагогічної теорії та практики” (В. Сухомлинський).

Педагогічна культура батьків – це важлива складова загальної культури, у якій втілено накопичений людством досвід соціокультурного виховання дітей у сім'ї. Вона слугує власне соціально-педагогічній діяльності батька й матері, допомагає їм уникнути традиційних помилок у сімейному вихованні, знаходити правильні рішення в нестандартних ситуаціях. Педагогічна культура батьків включає такі складові: систему знань з педагогіки (етнопедагогіки), психології (етнопсихології), соціології, етики, естетики, фізіології дитини; уміння використовувати ці знання у практиці виховання; любов до дітей та виховної роботи з ними.

Відтак надмірна батьківська любов породжує егоїстів, “маминих синоків і донечок”. С. Русова небезпідставно виокремила духовну основу справжньої батьківської та материнської любові у відчутті ними поваги до самих себе, прагненні до добра. Вона неодноразово застерігала родичів від надмірного задоволення бажань дітей, бо від цього вони виростають черствими егоїстами, байдужими до оточуючих. Проте недостатність батьківської ласки, уваги, доброти спонукає дитячу агресивність, що призводить до зниження навіть розумових здібностей. Чинниками внутрісімейного життя, що провокують негативний емоційно-психологічний мікроклімат сім'ї, слугують споживацьке ставлення до життя; невідповідність морально-естетичних принципів родини із загальноприйнятими суспільними ідеалами; відсутність єдності вимог у вихованні; невміння вирішувати сімейні конфлікти на засадах співробітництва й взаєморозуміння.

Для того, щоб дізнатись, які форми співпраці вчителя з батьками учнів випускники педагогічних вишів вважають найбільш дієвими, нами проведено опитування. Як виявилось, більшість респондентів назвали батьківські збори, збори батьківського комітету (79,4%), бесіди (61,9%), анкетування (19,6%). Дієвість таких форм, як спортивні свята з участю батьків (9,3%), спільні екскурсії (2,1%), конференції (5,2%) користуються значно меншою популярністю, оскільки потребують більш ретельної попередньої підготовки. Водночас потребу проведення консультацій для батьків вбачають лише 8,25% майбутніх учителів початкових класів. На запитання “Чи змогли б Ви самостійно провести соціально-педагогічне консультування з соціально та педагогічно запущеним учнем і його батьком (опікуном)” ствердну відповідь дала лише половина випускників

(51,6%), відповідно 48,2 % зізнались, що відчують труднощі в соціально-педагогічній взаємодії з “проблемними” учнями та їхніми батьками. Недостатньо обізнані також з методиками діагностування батьків на предмет виявлення їхніх педагогічних знань, умінь, досвіду виховання дітей (на потребу використання методу тестування вказали лише 3,1% опитаних).

Важливе завдання майбутнього вчителя початкових класів – оволодіти механізмами надання своєчасної допомоги батькам у виконанні ними функції вихователів, тобто не лише організація морально-психологічного комфорту в сім’ї, а й забезпечення належного способу життя, доброзичливих взаємин усіх членів родини, використання всього потенціалу родинного соціуму для забезпечення ефективної соціалізації дитини. Іншими словами, формування педагогічної культури сучасної сім’ї – це процес виховання і перевиховання дорослих (батьків, інших членів родини), який є корисним і тим батькам, котрі не відчують труднощів чи проблем у соціальному формуванні особистості.

Наукове абстрагування вможливорює виокремлення двох головних шляхів підвищення педагогічної культури батьків як необхідної умови поліпшення соціального виховання дітей: *організація культурно-просвітницької роботи в межах школи й поза нею та педагогічна самоосвіта батьків.*

Культурно-просвітницька робота в межах школи та поза нею:

1) вивчення рівня педагогічної культури батьків, зокрема їхньої підготовленості до соціального виховання дітей;

2) надання науково-методичної допомоги батькам у соціокультурному формуванні учня зусиллями соціальних педагогів, практикуючих психологів, учителів й вихователів школи у формі індивідуальних чи індивідуально-групових бесід, консультацій, тренінгів, семінарів.

Педагогічна просвіта батьків у межах школи передбачає проведення лекцій (для батьків одного чи кількох класів на теми: “Як боротись з дитячими примхами?”, “Як виховувати патріотичні почуття у дітей?”, “Як долати дитячу байдужість і жорстокість?”, “Як стимулювати соціальну активність вихованців?” та ін.), батьківських прес-конференцій, вечорів запитань і відповідей; зустрічей з науковцями, психологами, соціальними

й медичними працівниками, митцями, священниками; перегляд фільмів на педагогічну тему, вечори сімейних традицій, декоративної творчості, створення родинних альбомів тощо.

На проблемі “педагогізації” батьків в аспекті збагачення їх знаннями не лише з педагогіки, а й права стосовно питань функціонування сім’ї, зокрема в соціальній сфері та охороні здоров’я; гігієни, генетики, вікової та педагогічної психології, соціології, економіки й медицини акцентує Я. Зімний (J. Zimny). Особливо важливою є обізнаність батьків зі своїми правами та обов’язками щодо виховання дитини, її соціокультурного становлення [590, s. 79–80].

У контексті підготовки майбутнього вчителя початкової школи наголошуємо, що різновидом соціально-педагогічної діяльності з сім’єю слугує соціально-педагогічний супровід (супроводження) як форма соціально-педагогічної підтримки родини у вихованні дітей. Виокремлюють різні типи сімей залежно від класифікаційних ознак (за загальним складом, кількістю дітей, сімейним стажем, місцем проживання, етнічним складом, професійною діяльністю подружжя, виконанням основних функцій, соціальним складом тощо) [40, с. 88–89]. Вони достатньо широко представлені в науці, тому, не вдаючись до їх детального аналізу, зупинимось на основних завданнях майбутнього вчителя початкових класів у роботі з різними категоріями сімей.

Початкова школа повинна стати надійною опорою для багатодітних родин, активно пропагувати позитивний досвід соціального виховання. Відтак важлива функція класовода – налагодження систематичного педагогічного спілкування з неблагополучними сім’ями, здійснення виховної діяльності з родинами із різним типом сімейного достатку на засадах альтруїзму, емпатії, конфіденційності. Корекція виховного впливу дисфункційних родин починається з ретельного вивчення вчителем умов життя, побуту, взаємин між дорослими і дітьми, виявлення складних життєвих обставин і порушень прав чи свобод дитини, кожного із батьків, рівня їхньої загальної та педагогічної культури. Учителеві варто окреслити можливості застосування індивідуального підходу до членів таких родин на батьківських зборах із обов’язковим дотриманням педагогічного такту, доброзичливим ставленням до батьків і дітей, демонструючи вміння розуміти соціальні проблеми й негаразди з опертям

на позитивне в кожній особистості задля використання (відновлення) соціально-виховного потенціалу сім'ї. Тому доцільним у підготовці майбутнього педагога вважаємо ретельне вивчення класиків вітчизняної освіти з окреслених проблем.

Деякі педагоги, приміром Ш. Амонашвілі, практикують таку форму зв'язку із сім'єю учня, як листування з батьками, що вможливорює систематичне їх інформування про поведінку дитини, ознайомлення з її творчими доробками, порушеннями дисципліни тощо. Виховання – прихований процес, адже дитина не завжди відкрито демонструє свої позитивні чи негативні якості, по-різному поводить себе в конкретних соціальних ситуаціях. Як правило, виявляє акти моральної поведінки, відчуває, що це є предметом уваги вихователів (батьків, учителів), і розраховує на певне заохочення. Важливо, щоб школяр здійснював гуманні вчинки, керуючись власними внутрішніми установками, навіть, якщо вони залишаться непоміченими для оточуючих.

Педагогічна самоосвіта батьків передбачає здобуття ними відповідних знань поза школою, але під її безпосереднім впливом. Це читання педагогічної літератури (про це зазначає К. Ушинський у праці “Про користь педагогічної літератури”), періодичної преси, перегляд телепередач з цієї проблеми, де нині є чимало цінної інформації з батьківської педагогіки, педагогіки народознавства тощо.

Соціокультурна компетенція батьків ґрунтується на народних принципах: природовідповідності (“Гни дерево, поки молоде, вчи дитя, поки мале”), індивідуалізації виховання (“У всякої пташки свої замашки”, “Що голова, то розум”), гуманізації (“Діти, як квіти: полий, то ростимуть”), націоналізації (“Хоч і по кістки в воду, аби до свого роду”). Значна увага приділяється впливу спадковості на процеси формування особистісних цінностей дитини (“Яке коріння, таке й насіння”, “Яка гребля, такий млин, який батько, такий син”, “Яблуко від яблуні далеко не відкотиться”) та середовища (“Краще з розумним загубити, ніж з дурним знайти”, “З ким поведешся, того й наберешся”). Соціально-педагогічний досвід традиційної родини є надзвичайно ціннісним для вивчення молодими батьками, котрі відчують труднощі у вихованні сучасних надмірно емансипованих дітей.

Вихідним завданням роботи вчителя з батьками вважаємо *погодження спільних навчально-виховних цілей соціального формування учня на найближчу перспективу*. Так, приміром, спільним є створення умов для успішного засвоєння школярами соціокультурних знань, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, формування соціально позитивної мотивації вчинкової діяльності, збереження фізичного, психічного, духовного й соціального здоров'я, попередження негативних впливів на учня соціального середовища тощо. Відтак залучення дітей до вивчення й популяризації народних звичаїв у реальному житті, родинних святкувань (Свята вечера, Великдень, Зелені свята і под.) чи формування окремих навичок самообслуговування, господарсько-трудова діяльність є прерогативою виключно сімейного виховання.

Академік М. Стельмахович наголошував, що саме в сімейному мікросередовищі формуються соціально-моральні чесноти дитини, її духовність: “Кожне традиційне українське свято, народне чи релігійне, одухотворює людські почуття, родинну злагоду, а з нею й національну та загальнолюдську єдність, зміцнює спадкоємність поколінь, вселяє життєвий оптимізм, вчить дивитися на світ радісними очима”, – зазначає учений [459, с. 112]. У сфері побуту виразно виявляються тісний взаємозв'язок і предметно-речового світу та специфічних форм взаємодії між людьми задля задоволення матеріальних і духовних потреб. Сприймання дитиною естетики побуту, до чого прагнула українська родина, мала неабиякий вплив на виховання етнокультурних цінностей у дітей. Традиційна модель виховання дитини, що детермінована особливостями матеріальної та духовної соціокультури, здебільшого формується батьками. Тому в цьому плані важливим є *розподіл обов'язків між батьками і вчителями в соціокультурному вихованні молодших школярів*.

В Україні, де кожна четверта сім'я неповна, значно частішими є не лише економічні, психологічні, а й інші проблеми соціально-педагогічного спрямування (знижена успішність, погіршення відносин, гіперопіка чи невтручання батьків у справи дітей, підвищена ймовірність насильства, соціальні негаразди). Як засвідчили результати наших досліджень, у благополучних родинах досить часто трапляються випадки

самоусунення батьків від виховання дітей не лише через їхню професійну зайнятість, а, насамперед, небажання, байдужість, відсутність мотивації для навчання та самоосвіти тощо. Більше того, батьківські обов'язки здебільшого виконують на біологічному рівні, а не культурно-соціальному.

Сутність професійної готовності майбутнього вчителя до запобігання негативних явищ у соціально-виховному процесі початкових класів убачаємо в залученні батьків, у т. ч. з проблемних сімей, до реалізації профілактичних, культурно-дозвільних, освітньо-виховних програм у межах школи та поза нею.

Отож третій аспект – це участь батьків, учителів і дітей у *розробленні програми спільної культурно-дозвільної й суспільно корисної діяльності* (організація туристичних подорожей, родинних свят у школі на основі поєднання сімейних і регіональних трудових традицій, звичаїв та обрядів, благодійних акцій, соціально-рекламних кампаній у мікрорайоні, озеленення населених пунктів, збирання лікарських трав, надання допомоги самотнім людям похилого віку тощо) та *підбиття підсумків спільної роботи, спрямованої на соціальне формування учнів* (обговорення результатів психолого-педагогічної діагностики вихованців на предмет сформованості в них елементів соціокультурного досвіду, проведення конкурсів, спортивних змагань, КВК, виставок з участю батьків учнів, зустрічей із народними умільцями, митцями і под.).

Отже, ураховуючи суспільні реалії, визначаємо такі завдання вчителя у його соціально-педагогічній діяльності із сім'єю як конструктивного мікросоціуму школярів:

- психолого-педагогічна діагностика й оцінювання соціально-виховного потенціалу сімей, вироблення єдиного соціально-педагогічного підходу до індивідуальної та диференційованої роботи з ними;
- налагодження педагогічної співпраці з батьками учнів в аспекті визначення спільних виховних завдань, підбір адекватних засобів, методів, організаційних форм тощо;
- надання посильної допомоги батькам у виявленні та локалізації негативних впливів на учня соціуму, попередженні дитячо-батьківських конфліктів;
- робота з неблагополучними та сім'ями групи соціального ризику;

- розроблення програми спільної культурно-дозвільної й соціально-ціннісної діяльності в системі “школа – учень – сім’я” на засадах взаємного зацікавлення, активізації суб’єктної ролі дітей; підведення підсумків спільної роботи вчителя з батьками, спрямованої на соціальне формування учнів;
- підвищення педагогічної культури батьківської громадськості шляхом організації культурно-просвітницької роботи в межах школи й поза нею та педагогічної самоосвіти батьків.

Вважаємо, що посилення уваги студентства до соціально-педагогічної співпраці з батьками молодших школярів в аспекті вирішення окреслених завдань, на практиці сприяє формуванню в дітей стресостійкості в соціумі, використанню механізмів психологічного захисту від емоційних конфліктів, негативного міжособистісного впливу шкільного та позашкільного середовища.

2.5. Прогресивні ідеї професійної підготовки вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності в зарубіжних країнах

Сьогодні в світовій педагогіці активно розробляються моделі “ідеальної” підготовки вчительських кадрів. Так, американські вчені (М. Грін (M. Green), М. Самервіль (M. Somerville) А. Комбс (A. Combs) пропонують модель педагога, здатного до емпатії, комунікабельності в неформальному спілкуванні, емоційно стійкого та оптимістично налаштованого [584; 565]. У Японії акцентується головним чином на професіоналізмі педагога як представника інтелектуальної еліти нації, його ґрунтовній теоретичній підготовці, високій культурі, усвідомленні ним ціннісних смислів виховання, свободи, відповідальності.

Актуалізація проблеми соціального виховання молоді в зарубіжних країнах зумовила потребу професійної підготовки фахівців до вирішення актуальних питань соціалізації особистості, її інтегрування в суспільство.

Починаючи з 1970-х років, у західноєвропейських країнах (зокрема Англії, Німеччині, Швеції, Франції) і США розпочинається активна діяльність з підготовки соціальних педагогів, соціальних працівників, лідерів громадських організацій на спеціальних факультетах університетів і шкіл соціальної роботи. Відповідно до освітніх вимог кожної країни створюються різні моделі соціального виховання дітей і молоді, а також

професійної підготовки вчителя. У зарубіжній освіті акцентується передусім на необхідності ґрунтовної теоретичної підготовки фахівця у професійному самоствердженні, оскільки „люди, котрі систематично навчаються, здатні адаптувати свої вміння й навички до вимог професії, мають більше шансів досягти успіху”, тобто самореалізуватись [573, р. 11].

Так, підготовка фахівців до соціально-педагогічної діяльності в університетах Західної Європи здійснюється на факультетах соціальної педагогіки, де студенти оволодівають теоретичними знаннями про загальні закони соціально-психологічного розвитку дітей, навичками професійного соціально-педагогічного діагностування виховних ситуацій, роботи з різними категоріями дітей і їхніми батьками, здійснення превентивної та реабілітаційної допомоги в мікросоціумі. Однак німецькі дослідники зазначають, що в професійній підготовці майбутнього педагога теорія відірвана від суспільної практики, зокрема, студенти не мають достатнього досвіду роботи із соціально дезадаптованими учнями. Не випадково німецьких учених вважають “першопрохідцями” в світі з розроблення теорії соціальної педагогіки [75].

Учені Канади (Гембер (M. Gambhir), Брод (K. Broad), Еванс (M. Ewans), Гескел (J. Gaskel) та ін.) наголошують, що за останні роки в країні спостерігаються істотні зрушення в програмах підготовки вчителів, які виявляються, передусім, у переході від традиційного до особистісно зорієнтованого підходу, спрямованого на розвиток особистості майбутнього педагога, його загальної та професійної компетентності, а також соціальної адаптації [569].

У багатьох країнах (Канада, США, Швеція та інших) підготовка вчителів до соціально-педагогічної діяльності, як і професійна підготовка в цілому, передбачає посилення практичної спрямованості змісту вищої освіти.

В університетській освіті Канади чітко визначено взаємозв'язок теоретичного й практичного компонентів у підготовці майбутнього вчителя. Так, М. Фуллан (університет Торонто) зазначає, що у програмах підготовки педагога особливої уваги потребує інтегрування університетських занять з практикою роботи в школі, формування студентів у навчальні групи, співпраця викладачів і вчителів школи,

створення об'єднань шкіл-партнерів. Учений характеризує партнерство "школа-ВНЗ" як необхідну умову поліпшення професійної підготовки майбутнього фахівця й удосконалення навчально-виховного процесу школи [567]. В університетах Канади для вивчення пропонують курси про новітні соціально-педагогічні технології, актуальні проблеми формування культурно-освітнього середовища. Задля розвитку ефективних програм професійної педагогічної освіти налагоджена співпраця з учителями-практиками на провінційному, локальному та шкільному рівнях. „Вищі навчальні заклади... надають перевагу творчості та інноваціям, забезпечують роботу навчальних практик, беруть участь у різноманітних дослідженнях на міжнародному рівні, що спонукає студентів до вияву соціальної активності” [556, р. 269].

За дослідженнями Ю. Короткової, у вищих педагогічних навчальних закладах Греції практика є складовою викладання низки педагогічних дисциплін (дидактична методологія, критично-мисленнєве викладання: теорія і практика тощо) та цілих циклів (загальна й спеціальні дидактики), завдяки чому забезпечується безпосередній зв'язок теорії та навчально-виховної практики у підготовці майбутнього вчителя початкових класів [289]. У контексті нашого дослідження заслуговує уваги той факт, що на педагогічних відділеннях початкової освіти Греції, поруч з іншими видами практики (спостереження за шкільним життям, відвідування занять у початковій школі, планування навчально-виховного процесу, проведення пробних уроків, повне виконання обов'язків вчителя початкових класів від одного до чотирьох тижнів тощо), студентів залучають до обов'язкового відвідування уроків і позанавчальних заходів у різних типах шкіл, зокрема малокомплектній початковій школі, а також шкіл і спеціальних класів для дітей з обмеженими освітніми можливостями [Там само, с. 37].

Досліджуючи підготовку соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції, А. Кулікова доходить висновку, що практична підготовка студентів забезпечує ефективність завдяки: відповідності практики програмі теоретичної підготовки; чіткій організації всіх етапів практики (підготовчий, ознайомлювальний, професійного зростання, оцінювальний, екзаменаційний); залученню до практики трьох дійових осіб (керівник практики, студент, наставник) і

організованому розподілу функцій та обов'язків між ними; підтримці всіх учасників допоміжними опорними матеріалами [311, с. 15]. А от школи соціальної роботи Швеції не входять у структуру університетів, тому дають освіту на рівні коледжу, а навчаються тут зазвичай студенти у віці 30 років і старші. Тут домінує практико-орієнтована система професійної підготовки фахівців соціальної сфери, приміром, практика становить не менше 3000 годин на одного студента [547, с. 103]. Для прикладу, майбутні вчителі початкових класів проходять 14-тижневу педагогічну практику (Великобританія), від 2 до 6 тижнів (Японія), 3-тижнева педагогічна практика в університеті, 20-тижнева – у “нормальній” школі та самостійна робота в базовому навчальному закладі впродовж семестру (Франція).

У Польщі (Інститут педагогіки Вроцлавського університету) невід'ємною складовою програми навчання напряму “Педагогіка” слугують виробничі (педагогічні) практики як “необхідна складова формування професійних компетенцій майбутнього педагога”. Приміром, на педагогічну практику зі спеціальності першого освітнього рівня “Початкова освіта та дошкільне виховання” відведено 180 годин [396].

Австрійські вчені запропонували здійснення в педагогічних академіях перепідготовки вчителів для роботи у соціальних службах для молоді. У цій країні фахівці з дипломом соціального педагога, котрі прагнуть працювати в соціальній сфері, вивчають специфіку педагогічної діяльності молодіжного лідера (вожатого). Соціально-педагогічну практику студенти Австрії проходять безпосередньо в територіальній громаді, здебільшого в житлових мікрорайонах [547, с. 103].

У низці країн (США, Німеччина, Великобританія та ін.) після теоретичної підготовки вчителя початкової школи майбутні фахівці проходять обов'язкове річне (Великобританія) чи 1–2-річне (Німеччина) стажування за місцем роботи, тобто в конкретній початковій школі. Соціально-педагогічне спрямування їхньої теоретичної підготовки виявляється в тому, що попри вивчення загальних основ педагогіки і психології студентам викладають соціальні науки (Німеччина), педагогічну соціологію, філософію виховання, порівняльну педагогіку та інші науки (США), соціальну і порівняльну педагогіку (Японія).

У вищих педагогічних навчальних закладах зарубіжжя значна увага приділяється практичній підготовці майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності з учнями, їхніми батьками (опікунами) передусім у школах. Так, в американській школі її здійснюють не лише соціальні працівники, психологи, а й такі спеціалісти, як: шкільний радник, консультант по роботі з конкретними проблемами, вчитель компенсаційного навчання, координатор із захисту прав дитини, соціальний медіатор [39]. Консультативна допомога батькам (родичам) з проблем навчання і виховання дітей, організації змістовного дозвілля, збереження фізичного, психічного, духовного та морального здоров'я допомагає в реалізації різноманітних освітньо-просвітницьких і соціально-профілактичних програм.

Польські вчені в аспекті професійної підготовки педагогічних кадрів наголошують на проблемі їхньої готовності до вирішення соціальних проблем у школі. Так, Б. Шлюз (B. Szluz) привертає увагу до інтегрування діяльності вчителів, педагогічних і соціальних працівників безпосередньо на терені школи задля вирішення конкретних соціальних питань учнів та їхніх батьків [585, s. 232–233].

В Америці поширилась тенденція орієнтації школи на соціальне виховання молоді в парадигмі корисності демократичній державі. Згідно з концепцією виховання Д. Кіпсмайєра, Ф. Ньюмена та Д. Нетена створено програму широкого залучення шкільної молоді до неоплачуваної суспільно корисної праці, під час якої учні набувають цінностей громадянської поведінки. Як засвідчують статистичні дані, кожний другий американець не менш як три години на тиждень безкоштовно працює у тому чи іншому громадському закладі (церква, дитячий садок, школа, лікарня і т. п.) [Цит. за: 293, с. 25].

Основні принципи залучення учнівської та студентської молоді до посильної трудової діяльності домінують в освітніх системах багатьох європейських держав. Так, серед головних напрямів змісту освіти Норвегії в концентрі “Праця” виокремлено завдання “підготовки до трудового життя і життя в суспільстві; виховання компетентності, розуміння та відповідальності щодо роботи, професії, суспільства (старша середня школа і професійна підготовка)” [240, с. 23].

Теоретичною основою освітніх систем США й Канади слугують ідеї громадянської відповідальності й патріотизму як невід’ємні складові соціокультурного виховання особистості. На думку відомого економіста й суспільствознавця П. Дракера, відповідальність – це основний принцип організації сучасного американського громадянського суспільства, оскільки без відповідальності свобода не приносить бажаних результатів у вихованні [Цит. за: 293, с. 25].

У світовій освітній практиці зафіксовано цікавий досвід підготовки молоді до самостійного життя в умовах громадянського суспільства, що дає змогу знаходити відносну рівновагу між особистісними й суспільними потребами та можливостями їх задоволення. Незважаючи на відмінності в соціально-педагогічному цілепокладанні та змісті вищої освіти різних країн, типовим є ідеал людини з високим рівнем соціокультурної освіченості й властивими їй національними цінностями (патріотизм, повага до свого народу та його традицій, етнічна толерантність, почуття громадянської честі тощо).

Приміром, корисним у професійній підготовці майбутнього вчителя вважаємо досвід соціокультурної освіти й виховання США та Канади. Соціально-педагогічна діяльність зарубіжної школи має метою підготовку учнів до активної професійно-трудової соціалізації, запорукою якої слугують, передусім, знання соціально-економічного спрямування, культивування у дітей елементів підприємництва, економічного мислення, привчання до самостійного заробітку й ведення бізнесу. Так, в американській школі читається курс “домашньої економіки”, з якого учні дізнаються, як на практиці захищати права споживача, планувати сімейний бюджет, розв’язувати фінансові проблеми, подбати про власну старість. Чітко націлюють учнів на пріоритети їхнього життя: а) бути здоровим, особливо займатися фізкультурою і спортом; б) бути соціально активним і відповідальним; в) бути самостійним, зокрема фінансово (уміти заробляти й витратити гроші); г) уміти керувати автомобілем, користуватися комп’ютером тощо [190, с. 81].

У штаті Небраска реалізується 5-річна програма поліпшення економічної грамотності в рамках загальнонаціональної кампанії, яку в США здійснює національна рада з економічної освіти. Її місія полягає в тому, щоб виконувати роль каталізатора позитивних змін у втіленні в

життя ініціативи штату щодо підвищення соціально-економічної компетентності громадян. До речі, у Небрасці починають вивчати економіку вже в початковій школі. Утім економічні знання та вміння опановують у процесі вивчення різних навчальних дисциплін (географії, історії, математики, мистецтва, соціальних наук), тобто відбувається їх інтегрування у змісті шкільної освіти, відповідно різні вчителі працюють над формуванням у дітей економічної грамотності як чинника успішної соціалізації в суспільстві [Там само, с. 82].

Таким чином, соціально-педагогічна діяльність учителя в американській школі виявляється в тому, щоб привчати учнів “заробляти гроші”. Тому не дивно, що на запитання нашої анкети “Чи хочеш у вільний від навчання час самостійно заробляти гроші?” 94,1% опитаних з українсько-американської школи в США, штат Мічиган (Immaculate Conception Ukrainian Catholic School, Warren) дали ствердну відповідь. Те, що дітей за кордоном привчають до посильної праці (у мегамаркетах, крамницях), яка матеріально стимулюється, – закономірне явище. Більше того, їх привчають не соромитись низькокваліфікованої роботи, формують повагу до людини будь-якої професії, організують спільно з батьками і вчителями суспільно корисну діяльність школярів, залучають до волонтерства, стимулюють благочинність.

Корисним у професійній підготовці вчителя вважаємо зарубіжний досвід привчання учнів до соціально позитивної та особистісно значущої діяльності. Особливістю американського соціального виховання є те, що приблизно з 10–11 років багато підлітків починають працювати (їм доручають посидіти з малюком, вигуляти собаку, почистити сніг, допомагати в місцях швидкого харчування тощо) за незначну матеріальну винагороду. Більшість американських батьків підтримують бажання дітей працювати неповний робочий день після школи, оскільки хочуть, аби їхні вихованці знали ціну праці, грошей, усвідомлювали банальні істини, що в реальному світі речі не даються безкоштовно, почувались упевненими в собі.

Інший приклад соціальної впевненості – близько 74 % американців після 18 років проживають незалежно від батьків [6].

Найпоширенішими методами і формами соціально-педагогічної діяльності з учнями та їхніми батьками, з якими ознайомлюють майбутніх

учителів у США, є бесіда, консультація, тренінг, змагання, посильна трудова діяльність, масові благодійні акції, святкування, зустрічі тощо. Заслуговує уваги американський досвід підтримки батьківських і дитячих ініціатив в умовах шкільного соціально-виховного середовища.

У професійній підготовці вчителя початкової школи в США домінують такі форми роботи, як рольові ігри, моделювання та “мікрвикладання”, тобто створення ситуації з усіма наявними компонентами соціально-педагогічного процесу. Приміром, студенти дають 10–15-хвилинні уроки, фрагменти виховних заходів чи тренінги з невеликими групами учнів, які записують на відеокамеру, після чого відбувається їх колективний перегляд та обговорення. Такі нестандартні прийоми роботи готують майбутніх фахівців до активних самостійних соціально-педагогічних дій у мікросоціумі.

Посилення уваги в професійній освіті зарубіжжя до педагогічної практики студентів, благодійної діяльності не випадкова, адже, окрім інших, важливим напрямом соціально-педагогічної діяльності вчителя слугує організація змістовного дозвілля учнів у школі та поза нею. Питанням діяльності та дозвілля приділено значну увагу ще в працях Аристотеля, котрий акцентував на вдалому поєднанні діяльності та ігор як засобу розваг, відпочинку від діяльності: “Якщо ж необхідні і діяльність, і дозвілля, і дозвілля повинно бути значною мірою пріоритетним стосовно діяльності, то виникає питання: чим дозвілля це потрібно заповнити? Зрозуміло, не грою, оскільки в такому випадку вона неминуче стане кінцевою метою нашого життя. Якщо це неможливо, то іграм треба надавати місце скоріше серед діяльності (адже людині праці потрібний відпочинок, а гра й існує заради відпочинку, будь-яка діяльність передбачає напружену працю)” [21, с. 630].

Сучасні науковці визначають вільний час як сукупність конкретних видів діяльності, що мають метою відновлення фізичної рівноваги, розвиток здібностей індивіда; як вільну самоцільну діяльність. Весь вільний час, зазвичай, поділяють на час дозвілля та час активної діяльності. Дозвілля – це сукупність занять, спрямованих на відновлення фізичного та психічного здоров’я людини (заняття індивідуального, колективно-видовищного чи публічно-видовищного характеру, пов’язані з відпочинком чи розвагами, спілкування, прогулянки). Час активної

діяльності – це система занять, мета яких удосконалення й розвиток особистості (соціально-культурна і науково-технічна творчість, суспільно-політична діяльність, самоосвіта, заняття спортом) [408, с. 442–446].

Дозвіллеву діяльність зазвичай розуміють як “цілеспрямовану, самокеровану пізнавальну діяльність, що є необхідною для розвитку здатності здобувати знання; як сукупність занять, за допомогою яких задовольняються фізичні, психічні та духовні потреби” [169, с. 42]. Специфічними ознаками дозвілля вважають свободу вибору дозвіллевої діяльності, свободу від обов’язків; добровільну участь у дозвіллевій діяльності; бажання отримати радість та задоволення; компенсаційність дозвілля [393]. Саме принципи добровільності, морально-психологічного комфорту, особистісно зорієнтованого виховання, гуманістичної спрямованості, свободи вибору змісту дозвілля вважають пріоритетними у Великій Британії, Бельгії, Голландії, Італії, Канаді, Польщі, США, Франції, та інших країнах.

Так, у Франції користується популярністю система професійної підготовки аніматорів для роботи в соціальній сфері. Основу курсів соціальної роботи становлять п’ять основних предметів (соціальна економіка, соціальне середовище, структура інститутів соціальної роботи, відношення між людьми, здоров’я, гігієна і медико-соціальний захист населення), вивчення яких розраховане на 160 годин [547, с. 103].

Останніми роками актуалізується значення суспільно-культурної анімації у теорії та практиці професійної підготовки вчителя в Польщі. Б. Єдлевська (*B. Jedlewska*) зазначає, що підготовка аніматорів на педагогічних факультетах університетів у Польщі здійснюється з урахуванням кращих науково-дидактичних традицій та історичних особливостей регіону за спеціальними програмами [571, s. 271]. У дискурсі нашого дослідження заслуговує уваги досвід польських колег щодо залучення майбутніх учителів до проектної діяльності анімаційного змісту в різних групах: суспільно-культурна анімація для дітей та молоді шкільного віку, культурна анімація в середовищі дітей з особливими потребами, суспільно-культурна анімація для дітей із неблагополучних родин, суспільно-культурна анімація в студентському середовищі та ін. [Там само, s. 284–288]. Вважаємо, що такі форми діяльності майбутнього

вчителя допомагатимуть йому в організації різнобічної соціально-виховної діяльності з учнями в умовах мікросоціуму.

Соціально-педагогічна діяльність учителя в аспекті організації дозвілля молодших школярів у зарубіжних країнах розглядається як сфера розвитку особистісного потенціалу, соціальної культури, формування громадянських якостей, розвитку духовних цінностей вихованців, збереження національних традицій, прилучення до спортивно-оздоровчої роботи. Наприклад, у багатьох канадських та американських школах, де навчається українська діаспора, створюють фонди та організації для розвитку духовно-естетичних цінностей дітей, проведення культуротворчих заходів, надання допомоги в реалізації спортивно-оздоровчих програм, підтримки функціонування дозвіллевих клубів і секцій при суботніх чи недільних школах.

М. Лукашевич акцентує на "потребі збереження виховного впливу рідної матеріальної культури, що увібрана з дитячих років і зберігає спадковість матеріального середовища виховання". Учений зазначає, що опертя на близьку за духом національну предметну культуру вможливить уникнення деструктивного виховного впливу потоку елементів іншої предметної культури. Автор не ставить під сумнів закономірний процес взаємообміну матеріальними культурами в просторі поліетнічності, втім власну вітчизняну предметну культуру виокремлює як основу ефективного виховання [335, с. 78]. Не випадково в українській діаспорі США значну увагу приділяють формуванню етнонаціональних цінностей учнів на засадах благочинності. У згаданій вище українсько-американській школі (Immaculate Conception Ukrainian Catholic School, Warren, Michigan) у суботній час діти з великим задоволенням вивчають народне декоративно-вжиткове мистецтво. На запитання анкети "Що вмієш робити своїми руками?" 75,5% школярів відповіли "писати писанки", 65,7% – "робити макраме", 17,6% від загальної кількості респондентів – "вишивати". У школі м. Воррен працюють майстерні, де учні за бажанням опановують мистецтво писанкарства, вишивання, в'язання, різьби по дереву [81]. Вважаємо, що такі форми дозвіллевої діяльності в мікросередовищі сприяють розвитку культурно-естетичних цінностей дітей, їхніх творчих здібностей і талантів, збагаченню знань про соціокультуру певної етнічної спільноти.

У багатьох країнах світу, зокрема США й Канаді, діють численні оздоровчі заклади, рекреаційні центри, спортивні клуби, практикують проведення різноманітних спортивних заходів, що є свідченням переорієнтації зарубіжного суспільства на активний відпочинок, зміцнення соціального та психологічного здоров'я зростаючої особистості.

Важливий напрям соціально-педагогічної діяльності вчителя – навчально-виховна та культурно-дозвіллева робота з учнями з особливими освітніми потребами. У більшості країн Західної Європи (Австрія, Бельгія, Голландія, Італія, Німеччина, Швеція), починаючи із 70-х років ХХ ст., упроваджується інтегроване та інклюзивне навчання дітей із особливостями розвитку. Сьогодні в Італії, яка однією з перших країн визнала інтегративне та інклюзивне навчання найприйнятнішою для неповносправних дітей формою здобуття освіти, понад 90% дітей з особливостями психофізичного розвитку навчаються в закладах загального типу [273].

Відповідно здійснюється підготовка майбутнього вчителя для забезпечення психолого-педагогічного супроводу учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Однак сьогодні готують спеціальних педагогів, що виконують функції асистента вчителя, який співпрацює з педагогом класу в умовах інклюзивної освіти, зокрема надають допомогу школярам з обмеженими фізичними можливостями (Бельгія, Голландія, Канада, Італія, США).

Приміром, у Республіці Кіпр професійна підготовка майбутніх учителів з інклюзивної освіти, за дослідженнями Н. Воєвутко, здійснюють на освітньо-кваліфікаційних рівнях бакалавра та магістра за кредитно-трансферною й акумулюючою системою, зокрема, на освітньо-кваліфікаційному рівні бакалавра в Університеті Кіпру готують фахівців за спеціальністю "Початкова та дошкільна освіта". В Університеті Кіпру, Європейському університеті Кіпру та Університеті Лефкосії започатковано магістерські програми "Спеціальна (поєднана) освіта" і "Спеціальна освіта" [148, с. 29].

Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності в аспекті роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в системі університетської освіти Кіпру – це "бакалаврська

програма ”Початкова та дошкільна освіта”, складовою якої є спеціалізація з інклюзивної освіти трудомісткістю у 15 кредитів. Дисципліни за спеціалізацією призначені для поглибленого вивчення проблеми інклюзивної освіти та механізму її реалізації у закладах освіти. Вивчаючи спеціальні професійно зорієнтовані дисципліни ”Труднощі у навчанні” (Μαθησιακός Δυσκολίες), “Відмінності та ізоляваність” (Διαφορετικότητα και Αποκλεισμός), “Особливі потреби у загальній школі” (Ειδικοί Αναγκες στο Γενικό Σχολείο)”, студенти опановують теорії, які є методологічною основою навчання дітей з психічними чи фізичними вадами здоров’я [Там само, с. 29].

У контексті адаптації вищої освіти Польщі до вимог Болонського процесу в країні інтенсифікувалась професійна підготовка кадрів до роботи в соціально-педагогічній сфері. Так, в Інституті педагогіки Вроцлавського університету головним завданням професійної освіти вчителів є оволодіння ними універсальними компетенціями на основі здобуття знань з гуманітарних, суспільних та медичних наук задля розуміння суспільно культурного контексту освітньої реальності. Незалежно від обраної спеціальності майбутні вчителі оволодівають теоретичними знаннями з антропологічною практикою як базою для формування вмінь і навичок діагностування й роботи з дітьми з особливими потребами в шкільному, професійному чи місцевому середовищі в рамках їхніх “соціальних компетенцій” [396, с. 101–102].

Приміром, на спеціальностях “Опікунська педагогіка і терапія”, “Психолого-педагогічне консультування і допомога”, “Ресоціалізація”, “Освіта і реабілітація людей з особливими потребами”, “Організація освіти і регіональна освіта” студенти отримують професійні компетенції, що надають йому парво на працевлаштування не лише в соціальних службах для дітей і молоді, центрах соціальної профілактики, опікунських центрах, ресоціалізаційних закладах та інших, а передусім до роботи в школі з різними категоріями дітей та їхніми батьками. А от у професійній підготовці майбутніх фахівців спеціальності “Початкова освіта та дошкільне виховання” значну увагу приділено оволодінню компетенціями, необхідними для роботи вихователя дошкільних закладів та вчителя інклюзивних класів шляхом підготовки до комплексної

реалізації навчально-виховних та опікунських завдань дитячого садка і школи [Там само, с. 102–107].

Відтак у країнах близького зарубіжжя (Росія, Білорусь, Молдова, Казахстан та ін.) інклюзивне навчання у загальноосвітніх школах знаходиться на етапі експериментального впровадження, отже, і професійна підготовка вчителя початкової школи до роботи з дітьми з особливими потребами в масових школах потребує системного обґрунтування. Однак інші напрями соціально-педагогічної діяльності вчителя, зокрема робота з обдарованими учнями, соціально незахищеними, схильними до девіантної поведінки тощо, активно здійснюється у межах навчального закладу. Приміром, у Росії вдосконалюється підготовка професіоналів для сфери соціально-педагогічної діяльності з дітьми в мікросоціумі в умовах здобуття загальнопедагогічної початкової освіти чи на спеціалізованих факультетах підготовки соціальних працівників. Відтак найбільш прийнятним видається інтегрована схема підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності у відкритому соціально-культурному середовищі шляхом присвоєння їм додаткової спеціалізації “Соціальна педагогіка”. Така практика підготовки фахівців з початкової освіти поширена в Росії, а також у деяких вищих навчальних закладах близького зарубіжжя.

Отже, досвід професійно-педагогічної освіти зарубіжних країн в аспекті реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності вважаємо цікавим і перспективним для української педагогіки, зокрема соціокультурна діяльність початкової школи та української громади в діаспорі. У свій час І. Франко активно закликав до співпраці з представниками інших народів і культур, їх глибшого пізнання, зокрема до “тісніших, частіших, ближчих зносин з закордоновими українцями” задля формування в молодого покоління “свобіднішого світогляду” [515, с. 406].

Таким чином, сьогодні у кожній країні сформувалась своя система професійної спрямованості соціально-педагогічної освіти майбутніх фахівців, зазвичай домінантним є функціональний підхід, що полягає у підготовці до окремих видів діяльності, вузьких спеціалізацій учительських кадрів. Однак спостерігаються спільні тенденції:

- становлення системи соціально-педагогічної допомоги дітям відбувається за територіальним принципом, тому й підготовку кадрів для соціальної сфери здійснюють на державному, місцевому та муніципальному рівнях, причому значні кошти для цього надходять із недержавних фондів, асоціацій, організацій тощо;
- до соціально-педагогічної діяльності в мікросоціумі здебільшого залучають не вчителів, а соціальних працівників різного профілю, відповідно в професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи ці питання розглядаються зазвичай як його суспільно-громадське покликання (волонтерство, благодійна діяльність тощо);
- зміст соціально-педагогічної підготовки має практико-орієнтоване спрямування, тобто більше половини терміну навчання майбутнього соціального працівника (соціального педагога) займає практика в інклюзивних та спеціальних школах, інтернатах, центрах усиновлення та опіки, центрах шкільного виховання, студентських бюро працевлаштування при гуртожитках, службах соціального захисту населення, притулках для неповнолітніх, виправних закладах, діагностично-реабілітаційних центрах, агенціях індивідуального консультування і т. п. (Греція, Канада, Польща, США, Франція, Швейцарія та інші країни);
- соціально-педагогічна діяльність учителя, що має метою формування соціальних навичок і вмінь учнів (залучення до посиленої діяльності за матеріальну винагороду та неоплачуваної суспільно цінної праці, волонтерства, участі в благодійних акціях тощо) задля забезпечення їх активної професійно-трудової соціалізації у майбутньому (Італія, США, Канада, Польща, Чехія);
- соціально-педагогічна діяльність в аспекті організації дозвілля молодших школярів у зарубіжних країнах розглядається як сфера розвитку особистісного потенціалу, соціальної культури і є предметом здійснення спеціально підготовлених фахівців – педагогів-аніматорів (Велика Британія, Канада, Польща, США, Франція та ін.);
- у педагогічних навчальних закладах близького зарубіжжя (приміром, Росія, Білорусь) учителі початкових класів за бажанням отримують додаткову спеціалізацію соціального педагога, що розширює їхні професійні функції в мікросоціумі та можливості працевлаштування;

- у зарубіжній професійно-педагогічній освіті накопичено цікавий досвід підготовки фахівців до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, приміром, у Республіці Кіпр учителі початкових класів отримують додаткову спеціалізацію за програмою бакалавра, що дозволяє їм працювати в інклюзивних класах.

Висновки до другого розділу

Наукове абстрагування теоретичного вивчення професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності дає змогу зробити такі висновки.

1. Аналіз соціально-педагогічних пріоритетів у вітчизняній педагогіці (Г. Ващенко, Г. Волков, Б. Грінченко, О. Духнович, І. Огієнко, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, М. Стельмахович, К. Ушинський, І. Франко та ін.) уможливив виокремлення провідних аспектів соціального формування зростаючої особистості в різні історичні епохи, визначення дієвих засобів і методів управління соціокультурним вихованням учнів у мікросередовищі задля регулювання співвідношення цілеспрямованих і стихійних елементів. Доведено, що головним елементом соціально-педагогічної системи є мета як ідеалізоване уявлення про результати соціально-педагогічної діяльності.

2. Простежено тенденції у цілепокладанні, як первинному та основному елементі соціально-педагогічної системи: процес і результати соціально-виховної мети формуються на основі пріоритетності народної педагогічної традиції; виховний ідеал на кожному історичному етапі розвитку суспільства визначається з урахуванням практичних запитів опанування особистістю соціокультурними цінностями мікросередовища; мета соціально-педагогічної діяльності віддзеркалює суспільно-виховні пріоритети середовища, уявлення про морально-естетичні норми окремих спільнот чи людей як групових або індивідуальних суб'єктів соціокультурного процесу.

3. У міждисциплінарному дискурсі поняття “соціалізація” розглядається як двосторонній процес і результат засвоєння особистістю соціокультурного досвіду шляхом включення у відповідне середовище та його вдосконалення шляхом власної активно-перетворювальної діяльності. У професійній підготовці майбутнього вчителя до педагогічного супроводу соціалізації учнів виокремлено такі її види

(духовну, громадянську, політичну, економічну, трудову (професійно-трудова), статева (гендерну), етнічну (етнокультурну), міжетнічну тощо). Вважаємо доцільним акцентувати на особливостях роботи педагога в сільському та міському мікросоціумі початкової школи. У дисертації послуговуємось дослідженнями вчених (О. Безпалько, А. Капська, І. Кон, А. Мудрик та ін.), котрі у зміст поняття “соціалізація” вводять “виховання” (процес керований з боку педагога чи батьків) у тісному взаємозв’язку з “навчанням” як гетерономним поняттям.

4. Соціокультурне виховання як процес і результат цілеспрямованого впливу на особистість з метою опанування досвіду загальнолюдської та національної культури, соціальних цінностей і позитивно значущих якостей здійснюється вчителем початкових класів у процесі соціально-педагогічної діяльності як відкритої соціальної системи. У професійній підготовці майбутнього вчителя чільне місце відводимо векторному спрямуванню соціокультурного виховання молодших школярів – не від суспільства до особистості, а від особистості до суспільства.

5. У дослідженні обґрунтовано закономірності, принципи, основні функції, зміст, методи й форми соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів у мікросоціумі за виокремленими напрямками: соціально-педагогічна профілактика, анімація, робота з обдарованими й девіантними учнями, налагодження співпраці з батьками тощо.

6. Вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки вчителя початкової школи дало підстави для висновку: система соціальної підтримки й допомоги дітям у більшості країн здійснюється на різних рівнях, здебільшого за кошти спеціальних фондів і благодійних організацій; у змісті підготовки вчителя початкової школи домінує практико-орієнтований аспект; в окремих країнах у руслі реалізації соціально-педагогічних функцій здійснюють підготовку професійних педагогів-аніматорів для організації змістовного дозвілля й розвитку обдарованості школярів, а також заслуговує на схвалення ідея додаткової спеціалізації соціального педагога і вчителя інклюзивного навчання. Ці та інші положення слугуватимуть теоретичною підмогою для розроблення авторської концепції та структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

РОЗДІЛ ІІІ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Концепція підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності в школі першого ступеня

Реалізація завдань дослідження потребує розроблення його концептуальних засад, що вможливить визначення його стратегії і тактики. Адже в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця виникають ситуації, які важко спрогнозувати на етапі теоретичного осмислення, тому виникає потреба уточнення вихідних концептуальних положень, моделей.

Концепція (від лат. *conceptio* – розуміння, система) – це “сукупність поглядів, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких явищ, процесів, провідна ідея їх системної теоретико-методологічної характеристики” [479, с. 147], “провідна ідея педагогічної теорії” [179, с. 177].

Пропонована авторська концепція підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі містить такі основні положення:

- 1) уточнення змісту понять “соціально-педагогічна діяльність” і “підготовка майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності”;
- 2) обґрунтування методологічних підходів і принципів професійної підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі;
- 3) розгляд філософсько-соціологічних і психолого-педагогічних положень, що слугують теоретичною основою професійної підготовки вчителя до реалізації виокремлених функцій і напрямів соціально-педагогічної діяльності;
- 4) визначення основних концептуальних засад окресленої проблеми та шляхів їх реалізації.

Методологічний смисл соціально-педагогічної діяльності висвітлено в першому розділі монографії. Однак, перш ніж приступити до обґрунтування авторської концепції професійної підготовки майбутніх

учителів до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах, підсумуємо сутність досліджуваного феномена у двох аспектах – соціальному та педагогічному.

На основі аналізу соціального аспекту виявлено, що соціально-педагогічна діяльність реалізує соціальне проектування та моделювання, тобто в результаті її здійснення створюються позитивні умови для перетворення всього суспільства, а не лише окремого індивіда. Адже її [СПД] сутністю слугує “оптимізація здійснення суб’єктної ролі людей у всіх сферах життя суспільства в процесі спільного задоволення потреб життєзбереження і діяльного існування особистості” [494, с. 53]. Отож СПД в цьому контексті передбачає реалізацію суб’єктних дій, спрямованих на перетворення соціокультурної дійсності як сфери педагогічно організованих суспільних відносин. За В. Семеновим, у мікросоціумі педагог виступає як “суб’єкт організації виховувального середовища” [447, с. 14], тобто суб’єктом соціально-педагогічної дії.

Педагогічний зміст соціально-педагогічної діяльності передбачає синтез необхідних, усвідомлених і цілеспрямованих взаємин, зумовлених метою створення соціально-виховного середовища конкретного навчального закладу та свідому оптимізацію суспільних виховувальних впливів. СПД у педагогічному аспекті є віддзеркаленням об’єктивних тенденцій суспільного розвитку, що потребують спеціально визначеного змісту й організаційних технологій у розгорнуту програму поетапного поступу до гармонійного розвитку особистості в соціумі. Тому професійну соціально-педагогічну діяльність майбутнього вчителя розглядаємо у *широкому соціальному та специфічно педагогічному дискурсі*.

На основі аналізу наукових джерел доходимо висновку, що *підготовка майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності* – це цілеспрямований комплексний процес, який передбачає оволодіння майбутнім учителем систематизованими знаннями, уміннями, педагогічними цінностями й професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду соціально-педагогічної діяльності.

Мета професійної підготовки майбутніх учителів у контексті нашого дослідження – це формування особистісно-професійної готовності

студентів до вирішення завдань соціально-педагогічної діяльності в початкових класах.

Невід'ємною складовою дослідження є наукове обґрунтування позиції вченого згідно предмета й мети дослідження, визначення його змісту, тобто відповідних авторських підходів до його проведення. Отже, диференціюємо зміст понять “методологічний підхід” і “теоретичний підхід”.

Методологічний підхід – це система основних філософських положень, що сукупно становлять основу наукового дослідження, а теоретичний підхід – це основні положення педагогічних теорій, використання яких уможливорює виявлення суперечностей, установлення закономірностей і вплив на перетворення предмета дослідження [191, с. 31].

У першому розділі праці нами виокремлено основні теоретико-методологічні підходи – *міждисциплінарний, соціосистемний, аксіологічний, соціокультурологічний, структурно-функціональний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний*, які перебувають у тісному взаємозв'язку та слугують основою проектування концепції дослідження.

У цьому ракурсі в професійній підготовці майбутнього вчителя до соціально-педагогічної вважаємо доцільним орієнтуватись на визначені методологічні та загальнодидактичні принципи.

Принцип комплексності характеризує соціально-педагогічну діяльність як складну систему, що потребує міждисциплінарного вивчення й аналізу її складових і часто призводить до непередбачуваних результатів її дослідження та практичної реалізації. Це породжує необхідність “еклектичного підходу” в моделюванні професійної спрямованості досліджуваного феномена. Такий підхід уможливорює поєднання наукової та ненаукової творчості, раціональних й інтермінаційних методів дослідження [451, с. 40].

З цим принципом професійна підготовка майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі передбачає опанування ним наукових теорій, законів, понять, методів і форм пізнання на міжпредметній основі шляхом інтегрування виокремлених знань і видів навчально-дослідної та соціально-позитивної діяльності.

Принцип наукової стратегії передбачає науково-педагогічний пошук, вироблення оригінальних технологій реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності в практиці початкової школи й підготовки майбутнього вчителя до її ефективного здійснення, тобто починаючи від визначення проблеми, її методологічного обґрунтування, оцінювання до створення її моделі з формуванням теоретичних засад, методики роботи та кінцевого результату.

У сучасній вищій освіті гостро стоїть проблема формування глибинних теоретико-методологічних знань майбутніх фахівців, стійких світоглядних позицій, на яких ґрунтується професійна діяльність у школі. Утім значна кількість учителів здебільшого схильні до стереотипно-практичної діяльності, що виключає систематичне наукове самовдосконалення, через небажання вивчати нововведення часто консервативно їм протидіють.

Завдання наукової стратегії передусім у соціально-педагогічному ракурсі – це прогнозування можливих негативних чи позитивних явищ на інтуїтивному рівні, до яких може призвести впровадження творчих пошуків у виховному процесі. У соціально-педагогічній діяльності, що ґрунтується на гуманістичних позиціях у роботі з девіантними учнями, їхніми батьками, налагодженні консультування обдарованих дітей, здійсненні культурно-дозвілєвої (анімаційної) діяльності тощо особливої значущості набуває сценарій реалізації наукової стратегії з глибинним прогнозуванням її результативності.

Відтак принцип наукової стратегії в професійній підготовці вчителя передбачає відображення відповідності змісту вищої освіти суспільно-освітнім вимогам, сучасним науковим досягненням і реаліям навчально-виховної практики.

Принцип системності – це орієнтація на професійну підготовку майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності як складну систему, що містить певні впорядковані елементи, які взаємопов'язані між собою таким чином, що виключення чи введення нового елемента закономірно відображається на інших [195, с. 81].

Відповідно підготовка педагога початкової школи здійснюється як система загальнонаукових структурно-функціональних зв'язків із

урахуванням наступності між етапами (роками) навчання та відповідними програмами в центрі багаторівневої педагогічної освіти.

Принцип фундаменталізації професійно-педагогічної освіти (за С. Гончаренком) передбачає забезпечення основ професійної і загальної культури фахівця, що реалізується в його гуманітарній і професійній соціально-педагогічній діяльності. Фундаменталізація професійної підготовки спрямована на вирішення суперечності між професійною освітою й вузькопрактичною професійною підготовкою.

Отож фундаменталізацію професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів убачаємо у формуванні в нього ціннісних установок на гнучкість і мобільність у використанні соціально-педагогічних технологій у шкільній практиці, розвитку його методологічної, креативної, інформаційно-комунікативної культури. С. Гончаренко акцентує на потребі фундаменталізації освіти в аспекті духовного розвитку професіонала, а не лише формування в нього знань та вмінь з відповідних навчальних дисциплін спеціалізації [180]. Адже опанування загальнометодологічними уявленнями пізнання уможливить здатність до імпровізації міждисциплінарними категоріями у професійній діяльності, інтерактивної організації соціально-педагогічної діяльності, поетапний творчий розвиток і самореалізацію вчителя.

Принцип нелінійності в контексті синергетичної парадигми вказує на необхідність інноваційного, неklasичного сприйняття світу на основі врахування сучасних досліджень соціально-гуманітарних наук.

Нелінійність професійного мислення вирізняється гнучкістю, варіативністю, воно завжди спрямоване на вирішення “складних систем з урахуванням новітніх методологічних підстав, методик і засобів” [451, с. 39]. Духовні, соціальні, індивідуальні якості людини як похідні матеріальних процесів також характеризуються нелінійністю. Нелінійне мислення в професійній підготовці студента до соціально-педагогічної діяльності має метою її здійснення на більш досконалому рівні, тому зазвичай мета й спрямованість цієї діяльності в практиці є вищими і вступають у суперечність із результатами.

У підготовці майбутнього вчителя цей принцип передбачає відкритість, варіативність, гнучкість, мобільність системи формування

знань і вмінь соціально-педагогічного змісту шляхом синтезу базових і спеціальних курсів, розвиток суб'єктності, стимулювання креативності.

Принцип соціокультурної детермінації професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі відображається в ретельному врахуванні загальнолюдських, національних пріоритетів, соціальної політики держави в контексті світового соціокультурного процесу. Адже нові форми суспільного буття сприяють осмисленню культур різних соціумів: регіонального (європейського, азіатського, українського тощо) чи вселюдського (глобального). Відповідно культура соціуму чинить істотний вплив на результати соціально-педагогічної діяльності вчителя. Не випадково сучасні вчені (Г. Васянович, І. Зязюн, О. Савченко, П. Саух, Г. Філіпчук та ін.) акцентують на культурологічній складовій професійної освіти (“освіченість через культуру”).

Принцип єдності суспільного та особистісно-професійного характеризує взаємозв'язок загальнолюдського соціально-педагогічного досвіду та його відображення в свідомості майбутнього вчителя як носія й творця відповідних цінностей суспільства.

У професійній підготовці майбутніх фахівців сучасні вчені пропонують так званий “методолого-діяльнісний підхід, головна роль у якому належить рефлексивно-мисленнєвій культурі як формі організації свідомості професіонала”, де професійна свідомість трактується насамперед як діялісно організована [399, с. 373–374]. “Педагогічна свідомість учителя, – на думку польських учених, – повинна розглядатися з погляду бачення нової ситуації, нових потреб і завдань” [577, s. 19], тобто з урахуванням суспільних вимог до особистісно-професійного становлення майбутнього вчителя.

Принцип взаємозв'язку теоретичного знання з практикою – це осмислення значущості теоретико-професійного навчання та практико-орієнтованого досвіду майбутнього фахівця в змісті професійно-педагогічної освіти, використання емпіричних знань, набутих у період проходження педагогічної практики, у науково-дослідницькій роботі, усвідомлення випереджувального характеру теоретичного пізнання стосовно практики.

Практико-орієнтований підхід І. Пальшкова вважає визначальним у діяльності педагога. Досліджуючи професійну культуру майбутнього вчителя початкових класів, на думку вченої, соціальна реальність відображається у взаємодії і взаємозумовленості трьох сфер: “соціальної системи як сукупності умов для здійснення педагогічної практики і відтворення відповідних соціальних ролей; індивіда, представленого сукупністю практичних педагогічних дій, ціннісних орієнтацій, способів мислення та свідомості; знакових систем як способів опредмечування, кодування ідеології конкретного вчителя, усвідомленої ним картини світу і відтворюваної у педагогічній діяльності” [383, с. 35].

Принцип антропологічної спрямованості – орієнтованість змісту професійної освіти на інтегративне вивчення людини, визнання самоцінності індивідуума студента як активного суб’єкта навчально-пізнавального процесу, урахування особистісних особливостей його розвитку в процесі опанування професійно значущими цінностями на засадах гуманізму й духовності.

“Виховання – це насамперед людинознавство”, – зазначав В. Сухомлинський [489, с. 13]. У цьому ж гуманістичному сенсі в науковій літературі знаходимо концепції педагогіки людинотворчості (В. Андрущенко), людиноцентризму (В. Кремень), особистісно зорієнтованої освіти (І. Бех, М. Чобітько, М. Якиманська), дитиноцентризму (О. Квас), людиномірності (О. Компанієць, Л. Москальова, С. Хоружій та інші) [12, с. 14–15; 304, с. 19–20; 259; 277; 526].

Так, напрям особистісно зорієнтованого виховання як нової філософії освіти (І. Бех) передбачає “реалізацію сутнісної природи суб’єкта” на засадах вищих духовних ідеалів і гуманістичних сенсів її буття у процесі “привласнення суспільних норм” [52, с. 27]. За Л. Москальовою, принцип людиномірності передбачає “олюднення педагогічної освіти” задля адекватного осмислення законів педагогічної дії, розроблення необхідних програм, спрямованих на повнішу реалізацію сутнісних сил майбутніх учителів [356, с. 65–67]. Педагогіку дитиноцентризму як особистісно зорієнтовану модель виховання сучасної дитини популяризує О. Квас [259].

Універсальною основою педагогіки культури, що ґрунтується на тріаді “культура – формування – особистість”, польський учений Д. Кубіновський визначає гуманізм [574, s. 209]. Саме гуманістичні ідеї вважаємо необхідною умовою вдосконалення вищої професійно-педагогічної освіти. А от вітчизняний психолог Г. Балл одним із аспектів гуманізму визначає *раціогуманізм*, акцентуючи на інтелектуальній культурі майбутнього фахівця. Отож раціогуманізм трактують як світоглядну та методологічну орієнтацію, що передбачає визнання інтелектуальної культури найважливішим досягненням людства й вимагає “максимального його використання у гармонійній взаємодії з іншими складниками культури” [36, с. 100]. Переконані, що в професійній педагогічній діяльності вчителя інтелектуальна складова слугує домінантною й визначає її антропологічно-ціннісні стратегії.

Принцип рефлексивної креативності передбачає орієнтування на індивідуально-творчий підхід до засвоєння професійних знань і вмінь, використання у педагогічній діяльності інноваційних технологій. Цей принцип розглядаємо в невіддільній єдності з професійно-педагогічною саморефлексією – створення умов для самостійної навчально-дослідної роботи майбутнього вчителя задля його саморозвитку, самопізнання, самовизначення, самоосвіти, самовиховання, самореалізації.

Рефлексія (від лат. *reflexio* – звернення назад) – це “процес самопізнання суб’єктом внутрішніх психічних актів і станів” [54, с. 368]. Самопізнання, за якого відбувається осмислення особистістю власних думок, учинків, індивідуально-психологічних особливостей, називають *саморефлексією*.

Акцентування саме на професійно-педагогічній саморефлексії не випадкове, адже підготовка майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності невіддільна від його актуалізації смисло-ціннісної самосвідомості, особистісного розвитку, духовно-естетичного збагачення заради здійснення суспільно значущих вчинків.

І. Бех визначає такі типи особистісної рефлексії: регулятивну (свідоме регулювання протікання психічних процесів), визначальну (осмислення суб’єктом свого “Я”), синтезативну (створення образу “Я” особистості на основі системи духовних цінностей), створювальну

(функцією якої виступає духовно-моральний розвиток і саморозвиток особистості) [54, с. 368].

Сучасні вчені (А. Борисюк, Т. Міщенко, В. Пішак та інші) акцентують на проблемі формування професійної ідентичності, що тісно пов'язана з розвитком професійної самосвідомості. Відповідно теоретична підготовка майбутнього педагога повинна спрямовуватися не лише на ретрансляцію системи професійно значущої інформації, а й розвиток здатності до рефлексії та самоусвідомлення [399, с. 372].

Механізм рефлексії майбутнього фахівця стимулює його до професійно-педагогічного самовдосконалення, яке здійснюється шляхом: 1) оволодіння майбутніми фахівцями досягненнями соціально-педагогічної науки та впровадження їх у шкільну практику; 2) вивчення та узагальнення кращого педагогічного досвіду; 3) науково-методичної роботи студентів й участі в науково-педагогічних дослідженнях [460, с. 109]. У професійній діяльності згідно з принципом рефлексивної креативності майбутній фахівець характеризується високим творчим потенціалом, здатністю до дивергентного мислення, прагненням до самовдосконалення й пошуку оригінальних варіантів вирішення соціально-педагогічних проблем, неприйняттям стереотипного підходу до навчання, виховання та розвитку молодшого школяра.

Розроблення концептуальних засад дослідження здійснено з орієнтацією на процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи як цілісної системи, що включає педагогічне цілепокладання, зміст освіти, методи, засоби, технології досягнення поставленої мети, а також студента як суб'єкта соціально-педагогічного процесу та викладача як організатора цього процесу.

Першою концептуальною засадою дослідження визначено підготовку майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності в руслі цілісної структури його професійної діяльності шляхом соціально-педагогічного спрямування цієї підготовки.

За В. Кременем, з позицій синергетики найбільш вдало реалізують міждисциплінарні проекти гуманітарної освіти [303, с. 22]. Відтак, синергетичний аналіз педагогічної дійсності (синергетичний підхід) передбачає формування цілісного світогляду майбутнього фахівця.

Виходимо з філософсько-методологічних трактувань єдності категоріальної тріади “загального, особливого та одиничного (індивідуального)”. У розумінні “загального” підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності у вищій школі є складовою їх загальнопедагогічної підготовки, що характеризується стійкістю, відносною інваріантністю та повторюваністю відповідних ознак. Утім вона містить певні специфічні особливості, що вирізняють її від інших видів навчально-дослідної та науково-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців (категорія “особливе”). Стосовно “індивідуального”, то опанування знань, умінь і цінностей соціально-педагогічної діяльності передбачає врахування індивідуальних якостей і суб’єктного досвіду майбутнього вчителя, його особистісної готовності до реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності через безпосередню взаємодію в системах “учитель-учень”, “учитель-батько”, “вчитель-соціальний педагог” тощо.

Формування цілісної особистості майбутнього педагога передбачає розвиток його природних особливостей, професійних і соціокультурних якостей. У цивілізованих країнах вища освіта є не лише інструментом здобуття фахової підготовки, а й значною мірою задоволенням духовних потреб особистості й суспільства. Отож друга концептуальна засада дослідження – *пріоритет духовно-естетичних, гуманістичних, соціокультурних цінностей як складових професійної готовності майбутнього педагога початкової школи*. Передусім, це стосується оновлення змісту професійно-педагогічної освіти у вітчизняних вишах, який не можна розглядати виключно як опанування визначеними знаннями, вміннями, навичками чи компетентностями. Згідно з ідеями гуманізації та особистісно зорієнтованого навчання зміст вищої педагогічної освіти передбачає також розвиток особистісних цінностей студента, його природних і соціальних властивостей, особистісно-професійних якостей тощо.

Зміст професійної освіти визначається цілями суспільства на певному етапі його розвитку та вдосконалюється відповідно до зміст у сфері науково-технічного прогресу. У цьому сенсі важливим аспектом дослідження виступає проблема формування змісту освіти у вищій педагогічній школі. Існують дві основні теорії формування змісту освіти:

матеріальна (Я. Коменський) й формальна (Ф. Дістерверг, І. Герbart, Г. Песталоцці). Представники першого напрямку пропагували потребу засвоєння якомога більшої кількості інформації з різних галузей наукових знань, відповідно, автори формальної освіти виступали за розвиток пізнавальних інтересів і здібностей зростаючої особистості, недооцінюючи значення ґрунтовної теоретичної підготовки. Інші теорії формування змісту освіти – дидактичний утилітаризм (Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер) вважали пріоритетною в навчанні практичну діяльність людини, формування й розвиток умінь і навичок; проблемно-комплексна теорія (Б. Суходольський) базується на ідеї комплексного вивчення навчальних предметів шляхом вирішення пізнавальних завдань.

Радянські вчені зміст освіти трактували як систему знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу (Б. Бім-Бад, В. Воронов, І. Харламов), а також усебічний розвиток розумових і фізичних здібностей особистості, формування світогляду, моралі й поведінки, підготовку до суспільного життя (Ю. Бабанський). До сьогодні тривають пошуки оптимального відбору змісту професійно-педагогічної освіти з максимальним урахуванням потреб суспільства, можливостей особистості в процесі професійного становлення.

На основі аналізу нормативно-правової бази й педагогічної документації щодо діяльності вищої школи приходимо до висновку, що зміст професійно-педагогічної освіти потребує вдосконалення в аспекті його соціально-педагогічного спрямування. І в цьому спостерігаємо суперечність у філософських вимірах “зміст” і “форма”, що перебувають у нерозривній єдності. Адже внаслідок трансформації змісту освіти змінюються й форми, але зазвичай вони гальмують інноваційні процеси через надто повільне впровадження, неадекватність новому змісту та наявним умовам.

У вищій освіті України здійснено перехід на Державні стандарти підготовки вчителів з урахуванням європейського рівня вимог, зокрема, уведено освітньо-кваліфікаційні рівні “бакалавр” і “магістр”. Відтак знову маємо суперечність між суспільними вимогами оновлення системи освіти за принципами культуровідповідності, гуманізації, варіативності та їх відсутністю в діючому змісті теоретичної і практичної підготовки вчительських кадрів до соціально-педагогічної діяльності в початковій

школі. Тому на часі вдосконалення освітніх кваліфікаційних стандартів з підготовки майбутніх фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах, зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти та Національною рамкою кваліфікацій [224; 361].

У сучасній професійній освіті акцентується на проблемі стандартизації складових цієї підготовки. Зокрема, В. Бондар наголошує на “інтегруванні соціокультурного і професійно орієнтованого досвіду” у процесі структурування та розроблення змісту професійної освіти [66, с. 294–295], виокремлюючи такі положення:

- культурологічне спрямування системи педагогічних знань, умінь, поглядів, ціннісних орієнтацій задля передачі учням соціокультурного досвіду;
- оволодіння майбутніми фахівцями досвідом професійної діяльності, зокрема знання про закономірності, принципи, методику та технології її здійснення;
- формування системи загальних та спеціальних інтегрованих умінь і навичок для виконання багатофункціональної професійної діяльності вчителя початкової школи з урахуванням національної специфіки краю;
- опанування вмінь творчо застосовувати педагогічні інновації та досвіду ціннісного ставлення до предмета професійної діяльності, передусім соціокультурної складової змісту початкової освіти.

Оновлення змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів передбачає врахування наступних принципів: відповідність змісту освіти сучасним суспільним вимогам і професійним можливостям майбутнього фахівця; єдність процесуальних і змістових характеристик професійної освіти; гуманітаризація змісту вищої освіти; фундаменталізація змісту професійної освіти (інтегрування суспільно-наукового та гуманітарного знання, налагодження міжпредметних зв'язків, забезпечення наступності у викладанні); відповідність змісту освіти досягненням сучасної науки й шкільної практики; врахування кращого міжнародного досвіду та ін.

Третя концептуальна засада – *результатом готовності майбутнього вчителя початкових класів до СПД є рівень його*

особистісно-професійного розвитку, який охоплює духовно-ціннісну сферу майбутнього фахівця, інтелектуальні, емоційно-мотиваційні, діяльнісно-креативні складові його свідомості. Особистісно-професійна готовність студента в аспекті реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності виявляється не лише в його здатності використовувати набуті знання, уміння й навички в практиці роботи школи, а передусім в його гуманістичній, аксіологічно-мотиваційній, духовно-естетичній спрямованості на вирішення професійних завдань. Тому першочерговим вважаємо особистісно-рефлексивний розвиток майбутнього вчителя, що слугує надійним підґрунтям для його професійного становлення.

У дослідженні також оперуємо поняттям *особистісно-професійна культура майбутнього педагога*, під якою розуміємо інтегроване психологічне утворення в структурі особистості, що синтезує стійкі світоглядні установки, духовно-ціннісні орієнтири, професійно значущі якості в ставленні до соціально-педагогічної діяльності з молодшими школярами.

В аспекті формування та розвитку в майбутніх учителів особистісно-професійної культури чільне місце належить домінантному соціокультурному середовищу вищої школи. Адже в квазісучасному суспільстві, до якого належить Україна, у професійно-педагогічній сфері непоодинокими є явища порушення прав і законів, непрозорість, двозначне трактування наукових теорій тощо. У цьому випадку визначаємо філософські категорії "свобода" і "несвобода" викладача у професійній підготовці студентів: більшість працюють в умовах повної залежності від керівництва, в так званому автономізованому режимі (за відсутності належного захисту з боку громадських чи суспільно-освітніх структур), їхня ініціатива з різних причин часто не знаходить реального втілення в практику, домінує надмірна завантаженість додатковими обов'язками, оформленням значної кількості (іноді зайвої) документації, а низький соціальний статус у суспільстві провокує пошук додаткових джерел заробітку.

Не випадково О. Донченко наголошує на відсутності в педагогічній громадськості реальної соціальної свободи, потужній залежності від різного роду чиновництва, недостатній самоповазі, що в кінцевому підсумку сприяє формуванню психології виконавців. Учений виокремлює

низку психолого-соціальних проблем у надрах колективного підсвідомого, що мають істотний вплив на соціально-педагогічну діяльність фахівця – зрощення політичного і педагогічного в умовах провідної ролі політичного; проблема невизначеності світоглядного фундаменту виховання й формування нового світогляду педагогів і вихованців; проблема жіночого в освітній сфері тощо [210]. За таких обставин творчий педагог не бачить сенсу та не знаходить належних можливостей для реалізації своїх інновацій через “несвободу” в діяльності, а також часу для професійного самовдосконалення, особистісного розвитку тощо.

Четверта концептуальна засада – *формування цілісної особистості майбутнього фахівця*.

Проблема цілісної особистості взагалі вможливує виявлення її природи, особливостей внутрішнього світу, сенсу і ціннісного смислу людського життя, а необхідною умовою – зміцнення духовного, соціального, психологічного та фізичного здоров'я.

В історичному аспекті питання формування цілісної особистості та її передумов знайшли відображення у працях філософів, психологів, педагогів. Так, Л. Божович, С. Рубінштейн та інші вчені основою цілісної особистості вважають її спрямованість [433]; М. Бобнева [58], Є. Шиянов – систему цінностей [542]; О. Леонтьєв – мотиви та діяльність [316]; А. Маслоу – самоактуалізацію [344]; В. Сластьонін – креативність [464]; К. Ясперс – унікальність внутрішнього світу [570]. Сучасні вітчизняні педагоги цілісну особистість характеризують на засадах гуманності, людиноцентризму, особистісної рефлексії (І. Бех, Г. Васянович, І. Зязюн, В. Кремень та ін.) [50; 126; 237; 304].

Цілісність особистості в соціально-психологічному сенсі розглядаємо як специфічну організацію самосвідомості людини у ставленні до діяльності, що виявляється передусім в її спрямованості на основі єдності в її становленні й розвитку природного і соціального, індивідуального, об'єктивного та суб'єктивного.

У сучасній практиці зустрічаємо різнобічні підходи до розуміння сутності цілісної особистості майбутнього педагога, відповідно й вибору форм і засобів її розвитку. В цьому контексті доцільним вважаємо виявлення суперечності в підходах до підготовки майбутнього вчителя в різних педагогічних навчальних закладах України (додаткові спеціалізації,

змістове наповнення нормативних навчальних курсів, різна кількість годин на вивчення ідентичних курсів, форми та методи залучення студентів до науково-дослідної діяльності, відсутність єдиних вимог до оформлення наукових робіт тощо), що певною мірою негативно впливає на його особистісно-професійний розвиток та результати відповідної діяльності.

Безумовно, особистість майбутнього вчителя формується в певному освітньому середовищі, де створено належні умови для реалізації педагогічних здібностей, професійно значущих якостей, практичних умінь і навичок. Відтак, результати вияву цих можливостей залежать від самого суб'єкта соціально-педагогічного процесу, тобто особистості студента (його цілей, потреб, інтересів, мотивів, спрямованості, свободи, оцінки й самооцінки). Тільки глибоко усвідомлені цілі з допомогою адекватних засобів забезпечують результативність майбутньої соціально-педагогічної діяльності на засадах ціннісно-сміслового трактування цілісності, завдяки якій уможливлується вихід за межі природних і соціальних реалій.

Шляхи реалізації концепції. В умовах інтегрування вищої освіти України до світового освітнього простору, стратегії її приєднання до Болонського процесу надзвичайно важливим аспектом упровадження концепції вважаємо врахування прогресивних ідей професійної підготовки вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності в зарубіжних країнах (§ 2.5).

Механізм реалізації виокремлених концептуальних засад професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів здійснюється поетапно шляхом координації зусиль професорсько-викладацького складу вищого педагогічного навчального закладу, представників громадських організацій в аспекті забезпечення соціально-педагогічного спрямування змісту навчально-виховного процесу.

Важливим аспектом упровадження авторської концепції визначено оновлення змісту викладання педагогічних дисциплін засобами професійно-розвивальних технологій: технології розвитку творчої особистості учня в соціально-педагогічній діяльності, здоров'язберезувальні технології в початковій школі, естетотерапія та методи залучення учнів до проектної діяльності; інформаційно-комунікативні технології в соціально-педагогічній діяльності; особистісно

зорієнтовані технології в індивідуально-груповій соціально-педагогічній діяльності з молодшими учнями (див. розділ IV).

Реалізація представленої концепції невіддільна від проектування впливу соціально-виховного середовища навчального закладу на професійну компетентність майбутнього вчителя в соціально-педагогічній сфері, оптимізації самостійної і науково-дослідної роботи студентів, включення їх у різні види соціально-педагогічної діяльності в процесі педагогічної практики.

Формування науково-теоретичних та організаційно-технологічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи передбачає:

- включення соціально-педагогічної проблематики до науково-дослідницьких програм університету;
- психолого-педагогічне діагностування студентів на предмет виявлення рівня їхньої професійної готовності за напрямками соціально-педагогічної діяльності в початкових класах;
- проведення науково-практичних симпозіумів, конференцій, семінарів з окресленої проблеми із залученням студентської молоді, учителів базових шкіл і працівників соціальних служб;
- підвищення професійної кваліфікації викладачів з питань соціокультурного формування та розвитку майбутніх учителів;
- підготовку й видання наукових, навчально-методичних посібників з окресленої теми.

3.2. Структурно-функціональна модель системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності

Реалізація завдань дослідження, перевірка його гіпотези зумовили потребу розроблення структурно-функціональної моделі системи підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Моделювання належить до теоретичних методів дослідження, що мають метою створення структурних механізмів педагогічного процесу, вивчення логічних залежностей педагогічних явищ тощо. Модельний

підхід передбачає створення моделі як спрощеної копії реального об'єкта чи явища.

На думку В. Краєвського, будь-яка досконала модель не може повною мірою відобразити всю специфіку закономірностей свідомої, соціально зумовленої практичної діяльності людини, адже модель – це лише результат абстрактного узагальнення особистісного досвіду, а не прямий наслідок експерименту [296, с. 268].

Метод моделювання є предметом широкого використання в сучасних науково-педагогічних дослідженнях (В. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Карпенко, С. Сисоєва, В. Чайка, Л. Ядвиршис та ін.) [184; 213; 256; 453; 531; 547], зокрема, моделювання професіограми майбутнього педагога (В. Беспалько, Н. Кузьміна А. Маркова, В. Сластьонін, Р. Скульський та інші вчені) [48; 309; 340; 463; 460], різних аспектів підготовки майбутнього вчителя початкової школи (О. Біда, І. Бужина, Н. Глузман, С. Мартиненко, О. Матвієнко, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич та ін.) [57; 122; 168; 342; 345; 383; 438; 525].

На основі вивчення наукових праць цих та інших дослідників у контексті нашого дослідження орієнтуємось на моделювання як метод пізнання, що має метою відображення цілісного процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності на основі нерозривної єдності основних її функцій і виокремлених напрямів відповідно до реальних властивостей структурних елементів цієї моделі як форми експерименту.

У монографії пропонуємо *структурно-функціональну модель* системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, у якій намагаємось реалізувати ідеї *цілісності, структурованості та функціональності*.

Цілісність професійної підготовки студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу вбачаємо в єдності складових цієї підготовки (мети, завдань, змісту, форм, методів, засобів, спрямованих на досягнення очікуваного результату). Відтак ефективність вирішення поставлених завдань значною мірою залежить від суб'єктивних чинників, зокрема характеру та механізму особистісної взаємодії викладачів і майбутніх фахівців.

Структурованість підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах визначаємо єдністю її складових компонентів.

У дискусіях стосовно побудови ідеальної моделі професійної підготовки вчителя акцентується на її “науковому, функціональному і професійному характері”, але “визначальним є глибокий і правдивий гуманістичний вимір”. Функціональність, зазначає польський учений З. Маркоцкі, передбачає, окрім учіння, опанування цінностей і вмінь використовувати їх у практиці, зокрема інноваційній [577, s. 18]. Саме функціональність вважають провідною у набутті особистістю професіоналізму.

Авторське розуміння змісту поняття “професійна готовність” викладено в § 1.2. У загальних рисах готовність випускників до майбутньої професійно-педагогічної діяльності містить такі блоки, як *професійна орієнтація* (готовність до професійного навчання), *безпосередній процес підготовки* – опанування професійними знаннями і вміннями (професійна готовність), *наявність відповідних змістові діяльності якостей особистості* (особистісна готовність), *адаптація до професії після завершення навчання* (професійна адаптація) [527, с. 73–81].

На концептуальному рівні результатом підготовки майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності вважаємо його *особистісно-професійну готовність* як інтегроване утворення, що синтезує в собі складові компоненти, виокремлені відповідно до змісту цієї діяльності, особливостей і умов її здійснення в навчально-виховній практиці.

Головну мету педагогічної освіти В. Сластьонін визначає як професійно-особистісний розвиток учителя [463, с. 79–81]. В умовах педагогічного університету особистісний розвиток студента здійснюється в процесі його навчальної та науково-дослідницької діяльності, що передбачає опанування професії. Особистісну готовність майбутнього фахівця вважаємо провідною стосовно готовності професійної, адже ефективність соціально-педагогічної діяльності детермінована високими духовними ідеалами, гуманістичною спрямованістю, креативністю, морально-естетичним ставленням до суб’єктів взаємодії.

Особистісно-професійна готовність виявляється через актуалізацію професійно значущих цінностей майбутнього фахівця в різних напрямках соціально-педагогічної діяльності початкової школи. Тому в руслі визначеного нами аксіологічного підходу до вивчення досліджуваних явищ *педагогічні цінності* розглядаємо як форму суспільної свідомості та норми, які регулюють професійну діяльність учителя, виступають як

ідеальне відображення виховного ідеалу (див. § 2.1), що реалізується у шкільній практиці. У підготовці майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності опануванню відповідних цінностей належить визначальне місце, вони зумовлюють ціннісно-сміслову наповнення цієї діяльності.

У процесі оволодіння майбутнім фахівцем педагогічними цінностями відбувається їх *суб'єктивізація*, рівень якої слугує показником особистісно-професійного розвитку. У сучасній науці існують різні класифікації педагогічних цінностей, зокрема, в нашому контексті орієнтуємось на такі групи: особистісні, групові та соціально-педагогічні цінності [387, с. 58–59].

Майбутній педагог повинен вдосконалювати свою особистість шляхом самоосвіти, виявляти креативність та бути готовим стимулювати учнів до активної життєдіяльності в суспільстві. Т. Пьонтек (T. Piątek) визначає такі компетенції педагога: праксеологічні, комунікаційні, креативні, інформаційні, моральні, взаємодії, відтак вважає, що ці компетенції є загальними, що характеризують людину типової професії [580, с. 39]. Для майбутнього педагога ці цінності є особливо сутнісними.

У проектуванні авторської моделі важливе значення має оволодіння всіма групами цінностей, що визначають аксіологічну спрямованість майбутнього вчителя початкових класів, його орієнтування не лише на традиційні соціальні ідеальні образи, а й культурні взірці інших народів, загальнокультурних досягнень цивілізації.

Особистісно-професійна готовність майбутнього вчителя детермінована сформованістю в нього відповідних якостей як обов'язкової педагогічної цінності. М. Лук'янова акцентує на проблемі підвищення психолого-педагогічної компетентності вчителя, у зміст якої вкладає "сукупність певних якостей (властивостей) особистості з високим рівнем професійної підготовленості до педагогічної діяльності..." [325, с. 56–57]. Однак успіх діяльності визначають не лише рівнем фахової освіченості особистості, а й не меншою мірою її психологічною готовністю до виконання певних професійних ролей, що включає "установку до діяльності" та має "динамічну структуру, яка відбиває інтелектуальні, емоційні, мотиваційні та вольові складові психіки людини у їх співвідношенні із зовнішніми умовами, і є стійкою характеристикою особистості" [499, с. 202].

Сучасні вітчизняні психологи професійно важливі якості визначають як “будь-які якості суб’єкта, які включені в процес діяльності і забезпечують ефективність її виконання за параметрами продуктивності, якості праці та надійності” [422, с. 673]. Російський учений В. Шадріков під професійними якостями розуміє індивідуальні якості суб’єкта діяльності, що впливають на її ефективність та успіх опанування нею [діяльністю] [537]. На думку автора, це поняття [професійні якості] надзвичайно обширне, куди належать і професійні здібності. А. Маркова зауважує, що професійні якості слугують передумовою професійної діяльності, у процесі якої, будучи новоутвореннями, удосконалюються та коригуються [340].

Отож рівень сформованості професійно значущих якостей людини детермінує успіх її професійної діяльності. У процесі професійного розвитку відбувається оволодіння майбутнім фахівцем “системою професійно важливих якостей”, куди входять “комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини” [426, с. 733].

У психологічній літературі ми знаходимо два досить близьких за своєю сутністю поняття *професійно важливі* та *професійно значущі* якості особистості. Найбільш чітко розмежування їх, на нашу думку, дає Ю. Поваренков, зокрема, зазначаючи: “Під професійно важливими якостями особистості професіонала маємо розуміти інтегровані системні якості, що впливають на ефективність діяльності індивіда під час пошуку і вибору професії, оволодіння професійною діяльністю в процесі навчання, на результативність соціальної та професійної адаптації, а також на ефективність її виконання” [403, с. 81]. В. Шадріков під цим поняттям розглядає “індивідуальні якості суб’єкта діяльності, що впливають на її ефективність та успішність засвоєння. До професійно важливих якостей належать також і здібності” [538, с. 86].

Диференціюючи роль професійно важливих і професійно значущих якостей, Ю. Поваренков робить висновок про те, що вони створюють дві специфічні групи, зорієнтовані на розв’язання різноманітних задач. До складу *першої групи* належать якості, що забезпечують прийняття та ефективну реалізацію конкретної професійної діяльності, а до складу *другої* – ті, що визначають процес професійного розвитку людини у цьому напрямі.

Зміст першої групи професійно зорієнтованих якостей визначається

особливостями конкретної професійної діяльності. У зв'язку з цим виокремлюють конкретні професійно важливі якості лікаря, менеджера, вчителя тощо. Друга група якостей, на думку Ю. Поваренкова, дещо менше залежить від специфічних особливостей конкретних видів професійної діяльності. Вони певною мірою “надпрофесійні”, тому що визначають ступінь прийняття задач професійного розвитку й ефективність їх вирішення незалежно від професії [403, с. 83].

Система якостей, що зумовлюють успішне опанування майбутніми спеціалістами обраної професії, достатньо чітко висвітлена в дослідженні В. Андрєєва [10], котрий характеризує 9 блоків якостей: мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості до діяльності; інтелектуально-логічні здібності; інтелектуально-евристичні здібності; світоглядні якості; моральні якості; естетичні якості; комунікативно-творчі здібності; здібності до самоуправління; індивідуальні особливості, що слугують запорукою ефективної діяльності (у даному випадку навчально-творча діяльність). Як бачимо, згаданий вище автор, характеризуючи продуктивність діяльності майбутніх фахівців у процесі опанування професійними знаннями та досвідом її організації, до професійних якостей особистості відносить і її здібності (логічні, інтелектуальні, творчі тощо) як індивідуально-психологічні властивості.

Р. Нізамов характеризує професійну готовність через такі якості, як уміння науково організувати свою працю і працю колективу, здатність бачити перспективу розвитку, вміння працювати самостійно [За: 499, с. 202], які можна вважати універсальними для представників різних категорій професій. До таких якостей належать *світоглядно-ідеологічні* (високий рівень соціокультурної та громадянської компетентності, ідейно-політичні переконання, розуміння закономірностей суспільних реалій, ставлення до навколишнього світу, активність у соціально-громадському житті держави), *моральні* (цілеспрямованість, чесність, гуманність, впевненість, рішучість, скромність, принциповість), *естетичні* (здатність сприймання світу за законами краси, вміння бачити й розуміти прекрасне в повсякденному житті, людських взаєминах) та *індивідуальні* якості людини (фізичне та психічне здоров'я, працездатність, темперамент, мотиви діяльності тощо).

Як засвідчують результати наших досліджень, поділ професійних якостей на ці групи є умовним, не вдаючись до їх ретельного аналізу, перейдемо до вивчення тих якостей, що мають сутнісний вплив на процес

і результати формування особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності.

Учені вирізняють специфічні для конкретної професії характеристики, зокрема для професії вчителя. Так, М. Чобітько виокремлює основні їх блоки: 1) мотивація; 2) спрямованість, 3) активність; 4) інтелект; 5) логіка; 6) евристичність; 7) моральність; 8) естетичність; 9) комунікативність; 10) самоуправління; 11) саморозвиток; 12) індивідуальність та ін. [535, с. 74].

Кожен із цих блоків має відповідний вплив на характер і результати оволодіння студентами професією вчителя, яка вирізняється своїми особливостями, передусім змістом, предметом, засобами діяльності тощо. Для педагогічної діяльності, на відміну від професій типу “людина-техніка“, “людина-знакова система“, “людина-природа“, доміантними професійними якостями є світоглядно-ідеологічні, а також високий інтелектуальний розвиток, організаційна культура, любов до дітей, особиста відповідальність, професійна рефлексія, емпатія, готовність до педагогічної творчості та самоосвіти тощо. Не випадково педагогічна професія “вимагає від її представників подвійної підготовки – людинознавчої і спеціальної” [232, с. 12]. Згадані автори визначають сукупність вимог до професії вчителя – професійна спрямованість, готовність та придатність до педагогічної діяльності [Там само].

Характерною особливістю педагогічної діяльності є “володіння мистецтвом формування особистості іншої людини засобами свого фаху, а виокремлення певних видів педагогічної діяльності у межах педагогічної професії для вирішення певного класу професійно-педагогічних завдань набуває статусу педагогічної спеціальності (за Н. Гузій)” [13, с. 743].

У процесі опанування педагогічної діяльності виокремлюють три напрями відповідності психологічних характеристик особистості вимогам майбутнього фаху: придатність до педагогічної діяльності, особистісна готовність та психологічна спрямованість на предмет праці, висока комунікативна здатність і включеність до комунікації з іншими людьми [230]. Як бачимо, досягнення максимальних результатів професійно-педагогічної діяльності можливе за умови відповідності індивідуально-особистісних психологічних якостей і характеристик майбутнього вчителя обраному фаху, зокрема, комунікативно-пізнавальна активність, відрефлексована професійна спрямованість, високий рівень

інтелектуального розвитку, загальної культури, а також біологічні, анатомо-фізіологічні та психологічні характеристики.

Сучасні дослідники (О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч та ін.) пропонують психологічний портрет педагога, який складають такі компоненти: індивідуальні якості (характер, темперамент, задатки тощо); особистісні якості; комунікативні (інтерактивні) якості; статусно-позиційні (особливості соціального статусу людини, взаємин у колективі); діяльнісні; зовнішньо-поведінкові показники [232, с. 14].

Отже, *професійні якості майбутнього вчителя* – це система знань фундаментальних, гуманітарних і професійно зорієнтованих навчальних дисциплін, умінь і навичок виконувати професійні обов'язки, досвід виробничо-трудової діяльності; здатність вирішувати професійні завдання; навички професійного спілкування; готовність нести професійну відповідальність за результати своєї праці.

Особистісні якості, від яких залежить результативність професійної діяльності, поділяють на професійно важливі (обов'язкові для окремих категорій професій) та універсальні (необхідні для представників усіх професій). Професійні якості педагога (комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні) у структурі його особистісних характеристик як динамічне явище формуються поетапно відповідно до досягнення соціально-педагогічної майстерності. Тому в дослідженні оперуватимемо поняттям “особистісно-професійні якості”.

Професійний розвиток майбутнього фахівця відбувається в умовах суспільно організованої трудової діяльності, тому, зазначає В. Рибалка, передбачає *професійну соціалізацію особистості*, тобто “набуття нею певних соціальних професійних якостей, сукупність яких утворює соціальність особистості фахівця. Професійна соціальність та індивідуальність утворюють соціальну та індивідуальну унікальність, неповторність особистості професіонала” [426, с. 733]. Рівень сформованості цих та інших професійних якостей слугує передумовою створення соціально-індивідуального стилю, професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів. Відтак основою його розвитку є світоглядно-когнітивні контенти, що включені до змісту вищої педагогічної освіти.

З огляду на традиційне виокремлення в ньому трьох блоків – *загальнокультурного (гуманітарного), психолого-педагогічного (фундаментального)* та *предметного (фахового)* – у процесі дослідження домінантними було визнано дисципліни психолого-педагогічного циклу, а також виробничу практику та науково-дослідницьку роботу майбутніх фахівців. Професійна підготовка студента до соціально-педагогічної діяльності передбачала систематичну співпрацю з учителями початкових класів базових шкіл практики (рис. 3.1).

У процесі дослідження виявлено суперечність у системі “педагогічний університет – початкова школа”, оскільки якість і рівень професіоналізму фахівців початкових класів у соціально-педагогічній сфері не повною мірою задовольняють сучасні потреби й запити суспільства. Тому згідно з авторською концепцією професійна підготовка майбутнього фахівця повинна бути максимально наближена до практичних потреб школи, передусім соціально-педагогічних.

Попри глибоке усвідомлення викладачами педагогічних інститутів й університетів потреби наближення теоретичної підготовки до шкільної практики, в сучасних вишах все ще домінує гностичний підхід, згідно якого студентів здебільшого залучають до вивчення низки навчальних дисциплін, нехтуючи змістом практико-орієнтованого змісту професійної освіти.

Як зауважує польський учений С. Квятковський (S. Kwiatkowski), у сучасних умовах існують істотні розбіжності між планами і програмами загальноосвітніх шкіл і практикою професійної освіти, тому виникла необхідність у розробленні стандартів підготовки кваліфікованих учителів з урахуванням ринкових вимог [575, s. 9–14].

Як бачимо з рис. 3.1, у педагогічному процесі вищої та початкової школи, незважаючи на численні відмінності, все-таки мають місце ідентичні моменти стосовно цілепокладання, організації та управління навчально-виховною й самостійною дослідницькою діяльністю, налагодження суб’єкт-суб’єктної взаємодії, самоосвіти, самовиховання тощо.

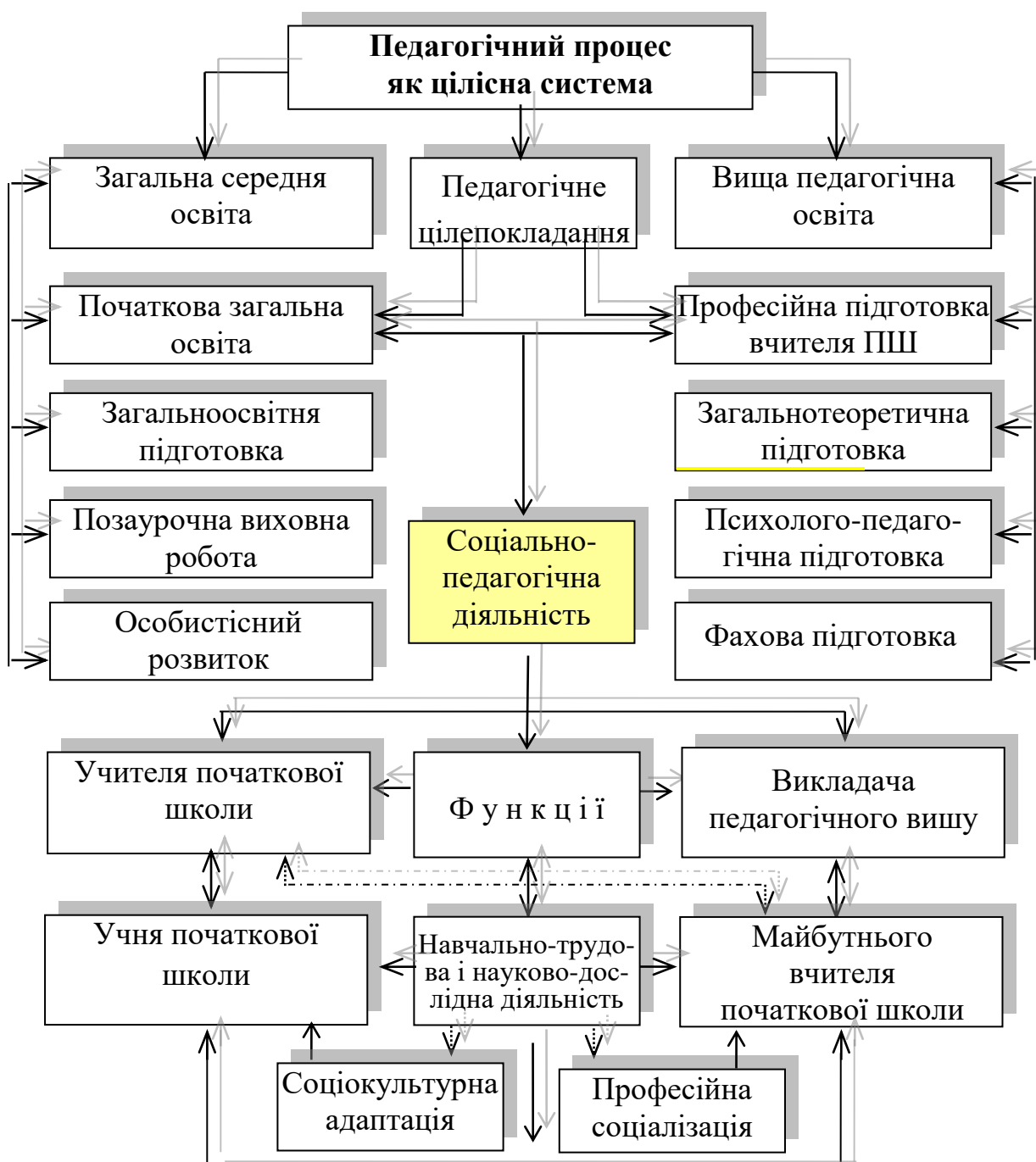


Рис. 3.1. Соціально-педагогічна діяльність у педагогічному виші та початковій школі*

* Штриховою лінією позначено необхідність зв'язку навчальної діяльності студента з професійною діяльністю вчителя початкової школи (передусім у процесі виробничої практики)

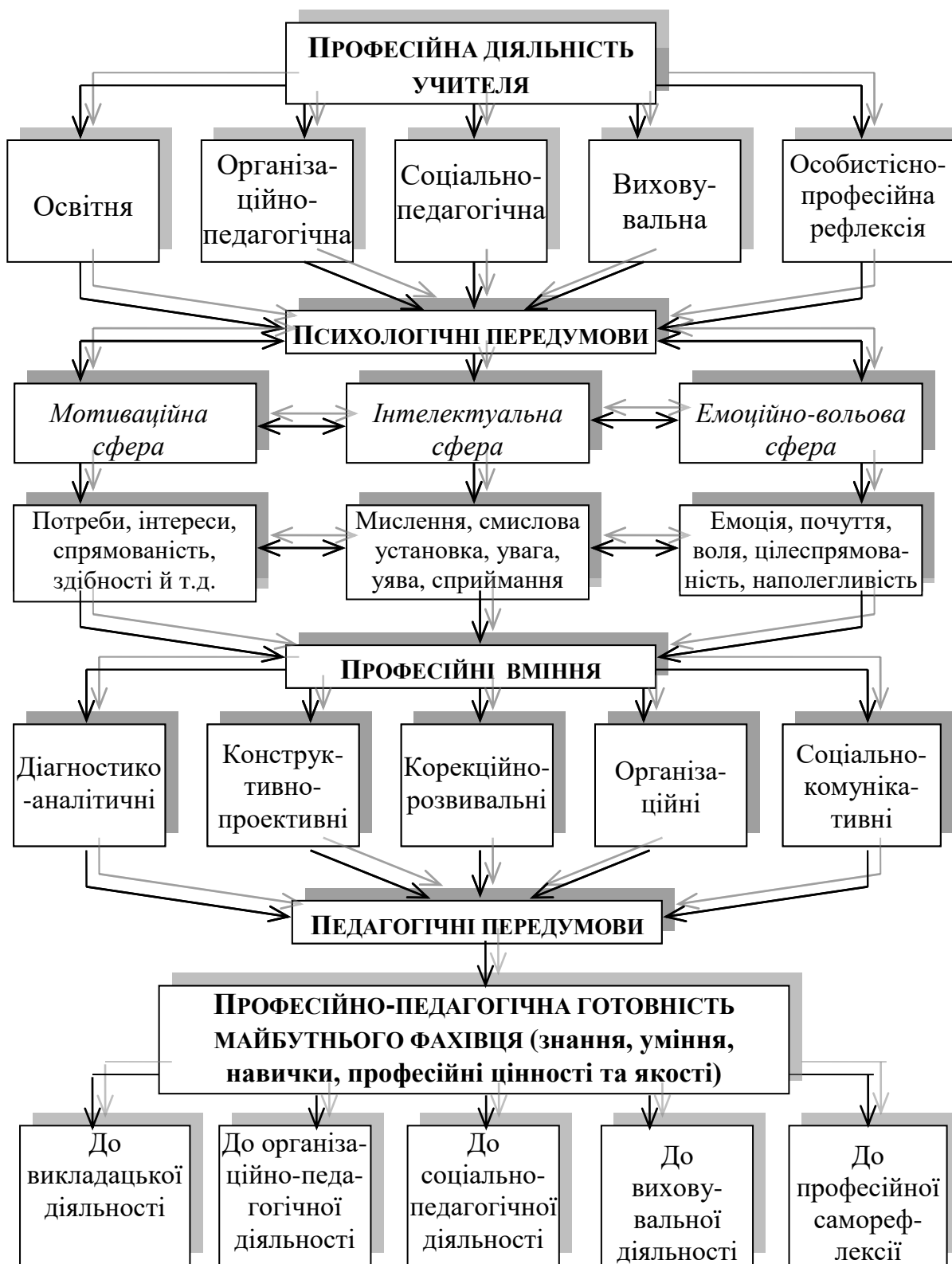


Рис. 3.2. Структура професійної діяльності майбутнього вчителя та її психолого-педагогічних передумов¹

¹ Модифікований варіант за: 471, с. 18.

На рис. 3.2 структура професійної діяльності майбутнього вчителя представлена в загальній формі, що передбачає тісний взаємозв'язок різних автономних напрямів цієї діяльності (освітньої, організаційно-педагогічної, виховувальної, соціально-педагогічної та особистісно-професійної рефлексії – діяльності, що спонукає до загальнокультурного та творчого самовдосконалення). Так, у процесі реалізації освітньої (дидактичної) функції вчитель здійснює виховувальний вплив на учня, його соціально-педагогічне вивчення, але це є неможливим без належної управлінської діяльності навчально-виховним процесом в умовах початкової школи.

У цьому випадку ми розглядаємо професійну діяльність як загальне явище, тоді як соціально-педагогічна діяльність учителя виступає її частковим елементом, зберігаючи при цьому всі складові соціально-педагогічної системи (мету, завдання, зміст, форми, методи тощо).

На основі вивчення наявних у педагогічній науці й практиці вищого педагогічного навчального закладу методологічних, історико-теоретичних, технологічних і методичних аспектів професійної освіти розроблено авторську модель системи підготовки майбутнього фахівця початкової школи до соціально-педагогічної діяльності (рис. 3.3). Метою її створення є *формування особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя до практичної роботи* згідно виокремлених нами напрямів соціально-педагогічної діяльності (соціально-педагогічна профілактика, діагностика та співпраця з родиною учня, соціально-педагогічна діяльність з обдарованими учнями, соціально-педагогічна діяльність з девіантними учнями, робота в умовах інклюзивної освіти та соціально-культурна анімація).

Модель професійної підготовки майбутнього педагога включає три блоки: *цільовий, технологічно-формувальний і діагностично-результативний*, взаємодія яких у педагогічному процесі вищої школи здатна забезпечити цілеспрямоване формування в студентів готовності до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах.

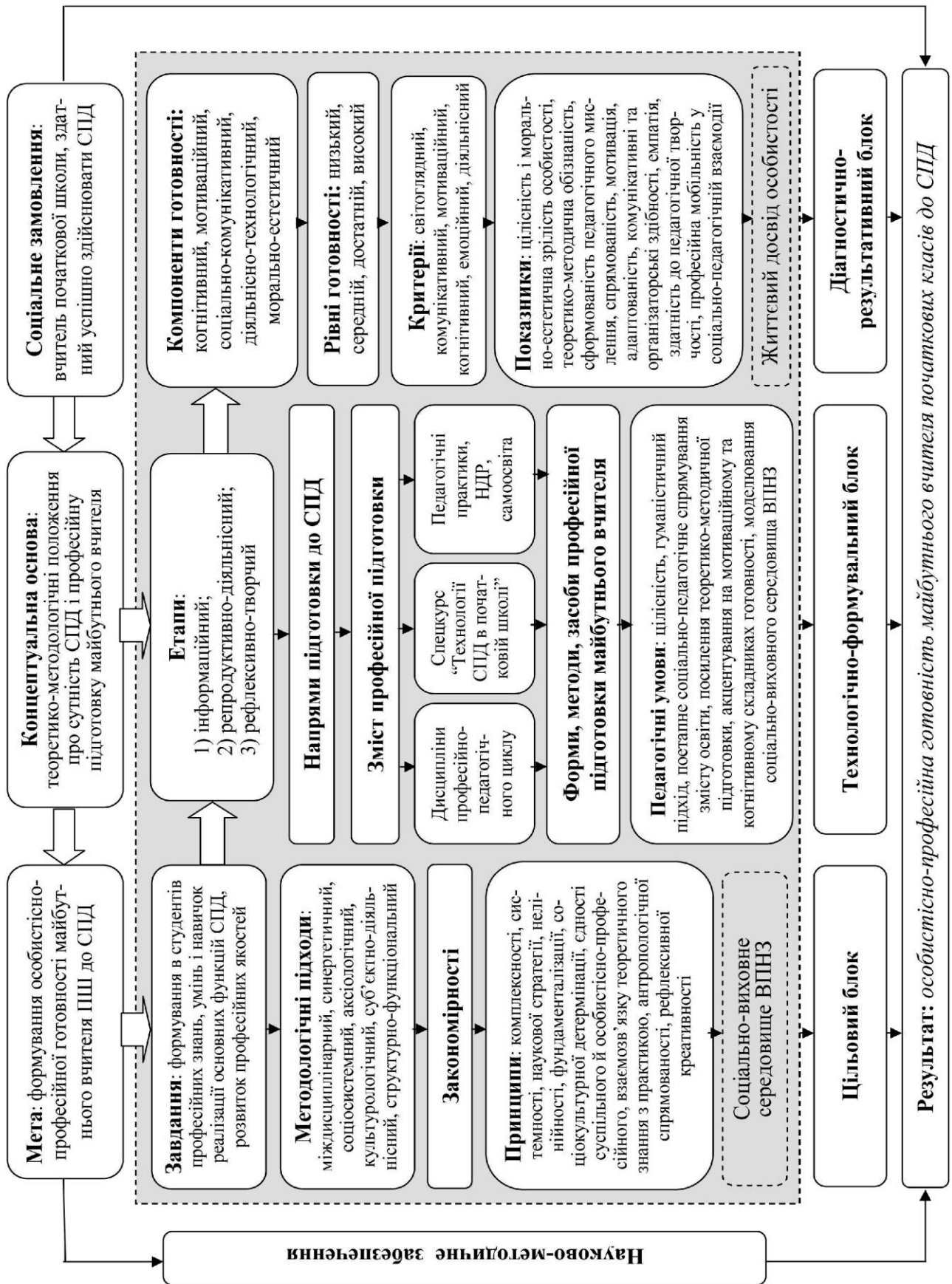


Рис. 3. 3. Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до СПД

Важливими складниками особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя визнано нерозривну єдність таких компонентів: *мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, діяльнісно-технологічного та морально-естетичного* (рис. 3.4).

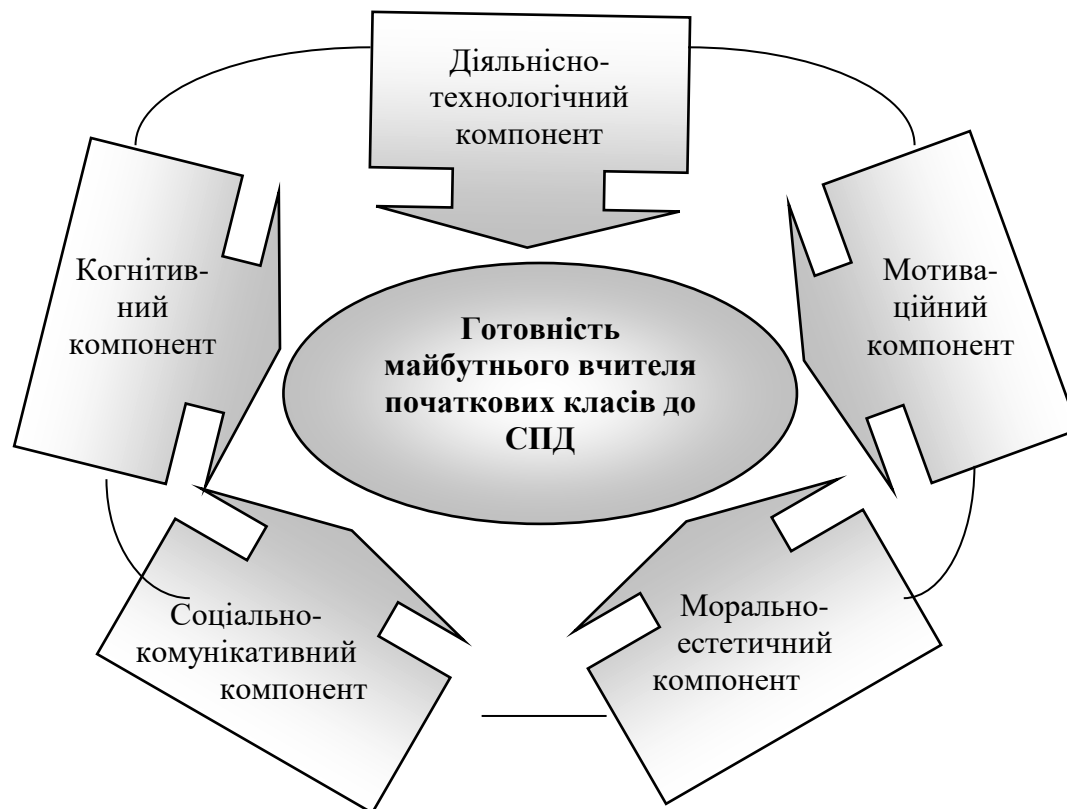


Рис. 3.4. Складники особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до СПД

Мотиваційний компонент – це внутрішня мотивація та емоційно-ціннісне ставлення майбутніх фахівців до СПД, сформованість у них професійно значущих якостей, орієнтація на створення гуманістичного соціально-виховного середовища початкової школи.

Першочергове завдання соціально-педагогічного спрямування професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів – сформувати в нього соціально-ціннісне ставлення до соціокультурних норм, стимулювати спрямованість на оволодіння методами саморефлексії на основі гуманістичного знання, суб'єктивно-емоційної діяльності. П. Якобсон вважає, що емоційна культура людини виявляється в її сформованих якостях, зокрема адекватне ставлення учня до явищ соціального життя зумовлює певний емоційний стан [549, с. 105].

У руслі синергетики як нової пізнавальної моделі вивчення

нелінійних залежностей, можливостей контролювати хаос і значення випадковостей активізується увага наукової спільноти до ціннісних аспектів пізнання. Проблема формування ціннісної свідомості молоді посідає чільне місце в дослідженнях І. Зязюна [235, с. 14–22]. Академік зауважує, що “змістом освіти має стати ціннісна свідомість, ціннісне відношення”, оскільки суб’єктивність зростаючої особистості зберігається за умови педагогічного впливу на її поведінку та формування суб’єктивної свободи у ставленні до соціальних цінностей на основі власного досвіду. У цьому випадку, зазначає І. Зязюн, “пізнана цінність стає регулятором поведінки дитини” [Там само, с. 15].

Аксіологічна складова професійної підготовки передбачає оволодіння майбутніми вчителями цінностями, необхідними для виконання соціальних ролей в умовах модернізації освіти відповідно до сучасних вимог [589, с. 244].

Представники педагогіки добра, моральності, гуманізму (Г. Васянович, І. Зязюн, Г. Сагач) визначальним у діяльності вчителя вважають мотив. Мотивацію визначають як “динамічний процес формування мотиву” (Є. Ільїн) [242, с. 67]. Проблема мотивації професійно-педагогічної діяльності залишається предметом дослідження російських учених (Є. Ільїн, І. Ісаєв, О. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов), котрі простежують взаємозв'язок мотивів вибору педагогічної професії та її мотивації. І це не випадково, адже лише трохи більше половини студентів обирають професію вчителя з урахуванням своїх здібностей до навчання та педагогічної спрямованості. Так, першокурсники вказали на такі чинники у професійній орієнтації, як інтерес до навчального предмета – 27,2%; бажання вивчати цей предмет – 16,2%; бажання виховувати дітей – 19,2%; усвідомлення педагогічних здібностей – 6%; прагнення здобути вищу освіту – 13%; уявлення про суспільну значущість, престижність педагогічної професії – 12,2%; стимулом слугувала матеріальна забезпеченість – 2,2%; так склалися обставини – 4%. [387, с. 28]. Приблизно такі ж результати і в українських педагогічних вишах, тому мотиваційний складник вважаємо особливо значущим у соціально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Когнітивний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності – це усвідомлення цінності й потреби засвоєння систематизованих знань:

методологічних – оволодіння загальними принципами вивчення соціально-педагогічних явищ, закономірностей, особливостей впливу на процеси формування та розвиток дитини об'єктивних і суб'єктивних чинників, соціального оточення тощо);

теоретико-методичних – розуміння навчально-виховного процесу як цілісної соціально-педагогічної системи, що включає цілепокладання, зміст, методи, засоби, форми організації навчання й виховання, принципи й закономірності соціально-виховного процесу, а також методику проектування, організації та здійснення соціально-педагогічної діяльності з учнями початкових класів та їхніми батьками.

На пріоритетності знань у професійній діяльності наголошує В. Кремень, адже “саме реальна діяльність людей визначає основні параметри і тип цивілізації” як “нові аксіологічні виміри знання, які необхідно переосмислити в концепті філософії освіти і застосувати до педагогічної діяльності”; наукова раціональність сьогодні “зберігає високий ціннісний статус і набуває нових соціальних функцій” [300, с. 8].

У моделюванні змісту когнітивної складової особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності частково використано теорію раціогуманізму (Г. Балл) [36], зокрема положення про гармонійність інтелекту (мудрість), що виявляється в емоційно-цінісному, цілісно-духовному пізнанні світу, творчій налаштованості на сприймання суперечностей, визнанні інтуїції як обов'язкової складової відповідної діяльності, а також її прилученість до найвищих культурних цінностей цивілізації.

Соціально-комунікативний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності – соціальне самовизначення педагога, його здатність до професійної адаптації в соціально-виховному середовищі школи, комунікативні й організаторські навички, вміння розв'язувати соціально-педагогічні ситуації в умовах школи, інтерпретувати поведінку учня, налагоджувати

атмосферу соціально-педагогічної співпраці учасників навчально-виховного процесу.

Соціальне самовизначення вчителя визначає його соціальну позицію як “свідоме ставлення до явищ соціальної дійсності, що формується на основі певного розуміння нею суспільства й свого місця в ньому”, належності до певної соціальної спільноти, суспільна самосвідомість [24, с. 56]. На думку Р. Арцишевського, людина може свідомо зайняти якусь соціальну позицію лише тоді, коли вона певною мірою ототожнює себе з суспільством або його частиною (соціальна ідентифікація), сприймаючи їхню самосвідомість як свою власну [Там само, с. 53]. Адже люди, котрі належать до однієї соціальної групи чи мають однаковий соціальний статус дуже часто вирізняються своєю соціальною позицією та можуть відстоювати інтереси різних соціальних груп. Очевидно, важливим є сам факт сформованості стійкої соціальної позиції на основі суспільної самосвідомості особи, що виявляється також у її громадянськості, соціальній активності та морально-правовій відповідальності.

Морально-естетичний компонент готовності майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі включає його обізнаність із морально-естетичними цінностями, особистісними та суспільними етичними нормами; усвідомлення необхідності дотримання морально-естетичних принципів у соціально-педагогічній діяльності професіонала; взаємодію педагога з вихованцями на засадах відвертості, толерантності й конфіденційності, а також здатність до емпатії та компромісу в умовах педагогічного конфлікту.

Виокремлення морально-естетичного компонента як самостійного складника особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя є не випадковим, адже в сучасних умовах особливо загострилися проблеми етико-естетичного ставлення людини до навколишнього світу, значення наукової раціональності в освітній сфері, переоцінки традиційних виховних ідеалів і духовних смислів, особливо в аспекті вирішення соціально-педагогічних проблем неповнолітніх.

Розвинути в людини ідейні переконання, погляди, “навчити жити в суспільстві, утвердити морально-естетичні принципи – усе це вимагає того ступеня духовної єдності, на якому вихователь і вихованець почувають себе однодумцями”, зазначав В. Сухомлинський [488, с. 434]. І

далі: “Етичне Я нерозривне і неподільне. Не може бути хорошим громадянином, справжнім борцем за високі ідеали духовно і морально спустошена людина” [491, с. 386]. На необхідності врахування у професійній діяльності педагога нових етичних мотивів “у рамках нової парадигми знання” акцентує В. Кремень [300, с. 8].

Сьогодні практично всі професії, а передусім професія вчителя, пов’язана з етичними проблемами людини, суспільства, навколишнього світу, адже “низька етична культура людини не може не впливати на всю її роботу”, тому “знання етики як науки про моральну поведінку необхідні всім студентам, щоб зробити їх чутливими до етичних проблем, з якими вони зіткнуться у своїй професійній діяльності” (С. Гончаренко) [178, с. 44–46]. Адже “здійснення педагогічної діяльності вчителем передбачає визначення моральних цілей і засобів, мотивів і потреб із тим, щоб вона носила позитивний вчинковий характер” [130, с. 110].

За І. Зязюном, “соціально-ціннісні якості й норми поведінки набувають особистісного смислу і значущості” тоді, коли на основі глибокого розуміння їх сутності “вони [соціально-ціннісні якості й норми поведінки] пройшли етап естетизації (переживання; почуттів; освоєння як цінності, стійкої для особистості)” [235, с. 16]. Отож готовність до соціально-педагогічної діяльності передбачає здатність до саморозвитку й самовдосконалення професійних якостей, відповідних цінностей, а також “особистісної, педагогічної і соціальної спрямованості вчителя”, розвиток педагогічної майстерності майбутніх фахівців на естетичних та етичних засадах [377, с. 314, 319].

Діяльнісно-технологічний компонент готовності майбутнього вчителя вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності:

1) *сформованість низки вмінь*²:

- *діагностико-аналітичні* – вміння аналізувати соціально-педагогічну ситуацію, збирати необхідну інформацію, оцінювати результати проведеної роботи, обґрунтовувати вибір та оптимальність поєднання засобів соціально-педагогічної комунікації (змісту, методів, організаційних форм), діагностувати рівень позитивного впливу соціально-виховного середовища початкової школи;
- *конструктивно-проективні* – вміння прогнозувати результати

² Частково використано класифікацію вмінь соціального педагога за: 256, с. 16.

вирішення проблемної ситуації, виявлення найбільш ефективних способів розв'язання соціально-педагогічних завдань, здійснювати відповідний соціально-педагогічний супровід та управління соціально-педагогічною діяльністю з молодшими школярами та їхніми батьками;

- *корекційно-розвивальні* – вміння створювати умови для об'єктивного виявлення якостей та станів учня (впевненість, нерішучість, тривожність, незалежність тощо), систематичне виявлення і корекція соціальних відхилень у поведінці та діяльності вихованців;
- *організаційні* – вміння організовувати соціально-виховний процес в умовах початкової школи, вирішувати конфліктні педагогічні ситуації, налагоджувати взаємодію (співпрацю) з батьками (опікунами) учнів, професійна рефлексія та розвиток власних творчих ресурсів;

2) *опанування основних технологій СПД в початкових класах*: технології розвитку творчої особистості учня; особистісно зорієнтовані технології в соціально-педагогічній діяльності; здоров'язбережувальні технології в початковій школі; інформаційно-комунікативні технології в соціально-педагогічній діяльності; технології естетотерапії та проектної діяльності;

3) *здатність про педагогічної творчості у професійній діяльності, мобільність у соціально-педагогічній взаємодії* – самостійне прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, здатність до самореалізації, креативності.

А. Маслоу креативність вважав “фундаментальною характеристикою людської природи; можливість, яка дана кожному від народження” [344, с. 222], небезпідставно акцентував на потребі самоактуалізації професіонала. Креативність самоактуалізованої людини вчений порівнював із креативністю дитини, яка ще не зіпсована впливом культури [Там само] (хоч вважаємо, що справжня культура не спроможна чинити негативний вплив на дитину, зазвичай ”псує” безкультур'я, соціальне середовище). Тому креативність вважаємо невід'ємною характеристикою соціально-педагогічної діяльності вчителя, зокрема його діяльнісно-технологічної готовності до реалізації професійних функцій, формування позитивного педагогічного іміджу.

Розроблення та впровадження загальної концепції професійного формування конкурентоспроможного педагога початкової школи на засадах кредитно-модульної системи, зокрема, його готовності до соціально-педагогічної діяльності з учнями та їхніми батьками передбачає поетапну реалізацію відповідної моделі в теоретичному та практичному плані згідно вимог Державного стандарту професійної підготовки.

Нами виокремлено *етапи* реалізації цієї моделі:

Перший етап – *інформаційний* (III курс). Його мета – адаптація студентів до соціально-виховного середовища вищого навчального закладу, опанування соціально-педагогічними знаннями та усвідомлення їхньої цінності в професійній діяльності вчителя початкових класів. Провідними формами тут є викладання психолого-педагогічних дисциплін за змістом вищої освіти та їхнє соціально-педагогічне спрямування, зокрема, використання композиційної побудови фрагментів лекційних чи семінарських занять у вигляді педагогічних ситуацій чи задач.

На основі аналізу наукових досліджень (Е. Зеєр, Є. Клімов, Л. Мірзаянова, В. Слободчиков та ін.) професійна адаптація майбутніх фахівців до умов навчального закладу носить стадіальний характер і супроводжується кризовими періодами. Превентивне спрямування освітньої діяльності викладачів вишів має метою передусім управління адаптаційним процесом і проектування кризи навчально-професійного розвитку майбутніх учителів, так звана “випереджувальна адаптація” [467, с. 68].

Отож на цьому етапі дослідницької роботи головне завдання викладача полягало в здійсненні психологічного супроводу професійної адаптації студентів, прогнозування можливої кризи в їхньому навчально-професійному розвитку та створення оптимальних умов для оволодіння системними знаннями, запобігання негативних поведінкових реакцій, виявлення суб’єктного досвіду власної соціально-педагогічної діяльності.

Другий етап – *репродуктивно-діяльнісний* (III–IV курс). Основне його завдання – формування в майбутніх учителів практичних умінь і навичок реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності: комунікативної, управлінської, прогностичної, діагностично-корекційної, попереджувально-профілактичної, соціально-терапевтичної, добродійної, дидактично-виховувальної та навчально-методичної. Формування особистісно-професійної готовності студентів до соціально-педагогічної

діяльності в школі першого ступеня відбувалось безпосередньо в навчальному процесі ВПНЗ (під час проведення аудиторних занять), практичної (аналіз соціально-педагогічних ситуацій під час проходження педагогічної практики в школі) та науково-дослідній діяльності (підготовка проектів за певною соціально-педагогічною проблематикою, рефератів, курсових і дипломних робіт тощо). На цьому етапі домінантним визнано репродуктивно-пізнавальний рівень активності майбутніх фахівців.

Третій етап – *рефлексивно-творчий* (V курс) – передбачав розвиток і вдосконалення у студентів сформованих професійних умінь і навичок соціально-педагогічної діяльності (діагностико-аналітичних, конструктивно-проективних, корекційно-розвивальних, організаційних) та впровадження основних соціально-педагогічних технологій у початковій школі (технології розвитку творчої особистості учня, особистісно зорієнтованого виховання, здоров'язберезувальні, інформаційно-комунікативні, естетотерапії, проектної діяльності тощо). Під час проходження переддипломної педагогічної практики в початкових класах студенти здійснювали діагностування учнів на предмет виявлення обдарованості, креативних здібностей, а також вивчення випадкових сторонніх соціально-виховних чинників, що слугують передумовами виявлення низки девіацій. Творчий аспект соціально-педагогічної діяльності майбутніх фахівців виявлявся також у процесі моделювання й апробації елементів виокремлених вище технологій з молодшими школярами. Результати практичної діяльності частково використано при написанні дипломних і магістерських робіт.

Міждисциплінарний підхід до реалізації експериментальної моделі передбачає інтегрування психолого-педагогічних і спеціальних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів у контексті вивчення циклу нормативних дисциплін: “Теорія виховання”, “Методика виховної роботи”, “Педагогічна майстерність”, “Педагогічні технології в початковій школі”, “Організація й управління в початковій освіті”. Акцентуації здійснено саме на педагогічних дисциплінах. У дослідженні провідним завданням було соціально-педагогічне спрямування їх змісту в аспекті формування мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, морально-естетичного та діяльнісно-технологічного компонентів особистісного-професійної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі. Адже в

навчальних планах напряму підготовки спеціальності 7.01010201 – Початкова освіта (галузь знань 0101 Педагогічна освіта) у циклі професійної та практичної підготовки не передбачено курсу “Основи соціальної педагогіки” чи іншого курсу, дотичного до проблем організації соціально-педагогічної діяльності вчителем початкової школи безпосередньо з учнями класу та їхніми батьками. Як виняток, у навчальних закладах, де передбачено кваліфікацію “Вчитель початкових класів, соціальний педагог”, студенти вивчають відповідні соціально-педагогічні курси.

Концепція нашого дослідження ґрунтується на визначенні обов’язкових знань для майбутніх учителів початкових класів про соціально-педагогічну діяльність і технології її здійснення, незважаючи на їхні додаткові спеціалізації (вчитель іноземної мови в початкових класах, вихователь у дошкільних навчальних закладах, вчитель музики, образотворчого мистецтва чи інформатики в початковій школі тощо).

Поглиблення соціально-педагогічних знань здійснювалось у процесі вивчення спеціальних навчальних курсів або “Соціально-педагогічні технології в початковій школі” або “Адаптивна педагогіка”, оволодіння якими передбачало вироблення світоглядних і ціннісних засад особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя, формування в нього узагальненої системи теоретико-методичних знань і вмінь.

Концептуальною основою державних стандартів вищої освіти є суб’єктно-діяльнісний підхід, що передбачає формування у студентів не лише професійних умінь розв’язувати професійно зорієнтовані завдання, а й готовності до прийняття відповідальних рішень, здатності до творчого рівня власної професійної діяльності [200]. Тому на цьому етапі важливим завданням було стимулювання педагогічної творчості майбутніх учителів і саморефлексії, вдосконалення технологій і результатів власної професійної діяльності.

Структурно-функціональне моделювання професійної підготовки вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності (рис. 3. 3) здійснювалось на тлі формування соціально-виховного середовища педагогічного навчального закладу, сутність і механізм створення якого детальніше описано в § 4.1. Проектування соціально-виховного середовища невіддільне від теорії *життєвого простору людини*, що синтезує систему духовних цінностей, соціально-психологічних установок, фізичних характеристик тощо, з якими вона себе ототожнює і

які стають суб'єктивно значущими завдяки особистісним смислам. Життєвий простір людини, за А. Бойко, збагачується завдяки персоналізації предметного світу, а також соціалізації та інтеграції [61, с. 286], а також стимулює активність особистості щодо гармонізації різнобічних зовнішніх впливів, визначенні стратегій життєдіяльності й життєтворчості. Тому організаційно-технологічне забезпечення професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності передбачало безпосереднє опертя на їхній *життєвий досвід*, який набувається на основі емпіричних узагальнень й “акумулює в собі осмислений досвід інших, розширюючи цим самим соціальне поле світосприйняття і життєдіяльності особистості” [479, с. 106], та має істотний вплив на професійне становлення фахівця.

Отже, розроблена експериментальна модель системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до СПД має цілісне, структурно-функціональне спрямування й характеризується поетапністю її реалізації. Згідно із запропонованими параметрами структурно-функціональна модель системи професійної підготовки майбутнього вчителя придатна для впровадження в навчально-виховний процес ВПНЗ в аспекті соціально-педагогічного спрямування та гуманітаризації змісту освіти, використання запропонованого технологічного забезпечення, методів і прийомів навчально-дослідної роботи.

Умовами успішної реалізації представленої моделі визначено:

1) *цілісність, системність* професійної підготовки майбутніх фахівців, формування особистісно-професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі;

2) *гуманістичний підхід* до організації та управління процесом професійної підготовки майбутніх вчителів;

3) поетапне *соціально-педагогічного спрямування змісту вищої педагогічної освіти* на першочергове вирішення завдань формування морально-естетичного та соціально-комунікативного компонентів їхньої готовності *шляхом міждисциплінарного інтегрування педагогічних і спеціальних дисциплін*;

4) *посилення роботи* в системі теоретико-методичної підготовки майбутніх фахівців початкової школи *з підвищення адаптаційного потенціалу майбутнього вчителя*;

5) *проектування соціально-виховного середовища ВПНЗ*, на тлі якого здійснюється підготовка майбутнього вчителя початкових класів.

3.3. Методика констатувального етапу педагогічного експерименту

Констатувальний етап дослідницько-експериментальної роботи, спрямованої на виявлення рівня особистісно-професійної готовності випускників педагогічного університету до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі, здійснювався відповідно до виокремлених вище компонентів досліджуваного феномена (мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, морально-естетичного й діяльнісно-технологічного).

Для вимірювання рівня сформованості компонентів особистісно-професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності у майбутніх учителів початкових класів було застосовано різноманітний інструментарій – стандартизовані тести, опитувальники, анкети та ін., деталізація якого подана у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Схема вивчення особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності

<i>Компоненти особистісно-професійної готовності</i>	<i>Показники виявлення</i>	<i>Методики вивчення</i>
Мотиваційний	Сформованість професійно значущих якостей, спрямованість і внутрішня мотивація до соціально-педагогічної діяльності	Методики діагностики спрямованості особистості Б. Басса [414, с. 563–569], самооцінки рівня переживань Ч. Спілберга та, Ю. Ханіна [414, с. 59–61]; вивчення особистості на мотивацію до СПД ³
Когнітивний	Засвоєння системи методологічних та теоретико-методичних знань про соціально-педагогічну діяльність вчителя ПШ, здатність до педагогічної рефлексії	Анкета для аналізу професійної рефлексії майбутніх учителів; письмова діагностична робота на виявлення рівня сформованості в них знань про СПД вчителя ПШ; методика сформованості професійних здібностей (соціально-педагогічні ситуації)

³ Адаптований варіант методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елєрса: Див.: [414, с. 626–629].

Соціально-комунікативний	Здатність до професійної адаптації, готовність до соціально-педагогічної співпраці, організаційно-комунікативні навички	Анкета на виявлення рівня сформованості соціальних і комунікативних умінь; методика визначення комунікативних і організаторських здібностей ⁴ (КОС-2); опитувальник К. Роджерса для визначення адаптованості (дезадапованості) особистості [448, с. 104–108]
Морально-естетичний	Обізнаність із морально-естетичними цінностями, особистісними та суспільними морально-естетичними нормами. Усвідомлення не обхідності дотримання морально-естетичних принципів у соціально-педагогічній діяльності вчителя та готовність до вчинкової діяльності морально-естетичного змісту	Методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко [414, с. 59–63], авторська методика визначення морально-естетичної готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної взаємодії, методика К. Томаса "Стратегії поведінки людини у конфлікті" [586, р. 889–935; 414, с. 59–63]
Діяльнісно-технологічний	Сформованість професійних умінь і навичок, опанування стандартизованими та інноваційними технологіями соціально-педагогічної діяльності, вміння розв'язувати соціально-педагогічні ситуації в умовах початкової школи, готовність до педагогічної творчості	Анкета на виявлення рівня сформованості професійних умінь і навичок СПД; методика діагностування особистісної креативності (Є.Тунік) ⁵ та невербальної креативності (методика Є. Торренса, адаптована А. Вороніним)

Окресливши теоретичні й функціонально-змістові характеристики готовності майбутнього вчителя початкової школи до соціально-

⁴ Адаптований варіант за: [414, с. 581–583].

⁵ Адаптований варіант діагностичної методики вивчення особистісної креативності (Є.Є. Тунік): [268, с. 91–96].

педагогічної діяльності, важливим завданням дослідження стало виявлення стану її сформованості у студентів, які здобувають цей фах у вищих педагогічних навчальних закладах України. Для цього було сформовано контрольну (304 особи) та експериментальну (297 осіб) групи, до яких увійшли студенти, котрі здобували фах учителя початкових класів у Педагогічному інституті ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника” (м. Івано-Франківськ), Інституті педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, Педагогічному інституті Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Інституті педагогіки, психології та інклюзивної освіти РВНЗ ”Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) та Педагогічному коледжі Львівського національного університету імені Івана Франка. Навчальні заклади, де проводився експеримент, відібрано шляхом типового цілеспрямованого відбору, як найтипівіші серед педагогічних ВПНЗ України.

Для констатувального експерименту нами свідомо було обрано студентів III курсу, котрі здобували фах учителя початкових класів за ОКР “Бакалавр”. Така вибірка пояснюється тим, що:

- 1) вони вже більшою мірою пройшли адаптаційний етап у педагогічному виші та мають певний рівень сформованості професійної спрямованості, відповідних якостей тощо;
- 2) уже отримали відповідний рівень педагогічних знань і вмінь, вивчаючи навчальні курси: “Вступ до спеціальності”, “Основи педагогіки”, “Дидактика”, “Основи педагогічних досліджень”, пройшли навчально-педагогічну практику в початковій школі (I курс, II семестр – 54 год);
- 3) саме з III курсу інтенсифікується практично-педагогічна підготовка майбутніх учителів, оскільки розпочинаються більш тривалі види практик: педагогічна практика в літніх оздоровчих закладах (III курс, VI семестр – 216 год) і безперервна педагогічна практика в початковій школі (IV курс, VIII семестр – 216 год та V курс, IX семестр – 648 год);
- 4) навчальні дисципліни, що вивчаються на III–V курсах, мають найбільший потенціал для соціально-педагогічного спрямування їхнього змісту.

Формування КГ та ЕГ проведено шляхом реалізації однощаблевого випадкового відбору із застосуванням технічної процедури розрахунку кроку відбору.

3.3.1. Критерії та рівні готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності

Процес підготовки майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності здійснювався поетапно (згідно з виокремленими етапами: інформаційний, репродуктивно-діяльнісний і рефлексивно-творчий), на кожному з яких властива рівнева характеристика.

У педагогічній науці загальний рівень особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя зумовлений розвитком його творчого мислення, сформованістю відповідних знань, умінь і навичок, професійно значущих і професійно важливих якостей тощо.

Так, Л. Ядвіршис виокремлює первинний, кваліфікований і спеціалізований рівні готовності вчителя до соціально-педагогічної діяльності, беручи за основу міру сформованості соціокультурного, професійного та індивідуально-особистісного розвитку вчителя [547, с. 223]. Л. Хомич визначає рівні професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи на основі опанування ними відповідними знаннями і вміннями: репродуктивний, реконструктивний і пошуковий [525, с. 25]. Інші автори, які досліджують проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів, визначають такі рівні готовності, як: початковий, низький, середній, вищий за середній [193, с. 25], високий, середній, низький [453, с. 24].

На основі аналізу наукових джерел у роботі визначено рівні готовності майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: *низький, середній, достатній і високий*.

На основі аналізу соціально-педагогічних джерел, власного досвіду наукової та викладацької роботи, а також результатів досліджень, проведених автором на базі експериментальних вищих навчальних закладів, було виокремлено *критерії* вивчення особистісно-професійної готовності студентів до реалізації функцій соціально-педагогічної

діяльності в умовах початкової школи й *показники* до кожного критерію (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Аналіз особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності

<i>Компоненти</i>	<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Ознаки виявлення</i>
МОТИВАЦІЙНИЙ	<i>Мотиваційний</i>	Спрямованість	Спрямованість на педагогічну професію, стійкі орієнтації на гуманістичні цінності й норми в соціально-педагогічній діяльності. Зацікавленість у вирішенні соціально-педагогічних проблем, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, що вплине на досягнення спільної мети СПД, орієнтація на соціальне схвалення
		Мотивація	Здатність до спонукання себе та оточуючих до СПД задля досягнення її цілей, ефективної реалізації соціально-педагогічних функцій професійної діяльності
КОГНІТИВНИЙ	<i>Когнітивний</i>	Теоретико-методична обізнаність	Наявність системних теоретико-методичних знань і вмінь окресленого змісту. Вміння співвідносити теоретичні знання з соціально-педагогічною практикою в початковій школі.
		Сформованість педагогічного мислення	Уміння використовувати професійні знання для розв'язання соціально-педагогічних задач стандартизованого та інноваційного характеру. Готовність до варіативності у соціально-педагогічній сфері, володіння способами аналітико-рефлексивної, конструктивно-прогностичної, організаційної, корекційно-інформаційної діяльності
СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ	<i>Комунікативний</i>	Адаптованість	Здатність до професійної адаптації, готовність до соціально-педагогічної співпраці у середовищі навчального закладу
		Комунікативні здібності	Здібності студентів налагоджувати ділові й товариські контакти, прагнення до соціально-педагогічного спілкування, вміння впливати на людей, виявляти ініціативу
		Організаторські здібності	Здібності організувати дитячий чи студентський колектив, діловитість, упевненість у своїх силах

МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИЙ	Світлоглядний	Цілісність особистості	Сформованість цілісної самосвідомості майбутнього фахівця як соціокультурної особистості, здатного до рефлексивної діяльності та етнокультурної ідентифікації.
		Морально-естетична обізнаність	Обізнаність із морально-естетичними цінностями, особистісними та суспільними морально-етичними нормами. Усвідомлення необхідності дотримання морально-естетичних принципів у соціально-педагогічній діяльності вчителя та готовність до вчинкової діяльності морально-естетичного змісту
	Емоційний	Емпатія	Співучасть і співпереживання, здатність до розуміння психоемоційного стану іншої людини, створення сприятливих умов для позитивного емоційного стану дитини, що потребує соціально-педагогічної підтримки. Як гуманістична складова духовності стимулює майбутнього фахівця-суб'єкта емпатії до позитивної вчинкової діяльності морально-естетичного змісту
		Конфліктність	Схильність долати конфліктні ситуації, знаходити компромісні рішення, налагоджувати співпрацю в процесі соціально-педагогічної взаємодії. Як комплексний показник детермінований особистісними ситуативними передумовами (почуття невизначеності, невпевненості, підвищена збудливість тощо) та соціально-педагогічними чинниками (стійкістю професійного середовища, соціального оточення, загального морально-психологічного настрою в групі)
ДІЯЛЬНІСНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ	Діяльнісний	Здатність до педагогічної творчості на основі сформованих умінь	Творчо-перетворювальне ставлення до соціально-педагогічної діяльності, самостійне прийняття професійних рішень у нестандартних ситуаціях, прагнення до створення оригінального (позитивного) педагогічного іміджу
		Професійна мобільність у соціально-педагогічній взаємодії	Сформованість професійних умінь і навичок. Соціальна активність і швидка адаптованість майбутнього педагога в соціально-виховного середовищі школи. Гнучкість інтелекту й неупереджене ставлення до учнів у прийнятті нестандартних, здатність до професійного ризику

При цьому виходили з того, що критерії – це ознаки, з допомогою яких здійснюється оцінювання рівня особистісно-професійної готовності, а показники – це якісні характеристики сформованості кожного виокремленого критерію. Як бачимо з поданої вище таблиці, в якості критеріїв особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя вибрано:

1) *світоглядний*, що слугує відображенням соціокультурної спрямованості особистості та розкривається через такі показники: морально-естетична зрілість і цілісність особистості [547, с. 229–230];

2) *емоційний* – здатність до емпатії, схильність долати конфліктні ситуації, знаходити компромісні рішення, налагоджувати співпрацю в процесі соціально-педагогічної взаємодії;

3) *мотиваційний* – спрямованість та мотивація до вирішення соціально-педагогічних проблем, орієнтація на ділову співпрацю;

4) *когнітивний*, показниками аналізу якого вибрано теоретико-методичну обізнаність студентів і сформованість у них педагогічного мислення;

5) *комунікативний* – здатність до професійної адаптації у середовищі навчального закладу, наявність комунікативних та організаторських здібностей, здатність до позитивного соціально-педагогічного спілкування;

6) *діяльнісний* – виявляється через такі показники: здатність до педагогічної творчості на основі сформованих умінь, професійна мобільність у соціально-педагогічній взаємодії.

Не випадково світоглядний критерій виокремлюємо як самостійний, хоч науково-педагогічні знання вважаємо його складовою. Відтак саме світогляд людини, що ґрунтується на системі наукових знань про навколишню дійсність, зумовлює спосіб її осмислення й теоретико-практичне ставлення до світу; світогляд відображається у самосвідомості й слугує духовною мітою в рефлексивній і саморефлексивній діяльності особистості.

Світогляд як форма свідомості – основа визначення соціальної позиції людини стосовно всіх певних явищ чи подій, виступаючи її соціально-політичною, науково-теоретичною, філософською, духовною, морально-естетичною орієнтацією. На думку вітчизняних учених, тільки

сформованість певного світогляду характеризує людину як особистість [181, с. 49].

Рівні вияву готовності майбутніх педагогів до СПД згідно з виокремленими критеріями подано в табл. 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні вияву готовності майбутніх педагогів до СПД

РІВНІ РОЗВИТКУ, КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ			
<i>Високий рівень</i>	<i>Достатній рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Низький рівень</i>
Особистісно-професійна готовність актуалізується на творчому рівні в діяльнісно-технологічному вимірі й характеризується високими духовно-моральними ідеалами	Особистісно-професійна готовність виступає передумовою морально-естетичного становлення майбутнього педагога	Особистісно-професійна готовність виступає передумовою соціально-комунікативного становлення майбутнього педагога	Особистісно-професійна готовність актуалізується на елементарному рівні, але виступає передумовою мотиваційного і когнітивного становлення майбутнього педагога
Мотиваційний критерій			
<i>Спрямованість</i>			
Виражена спрямованість на педагогічну професію, стійкі орієнтації на гуманістичні цінності й норми в соціально-педагогічній діяльності	Помірно виражена спрямованість на педагогічну професію й реалізацію функцій соціально-педагогічної діяльності	Професійна спрямованість недостатньо стійка, гуманістичні орієнтації на реалізацію функцій соціально-педагогічної діяльності виявляються ситуативно	Відсутність професійної спрямованості та чіткої гуманістичної спрямованості соціально-педагогічної діяльності
<i>Мотивація</i>			
Стійка мотивація досягнення. Сформованість професійно значущих якостей особистості	Частково виражена мотивація досягнення. Часткова сформованість особистісно-професійних якостей	Недостатньо виражена мотивація досягнення. Особистісно-професійні якості на стадії формування	Домінування мотивації уникання. Несформованість особистісно-професійних якостей
Когнітивний критерій			
<i>Теоретико-методична обізнаність</i>			
Наявність системи професійних знань і вмінь окресленого	Епізодичність міждисциплінарного інтегрування	Накопичувальний характер професійних знань	Безсистемність і фрагментарність професійних знань,

змісту в їх міждисциплінарному інтегруванні, вміння співвідносити теоретичні знання з соціально-педагогічною практикою в початковій школі	професійних знань та часткове співвіднесення теоретичного знання з соціально-педагогічною практикою початкової школи	та епізодичність їх міждисциплінарного інтегрування, ситуативне співвіднесення теоретичного знання з соціально-педагогічною практикою початкової школи	відсутність умінь співвідносити теоретичні знання з конкретними соціально-педагогічними ситуаціями
<i>Сформованість педагогічного мислення</i>			
Чіткі сформовані вміння використовувати професійні знання для розв'язання соціально-педагогічних задач стандартизованого та інноваційного характеру. Готовність до варіативності у соціально-педагогічній сфері	Вміння використовувати професійні знання для розв'язання соціально-педагогічних задач стандартизованого та вибірково – інноваційного спрямування. Ситуативна готовність до варіативності у соціально-педагогічній сфері	Наявність умінь використовувати професійні знання для розв'язання соціально-педагогічних задач лише стандартизованого характеру. Недостатньо виражена готовність до варіативності у соціально-педагогічній сфері	Вміння використовувати професійні знання для розв'язання незначної частини соціально-педагогічних задач стандартизованого характеру. Неготовність до варіативності у соціально-педагогічній сфері
Комунікативний критерій			
<i>Адаптованість</i>			
Швидка адаптованість у соціально-виховному середовищі початкової школи	Помірна адаптованість у соціально-виховного середовищі школи	Помірно-ситуативна адаптованість у соціально-виховному середовищі школи	Деадаптованість у соціально-виховному середовищі школи
<i>Комунікативні здібності</i>			
Чітко виражена здатність налагоджувати ділові й товариські контакти, активність у соціально-педагогічному спілкуванні	Частково виражена здатність налагоджувати ділові й товариські контакти, прагнення до соціально-педагогічного спілкування виявляється за визначених умов	Здатність налагоджувати ділові й товариські контакти виявляється лише за певних обставин, ситуативна активність у соціально-педагогічному спілкуванні	Нездатність до налагодження ділових чи товариських контактів, пасивність у соціально-педагогічному спілкуванні
<i>Організаторські здібності</i>			
Чітко виражені здатність впливати на інших, виявляти ініціативу, вміння організувати	Здатність впливати на інших, виявляти ініціативу, вміння організувати учнівський колектив та	Недостатньо виражена здатність впливати на інших, виявляти ініціативу, практично відсутні	Нездатність впливати на інших, виявляти ініціативу, відсутність умінь управляти групою

учнівський колектив та управляти групою	управляти групою виявляється у визначених соціально-педагогічних ситуаціях	вміння організувати учнівський колектив та управляти групою	
Світоглядний критерій			
<i>Цілісність особистості</i>			
Сформованість цілісної самосвідомості майбутнього вчителя, адекватна самооцінка як носія соціокультурних цінностей, етнокультурна ідентифікація	Сформованість цілісної самосвідомості особистості, адекватна самооцінка як представника конкретного соціуму, помірною етнокультурною ідентифікацією.	Цілісна самосвідомість майбутнього вчителя як типової особистості, адекватна самооцінка та субкультурна ідентифікація.	Цілісна самосвідомість конкретної особистості, адекватна самооцінка, особистісна ідентифікація як засіб захисту від помилок у професійній діяльності
<i>Морально-естетична обізнаність</i>			
Обізнаність із морально-естетичними цінностями, чітке усвідомлення морально-естетичних аспектів педагогічної взаємодії та потреби професійного самовдосконалення	Усвідомлення морально-естетичного аспекту діяльності та значущості професійного самовдосконалення на теоретичному та частково практичному рівнях	Усвідомлення морально-естетичного аспекту діяльності та значущості професійного самовдосконалення лише на теоретичному рівні	Поверхове усвідомлення морально-естетичного аспекту діяльності та її особливостей в початковій школі
Емоційний критерій			
<i>Емпатія</i>			
Висока здатність до емпатії, позитивної вчинкової діяльності морально-естетичного змісту та налагодження співпраці в процесі соціально-педагогічної взаємодії	Ситуативна здатність до емпатії, вчинкової діяльності морально-естетичного змісту та налагодження співпраці в процесі соціально-педагогічної взаємодії	Занижений рівень співпереживання, відносно спокійне ставлення до проблем і переживань інших, нездатність до вчинкової діяльності морально-естетичного змісту	Намагання уникнення особистих контактів; нездатність до налагодження позитивної співпраці в ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії
<i>Конфліктність</i>			
Схильність долати конфліктні ситуації, знаходити компромісні рішення, здатність	Ситуативно виражена схильність долати конфліктні ситуації для знаходження	Часткове домінування стратегій уникнення, небажання знаходити	Домінування стратегій змагання в ситуаціях конфлікту або відмова від негайного вирішення

до співробітництва з учасниками соціально-педагогічної взаємодії	компромісу між учасниками соціально-педагогічної взаємодії	компромісне рішення в умовах соціально-педагогічної взаємодії	конфлікту між учасниками соціально-педагогічної взаємодії
Діяльнісний критерій			
<i>Здатність до педагогічної творчості на основі сформованих умінь</i>			
Чітка сформованість умінь і навичок практичної діяльності за виокремленими напрямами; виражена здатність до професійної саморефлексії та творчого самовдосконалення	Сформованість професійно-педагогічних умінь і навичок, але реалізація соціально-педагогічної діяльності за виокремленими напрямами здійснюється на частково пошуковому рівні, оптимальний рівень саморефлексії	Сформованість професійно-педагогічних умінь і навичок, відтак реалізація професійної діяльності за виокремленими напрямами здійснюється на репродуктивному рівні, низький рівень саморефлексії	Фрагментарна сформованість умінь і навичок професійної діяльності за визначеними напрямами; ситуативність саморефлексивних проявів і нездатність до креативного мислення у вирішенні соціально-педагогічних ситуацій
<i>Професійна мобільність у соціально-педагогічній взаємодії</i>			
Професійна мобільність і креативність у вирішенні соціально-педагогічних ситуацій у шкільній практиці	Наявні ситуативні вияви професійної мобільності й креативності у вирішенні практичних соціально-педагогічних завдань	Відсутність чи поодинокі вияви професійної мобільності й креативності у вирішенні практичних соціально-педагогічних завдань	Нездатність до професійної мобільності у соціально-педагогічній сфері

Розроблені критерії та рівні особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі завершують характеристику авторської концепції і знаходяться в основі дослідницько-експериментальної роботи, результати якої подано нижче.

3.4. Аналіз сформованості провідних компонентів готовності студентів ВПНЗ до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі

Аналіз емпіричних даних, які були отримані в процесі діагностики стану сформованості окремих компонентів особистісно-професійної

готовності майбутніх вчителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, здійснювався за таким алгоритмом:

1. Проводилося табулювання емпіричних даних та їх представлення у вигляді відсоткових розподілів.
2. Одержані розподіли подавалися у графічному вигляді.
3. Здійснювалася оцінка статистичної достовірності відмінностей і співпадань у рівневі досліджуваної ознаки за допомогою методів математичної статистики – мультифункціональних статистичних критеріїв (критерію χ^2 Пірсона, λ критерію Колмогорова-Смирнова).

3.4.1. Діагностування когнітивної готовності майбутніх учителів початкових класів до СПД

Здійснюючи інтерпретацію та операціоналізацію поняття „особистісно-професійна готовність майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності”, встановлено, що когнітивний компонент цієї готовності передбачає засвоєння студентами системи методологічних і теоретико-методичних знань про соціально-педагогічну діяльність учителя на такому рівні, який дозволить їм у майбутньому ефективно здійснювати цю діяльність.

Майбутнім учителям початкових класів КГ та ЕГ було запропоновано анкету (інформація про когнітивну готовність майбутнього вчителя початкових класів міститься в запитаннях за №№ 1–14, додаток А.1) та письмову діагностичну роботу для виявлення рівня їхніх знань, умінь і навичок соціально-педагогічного змісту, а також соціально-комунікативної та діяльнісно-технологічної готовності до реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності в початковій школі. Зміст анкети та письмової діагностичної роботи для студентів подано в додатку А.1, А.2.

Так, виконуючи письмову роботу, студенти відповідали на запитання, що вимагали теоретико-методичного обґрунтування досліджуваного феномена. За кожну правильну відповідь студенту нараховувався 1 бал, неповна відповідь оцінювалася в 0,5 балів. Узагальнення емпіричних даних здійснювалося за рівнями знань респондентів за такою шкалою: 0,5–4 бали – низький; 4,5–8 балів – середній; 8,5–11,5 – достатній; 12–15 – високий рівні.

Узагальнення емпіричних даних щодо вивчення їхньої когнітивної готовності, отриманих за результатами проведення письмової роботи, подано в таблиці 3.4, їх графічне представлення на рис. 3.5.

Таблиця 3.4

Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості системи методологічних і теоретико-методичних знань про СПД учителя ПШ

Рівні	КГ (N=304)		ЕГ (M=297)	
	f	%	f	%
Низький	136	44,7	147	49,2
Середній	90	29,6	100	33,7
Достатній	63	20,8	41	14,1
Високий	15	4,9	9	3,0

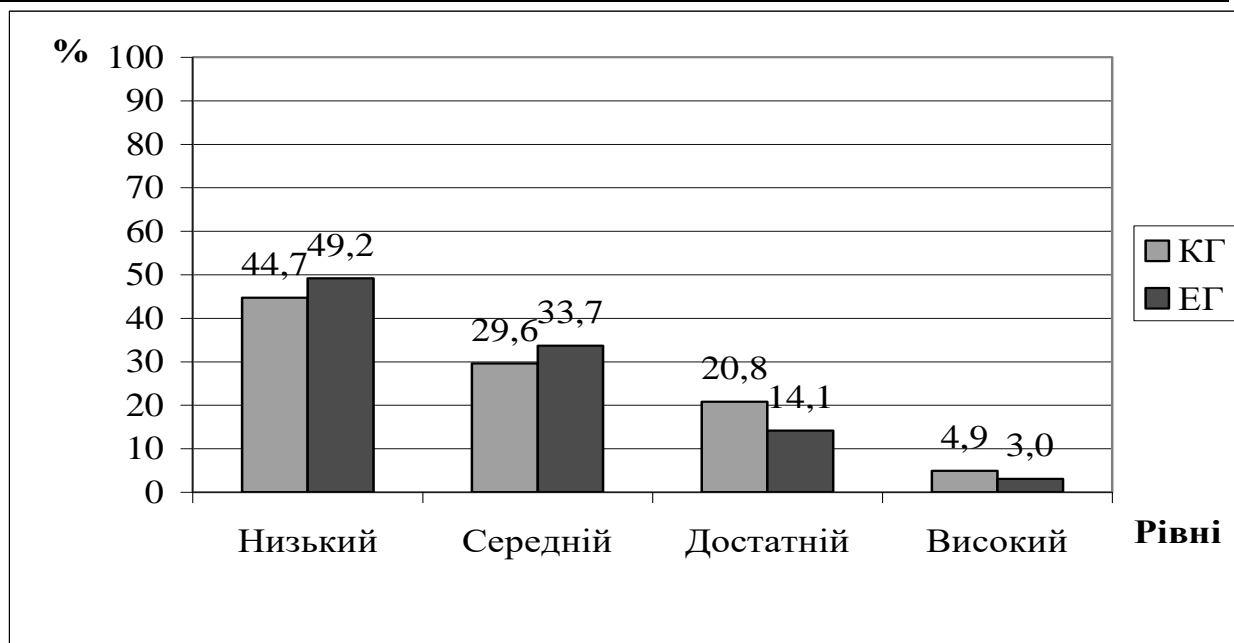


Рис. 3.5. Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості системи знань про СПД вчителя ПШ

Аналіз даних таблиці 3.4 дає змогу стверджувати, що в цілому, як у контрольній так і в експериментальній групах, майбутні вчителі початкових класів не мають належних знань, які дозволять їм успішно здійснювати соціально-педагогічну діяльність з учнями. Тільки чверть (25,7%) студентів КГ та 17,1% студентів ЕГ продемонстрували достатній та високий рівень, причому відсоток студентів із високим рівнем знань дуже низький (15 студентів у КГ, що складає 4,9% та 9 студентів у ЕГ – 3%). В основній частини учасників експерименту знання сформовані на низькому та середньому рівнях (74,3% та 82,8% відповідно в КГ та ЕГ).

Відтак майже половина студентів, котрі виконували письмову роботу (44,7% і 49,2% відповідно в КГ та ЕГ), продемонстрували низький рівень знань про СПД вчителя початкової школи.

Отже, на основі результатів письмової діагностичної роботи можемо констатувати, що традиційні підходи до професійної підготовки майбутніх учителя початкових класів не дозволяють на належному рівні сформувати в них знання про соціально-педагогічну діяльність учителя початкової школи, що не дасть їм можливості у майбутньому ефективно здійснювати цю діяльність.

Для оцінювання статистичної достовірності виявлених відмінностей між студентами КГ та ЕГ за рівнями методологічних і теоретико-методичних знань про соціально-педагогічну діяльність учителя початкової школи нами застосовано статистичний критерій Колмогорова-Смирнова. Цей метод використовується у випадках, коли здійснюється, зокрема, порівняння двох розподілів (емпіричного з теоретичним або одного емпіричного з іншим емпіричним розподілом), дає змогу знайти точку, у якій сума накопичених відмінностей між двома розподілами є найбільшою, та оцінити достовірність цих відмінностей.

Проілюструємо практичне застосування цього методу для визначення статистичної достовірності виявлених відмінностей між студентами КГ та ЕГ за рівнями методологічних і теоретико-методичних знань про СПД вчителя початкової школи.

Сформулюємо гіпотези:

H_0 : Відмінності в рівні сформованості в студентів КГ і ЕГ методологічних та теоретико-методичних знань про соціально-педагогічну діяльність вчителя початкової школи життя статистично недостовірні.

H_1 : Відмінності в рівні сформованості в студентів КГ і ЕГ методологічних та теоретико-методичних знань про соціально-педагогічну діяльність вчителя початкової школи життя статистично достовірні.

Для перевірки сформульованих гіпотез знайдемо емпіричне значення критерію за формулою (4) та порівняємо його з критичними значеннями для рівня значущості $p \leq 0,05$ (враховуючи, що для педагогічних досліджень допустимою є величина похибки $\pm 5\%$). Для

цього спочатку підраховуємо емпіричні частоти за кожним рівнем градації ознаки (рівнем знань) для розподілів КГ та ЕГ за формулами:

$$f_e^* = \frac{f_e}{N} \quad (3.1)$$

$$f_e^* = \frac{f_e}{M} \quad (3.2),$$

де f_e – емпірична частота на відповідному рівні градації знань; N – кількість студентів у контрольній групі, M – у експериментальній. Далі потрібно підрахувати накопичені емпіричні частоти для розподілу студентів КГ та ЕГ за формулою:

$$\sum f_j^* = \sum f_{j-1}^* + f_j^* \quad (3.3),$$

де, $\sum f_{j-1}^*$ – частість, накопичена на попередніх рівнях градації знань, j – порядковий номер рівня градації знань, f_j^* – частість цього рівня градації ознаки.

Після цього обчислюються різниці між накопиченими частостями за кожним рівнем градації знань студентів, знаходяться абсолютні величини різниць, без їх знаку, які позначають через d . Серед цих різниць знаходиться d_{\max} , яке підставляється у формулу:

$$\lambda_{\text{емп.}} = d_{\max} \sqrt{\frac{N * M}{N + M}}, \quad (4),$$

де N – кількість спостережень у КГ; M – кількість спостережень у ЕГ; d_{\max} – найбільша абсолютна величина різниці між накопиченими частостями за кожним рівнем градації знань студентів.

За результатами обчислень, проведених на основі даних, що подані в таблиці 3.4., $\lambda_{\text{емп.}} = 1,081$. З таблиці критичних значень знаходимо, що для рівня значущості $p \leq 0,05$ $\lambda_{\text{к.}} = 1,36$. Отже, при порівнянні виконується співвідношення: $\lambda_{\text{емп.}} < \lambda_{\text{к.}}$.

Отож потрібно прийняти нульову гіпотезу, а відхилити альтернативну, тобто відмінності в рівнях сформованості в студентів КГ і ЕГ знань про соціально-педагогічну діяльність вчителя початкової школи життя статистично недостовірні. Це означає, що групи максимально ідентичні за рівнем опанування знаннями, що дає право продовжувати в них експериментальну роботу.

Аналогічно здійснювалося оцінювання статистичної достовірності відмінностей між студентами КГ та ЕГ за всіма складовими компонентів їх особистісно-професійної готовності до СПД, які подані нижче. На основі отриманих даних емпіричні значення критерію Колмогорова-

Смирнова за всіма компонентами готовності подано в додатку В.1.

Як засвідчують сучасні наукові дослідження, ефективним способом формування професійної педагогічної компетентності майбутніх фахівців є використання рефлексивного підходу, який набув широкого поширення в системі зарубіжної професійної освіти, особливо для педагогів-практиків, передусім в напрямі безперервної освіти, вдосконалення професійної майстерності, ерудиції та світогляду, а також розвитку критичного мислення й адекватної оцінки власної професійно-педагогічної діяльності. Рефлексію розглядають як механізм саморегуляції педагога, здатність до самоаналізу, критичного переосмислення результатів власної діяльності. Для того, щоб перевірити, чи усвідомлюють студенти, які брали участь у експерименті, недостатність їхніх знань про соціально-педагогічну діяльність учителя початкової школи для успішного здійснення цієї діяльності, нами проведено анкетування. Для цього було розроблено стандартизовану анкету, питання якої стосувалися мети, завдань, змісту, форм, методів та інших важливих аспектів СПД вчителя початкової школи.

Узагальнені дані, отримані в процесі анкетування, подано в табл. 3.5 та на рис. 3.6.

Аналіз даних, які подані в таблиці 3.5, засвідчує, що 14% студентів КГ та 12% ЕГ відверто зізнались, що не володіють знаннями про СПД вчителя, практично половина респондентів в обох групах оцінюють рівень своїх знань про соціально-педагогічну діяльність в ПШ як середній (59,8% у КГ та 57,6 у ЕГ). При цьому в контрольній групі найбільша кількість осіб вказала, що вони недостатньо володіють знаннями про мету та завдання СПД вчителя ПШ (75,0%), а в ЕГ – про це зізнались 64,6% опитаних. Близькими до цих значень були зафіксовані показники за такими аспектами, як: у КГ – зміст, напрями, функції СПД вчителя ПШ, методики діагностування учнів, робота педагога з дезадаптованими учнями, види та особливості соціалізації молодших школярів; в ЕГ – мета, завдання, напрями, функції СПД вчителя ПШ, особливості професійної діяльності вчителя в умовах інклюзивної початкової освіти, характер соціально-педагогічної співпраці з батьками учнів, культурно-дозвіллеві форми СПД в початкових класах.

Таблиця 3.5

Розподіл студентів КГ (N=304) та ЕГ (M=297) за їхніми оцінками рівня оволодіння ними знаннями про різні аспекти СПД вчителя ПК

ЗНАННЯ	Володію на високому рівні		Володію на достатньому рівні		Володію на середньому рівні		Володію на низькому рівні	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Мети та завдань СПД вчителя ПШ	7,7	10,1	15,3	20,2	75,0	64,6	2,0	5,1
Змісту СПД вчителя ПШ	9,4	10,7	18,9	21,3	67,8	58,6	3,9	9,4
Напрямів СПД вчителя ПК	7,9	10,4	15,8	20,9	65,1	65,3	11,2	3,4
Функцій СПД вчителя ПШ	6,8	8,4	13,7	16,9	71,1	64,3	8,5	10,4
Форм та методів СПД вчителя ПШ	14,7	17,1	29,4	34,1	49,3	43,1	6,6	5,7
Методик діагностики учнів ПК	5,0	11,0	10,0	22,0	68,4	62,3	16,5	4,7
Особливостей СПД вчителя умовах інклюзивної початкової освіти	3,5	2,4	7,0	4,7	53,3	63,6	36,2	29,3
Діагностики та соціально-педагогічної підтримки дитячої обдарованості в ПШ	10,8	12,9	21,5	25,8	53,9	54,2	13,8	7,1
Змісту і технологій СПД вчителя з учнями девіантної поведінки	7,0	5,9	14,1	11,8	49,3	65,4	29,6	16,8
СПД вчителя ПК з дезадаптованими учнями	3,5	5,2	7,0	10,3	63,2	51,5	26,3	33,0
Характеру соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів	12,9	11,1	25,9	22,2	56,6	61,3	4,6	5,4
Форм і методів роботи вчителя ПК з дітьми (вихідцями з різних типів сімей) та їхніми батьками	12,9	15,2	25,9	30,3	52,0	43,4	9,2	11,1
Культурно-дозвіллевих форм СПД в ПШ	12,7	11,4	25,5	22,9	46,7	56,6	15,1	9,1
Видів та особливостей соціалізації учнів в ПШ	7,8	10,3	15,6	20,7	64,8	51,5	11,8	17,5
Середнє	8,8	10,1	17,5	20,3	59,8	57,6	14,0	12,0
Макс	14,7	17,1	29,4	34,1	75,0	65,4	36,2	33,0
Мін	3,5	2,4	7,0	4,7	46,7	43,1	2,0	3,4

На достатньому рівні знання про різні аспекти СПД у початковій школі в середньому оцінили 17,5% студентів КГ та 20,3% – в ЕГ. При цьому найбільша кількість (29,4% в КГ та 34,1% в ЕГ) осіб вказали, що вони на достатньому рівні володіють знаннями про форми й методи СПД вчителя початкової школи. На нашу думку, це обумовлено тим, що майбутні фахівці ототожнюють форми й методи СПД з формами та методами виховної роботи, знання, які вони отримали в процесі вивчення педагогічних курсів. Найменше студентів у КГ (7,0%) та ЕГ (4,7%) оцінили свої знання як достатні про особливості СПД вчителя умовах інклюзивної початкової освіти, а також про роботу педагога з дезадаптованими учнями (відповідно 7% та 10,3%). Варто зазначити, що тих, які вказали, що не володіють знаннями про особливості СПД вчителя в умовах інклюзивної початкової освіти також виявилось найбільше – 36,2% в КГ. В ЕГ найчисельніша частка студентів (33%) не володіють знаннями про роботу педагога з дезадаптованими учнями. Середні показники опанування знаннями про СПД вчителя в ПШ (за результатами самооцінки) представлено на рис. 3.6.

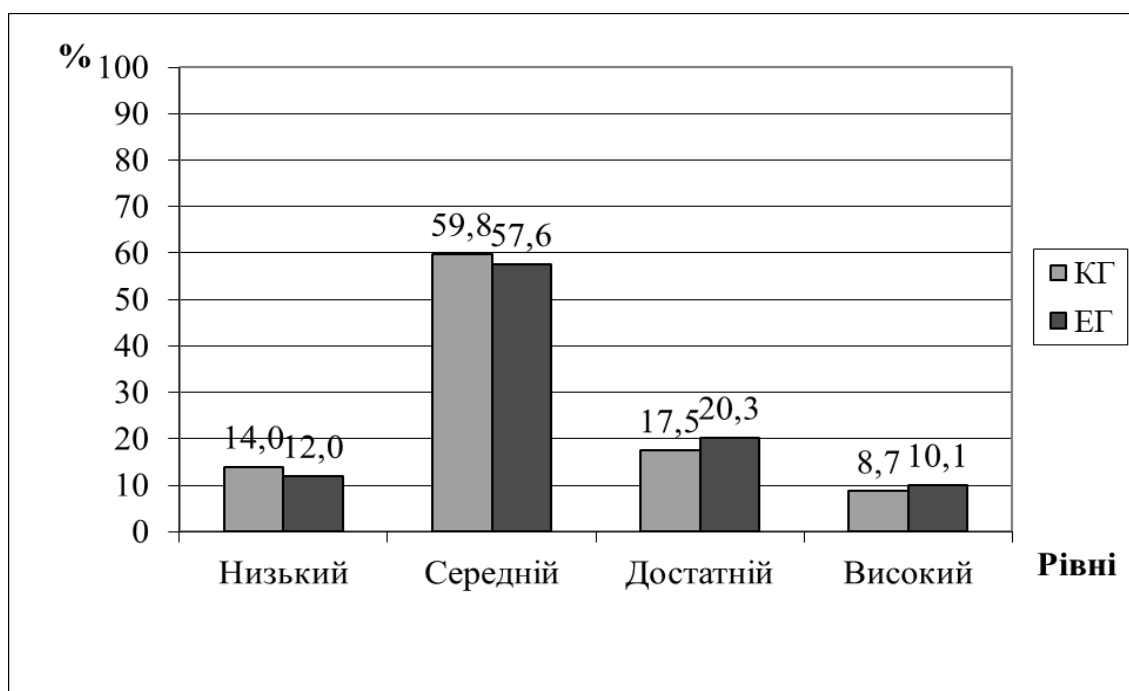


Рис. 3.6. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями знань про СПД вчителя початкових класів

Таким чином, на основі діагностованих даних можемо обґрунтовано стверджувати, що явно простежується тенденція: в специфічних аспектах соціально-педагогічної діяльності (в інклюзивних класах, роботі з

дезадапованими учнями і т. п.) майбутні вчителі початкових класів відчують відсутність знань або вказують на те, що рівень цих знань недостатній. Цей висновок корелює з тими, які зроблено щодо методологічних і теоретико-методичних знань про соціально-педагогічну діяльність учителя початкової школи на основі даних, отриманих за результатами діагностичних письмових робіт.

Важливою характеристикою когнітивного компонента особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів є його професійні здібності до розв'язання різного роду соціально-педагогічних проблем, які виникають у його вихованців та інших суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії, розвиток педагогічного мислення.

Традиційно мислення розглядають як відображення реальності, тобто відтворення певного об'єкта, процесу чи явища. Відтак, навколишній світ є не стільки відображенням чуттєвого сприйняття світу, скільки синтезованим усвідомленням людиною знання про ці явища на теоретичному рівні. З огляду на це, мислення розуміємо як процес не лише відображення, а й конструювання моделей, що є образами непізнаних раніше об'єктів і явищ. Звідси “методичне мислення – це мислення, що визначається специфікою методичної науки й адекватної їй діяльності” (Г. Саранцев).

Усвідомлення цього факту спонукало нас до проведення у процесі констатувального експерименту діагностики рівня сформованості вмінь використовувати професійні знання для розв'язання соціально-педагогічних задач стандартизованого та інноваційного характеру. Для цього було використано підхід, запропонований Г. Мешко, що ґрунтується на використанні педагогічних ситуацій для визначення рівня сформованості педагогічних здібностей. Змістова частина цієї методики модифікована нами таким чином, щоб можна було виявити здібності студентів до розв'язання типових і специфічних ситуацій, які виникають у процесі СПД вчителя початкових класів. Узагальнення емпіричних даних проводилося за такою рівневою структурою:

<i>Рівні сформованості здібностей</i>	<i>Діапазони варіації балів</i>
Високий	4,29 – 5
Достатній	3,29 – 4,28
Середній	2,28 – 3,28
Низький	1 – 2,27

Такий підхід дозволив сформувати розподіли студентів контрольної та експериментальної груп за рівнями сформованості професійних здібностей до здійснення СПД (див. табл. 3.6 та рис. 3.7).

Таблиця 3.6

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості професійних здібностей до здійснення СПД

Рівень	КГ (N=304)		ЕГ (M=297)	
	f	%	f	%
Високий	41	13,5	29	9,6
Достатній	68	22,5	48	16,2
Середній	151	49,8	156	52,4
Низький	43	14,2	65	21,8

З таблиці 3.6 видно, що як у КГ, так і в ЕГ в більшості студентів виявлено середній і низький рівні сформованості професійних здібностей (64,0% та 74,2% відповідно), причому в ЕГ тільки четверта частина респондентів продемонструвала достатній і високий рівні. У контрольній групі частка таких студентів дещо вища – 36,0%.

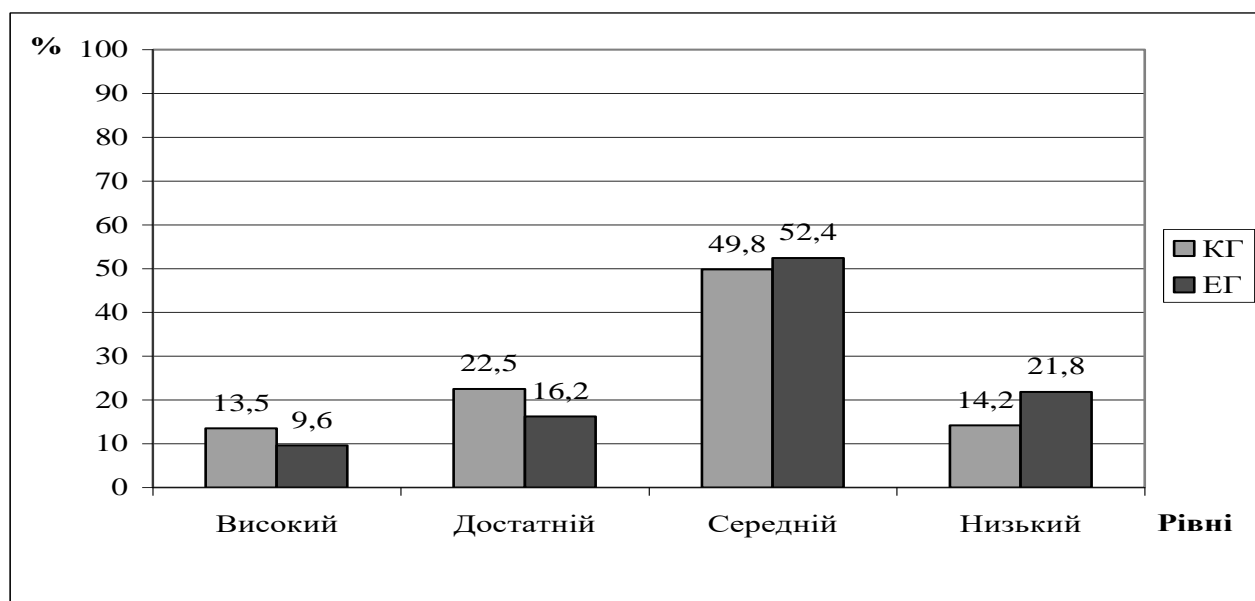


Рис. 3.7. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості професійних здібностей до здійснення СПД

Ці дані дають підстави стверджувати, що в цілому майбутній фахівець ВПНЗ не має належним чином розвинених здібностей до професійної соціально-педагогічної діяльності. Відповідно він не зможе ефективно вирішувати проблеми, які виникатимуть у його вихованців,

виконувати роль посередника між особистістю та соціальними інститутами, здійснювати: вивчення дитини, її становища та станів у різних виховних середовищах і ситуаціях; взаємин у сім'ї та школі; пошук шляхів і варіантів виходу з життєвої кризи; соціально-педагогічну підтримку різних об'єктів соціально-педагогічної діяльності та інше. Отже, потрібно вносити корективи в плани та програми професійної підготовки вчителя ПК, які дадуть змогу усунути виявлені прогалини.

Таблиця 3.7

**Розподіл студентів за рівнем сформованості когнітивного компонента
готовності до СПД**

Рівні	КГ		ЕГ	
	f	%	f	%
Низький	74	24,3	82	27,7
Середній	141	46,4	142	47,9
Достатній	62	20,3	50	16,9
Високий	27	9,0	23	7,6

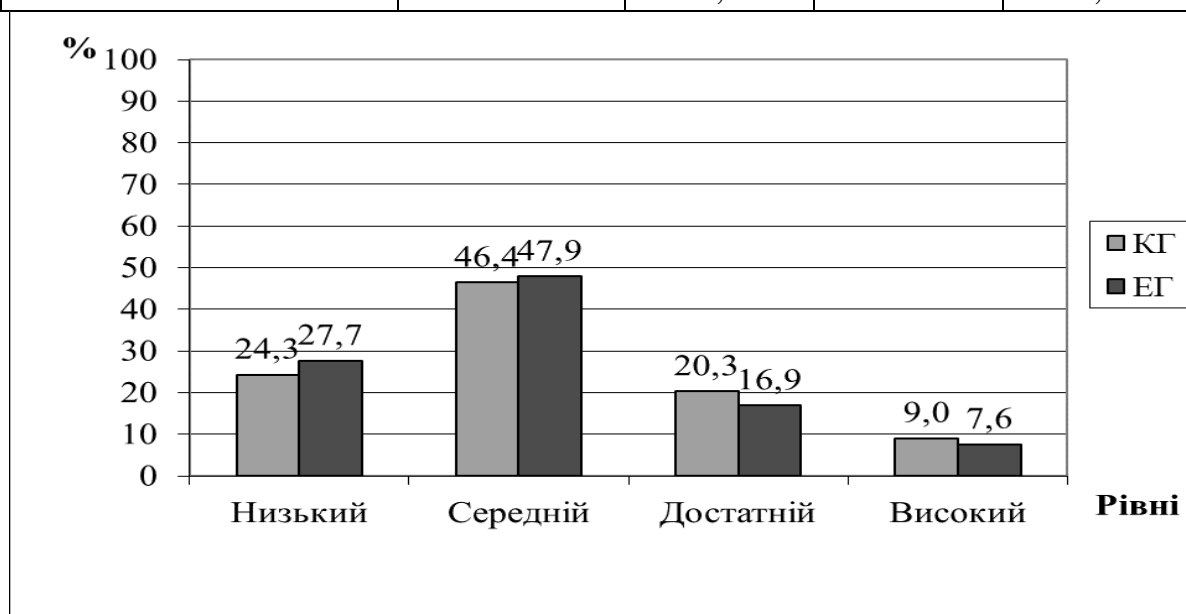


Рис. 3.8. Розподіл студентів КГ і ЕГ за рівнем когнітивної готовності до СПД в ПШ

Здійснивши оцінку статистичної достовірності відмінностей у рівні знань студентами КГ та ЕГ різних аспектів СПД діяльності вчителя початкової школи за допомогою критерію Колмогорова-Смирнова, встановлено, що істотних відмінностей між групами не існує (емпіричні значення критерію наведено в додатку В.1). Зафіксовані достовірні відмінності між студентами КГ та ЕГ лише за їхніми знаннями про

методики діагностики учнів початкових класів і змісту й технологій СПД вчителя з учнями девіантної поведінки. Наявність цих відмінностей істотно не впливає на загальні висновки щодо методологічних і теоретико-методичних знань майбутніх фахівців КГ та ЕГ про соціально-педагогічну діяльність у початковій школі.

3.4.2. Виявлення мотиваційного компонента особистісно-професійної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності

Необхідною умовою сформованості особистісно-професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності є наявність у них внутрішньої мотивації та спрямованості на відповідну діяльність.

Стійка професійна *спрямованість* на соціально-педагогічну діяльність виявляється у прагненні особистості долати труднощі обраного фаху, орієнтації не стільки на предметну сторону його праці, скільки на особистість школяра. Спрямованість як система стійких мотивів зумовлює відносну автономність особистості, якщо вона характеризується високим рівнем розвитку самосвідомості. Професійну спрямованість, зазвичай, визначають, як властивість особистості (С. Вітвицька, І. Вітенко) [145; 146], процес поетапного прийняття рішень задля результативності діяльності, опанування професією (Є. Головаха, І. Кон, Є. Павлютенков) [171; 278; 381], систему значущих спонукань і ціннісних орієнтацій для реалізації діяльності (Борисова Є.) [68] та ін.

Педагогічна спрямованість виявляється у прагненні майбутнього фахівця до вдосконалення своєї професійної майстерності, стійкості соціально-педагогічної позиції. Отож професійна спрямованість вчителя з оптимальним рівнем готовності до СПД виявляється в його зацікавленнях цієї діяльністю у відкритому мікросередовищі, впевненості у своїх можливостях щодо проектування виховної роботи в умовах високої невизначеності, наявності відповідних умінь налагоджувати ефективні контакти з різними категоріями проблемних учнів задля їх компетентної підтримки та надання кваліфікованої допомоги у вирішенні соціально-виховних завдань.

Професійно-педагогічну спрямованість трактують, як “властивість особистості, яка характеризується її інтересами, переконаннями й ідеалами, що відображають її світогляд і ставлення до обраної професії педагога” [145, с. 303]. Від спрямованості студента значною мірою залежить напрям його життя, професійної діяльності, формуються властивості характеру, розвиток здібностей, а також соціальні та моральні пріоритети. Іншими словами, спрямованість розглядаємо, як специфічно зорієнтований особистісний рушій (стимулятор) діяльності, що входить до структури особистості.

У контексті мотиваційної готовності майбутніх учителів до СПД нами вивчено їхню спрямованість за методикою Б. Басса [414, с. 563-569], яка дає можливість виявити домінуючу сферу спрямованості особистості, а саме: 1) спрямованість на себе; 2) спрямованість на спілкування; 3) спрямованість на діяльність. Отримані з допомогою цієї методики дані та їхнє графічне представлення подаємо у табл. 3.8 та на рис. 3.9.

Таблиця 3.8

Розподіл студентів КГ (N=304) та ЕГ (M=297) за спрямованістю

Рівні	Я				Спілкування				Діяльність			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Низький	24	7,9	29	9,6	26	8,5	34	11,6	30	9,8	45	15,3
Середній	224	73,8	185	62,4	221	72,6	193	65,1	217	71,3	198	66,7
Достатній	52	17,1	59	19,8	56	18,3	63	21,2	52	17,1	34	11,6
Високий	4	1,2	24	8,2	2	0,6	6	2,1	6	1,8	19	6,4

Аналіз даних таблиці 3.8. засвідчує, що істотних відмінностей у кількісній диференціації студентів КГ та ЕГ за сферами спрямованості не проявляється: середній рівень орієнтованості на власне „Я” зафіксовано в більшій частині респондентів – 73,8% у КГ та 62,4% в ЕГ; приблизно стільки ж студентів виявили такий рівень орієнтованості на спілкування (76,6% осіб в КГ та 65,1% – в ЕГ) та діяльність (71,3% респондентів у КГ та 66,7% – в ЕГ).

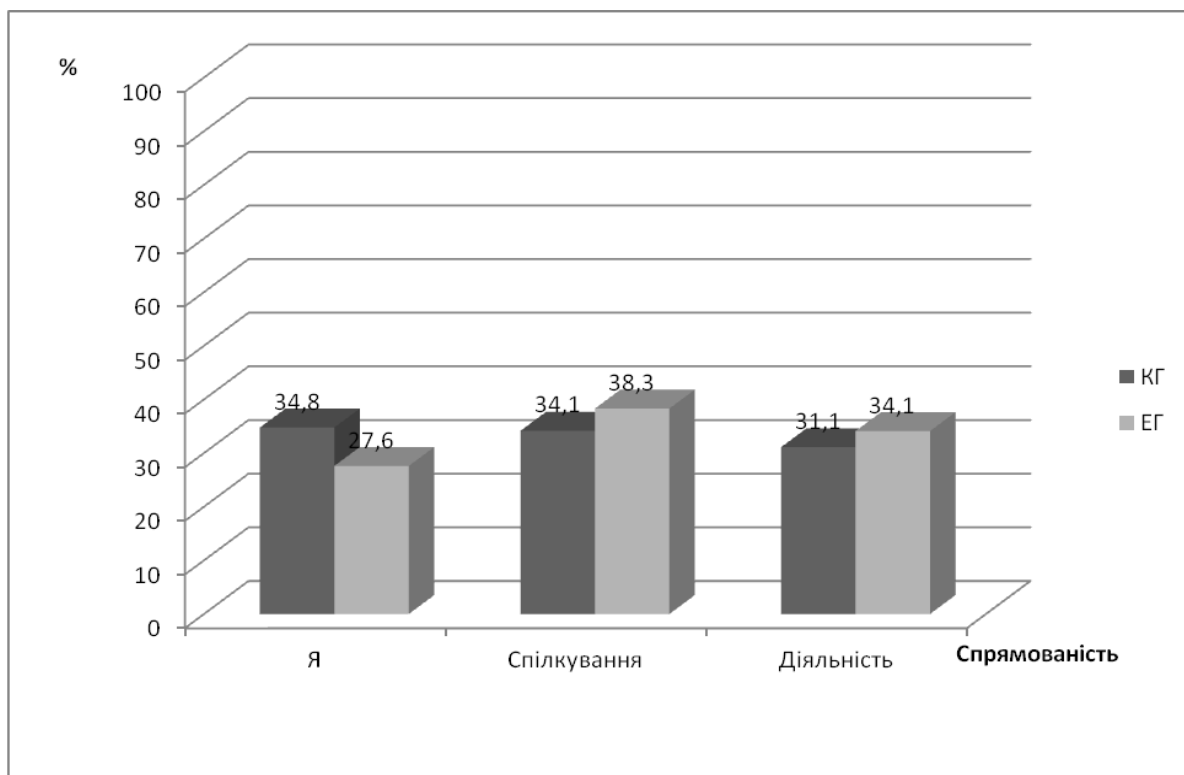


Рис. 3.9. Розподіл студентів КГ (N=304) та ЕГ (M=297) за спрямованістю

Студенти, котрі спрямовані на власне „Я”, не зможуть у майбутньому успішно здійснювати соціально-педагогічну діяльність, оскільки вони орієнтовані на пряму винагороду й задоволення, незважаючи на інших, здатні до проявів агресивності, суперництва в досягненні соціального статусу, часто виявляють підвищену тривожність, інтровертність.

У респондентів, які зорієнтовані на спілкування, також прогнозуємо труднощі в реалізації основних функцій СПД, оскільки, незважаючи на те, що вони виявляють прагнення за будь-яких умов підтримувати взаємини з людьми, орієнтовані на соціальне схвалення, спільну діяльність, однак це часто перешкоджає виконанню конкретних завдань чи надання адресної допомоги оточуючим, адже для них із такою спрямованістю характерною є залежність від групи, потреба в емоційних контактах з людьми.

Як показують результати діагностування, лише незначна частка (17,1% в КГ та 11,6% в ЕГ) майбутніх педагогів початкових класів виявили достатній рівень спрямованості на діяльність, високий рівень – 1,8% в КГ та 6,4% в ЕГ), яким притаманні зацікавленість у вирішенні ділових проблем, прагнення до якомога якіснішого виконання професійних завдань, орієнтація на педагогічну співпрацю, здатність

відстоювати власну думку заради досягнення загальної мети. Це створює для них передумови для успішного здійснення СПД в майбутньому.

В цілому на основі цих результатів можемо обґрунтовано стверджувати, що традиційні підходи до професійної підготовки вчителів початкових класів не забезпечують належного рівня формування спрямованості особистості майбутнього фахівця на соціально-педагогічну діяльність, а отже, і на формування їхньої особистісно-професійної готовності до цієї діяльності, що зумовлює потребу розроблення й упровадження нових підходів до професійної підготовки.

Успіх будь-якої діяльності детермінований не стільки здібностями людини, скільки цілеспрямованістю й наполегливістю в досягненні мети. Прагнення досягти успіху в діяльності свідчить про наявність у суб'єкта вираженої мотивації. А. Байметов визначає три групи мотивів педагогічної діяльності: мотиви обов'язку, мотиви зацікавленості предметом викладання та мотиви захоплення спілкуванням з дітьми. Автором визначено орієнтовне співвідношення педагогів відповідно до виокремлених груп: з домінуванням обов'язку (43%), інтересу до предмета викладання (39%), потреби в спілкуванні з дітьми (11%) та без домінантного мотиву (7%). [Цит. за : 242, с. 279-280]. За даними Є. Ільїна, тип мотивації впливає на характер і спрямованість педагогічних вимог учителя до учнів, відтак домінування того чи іншого виду мотивації детерміноване схильністю педагогів до певного стилю керівництва [Там само, с. 280].

З-поміж негативних факторів мотивації до педагогічної діяльності вчені відзначають низьку престижність професії вчителя, нервово-психологічну напруженість праці, наявність у більшості шкіл жіночого вчительського колективу [242, с. 281]. Нами виявлено ще такі фактори, як відносно низька заробітна плата, відсутність перспективи працевлаштування за фахом, навчання заради отримання диплома про вищу освіту, бажання виїхати з села, надто вимогливе ставлення окремих батьків до вчителя, надмірна емансипація сучасних учнів та інші.

Мотивація досягнення, за концепцією Д. Макклелланда, синтезує в собі дві протилежні тенденції – досягнення успіху та уникнення невдачі. Мотив досягнення обумовлює діяльність людини, орієнтовану на

позитивний результат. Мотив уникнення невдачі зумовлений захисною поведінкою через очікування неприємних наслідків цієї діяльності [330].

Зважаючи на означене вище, в дослідженні окресленої проблеми особливу увагу акцентували на питаннях вивчення мотиваційних механізмів цієї особистісно-професійної готовності майбутніх учителів. Зокрема, для виявлення їхньої мотивації до соціально-педагогічної діяльності нами використано адаптований варіант методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса (узагальнені результати подано в табл. 3.9 та на рис. 3.10).

Таблиця 3.9

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями мотивації до СПД

Рівні	КГ (N=304)		ЕГ (M=297)	
	f	%	f	%
Надто високий	35	11,4	23	7,8
Помірно високий	119	39,0	79	26,5
Середній	142	46,7	152	51,2
Низький	9	2,9	43	14,5

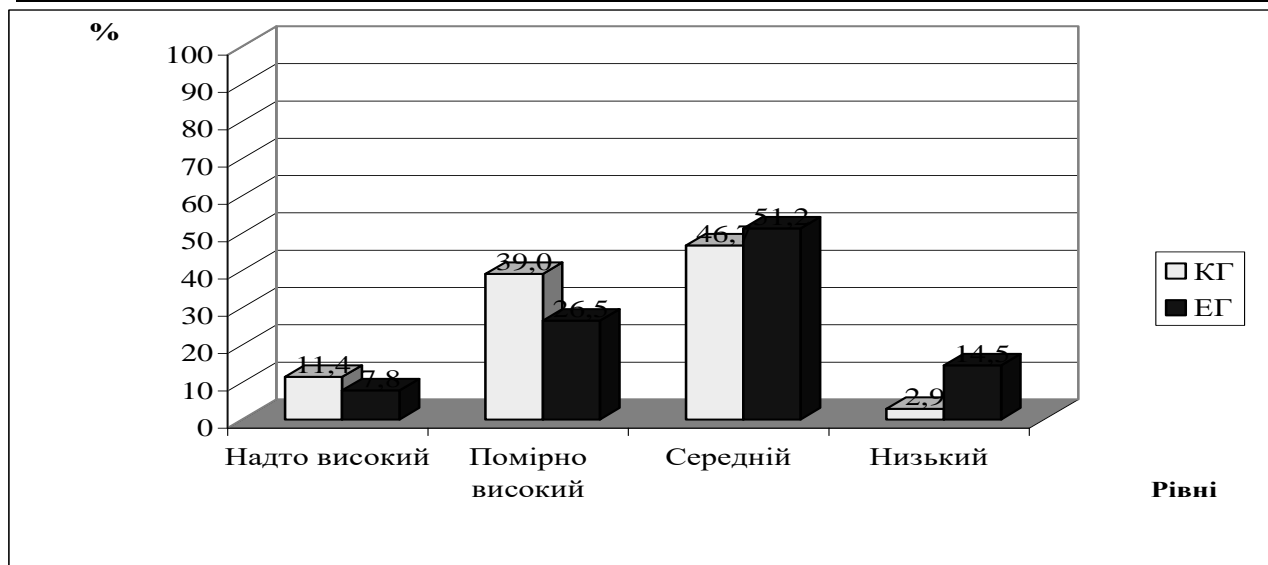


Рис. 3.10. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями мотивації до СПД

Отримані дані дають підставу стверджувати, що в цілому серед респондентів переважають студенти з середнім та помірно високим рівнем мотивації до СПД (85,7% у КГ та 77,7% у ЕГ). За такої мотивації людина не боїться можливих ризиків, відчувається розкутою у своїх діях, оскільки не концентрується на негативах. Такі особи здатні йти на ризик для досягнення бажаного, орієнтуючись на власні сили, та наполегливо

досягати поставленої мети. Вважаємо, що в цієї групи студентів є передумови для успішного здійснення СПД у майбутньому.

Утім виявлено значні відмінності між студентами КГ та ЕГ з низьким рівнем мотивації. Так, у КГ виявлено 2,9% студентів, які не прагнуть перемагати й не схильні докладати власних сил до праці, апатичні, пасивно ставляться до життя, а в ЕГ таких студентів значно більше – 14,5%. Існує також частина осіб (11,4% в КГ та 7,8 в ЕГ), для яких характерною є надмірно висока мотивація. Це може призвести до формування в них надмірної самокритичності в оцінюванні власних можливостей професійної діяльності, здійснення якої, зазвичай, супроводжуватиметься надмірним хвилюванням.

Отже, можемо констатувати, що більшість майбутніх педагогів початкових класів у цілому демонструють оптимальну мотивацію до професійної діяльності попри той факт, що майже в чверті з них у перспективі можливі труднощі через низьку або надмірно високу мотивацію, тому вважаємо доцільним внесення відповідних коректив у змістову та процесуальну складову їхньої професійної підготовки.

У контексті вивчення мотиваційної готовності майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності використано методику діагностики самооцінки рівня переживань Ч. Спілберга, Ю. Ханіна, що була спрямована на виявлення передусім рівня їхньої тривожності задля моделювання належного впливу соціально-виховного середовища навчального закладу на особистість.

Тривожність трактують, як індивідуально-психологічну “схильність людини до частих та інтенсивних переживань стану тривоги” [392, с. 377]. Тривога як “результат конфлікту тенденцій чи потреб” (В. Астапов) [25, с. 44] значною мірою впливає на рівень особистісно-професійної готовності вчителя до реалізації основних функцій соціально-педагогічної діяльності в умовах початкової школи, зокрема, на мотивацію його становлення як професіонала. Нами виявлено взаємозв’язок тривожності та соціального песимізму, депресії у майбутніх учителів через усвідомлення своєї беззахисності, нереалізованості в соціумі. Когнітивно-поведінкова теорія цього зв’язку в психології ґрунтується на негативному очікуванні бажаного результату й відчутті неспроможності суб’єкта діяльності вплинути на ситуацію, що слугує причиною виникнення

депресивних станів (L. Abramson, L. Alloy, G. Metalsky) [554]. Адже в сучасних умовах значна частина фахівців не знаходять місця для працевлаштування, як наслідок – згасання інтересу до якісного оволодіння професією, втрата надії конкурентоспроможності на ринку праці.

Тривога, яка переходить у стійку властивість людини тривожність, погіршує можливості її самореалізації, негативно впливає на продуктивність професійної діяльності. Виходячи із загального підвищеного стану тривожності студентів, спостерігається тенденція підвищеної стресової поведінки сучасних учителів, яку Н. Самоукіна трактує, як “індивідуальний сценарій стресової поведінки”, що виявляється в частоті й формі вияву стресових реакцій: конкуренції, успіху, страху зробити помилку тощо [443]. Тому успіх соціально-педагогічної діяльності визначає також соціально-афективна стійкість учителя, для підвищення рівня якої важливо володіти технологією зняття психоемоційного напруження, технікою особистісної саморегуляції поведінки.

Реакція особистості на соціально-психологічні стресори (очікування агресивної реакції чи негативного сприйняття, приниження власної гідності чи загрози самоповазі) може бути різною, отже, й ефективність професійної діяльності буде різною. Значною мірою це залежить від рівня ситуативної тривожності людини, що тісно корелює з особистісною тривожністю:

- ситуативна (реактивна) тривожність характеризується такими емоціями, як напруга, тривога, нервозність тощо; виникає як реакція на стресову ситуацію, виражається інтенсивністю та динамікою в часі;
- особистісна тривожність як стійка індивідуальна характеристика суб’єкта відображає його схильність до тривоги; активізується при сприйнятті певних стимулів як небезпечних для самооцінки й самоповаги.

Учені виокремили понад 30 причин джерел тривожності та емоційного дискомфорту, найбільш вагомими з яких є: турбота про стан здоров’я члена родини, фінансові проблеми, надмірна зайнятість, внутрішньоособистісні конфлікти, роздуми про сенс життя, відсутність належного відпочинку, труднощі в спілкуванні з колегами, незадоволеність зовнішнім виглядом, нестача активності тощо [392, с. 379-380]. Ці та інші причини виникнення тривожності характерні для

сучасного студентства, яке переживає реальну загрозу, тобто об'єктивну чи неадекватну (внутрішній дискомфорт, емоційна напруга) тривожність (К. Ясперс).

Отже, період професійного становлення майбутнього фахівця в період навчання в університеті характеризується кризовістю, що виявляється у байдужості, підвищеному рівні тривожності, загостренням конфліктів у системі “викладач-студент” чи “студент-студент”, відсутності бажання до самонавчання й самовиховання.

Типовими причинами виникнення кризи в студентському віці вважають:

1) кризи професійного вибору (невпевненість у правильності вибору фаху, що зумовлює нервово-психологічні розлади, непевненість у власних силах, дисонанс між не свідомо обраною педагогічною професією та необхідністю здобуття вищої освіти);

2) криза залежності від батьківської родини (суперечність між прагненням до самостійності в прийнятті відповідальних рішень та емоційною й матеріальною залежністю від родини, передусім батьків);

3) криза інтимно-сексуальних стосунків (підвищення статевого потягу не дозволяє повною мірою його задовольнити через соціальні стереотипи та матеріально-економічні труднощі, що провокує конфліктні ситуації та негативно впливає на процес і результати професійної підготовки);

4) криза в навчально-професійній діяльності (неадекватні підходи до викладання змісту вищої освіти з боку деяких викладачів та безсистемне (зазвичай передекзаменаційне) його опанування студентами зумовлює психоемоційні розлади, інтелектуальне перевантаження та несвідоме засвоєння навчального матеріалу) [26, с. 65-69].

Підтвердженням цього слугують результати вивчення рівня реактивної та особистісної тривожності за допомогою методики Ч. Спілбергера, Ю. Ханіна (див. табл. 3.10 та рис. 3.11).

Виявлено, що значній частині студентів притаманні відхилення від рівня помірної тривожності. Зокрема, для третини респондентів характерним є високий (2,5% в КГ і 1,9% в ЕГ) і помірно високий (25,9 % в КГ і 18,6 % в ЕГ) рівень реактивної тривожності, тобто вони схильні сприймати загрозу своїй самооцінці та життєдіяльності в широкому

діапазоні ситуацій і реагувати досить вираженим станом тривожності. У 2,5 % студентів КГ та 4,9% – ЕГ навпаки, було зафіксовано показники, що засвідчують їхню низьку ситуативну тривожність, тобто ці респонденти в стресових ситуаціях, що будуть виникати у майбутній професійній діяльності, можуть неадекватно оцінювати реальні загрози, які вони несуть.

Таблиця 3.10

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями реактивної тривожності

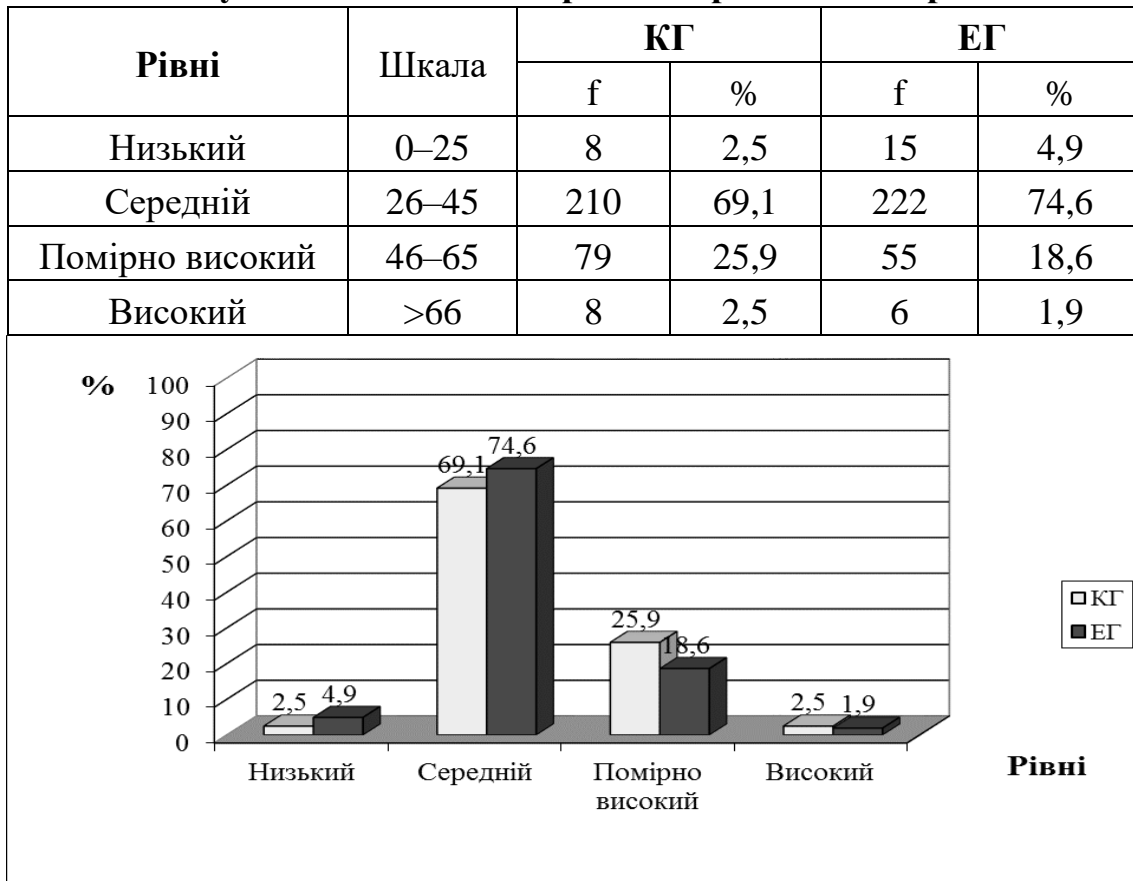


Рис. 3.11. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями реактивної тривожності

Проведене тестування також показало, що для майбутніх учителів початкових класів характерною є значна диференціація за рівнями особистісної тривожності (див. табл. 3.11 і рис. 3.12). Узагальнені показники розподілів студентів КГ та ЕГ за рівнями особистісної тривожності дозволяють обґрунтовано стверджувати, що практично в половини респондентів (50,6 % в КГ та 45,2 % в ЕГ) виявлено середній рівень особистісної тривожності, значний відсоток (38,3 % в КГ та 48,1 % в ЕГ) – помірно високий рівень.

Таблиця 3.11

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями особистісної тривожності

Рівні	Шкала	КГ		ЕГ	
		f	%	f	%
Низький	0-25	19	6,2	11	3,7
Середній	26-45	154	50,6	134	45,2
Помірно високий	46-65	116	38,3	143	48,1
Високий	>66	15	4,9	9	3,0

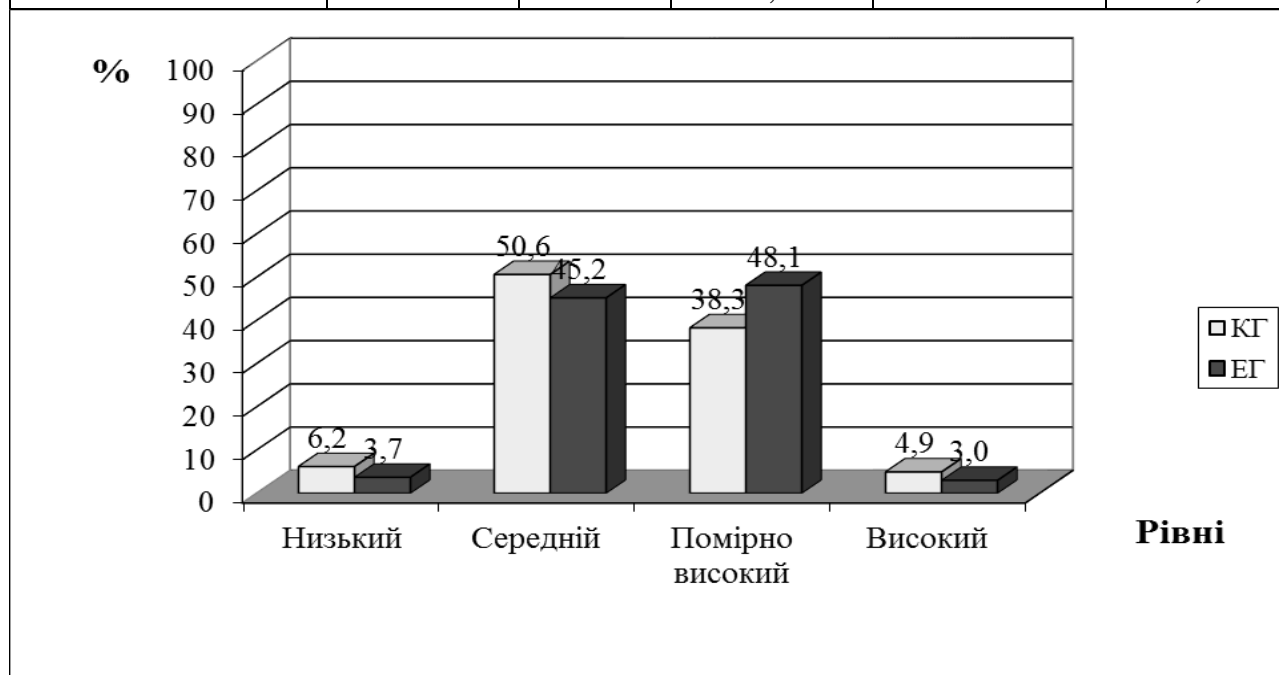


Рис. 3.12. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями особистісної тривожності

Згідно з концепцією Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна, висока особистісна тривожність передбачає схильність особистості до станів тривоги в ситуаціях оцінювання власної компетентності та престижу, корелює з наявністю невротичного конфлікту, емоційними зривами, психосоматичними захворюваннями. Високотривожні студенти сприймають реальні обставини, які потенційно містять можливість невдачі чи загрози, більш інтенсивно, ніж їхні ровесники з помірною тривожністю. Також потрібно зазначити, що в кожній із груп приблизно однакова кількість студентів, для яких характерним є низький рівень особистісної тривожності (6,2% в КГ та 3,7% в ЕГ).

Отже доходимо висновку, що з-поміж майбутніх учителів початкових класів є значна кількість тих, чії показники реактивної та особистісної тривожності значно відрізняються від рівня помірної

тривожності. Зважаючи на те, що ситуація тривоги супроводжується змінами в поведінці або ж мобілізує захисні механізми особистості, а стресові ситуації, які часто повторюються, провокують вироблення типових механізмів захисту, необхідним вважаємо проведення з майбутніми фахівцями корекційної роботи, спрямованої на приведення показників їхньої тривожності до рівня помірної. Ця робота передбачає акцентування уваги на позитивних мотивах діяльності, почутті відповідальності, зниженні суб'єктивної значущості ситуації та формування почуття впевненості в майбутній діяльності.

Середні показники мотиваційної готовності студентів контрольних та експериментальних груп до СПД в ПШ, відповідно до виокремлених діагностичних методик представлено в табл. 3.12 та на рис. 3.13. Як бачимо, понад 73% опитаних КГ та 75,2% ЕГ показали низький і середній рівень сформованості мотиваційного компонента готовності. Лише 3,5% осіб в КГ і 5,3% – в ЕГ засвідчили високий рівень за досліджуваними показниками.

Таблиця 3.12

**Розподіл студентів за рівнем сформованості мотиваційного компонента
готовності до СПД**

Рівні	КГ		ЕГ	
	f	%	f	%
Низький	19	6,3	33	11,2
Середній	203	66,7	190	64,0
Достатній	71	23,5	58	19,5
Високий	11	3,5	16	5,3

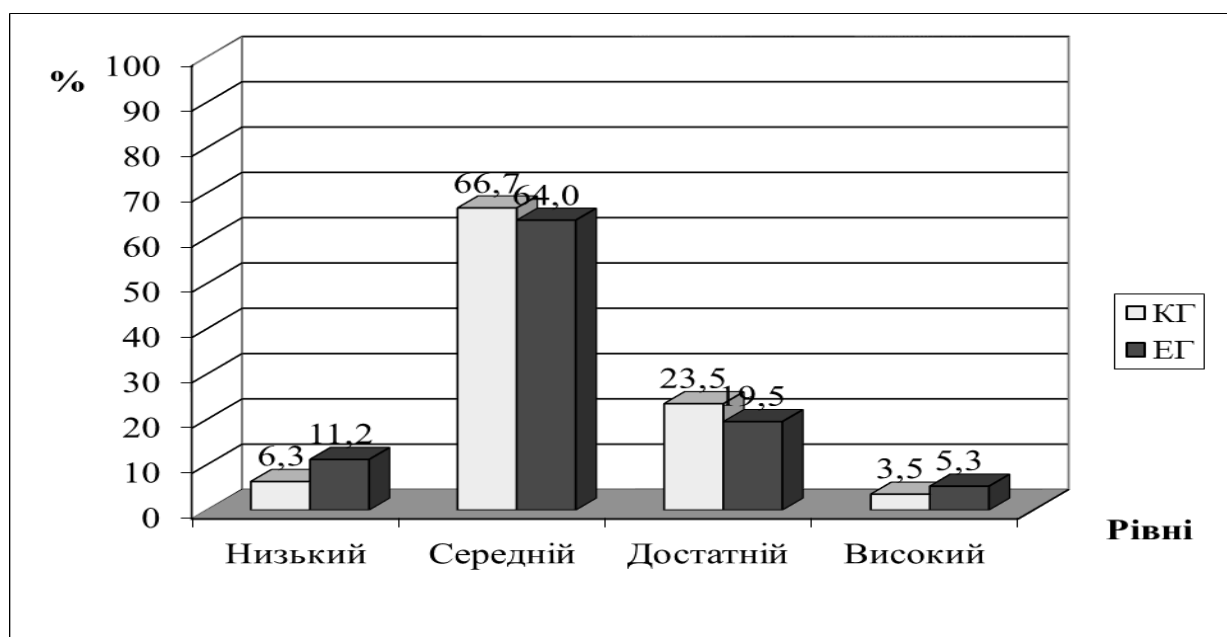


Рис. 3.13. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнем мотиваційної готовності до СПД

Отже, за результатами проведеної діагностики рівня сформованості мотиваційного компонента особистісно-професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності доходимо висновків:

– традиційні підходи до професійної підготовки вчителів початкових класів не забезпечують належного рівня формування спрямованості особистості майбутнього фахівця на соціально-педагогічну діяльність та її мотивації;

– існує потреба внесення коректив у змістову та процесуальну складову професійної підготовки вчителя початкових класів, що уможливають оптимізацію мотивації студентів до майбутньої СПД і приведення показників їхньої реактивної та особистісної тривожності до рівня помірної.

Такий підхід, на нашу думку, дозволить підвищити рівень мотивації студентів до СПД, а отже, і рівень їхньої особистісно-професійної готовності до цієї діяльності.

3.4.3. Моніторинг соціально-комунікативної готовності майбутніх фахівців до СПД

Особистісно-професійна готовність майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності передбачає

належний рівень сформованості комунікативних зв'язків з іншими людьми, що забезпечує оволодіння соціокультурною реальністю з допомогою комунікативних механізмів та уможливорює ефективний вплив на поведінку в соціально-виховному середовищі. Соціально-комунікативна складова передбачає сукупність навичок і вмінь майбутнього вчителя початкових класів до ефективного спілкування з учасниками педагогічного процесу, здатність установлювати й підтримувати комунікативну сферу в професійному й особистісному сенсі.

Для дослідження цих аспектів особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до СПД в процесі констатувального експерименту проведено діагностику рівня сформованості соціальних і комунікативних умінь, комунікативних та організаторських здібностей, рівня соціально-психологічної адаптації студентів. Так, для вивчення рівня сформованості соціальних і комунікативних умінь майбутніх учителів було проведено анкетування (додаток А.1); діагностика соціально-комунікативної готовності за поданою анкетой: запитання за №№ 15–21, 23, 25. Результати вивчення представлено в додатку А.3.

Аналіз отриманих результатів, засвідчує: як у КГ, так і в ЕГ найбільше виявилось студентів, котрі вважають, що в них на достатньому (26,0% у КГ та 31,1% в ЕГ) рівні сформовані вміння створювати атмосферу комфортності, доброзичливості в соціально-педагогічній діяльності початкової школи, спостерігати, слухати учнів задля надання допомоги у вирішенні їхніх соціальних проблем (50,8% у КГ та 52,2% в ЕГ), управляти своїм емоційним станом, керувати настроєм, переносити та знімати нервово-психічні навантаження в умовах школи (42,2 % у КГ та 40,4 % в ЕГ). У КГ найменше виявилось респондентів, у яких, на їхню думку, на достатньому рівні сформовані вміння формування соціально-виховного середовища початкової школи (20,8%), а в ЕГ – установлювати професійні взаємини в організації соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів (16,1%). Значний відсоток студентів контрольної та експериментальної груп відзначили, що на середньому рівні володіють соціальними та комунікативними вміннями (у КГ показники варіюють у діапазоні від 22,3% до 60,4%; в ЕГ – 65,7 % – 18,7%). Також від 1% до

8,4% студентів контрольної та від 3% до 10,1% експериментальної груп вказали, що вони не володіють такими вміннями.

Більш детальний аналіз отриманих даних дозволив виокремити чітку тенденцію: найбільше студентів КГ та ЕГ вказують, що вони не володіють (або володіють недостатньо) вміннями, що необхідні для успішного здійснення саме СПД вчителя початкових класів (уміннями здійснювати індивідуальний підхід до різних категорій учнів (обдарованих, дітей-сиріт, дітей з девіантною поведінкою тощо); встановлювати професійні взаємини в організації соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів; формування соціально-виховного середовища початкової школи тощо). Ці дані корелюють з висновками, що були зроблені нами на основі проведеної діагностики рівня знань майбутніх учителів початкових класів про різні аспекти соціально-педагогічної діяльності – значна кількість студентів оцінили свої знання як недостатні, або вказали, що їм бракує таких знань у цій специфічній сфері діяльності.

Загальна картина сформованості в студентів соціально-комунікативних умінь, необхідних для успішного здійснення СПД, більш наочно вирізняється на основі порівняння середніх показників самооцінки (див. рис. 3.14).

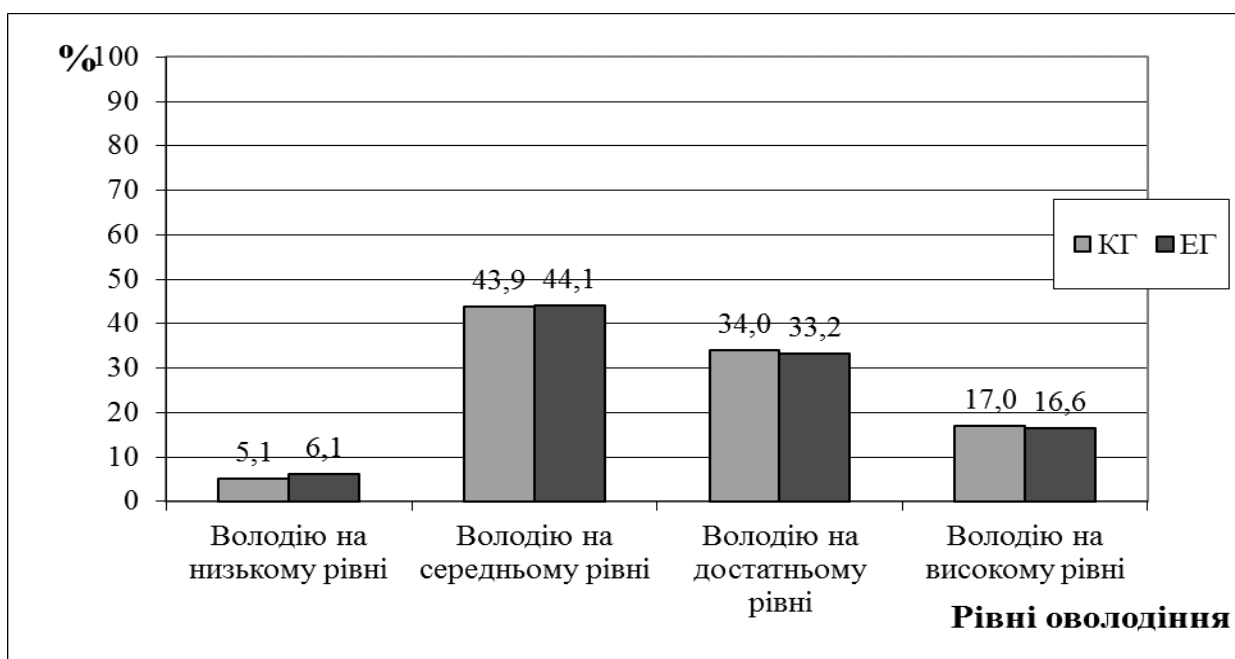


Рис. 3.14. Розподіл студентів КГ та ЕГ за середніми показниками оволодіння студентами соціально-комунікативними вміннями (за самооцінкою)

Як показано на рис. 3.14, в цілому близько половини й більше респондентів КГ (49%) та ЕГ (50,2%) вважають, що володіють на середньому та низькому рівні відповідними соціально-комунікативними вміннями.

Соціально-комунікативна готовність майбутнього вчителя передбачає наявність комунікативних та організаторських здібностей, що уможливають результативну соціально-педагогічну взаємодію в початковій школі. У цьому аспекті нами адаптовано методику (КОС-2), з допомогою якої виявлено вміння його налагоджувати ділові й товариські контакти, здатність до організації дитячого колективу, прагнення до соціально-педагогічної комунікації, вміння впливати на учасників навчально-виховного процесу, виявляти ініціативу тощо. Результати діагностики подано в табл. 3.13, 3.14, та на рис. 3.15 і 3.16 (шкала розподілу показників сформованості цих здібностей за рівнями нами дещо модифікована).

Таблиця 3.13

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості комунікативних здібностей

Рівень	К	КГ (N=304)		ЕГ (M=297)	
		f	%	f	%
Низький	0,10 – 0,55	91	29,9	97	32,6
Середній	0,56 – 0,65	80	26,2	92	31,1
Достатній	0,66 – 0,75	77	25,2	67	22,5
Високий	0,76 – 1	57	18,7	41	13,8

Таблиця 3.14.

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості організаторських здібностей

Рівень	К	КГ (N=304)		ЕГ (M=297)	
		f	%	f	%
Низький	0,20 – 0,65	281	92,5	253	85,2
Середній	0,66 – 0,70	11	3,7	22	7,4
Достатній	0,71 – 0,80	9	2,8	14	4,7
Високий	0,81 – 1	3	0,9	8	2,7

Аналіз даних, поданих у табл. 3.13 та на рис. 3.14, дає підстави стверджувати, що значна частина майбутніх учителів початкових класів

(29,9% у КГ та 32,6% в ЕГ) не прагнуть до спілкування, почуваються дискомфортно в новому середовищі, колективі, обмежують себе в спілкуванні, знайомствах, відчувають труднощі у встановленні контактів з людьми і у виступах перед аудиторією, погано орієнтуються в незнайомій ситуації, не намагаються відстоювати власну думку тощо. Ще 26,2% студентів КГ та 31,1% ЕГ прагнуть до контактів з людьми, не обмежують коло своїх знайомств, однак потенціал їхніх комунікативних здібностей не вирізняється високою стійкістю.

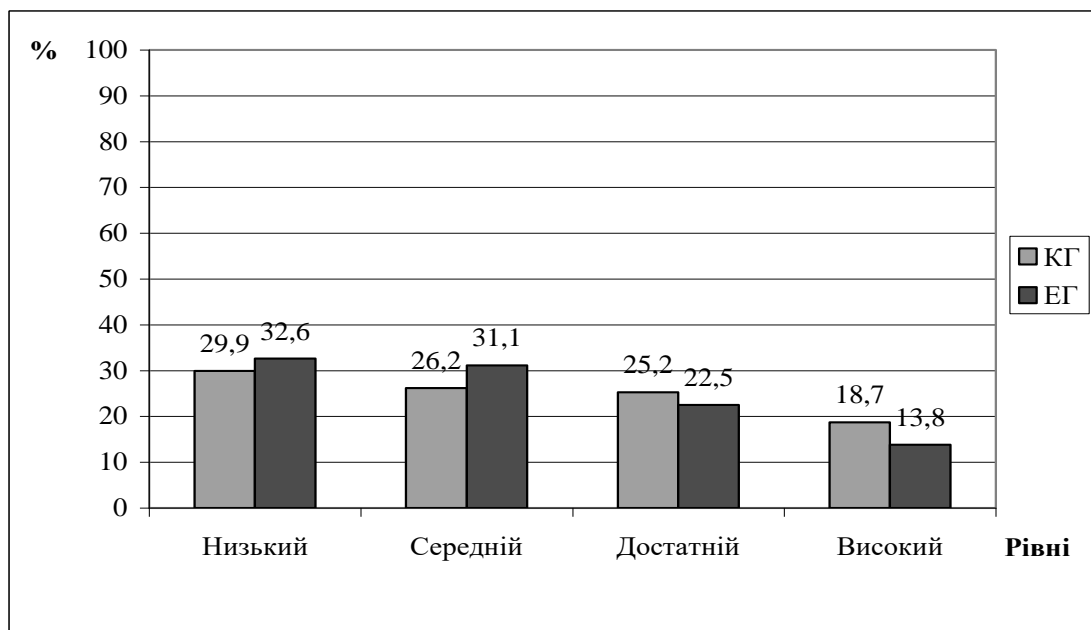


Рис. 3.15. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості комунікативних здібностей

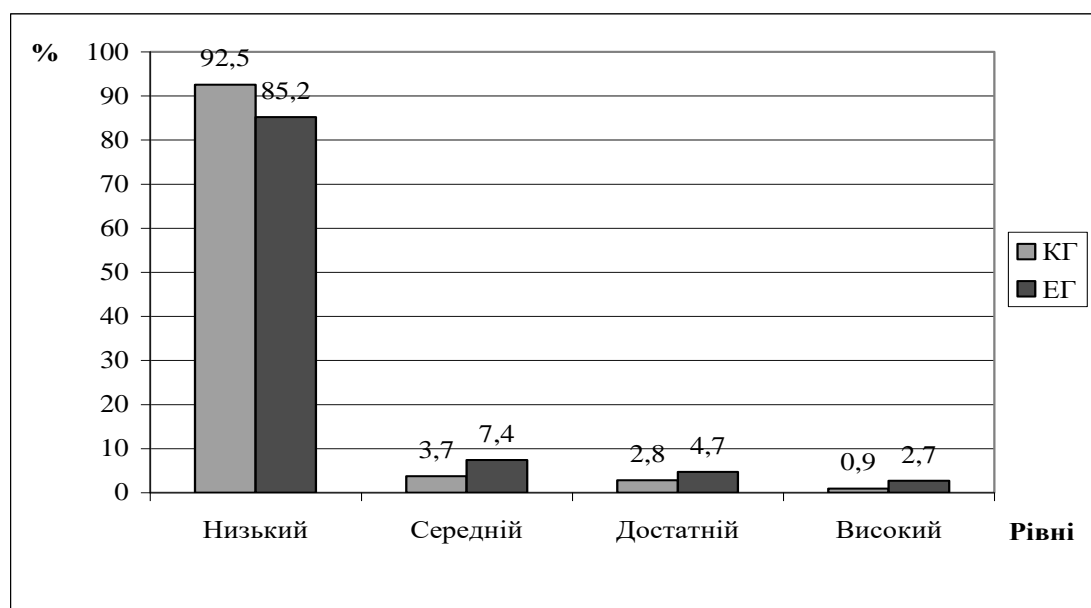


Рис. 3.16. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями сформованості організаторських здібностей

Отож у цілому маємо близький до нормального розподіл студентів за рівнями сформованості комунікативних здібностей: у 56,1% студентів КГ та 63,7% студентів ЕГ комунікативні здібності сформовані на низькому та середньому рівнях, у іншої, меншої частини обстежених студентів, ці здібності сформовані на достатньому та високому рівнях.

Кардинально інша картина виявилася після узагальнення даних, що характеризують організаторські здібності учасників констатувального експерименту (див. табл. 3.14 та рис. 3.16): 92,5% студентів КГ та 85,2% – ЕГ виявили низький рівень сформованості організаторських здібностей, отже, в багатьох справах вони намагаються уникати прийняття самостійних рішень, не вміють планувати своєї роботи, в них не сформовані ще вміння впливати на оточуючих, що є неприйнятним для педагогічної професії.

Одержані в процесі діагностики дані про рівень сформованості соціальних і комунікативних умінь, а також комунікативних та організаторських здібностей студентів переконують, що для успішної майбутньої соціально-педагогічної діяльності в початковій школі необхідно вдосконалювати підходи до формування цих умінь у процесі професійної підготовки фахівців у ВПНЗ.

Досліджуючи проблему формування особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до СПД, встановлено, що важливою складовою соціально-комунікативного компонента є його соціально-психологічна адаптація. Поняття “адаптація” розглядаємо, як двосторонній процес, що включає взаємодію людини і чинників соціального середовища, тому вивчення адаптованості майбутніх учителів пов’язуємо з конкретним етапом їхньої соціалізації (сутність і види соціалізації представлено в § 2.2). Соціалізація, своєю чергою, поєднує процеси адаптації до середовища й автономізацію в ньому особистості. Передусім, це стосується входження першокурсників у студентське життя, випускників – у самостійну соціально-педагогічну практику. Таким чином розглядаємо процес професійного становлення майбутніх фахівців на адаптаційному етапі університетської соціалізації: пристосування до нового способу життя, форм і методів навчальної діяльності, студентської групи, початкової школи в період проходження виробничої практики,

відносин з викладачами, а також подальша автономізація в батьківській сім'ї.

Автономізація студента – це вияв його індивідуальності в спільних університетських справах, власна активність, спрямованість на досягнення особистісно-професійних цілей. Як засвідчують результати наших спостережень, у процесі автономізації майбутніх педагогів у соціально-виховному середовищі навчального закладу відбуваються самоутвердження, самовираження, розвивається самостійність і лідерські якості. Здебільшого мають місце явища, коли автономізація вступає в конфлікт з адаптацією, тому важливим є забезпечення збалансованості цих процесів.

Адаптивний потенціал особистості студента рекомендують досліджувати за такими напрямками: адаптація до нового навчального середовища (приспособлення до умов і вимог вишу), адаптація до нового соціально-психологічного середовища (приспособлення до студентського середовища), адаптація до нового когнітивного й дидактичного простору (інтелектуально-дидактична та пізнавально-інформаційна адаптація до навчання у ВНЗ), адаптація до нової системи соціальних цінностей і відповідальності (соціально-фахова адаптація) [209, с. 21–22].

Адаптацію майбутнього фахівця визначаємо як унікальну здатність пристосування до навколишнього (не лише природного, а й соціального) середовища. Для вимірювання характеристик соціально-психологічної адаптації використано опитувальник соціально-психологічної адаптованості (СПА) К. Роджерса та Р. Даймонда. Для більш продуктивного трактування результатів діагностики нами розроблено шкалу (див. табл. 3.15), яка дала можливість диференціювати студентів за рівнями соціально-психологічної адаптованості.

Таблиця 3.15

Шкала розподілу коефіцієнтів адаптованості за рівнями

Рівні	Діапазон варіації коефіцієнтів
Високий	31 – 37
Достатній	22 – 30
Середній	12 – 21
Низький	0 – 11

На основі узагальнення емпіричних даних, які подані у табл. 3.16 та на рис. 3.17, можна стверджувати, що 32,7% студентів КГ та 41,5% в ЕГ є абсолютно не пристосованими до умов соціального середовища, також значна частина респондентів КГ (62,4%) та ЕГ (53,1%) пристосовані частково, тобто в цілому майже для всіх характерним є низький та середній рівні соціально-психологічної адаптованості (95,1% в КГ та 94,6% в ЕГ).

Таблиця 3.16

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями соціально-психологічної адаптованості

Рівень	К	КГ (N=304)		ЕГ (M=297)	
		f	%	f	%
Високий	31 – 37	4	1,3	11	3,6
Достатній	22 – 30	11	3,6	5	1,8
Середній	12 – 21	190	62,4	158	53,1
Низький	0 – 11	99	32,7	123	41,5

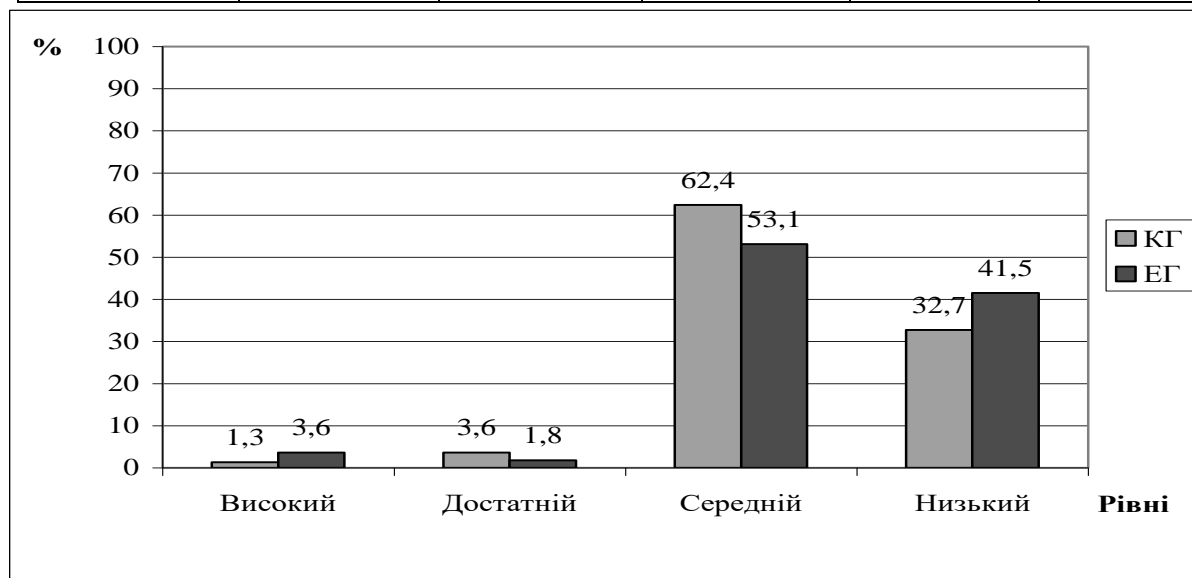


Рис. 3.17. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями соціально-психологічної адаптованості

Отож ці студенти не готові до перетворення суспільних мотивів в особистісні, до професійної активності, як форми самоактуалізації, неспроможні до засвоєння професійного досвіду, у них спостерігаються можливі труднощі інтегрування в професійне середовище тощо. Це засвідчує відсутність певної соціально-психологічної гнучкості при зміні життєвих реалій, тому природно, що, не змінюючись і не бажаючи цього,

такі фахівці відставатимуть від соціального оточення й відчуватимуть труднощі в соціально-комунікативній діяльності.

Вивчення адаптованості (дезадаптованості) майбутніх учителів початкових класів здійснено також з метою прогнозування можливих труднощів у професійній адаптації молодого фахівця до соціально-педагогічної діяльності в майбутній шкільній практиці. Вибіркове опитування студентів, що брали участь у констатувальному експерименті, засвідчило таке розуміння ними сутності поняття “професійна адаптація”: пристосування до своєї діяльності в початкові періоди (54,6% від загальної кількості опитаних), пристосування до професійного колективу (16,5%), процес, який проходить людина на початку професійної діяльності (7,2%), адаптація вчителя в школі (5,2%), створення сприятливих умов для діяльності (2,1%), процес включення в шкільне життя (2,1%), набуття професійних навичок (3%) і т.п.

На основі узагальнення результатів, отриманих з допомогою запропонованих діагностичних методик, нами визначено інтегрований показник готовності студентів до СПД за комунікативним критерієм (див.табл. 3.17 та рис. 3. 18).

Таблиця 3.17

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнем сформованості соціально-комунікативного компонента готовності до СПД

Рівні	КГ		ЕГ	
	f	%	f	%
Низький	122	40,1	123	41,3
Середній	104	34,1	101	33,9
Достатній	50	16,3	46	15,6
Високий	29	9,5	27	9,2

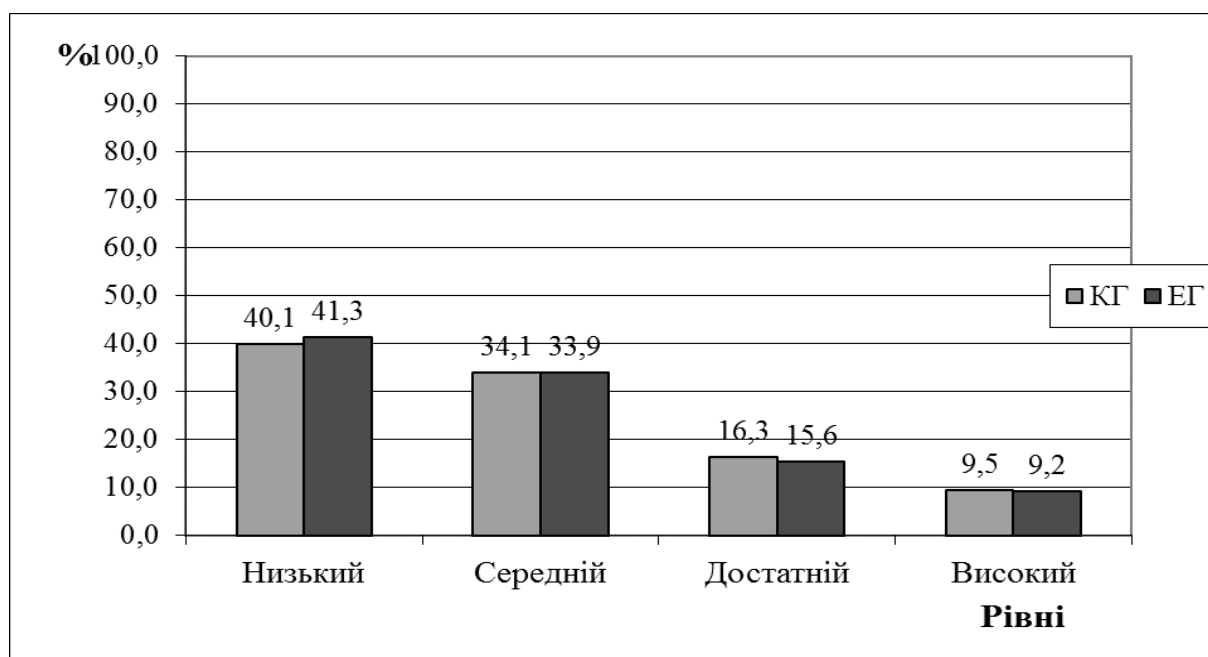


Рис. 3.18. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнем соціально-комунікативної готовності до СПД

Як бачимо з рис. 3.18, домінантним у студентів є низький (40,1% в КГ та 41,3% в ЕГ) і середній (34,1% в КГ та 33,9% в ЕГ) рівні соціально-комунікативної готовності до СПД. Тому, узагальнюючи результати діагностики рівня сформованості складових соціально-комунікативного компонента особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до СПД, можна зробити такі висновки:

1. Традиційні підходи до професійної підготовки педагога забезпечують належний рівень сформованості соціальних і комунікативних умінь у тих аспектах педагогічної діяльності, які тією чи іншою мірою розкриваються в процесі вивчення студентами загальнопедагогічних і психологічних дисциплін. У специфічних аспектах професійної діяльності вчителя, які передбачають різноманітну соціально-педагогічну діяльність, ці вміння сформовані недостатньо.

2. Особливої уваги та обов'язкового вирішення потребують питання розвитку організаторських здібностей та визначення шляхів підвищення рівня соціально-психологічної адаптації майбутніх учителів початкових класів.

3.4.5. Дослідження морально-естетичного компонента готовності студентів до професійної діяльності

Важливими характеристиками особистісно-професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до СПД визначено світоглядний та емоційний критерії морально-естетичного компонента цієї готовності (див. табл. 3.2).

Для виявлення реального стану морально-естетичної готовності студентів за емоційним критерієм у процесі констатувального експерименту здійснено діагностику рівня їхніх емпатійних здібностей (методика В. Бойко). Оскільки в процесі проведення різноманітних діагностичних процедур ми прагнули до уніфікації представлення їхніх результатів, то шкала розподілу респондентів за рівнями емпатії, запропонована автором методики, нами була дещо модифікована (див. табл. 3.18).

Таблиця 3.18

Шкала варіації балів за рівнями емпатії

Авторський варіант		Методика В. В. Бойко	
Рівні	Шкала	Рівні	Шкала
Високий	30-36	Дуже високий	30-36
Достатній	21-29	Середній	22-29
Середній	12-20	Занижений	15-21
Низький	0-11	Дуже низький	0-14

Після узагальнення отриманих за цією методикою емпіричних даних, нами сформовано такі розподіли (див. табл. 3.19 та рис. 3.19):

Таблиця 3.19

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями емпатії

Рівень	КГ (N=304)		ЕГ (M=297)	
	f	%	f	%
Високий	0	0,0	13	4,5
Достатній	82	26,8	63	21,2
Середній	205	67,5	183	61,7
Низький	17	5,7	37	12,6

Як бачимо, достатній рівень емпатії був зафіксований у порівняно значної частини студентів – 26,8% у КГ та 21,2% у ЕГ. Основній частині респондентів притаманний середній рівень емпатії (67,5% у КГ та 61,7% в

ЕГ), ще 12,6% студентів ЕГ продемонстрували низький рівень емпатії (у КГ таких студентів трохи менше – 5,7%).

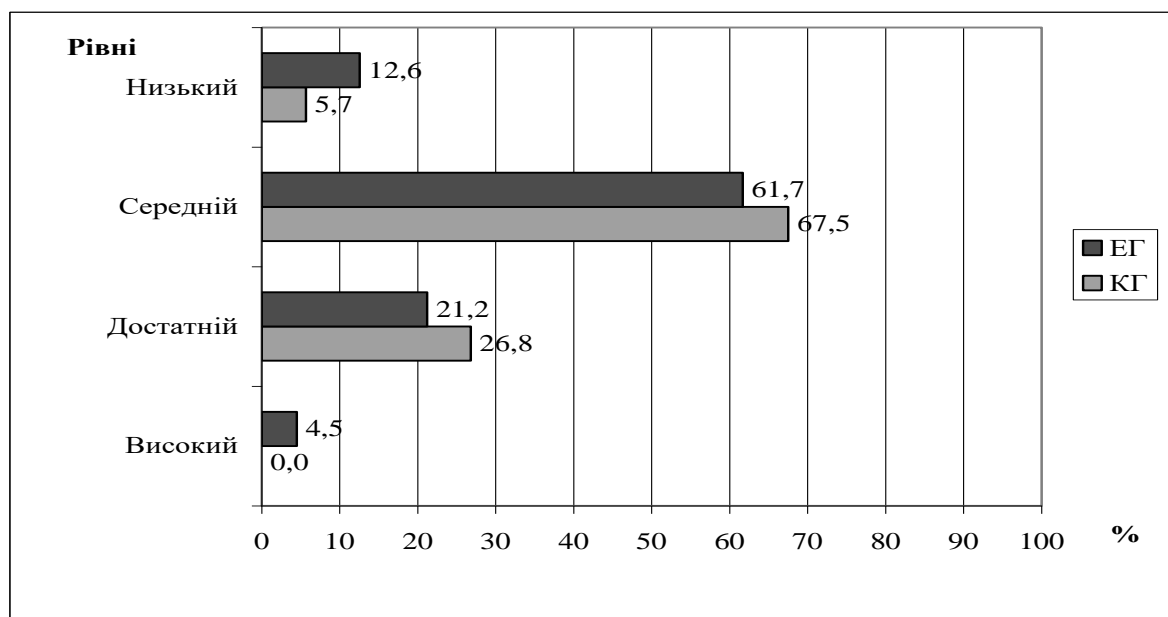


Рис. 3.19. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями емпатії

На основі отриманих результатів можемо обґрунтовано стверджувати, що в переважаючої більшості майбутніх учителів початкових класів (73,2% у КГ та 74,3% в ЕГ), які брали участь у дослідженні, недостатньо сформовані:

- спрямованість уваги, сприймання, мислення людини на стан, проблеми, поведінку іншої особи, тобто спонтанний інтерес до неї, що відкриває шляхи емоційного та інтуїтивного відображення партнера;

- емоційна чутливість, здатність входити в емоційний резонанс з оточуючими (співпереживати, співпрацювати), яка слугує засобом “входження” в енергетичне поле партнера й дає змогу зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведінку та ефективно впливати на неї;

- здібності спостерігати поведінку партнера, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них з опертям на підсвідомий досвід, узагальнювати різноманітні дані про партнерів;

- властивості, що стимулюють до відвертості, довірливості, задушевності;

- уміння зрозуміти іншу людину на основі співпереживань, які виявляються через рухливість, гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

На основі цього в майбутніх фахівців сформовані установки уникати особистих контактів, виявляти зацікавлення іншою особою, відносно спокійно чи абсолютно байдуже ставитись до проблем і переживань інших. Такі показники рівня емпатії студентів однозначно не дадуть їм можливості в майбутньому успішно реалізовувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі своїми вихованцями в процесі СПД в початковій школі.

Для діагностики готовності до вчинкової діяльності морально-естетичного змісту нами була розроблена авторська методика, за допомогою якої прагнули з'ясувати наявність у студентів знань, умінь і навичок морально-естетичного змісту, мотивації, умінь і навичок здійснювати такого роду діяльність. Застосування цього інструментарію дало такі результати (див. табл. 3.20 та рис. 3.20):

Таблиця 3.20

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями морально-естетичної готовності до соціально-педагогічної взаємодії

Рівень	КГ (N=304)		ЕГ (M=297)	
	f	%	f	%
Високий	0	0,0	8	2,8
Достатній	38	12,5	51	17,1
Середній	203	66,7	168	56,5
Низький	63	20,8	70	23,6

Отож простежується картина, схожа з розподілами учасників констатувального експерименту за рівнями емпатії. У КГ та ЕГ чітко виокремлюються чисельні підгрупи студентів із середнім (66,7% в КГ та 56,5% в ЕГ) і низьким (20,8% в КГ та 23,6% в ЕГ) рівнями морально-естетичної готовності до соціально-педагогічної взаємодії.

Тільки 17,1% студентів ЕГ та 12,5% студентів КГ продемонстрували достатній рівень сформованості цієї готовності; високий рівень готовності зафіксований лише у 2,8% респондентів ЕГ (що знаходиться у межах статистичної похибки), а в КГ не виявилось жодного такого студента.

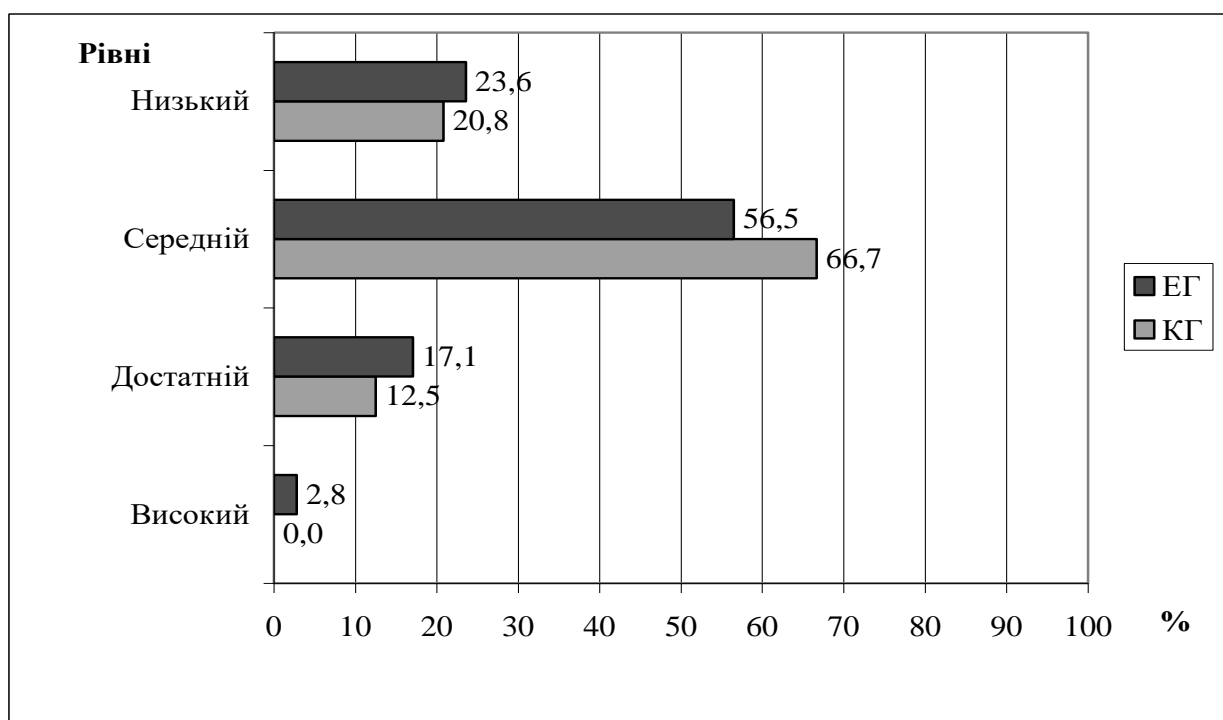


Рис. 3.20. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями морально-естетичної готовності до соціально-педагогічної взаємодії

Таким чином змістовий компонент програм традиційної професійної підготовки вчителя початкових класів та його процесуальна реалізація в сучасному ВПНЗ не дозволяють на належному рівні сформувати в студентів знання, уміння і навички морально-естетичного змісту, що допоможуть у майбутньому виявляти толерантність, зберігати рівновагу в спілкуванні з колегами, різними категоріями учнів та їхніми батьками, адекватно оцінювати та сприймати етико-естетичні цінності в безпосередній соціально-педагогічній взаємодії.

Велике значення для успішної СПД вчителя має наявність у нього розуміння та сформованих умінь поведінки в конфліктних ситуаціях, адже в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії такі ситуації виникають досить часто. Досліджуючи сформованість морально-естетичного компонента готовності майбутнього вчителя, проведено також діагностику особистісної схильності студентів до конфліктної поведінки. Для цього використано методику "Стратегії поведінки людини у конфлікті" (тест К. Томаса, адаптація Н. Грішиної), адже в дослідженні конфліктних явищ К. Томас наголошував не лише на вирішенні конфліктів, а й на управлінні ними. Відповідно вчений концентрував увагу на тому, які форми поведінки в конфліктних ситуаціях характерні для людей, які з них є більш продуктивними чи деструктивними, яким чином можна

стимулювати продуктивну поведінку. У процесі обробки даних виявлено, які типи конфліктної поведінки найбільш характерні для майбутніх учителів. У результаті було встановлено, що респонденти використовують у своїй діяльності практично всі стратегії поведінки (див. табл. 3.21 та рис. 3.21).

Таблиця 3.21

Розподіл студентів КГ та ЕГ за стилями їхньої поведінки в конфліктних ситуаціях

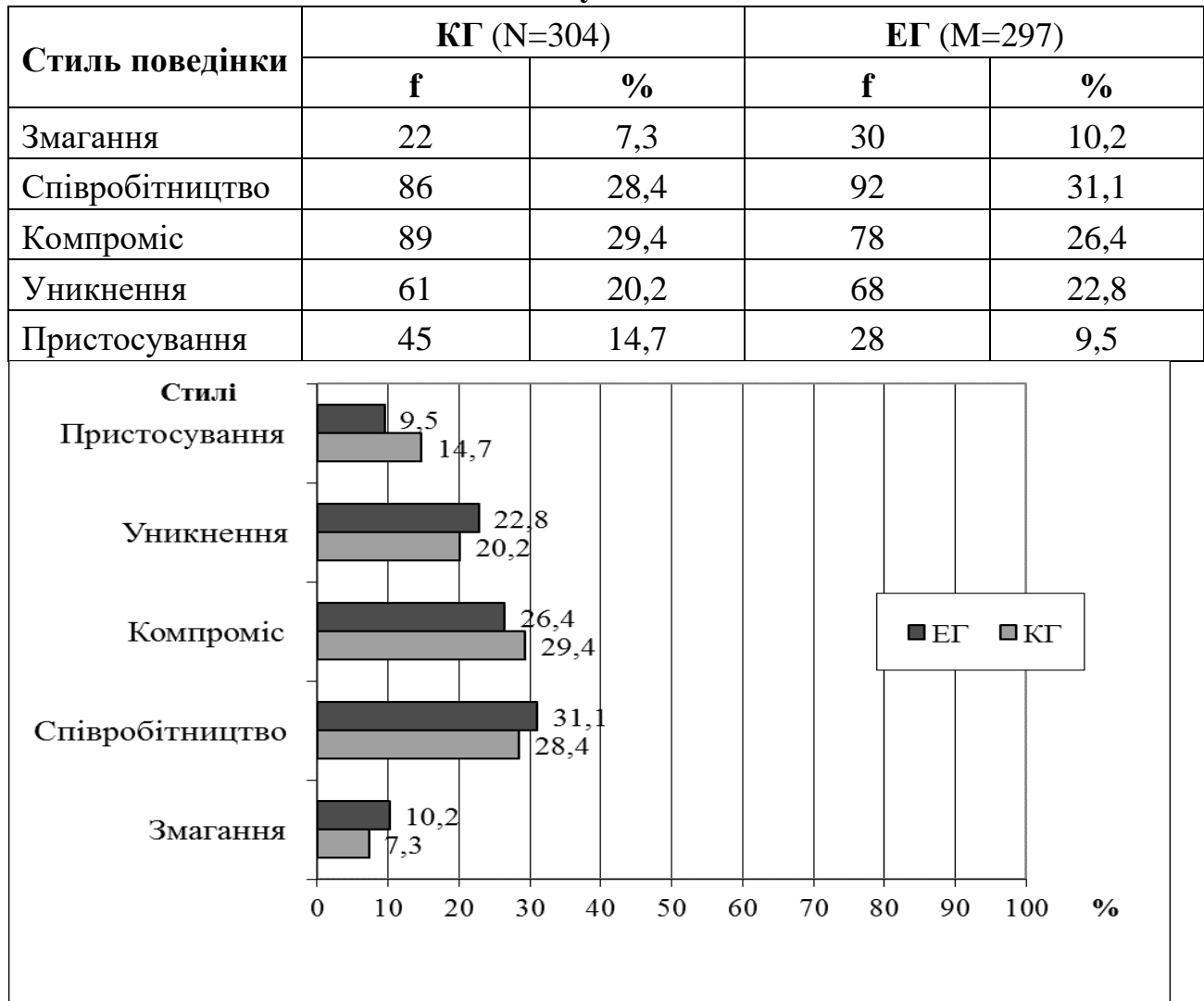


Рис. 3.21. Розподіл студентів КГ та ЕГ за стилями їхньої поведінки в конфліктних ситуаціях

Лише 28,4% студентів контрольної та 31,1% експериментальної груп виявляють схильність до найпродуктивнішої поведінки в конфліктній ситуації – співробітництва, ще 29,4% респондентів у КГ та 26,4% в ЕГ – до компромісу, тобто орієнтовно половина учасників дослідження (57,8% в КГ та 57,5% в ЕГ) у взаємодії вважають доцільним взаємні поступки,

знаходження альтернативи повністю задовольняти інтереси обох сторін. При цьому кожен з партнерів дещо занижує свої вимоги, поступається в інтересах, щоб задовольнити їх хоча б частково. У результаті зустрічного руху кожна зі сторін досягає часткового задоволення бажання й часткового виконання зустрічних вимог. В основі стилю співробітництва – повне прийняття протилежної сторони, як рівноправного в розв’язанні проблеми партнера, надання йому допомоги і сприяння при досягненні бажаного результату таким чином, щоб одночасно досягти аналогічного результату й для себе. Виходячи з цього, вважаємо, що в студентів цієї групи не буде виникати труднощів при розв’язанні конфліктних ситуацій у процесі соціально-педагогічної діяльності.

Водночас значній частині респондентів притаманна схильність до вибору непродуктивних шляхів розв’язання конфліктних ситуацій. Так, до тактики уникнення в конфліктній ситуації схильні 20,2% студентів КГ та 22,8% – ЕГ. Для цієї тактики характерною є відмова від негайного вирішення конфлікту, що виник, тобто в конфліктних ситуаціях респонденти цієї групи не тільки не відстоюватимуть своїх прав, а й будуть відмовлятися від взаємодії з іншими людьми задля вирішення проблеми. При цьому можуть бути використані різноманітні прийоми: від непомітного для співрозмовника переведення розмови на менш делікатну тему до відкритого небажання її продовжувати. Очевидно, така поведінка не сприятиме досягненню успіху в СПД.

Типовим для 14,7% студентів КГ та 9,5% осіб ЕГ є стиль пристосування. Це означає, що в конфліктній ситуації вони відмовляються від власних інтересів на користь інших. У 7,3% респондентів з КГ та 10,2% – з ЕГ виявляється яскраво виражене змагання, суперництво в умовах конфлікту. Вони прагнуть домогтися задоволення своїх інтересів, ігнорують думки оточуючих. Безумовно, це негативно може позначитися на їхній майбутній професійній соціально-педагогічній діяльності, зокрема, в роботі з педагогічно занедбаними учнями та їхніми батьками.

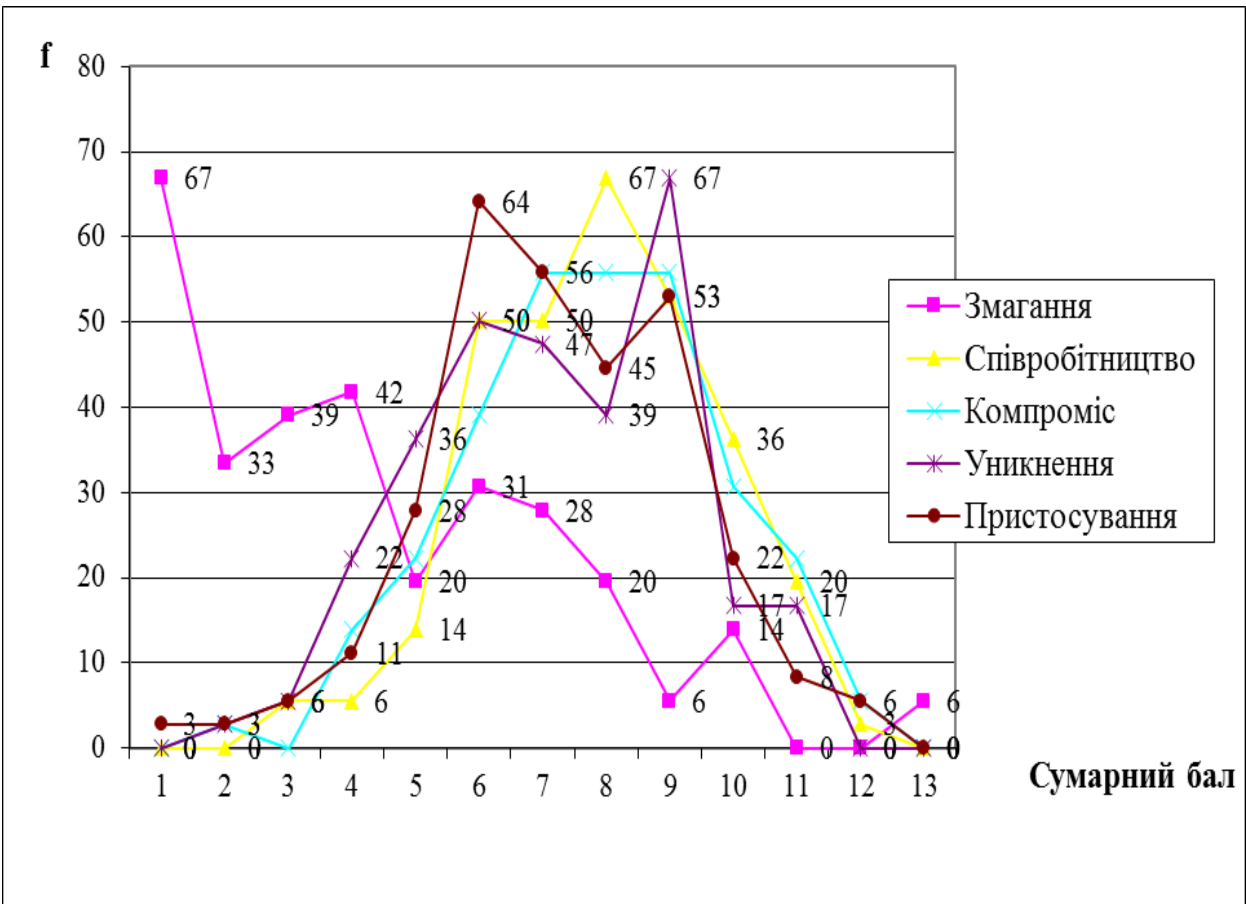


Рис. 3.22. Сумарний показник стратегій поведінки студентів КГ у конфліктних ситуаціях (на графіках шкала сумарного балу 13, вісь зміщена на 1 бал)

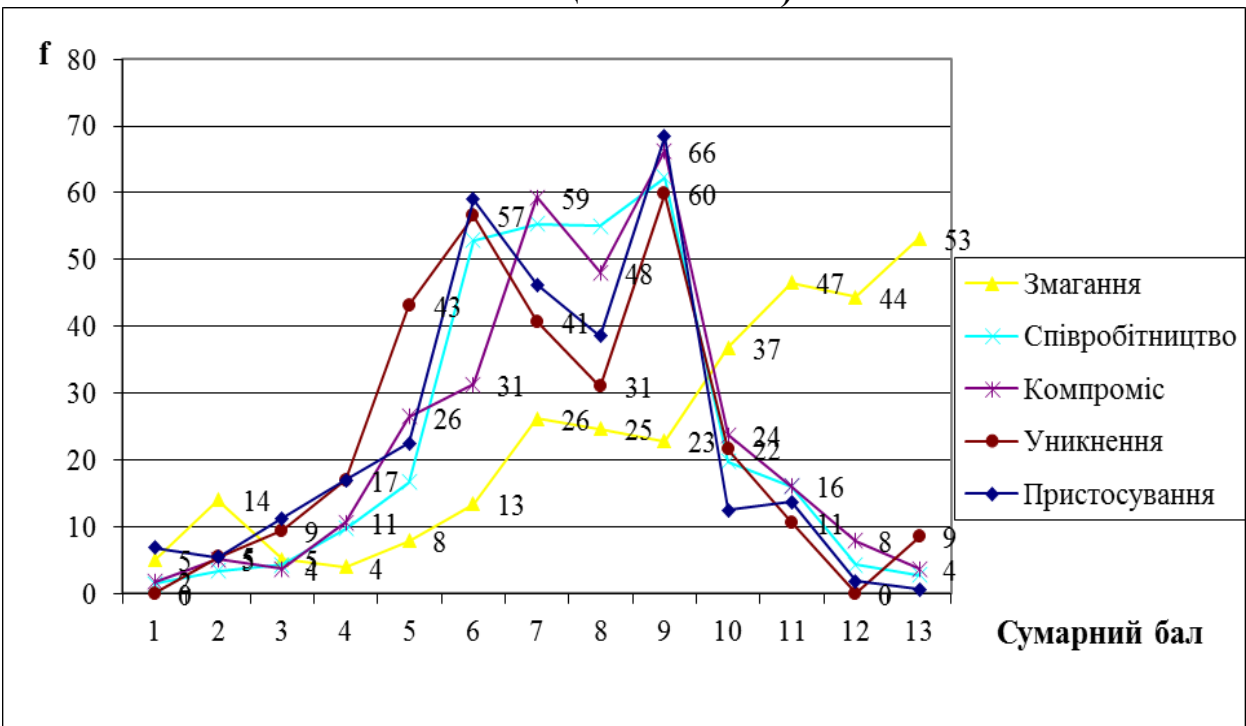


Рис. 3.23. Сумарний показник стратегій поведінки студентів ЕГ у конфліктних ситуаціях

Як бачимо з рис. 3.22 та 3.23 студентам ЕГ більш притаманні поєднання двох чи кількох стилів поведінки в конфлікті, це пристосування, співробітництво і компроміс. Відтак в обох групах істотних відмінностей за цим показником не виявлено.

Середній показник морально-естетичного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до СПД подано в табл. 3.22 та на рис. 3.24.

Таблиця 3.22

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнем морально-естетичної готовності до СПД

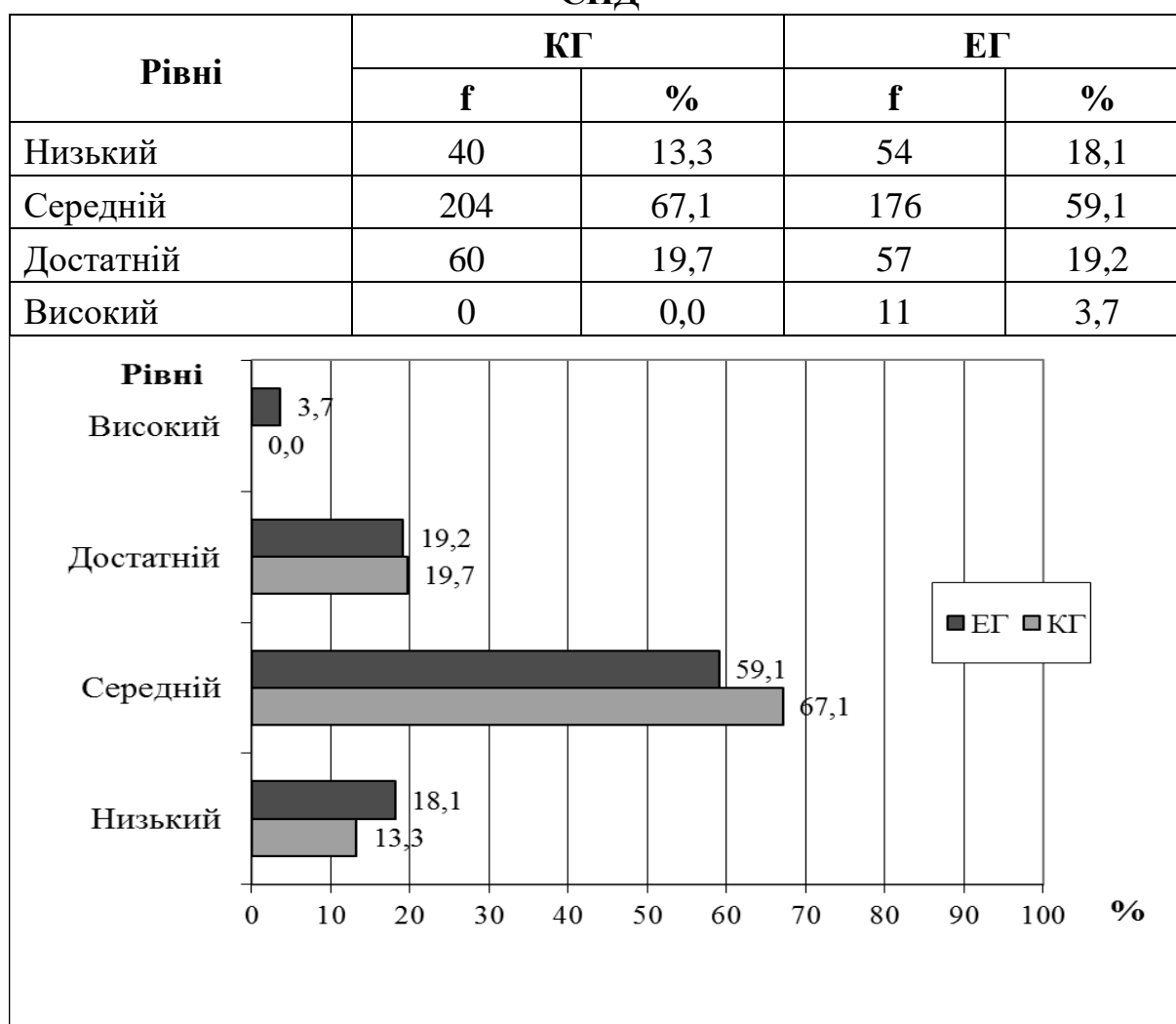


Рис. 3.24. Розподіл студентів за рівнем морально-естетичної готовності до СПД в ПШ

Таким чином на основі узагальнення результатів діагностики рівня сформованості в майбутніх фахівців початкових класів морально-естетичного компонента їхньої особистісно-професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності можемо констатувати:

1. Морально-естетична готовність студентів до СПД в ПШ зафіксована на низькому та середньому рівні (сумарний показник становить 80,4% – в КГ та 77,2% – в ЕГ). Високий рівень такої готовності виявлено лише в 11 респондентів ЕГ, що становить 3,7 % від загальної кількості.

2. Для того, щоб у майбутньому випускники могли реалізовувати ефективну суб'єкт-суб'єктну взаємодію зі своїми вихованцями та іншими учасниками цієї взаємодії в процесі професійної підготовки, варто більше уваги приділяти питанням розвитку їхніх емпатійних здібностей. Готовність майбутніх учителів початкових класів до вчинкової діяльності морально-естетичного змісту є недостатньою для успішної соціально-педагогічної діяльності.

3. Існує потреба в оновленні змісту та процесуальної сторони професійної підготовки вчителя початкових класів, зокрема в формуванні в них продуктивних форм поведінки в конфліктних ситуаціях.

У цьому сенсі доцільним вважаємо акцентуації на сформованості в майбутніх фахівців низки духовно-моральних цінностей, що є професійно значущими для педагога, зокрема моральної свідомості, любові до учнів, гуманності (на прикладах книги В. Сухомлинського "Серце віддаю дітям"), готовності до творення морального добра, справедливості, на протипагу власному егоїзмі, прагматизмі, спрямованості, а також сформованості естетичного ідеалу, естетичних почуттів і смаків, розуміння сутності прекрасного й потворного в суспільному, особистому та професійному житті.

3.4.6. Вивчення діяльнісно-технологічного компонента особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до СПД передбачає, окрім описаних вище компонентів, професійні вміння і навички використання теоретико-методичних знань у шкільній практиці, опанування стандартизованими та інноваційними технологіями соціально-педагогічної діяльності, умінь розв'язувати педагогічні ситуації, здатність до педагогічної творчості, професійна мобільність. Ці складові не випадково визначені нами, як показники діяльнісно-технологічного

компонента особистісно-професійної готовності. Адже у Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти серед основних принципів її розвитку визначено інноваційність, гнучкість у реагуванні на суспільні зміни, а важливою соціально-педагогічною умовою її реалізації є “забезпечення мобільності у Європейському просторі вищої освіти” [156].

Для дослідження стану сформованості діяльнісно-технологічного компонента готовності на етапі констатувального експерименту здійснено діагностику, передусім, рівня сформованості в студентів професійних умінь і навичок СПД. Для цього було проведено анкетування (див. додаток А.1, запитання за №№ 22, 24, 26–35), за результатами якого отримано середні показники самооцінки респондентами рівня оволодіння ними вміннями та навичками СПД (див. табл. 3.23 та рис. 3.25).

Таблиця 3.23

Розподіл студентів КГ та ЕГ за середніми показниками самооцінки рівня оволодіння ними вміннями та навичками СПД

Рівні	КГ		ЕГ	
	f	%	f	%
Володію на низькому рівні	37	12,1	40	13,3
Володію на середньому рівні	176	57,9	174	58,7
Володію на достатньому рівні	61	20,0	56	18,7
Володію на високому рівні	30	10,0	28	9,3

На основі даних, поданих у табл. 3.23 та рис. 3.25, можемо стверджувати: більшість студентів (57,9% в КГ та 58,7% в ЕГ) зазначила, що недостатньо володіють вміннями та навичками здійснювати СПД (середній рівень), ще частина респондентів – 12,1% в КГ та 13,3% в ЕГ вказали, що у них такі вміння не сформовані. Отож лише близько третини майбутніх учителів початкових класів відзначили, що можуть успішно здійснювати такий вид діяльності.

Детальний аналіз отриманих у процесі анкетування даних (див. додаток А.4) засвідчує, що серед тих осіб, які оцінили свій рівень оволодіння вміннями та навичками здійснювати соціально-педагогічну діяльність, як достатній:

– найбільше (31,5%) у КГ виявилось тих, котрі вміють здійснювати пошук навчально-методичної та соціально-педагогічної інформації задля

надання кваліфікованої допомоги учням у вирішенні соціальних проблем та тих, які здатні до раціональної організації свого робочого часу – 31,1 %; найменше (11,6%) – тих, які вважають, що володіють уміннями соціально-педагогічного моделювання навчально-виховної роботи в початковій школі;

– в ЕГ найбільше (26,4%) виявлено тих студентів, які володіють достатніми вміннями планувати та формулювати поетапність соціально-педагогічної діяльності, а найменше (9,1%) – тих, котрі здатні до ефективного використання методів і форм СПД в умовах початкової школи, відповідно середній рівень цих умінь виявлено в 70,8% опитаних в КГ та 74,5% – в ЕГ.

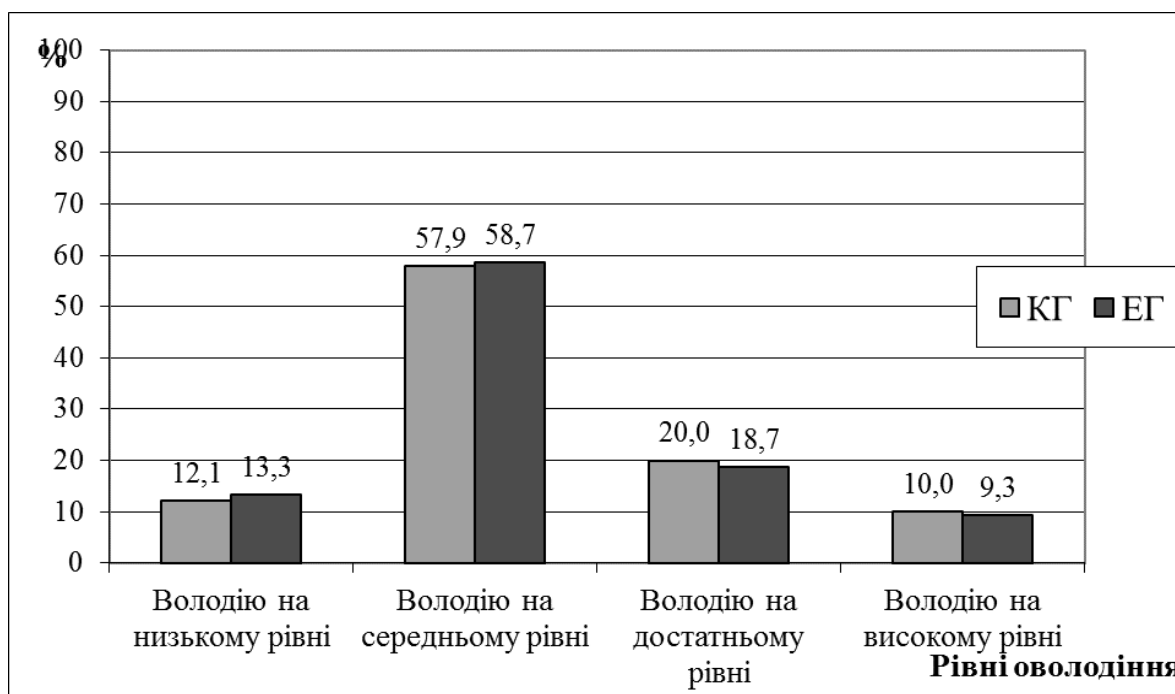


Рис. 3.25. Розподіл студентів КГ та ЕГ за середніми показниками самооцінки свого рівня оволодіння вміннями та навичками СПД

У цілому за будь-яким видом умінь і навичок соціально-педагогічної діяльності частка респондентів, які вказують на свій достатній рівень володіння цими вміннями та навичками, практично 30%. Однозначно такий стан речей є незадовільним, адже випускник ВПНЗ не має сформованих на достатньому рівні умінь і навичок СПД, тобто він виявляється не готовим до реалізації функцій цієї діяльності.

Динамічні перетворення, що відбуваються в соціокультурному, економічному житті нашої країни, посилюють потребу в діяльнісних,

творчих фахівцях, здатних самостійно висувати та вирішувати різноманітні завдання за нестандартних умов. С. Сисоєва педагогічну творчість пов'язує із розв'язанням суперечностей, проблемних ситуацій, що слугують засобом до професійного зростання вчителя. Це можуть бути суперечності між об'єктивною чи суб'єктивною новизною та оригінальністю процесу й результату; соціальною та особистісною значущістю й прогресивністю; діалектичною взаємообумовленістю впливу на розвиток як учня, так і вчителя зовнішніх чинників та внутрішнього саморуху особистості (виховання і самовиховання, розвиток і саморозвиток) [452, с. 167–168].

Важливо, щоб у фахівця була потреба не в стандартизованому практичному використанні набутих знань, а в творчому їх перетворенні відповідно до обставин, урізноманітнення форм і методів цієї роботи, сприяння розкриттю потенціалу учня як суб'єкта соціально-педагогічної взаємодії. Отже, досліджуючи окреслену проблему, як обов'язковий складник діяльнісно-технологічного компонента особистісно-професійної готовності майбутнього педагога визнано креативність. Для виявлення реального стану її сформованості використано адаптований варіант діагностичної методики вивчення особистісної креативності (Є. Тунік), застосування якого дало такі результати (див. табл. 3.24 та рис. 3.26):

Таблиця 3.24

Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями особистісної креативності

Рівень	КГ (N=304)		ЕГ (M=297)	
	f	%	f	%
Високий	7	2,2	17	5,8
Достатній	72	23,6	58	19,6
Середній	162	53,3	177	59,5
Низький	64	20,9	45	15,1

Наведені дані дають змогу обґрунтовано стверджувати, що серед респондентів чітко виокремлюється група з середнім рівнем сформованості здатності до перетворення досвіду, отриманого в процесі професійної підготовки (53,3 % в КГ та 59,5% в ЕГ). Також варто зазначити, що серед студентів контрольної та експериментальної груп висококреативних особистостей виявилася досить незначна кількість (2,2% та 5,8% відповідно), як і тих, де було зафіксовано сформованість

особистісної креативності на достатньому рівні (23,6% в КГ та 19,6% в ЕГ). Близькою за чисельністю до групи студентів із достатнім рівнем креативності виявилася група тих, котрі виявили низький рівень креативності при розв'язуванні різноманітних задач (20,9% в КГ та 15,1% в ЕГ).

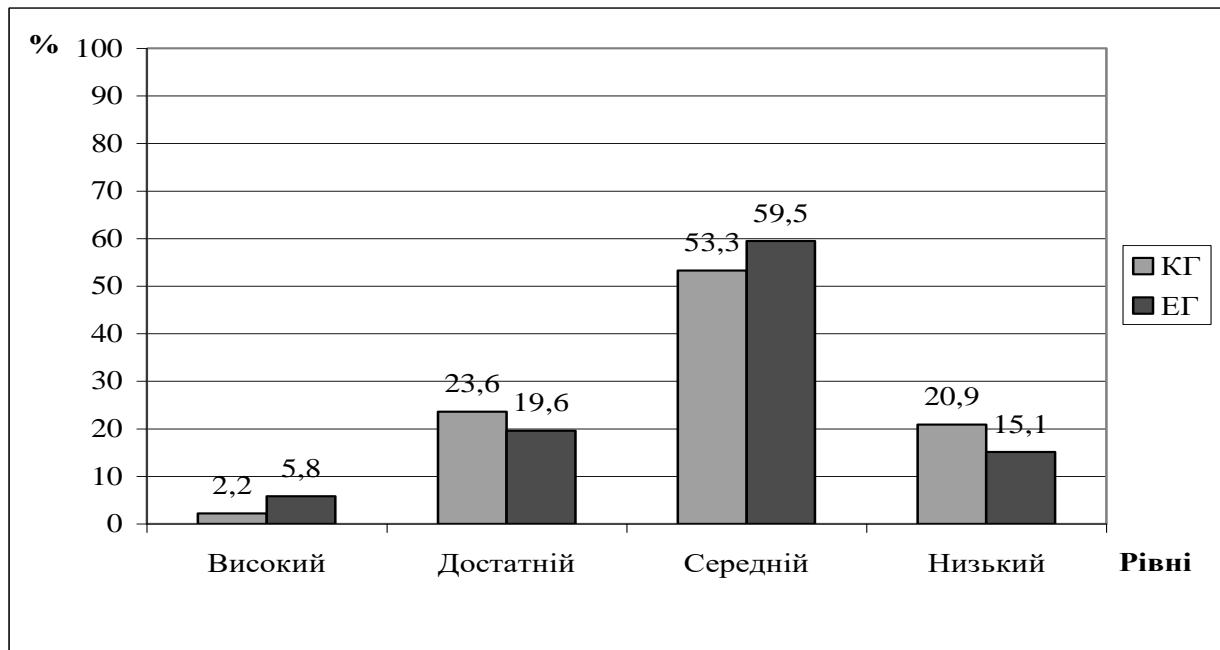


Рис. 3.26. Розподіл студентів КГ та ЕГ за рівнями особистісної креативності

Такі розподіли респондентів за рівнями засвідчують недостатній рівень сформованості креативності. Якщо виходити з того, що креативність обумовлює такі важливі якості вчителя початкових класів, як толерантність, вміння бачити та різносторонньо оцінювати педагогічні ситуації, долати стереотипи в мисленні та практичній діяльності, варіативність прийняття рішень у соціально-педагогічній комунікації тощо, то очевидними є можливі труднощі здійснення ними СПД у майбутньому.

У численних сучасних наукових дослідженнях креативність визначається як складне багатокomпонентне психологічне явище, притаманне цілісній особистості. Істотними ознаками творчої діяльності, за якими її можна відрізнити від репродуктивної (нетворчої), Р. Скульський вважав новизну та соціальну значущість її результатів. Саме кінцеві результати такої діяльності слугують критеріями виявлення її творчого характеру [460, с. 13]. О. Яковлева визначає креативність як властивість особистості: креативність – це не певний набір особистісних

рис, а реалізація людиною власної індивідуальності. Тому творчий процес і є виявом цієї індивідуальності. Креативність виявляється в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії і завжди адресується іншій людині. Отже, креативність – це презентація своєї індивідуальності іншому [550]. В. Дружинін глибоко переконаний в тому, що креативність – це властивість, яка актуалізується лише за сприятливих умов середовища й залежить від них, зокрема, від того, що не існує: взірця регламентованої поведінки, позитивного зразка творчої поведінки, умов для наслідування творчої поведінки, її соціального підкріплення [211].

Механізм розвитку креативності людини не корелює прямо з розвитком її інтелекту, а характеризується зростаючим впливом мотиваційних та особистісних властивостей, зокрема, такої специфічної властивості людини, як її оригінальність. Зважаючи на це, одним із завдань констатувального експерименту була діагностика рівня невербальної креативності майбутніх учителів початкових класів. Як інструментарій використано методику Е. Торренса (адаптація А. Вороніна), причому тест використовувався, як методика виявлення оригінальності засобами образного стилю, оскільки індекс унікальності (який показує новизну творіння) в аналізі рівня невербальної креативності є вторинним через недостатню диференціувальну силу цього індекса. Рівнева диференціація респондентів, за показниками індекса оригінальності, проводилася за такою шкалою:

Рівні	Діапазон варіації індексів
Високий	0,83 – 1
Достатній	0,58 – 0,82
Середній	0,33 – 0,57
Низький	0 – 0,32

Аналіз завершених рисунків, де основна увага акцентувалася на використанні респондентами подібних деталей і смислових зв'язків і порівняння цих рисунків з поданими в атласі використаної методики, дав змогу розрахувати індекси оригінальності. Розподіли студентів за рівнями на основі розрахованих індексів їхньої оригінальності представлено в табл. 3.25 та на рис. 3.27.

Таблиця 3.25

Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями на основі індексів їхньої оригінальності

Рівні	КГ		ЕГ	
	f	%	f	%
Високий	10	3,3	15	5,2
Достатній	93	30,7	68	22,9
Середній	144	47,3	149	50,3
Низький	57	18,7	64	21,6

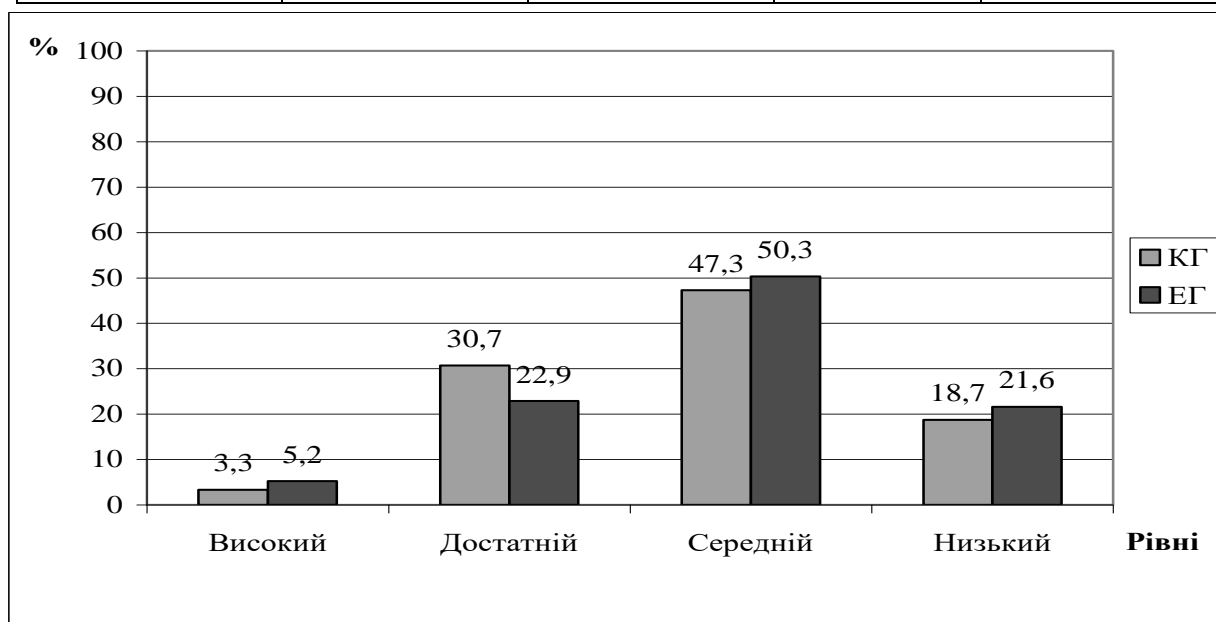


Рис. 3.27. Розподіли студентів КГ та ЕГ за рівнями на основі індексів їхньої оригінальності

Дані, подані у табл. 3.25 та на рис. 3.27, відображають картину, схожу до тієї, що була виявлена нами за результатами діагностики особистісної креативності майбутніх педагогів початкової школи – для більшості студентів притаманним є середній і низький (66% в КГ та 71,9% в ЕГ) рівні невербальної креативності. Частка студентів, для яких характерним є високий рівень, дуже незначна – 3,3% в КГ та 5,2% в ЕГ. У контрольній групі в третини студентів невербальна креативність сформована на достатньому рівні, в експериментальній групі таких студентів дещо менше – 22,9%.

Отже, за результатами діагностики невербальної креативності можемо зробити висновок, що переважаюча кількість майбутніх учителів початкових класів нездатна продукувати достатню кількість оригінальних ідей в умовах мінімальної вербалізації, вони використовують для

вирішення практичних завдань прості, традиційні шляхи, продукуючи при цьому шаблонні ідеї. За А. Маслоу, який уважав креативність “універсальною характеристикою всіх самоактуалізованих людей” [344, с. 222], ці студенти не зможуть повною мірою самореалізуватись у професійному середовищі. Багато з них можуть бути невмотивованими, схильними приймати рішення передчасно, без урахування всієї доступної інформації.

Середні показники сформованості діяльнісно-технологічного компонента готовності до СПД (табл. 3.26 та рис. 3.28) засвідчують, що сумарно понад 70% опитаних КГ та 72,9% ЕГ виявили низький і середній рівень опанування виокремленими вміннями та навичками, що недостатньо для успішної реалізації ними соціально-педагогічних функцій у професійній практиці.

Таблиця 3.26

Розподіл студентів за рівнем сформованості діяльнісно-технологічного компонента готовності до СПД

Рівні	КГ		ЕГ	
	f	%	f	%
Низький	52	17,2	50	16,7
Середній	161	52,8	167	56,2
Достатній	75	24,8	61	20,4
Високий	16	5,2	20	6,8

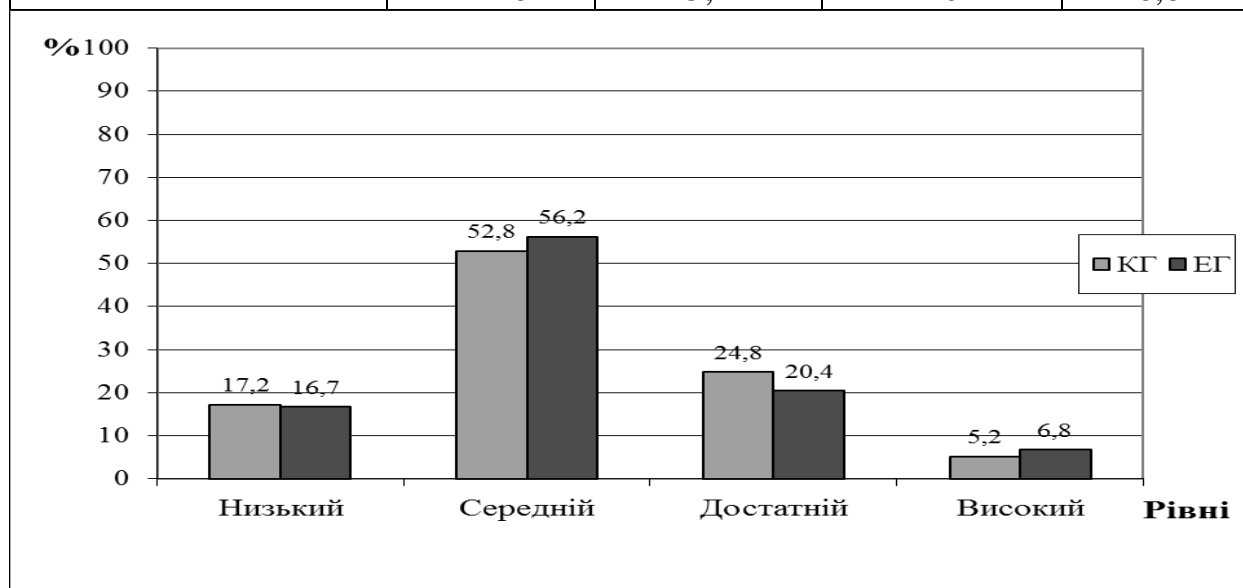


Рис. 3.28. Розподіл майбутніх педагогів за рівнем діяльнісно-технологічної готовності до СПД

На основі аналізу рівня сформованості окремих компонентів особистісно-професійної готовності майбутніх фахівців до СПД в ПШ нами виокремлено інтегрований показник цієї готовності (табл. 3.27 та рис. 3.29).

Таблиця 3.27

Інтегровані показники особистісно-професійної готовності майбутніх учителів ПК до СПД

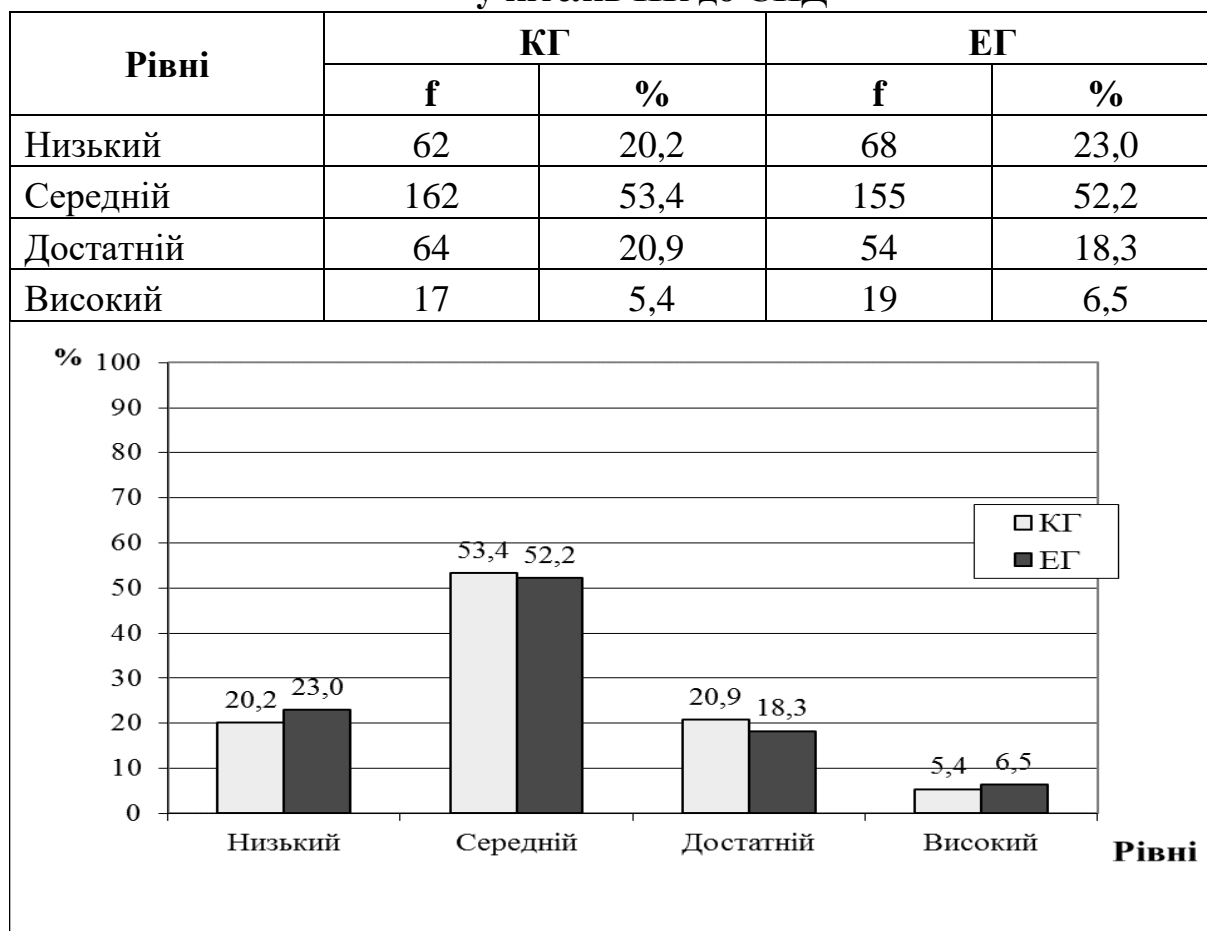


Рис. 3.29. Розподіл респондентів КГ та ЕГ за рівнем особистісно-професійної готовності до СПД

Таким чином, чітко виокремлено тенденцію домінування середнього рівня готовності студентів до СПД в початкових класах (понад 50 % опитаних), достатній рівень – 20,9 % в КГ та 18,3% в ЕГ, приблизно стільки ж (відповідно 20,2% і 23,0%) показали низький рівень готовності.

Порівнюючи обчислені емпіричні значення критерію Колмогорова-Смирнова з критичним значенням $\lambda_k = 1,36$ ($p \leq 0,05$), доходимо висновку, що практично між усіма компонентами особистісно-професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності та їх окремими складовими вони менші за

критичне значення (Додаток В). Це означає, що студенти контрольної та експериментальної груп за результатами констатувального експерименту істотно не відрізняються між собою за рівнями сформованості цієї готовності.

Однак існують достовірні відмінності між групами за рівнями засвоєння окремих видів методологічних і теоретико-методичних знань, а саме: знаннями про методики діагностики учнів початкових класів, змісту й технологій СПД вчителя з учнями девіантної поведінки; уміннями створювати атмосферу комфортності, доброзичливості в соціально-педагогічній діяльності початкової школи та мотивацією до такої діяльності, які було враховано в подальшій експериментальній роботі з ними.

У цілому сформовані групи можна вважати ідентичними за характеристиками особистісно-професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, а одержані результати такими, що відображають об'єктивний стан її сформованості в майбутніх фахівців.

Висновки до третього розділу

Професійне становлення майбутнього вчителя в процесі його підготовки до соціально-педагогічної діяльності передбачає оволодіння певною системою знань, умінь і навичок, його особистісне самовдосконалення, виховання професійно значущих якостей, активізацію особистісно-гуманної позиції у ставленні до учнів.

На концептуальному рівні *соціально-педагогічну діяльність майбутнього вчителя* розглядаємо в широкому соціальному та специфічно педагогічному дискурсі й трактуємо як цілеспрямований процес, що передбачає оволодіння ним систематизованими знаннями, уміннями, педагогічними цінностями й професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду її реалізації.

У дисертації виокремлено основні теоретико-методологічні підходи – *міждисциплінарний, соціосистемний, аксіологічний, соціокультурологічний, структурно-функціональний, суб'єктно-діяльнісний, синергетичний*, які слугують підґрунтям проектованої концепції дослідження. У цьому дискурсі виокремлюємо принципи

комплексності, системності, наукової стратегії, нелінійності, фундаменталізації, соціокультурної детермінації, єдності суспільного й особистісно-професійного, взаємозв'язку теоретичного знання з практикою, антропологічної спрямованості, рефлексивної креативності.

Структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутнього педагога включає три блоки: *цільовий, технологічно-формульвальний і діагностично-результативний*, взаємодія яких у педагогічному процесі вищої школи здатна забезпечити цілеспрямоване формування в студентів готовності до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах.

Структуру особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя визначаємо в нерозривній єдності таких компонентів: *мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, діяльнісно-технологічного та морально-естетичного*, за якими було здійснено констатувальний етап дослідно-експериментальної роботи. У дослідженні орієнтуємось на такі рівні готовності майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: *низький, середній, достатній і високий*. Критеріями особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя вибрано: *світоглядний* (показники: морально-естетична зрілість і цілісність особистості), *мотиваційний* (показники: спрямованість і мотивація), *емоційний* (показники: здатність до емпатії, схильність долати конфліктні ситуації, знаходити компромісні рішення, налагоджувати співпрацю в процесі соціально-педагогічної взаємодії), *когнітивний* (показники: теоретико-методична обізнаність студентів і сформованість у них педагогічного мислення), *комунікативний* – здатність до професійної адаптації у середовищі навчального закладу, наявність комунікативних та організаторських здібностей, здатність до позитивного соціально-педагогічного спілкування; *діяльнісний* (показники: здатність до педагогічної творчості на основі сформованих умінь, професійна мобільність у соціально-педагогічній взаємодії).

На основі узагальнення результатів діагностики сформованості особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності на етапі констатувального експерименту, доходимо висновків:

1. Змістовий компонент програм професійної підготовки вчителя початкових класів та його процесуальна реалізація в сучасному ВПНЗ забезпечують належний рівень методологічних та теоретико-методичних знань, соціальних і комунікативних умінь, комунікативних та організаторських здібностей лише у тих аспектах соціально-педагогічної діяльності, які певною мірою розкриваються в процесі вивчення студентами психолого-педагогічних дисциплін. У специфічних аспектах соціально-педагогічної діяльності рівень підготовки майбутніх учителів початкових класів є недостатнім.

2. Традиційні підходи до професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи не забезпечують належного рівня формування спрямованості особистості на соціально-педагогічну діяльність, його мотивації до успіху. Чітко простежуються тенденції до значної диференціації студентів за рівнями особистісної тривожності (підвищена тривожність), особистісної та невербальної креативності (низька креативність), емпатійних здібностей (низький розвиток), у виборі ними продуктивних форм поведінки в конфліктних ситуаціях (переважає вибір непродуктивних форм) тощо.

3. Змістова та процесуальна складова професійної підготовки учителів початкових класів потребує внесення відповідних коректив, які дозволять оптимізувати їхню мотивацію, уможливлити приведення показників їхньої реактивної та особистісної тривожності до рівня помірної, підвищення рівня сформованості вмій долати комунікативні бар'єри, відстоювати власні думки та ін. Особливу увагу варто приділити формуванню самостійності, розвитку ініціативності, тобто формуванню організаторських здібностей, підвищенню адаптаційного потенціалу майбутніх педагогів.

4. Оцінка статистичної достовірності відмінностей між студентами контрольної та експериментальної груп за допомогою λ критерію Колмогорова-Смирнова (див. додаток В) показала, що практично за всіма компонентами особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності ці відмінності статистично недостовірні. Зафіксовані достовірні відмінності між студентами КГ та ЕГ лише за окремими складовими цих компонентів, зокрема: їхніми знаннями про методики діагностики учнів початкових

класів, змісту й технологій СПД вчителя з учнями девіантної поведінки; уміннями створювати атмосферу комфортності, доброзичливості в соціально-педагогічній діяльності початкової школи та мотивації до успіху. Наявність цих відмінностей істотно не впливає на загальні висновки щодо ідентичності, схожості контрольної та експериментальної груп за основними характеристиками.

Резюмуючи, варто зазначити, що ключовою умовою ефективного розв'язання виявленого протиріччя між запитами, які висуваються суспільством, і реальним станом готовності майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, є впровадження розробленої структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки фахівця в навчальний процес ВПНЗ, що дозволить підвищити рівень сформованості його особистісно-професійної готовності до СПД, отже, і рівень його фахової підготовки.

РОЗДІЛ IV

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі є ефективною за умови її комплексності, тобто здійснення у навчальному процесі (на лекціях, семінарських, практичних, лабораторних заняттях, індивідуальних та групових консультаціях, у процесі самостійної роботи з науково-педагогічною літературою, під час педагогічної практики тощо), а також у контексті залучення їх до наукової та позанавчальної виховної роботи відповідного змісту, моделювання соціально-виховного середовища вищого навчального закладу з урахуванням життєвого досвіду особистості.

4.1. Проектування впливу соціально-виховного середовища ВПНЗ на професійну компетентність майбутнього вчителя в соціально-педагогічній сфері

В умовах техногенної цивілізації стратегічними орієнтирами поступу освіти в Україні слугують гуманістичні, антропологічні теорії, в основі яких духовність, наука, культура, національні пріоритети. Освіта в контексті глобальних і національних реалій, зазначає Г. Філіпчук, повинна розглядатися як соціальна сфера, один із важливих напрямів суспільного життя [505, с. 342].

На основі теорії людиноцентризму (В. Кремень) в освіті виокремлено педагогіку культуро- і людинотворчості (В. Андрущенко), адже “сама людина, яка формується як особистість на основі культури, є тим єдиним центром освітнього процесу, навколо якого концентруються інші цінності, який забезпечує системі цілісність і який слугує визначальним принципом стратегії її розвитку”[12, с. 14]. Ці теорії знайшли своє відображення в контексті проектування впливу соціально-виховного середовища вищого педагогічного навчального закладу на

професійну компетентність майбутнього вчителя початкових класів у соціально-педагогічному аспекті.

У сучасній науково-педагогічній літературі зміст поняття „середовище” тлумачать по-різному (С. Сергеев, В. Ясвін, К. Ясперс тощо) і оперують ним, як поняттям „освітнє середовище” (Є. Бондаревська, В. Веснін, І. Левицька, А. Лукіна, Л. Кепачевська, І. Улановська), а також класифікують (Л. Буєва, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, Н. Селіванова, І. Якиманська, В. Ясвін) відповідно до предмета формування: у підходах до наукового розуміння означеного феномена у вимірах соціальної педагогіки (співпраця сім'ї, школи, позашкільних навчальних закладів, громадськості), організації навчально-виховного процесу (сукупність санітарно-гігієнічних та педагогічних вимог до роботи з учнями) і под.

Актуальним для дослідження вважаємо вплив соціального середовища на формування особистості (О. Безпалько, Р. Вайнола, Г. Демет'єва, А. Капська, Р. Малиношевський, Д. Пенішкевич, Н. Сейко), обґрунтування взаємозв'язку соціокультурного простору з її розвитком (В. Буєва, М. Іщенко, М. Сорокін, І. Якиманська), визначення сутності понять „навчально-терапевтичне середовище” (Г. Любимова), „організаційний клімат школи” (О. Гуменюк), „освітній простір”, „виховна система” (В. Докучаєва, Л. Новікова, С. Савченко, В. Селіванова та ін.), „творче освітнє середовище” (В. Ясвін), “творче освітньо-виховне середовище” (К. Приходченко), “виховне середовище” (А. Афанасьєв, Т. Алексєєнко, Н. Іщук, Л. Коган, Л. Новікова, В. Семенов), “особистісно орієнтоване виховне середовище” (К. Балтремус, І. Бех), “культурно-освітнє середовище” (Г. Васянович), “розвивальне предметно-ігрове середовище дошкільного навчального закладу” (К. Крутій, Г. Лаврент'єва, Н. Лисенко), “розвивальне освітнє середовище” (А. Галицька, Б. Ельконін, Б. Скоморовський, Т. Чернікова, І. Фурман), “освітнє середовище сільської школи” (Г. Іванюк), “соціально-педагогічне середовище” (А. Капська, Л. Міщик, О. Романовська), “соціосередовище”, “комфортне освітнє середовище” (С. Сисоєва, О. Карпенко), “етноінформаційне середовище” (Б. Афанасьєв), “акмеологічне середовище” (О. Дубасенюк, І. Соловйов).

Однак недостатньо уваги приділяється питанням формування соціально-виховного середовища педагогічного навчального закладу як необхідної умови підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності з молодшими школярами. Вивчення й ретельний аналіз наукових праць згаданих вище дослідників засвідчує надійне теоретико-методичне підґрунтя окресленої нами проблеми. Різновекторність підходів до тлумачення самого змісту поняття „середовище” в педагогічному аспекті зумовлює його поліфункціональність, широке практичне використання.

У сучасній науці зустрічаємо низку праць, у яких ведуться дискусії стосовно досліджень функціонального зв'язку, сутності й структури понять “виховне середовище” та “виховний простір”. В. Кириченко, Г. Ковганич та інші дослідники вважають, що “основним механізмом створення виховного простору є взаємодія суб'єктів, об'єднаних однаковим розумінням концепції виховного простору, педагогічних задач”, принципів і підходів до виховання, де “ключовим технологічним моментом є їхня спільна перетворювальна діяльність” [260, с. 11]. Автори вбачають різницю між згаданими поняттями в тому, що *виховне середовище* – це даність, а не наслідок цілеспрямованої педагогічної діяльності, а *виховний простір* є результатом відповідної діяльності, її олюднення [Там само, с. 11–12]. Цитовані вчені схильні до міркувань, що “виховний простір – це частина потенційного виховного середовища (як правило, ширшого за межі навчально-виховного процесу), створена вихователями та вихованцями” [192]. У цьому випадку перше поняття є вужчим відносно другого.

Аналогічні міркування знаходимо в дисертаційному дослідженні С. Савченка, котрий розглядає освітній простір як частину соціального середовища, причому здійснено акцент на елементах суб'єктивізму, що мають місце у професійно-педагогічній діяльності [440, с. 11–12].

Л. Новікова під виховним простором розуміє педагогічно доцільно організоване середовище, що оточує окрему дитину або визначену кількість дітей (класу, школи, будинку, двору, мікрорайону, села, малого або великого міста, області). Подібними є твердження М. Селіванової [446], що увиразнює тенденцію до синоніміки понять “середовище” та “простір”. Відтак існують і протилежні твердження, приміром: освітне

середовище – це частина соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, їхніх елементів, суб'єктів освітнього процесу, що має кілька рівнів – від федерального, регіонального до основного свого елемента – освітнього середовища конкретного навчального закладу й класу [423, с. 20].

На думку І. Зязюна, “системний підхід дозволяє перетворити середовище у виховний простір, технологічно логізувати виховний процес”, а під соціокультурним виховним простором учений розуміє “спеціально організоване педагогічне середовище, структуровану систему педагогічних чинників та умов становлення й розвитку дитини”. Характерними ознаками простору визначено протяжність, структурність взаємозв'язок і взаємозалежність, його виокремлення із середовища тощо [238, с. 26]. Синонімом простору академік І. Зязюн вважає категорію “поле”, виокремлюючи такі його складові: поле значень (соціальний простір), поле цінностей (простір естетико-культурний), поле смислів (суб'єктний простір людини, зокрема інтелектуальний), поле дії (суб'єктний простір волі, потреб, інтересів, мотивацій) [Там само, с. 27].

Спроби педагогізувати середовище в напрямі його сприятливості для дитини висловлюють науковці й педагоги-практики, що й зумовило педагогічне поняття “виховний простір”. На думку вчених (В. Кириченко, Г. Ковганич), у ньому вміщено природний, соціальний, інформаційний і культурний компоненти [260].

Попри ототожнення згаданих понять, І. Зайцева, Г. Гончарук указують на доцільності визнати перевагу терміна “середовище”, яке містить більше конкретики. Натомість учення про вплив довкілля на поведінку й діяльність людини, мабуть, домінує не випадково, адже дослідники все ще оперують поняттями “*середовищне виховання*” (А. Хуторський), “*середовищний підхід до освіти*” (К. Приходченко), “*середовищно орієнтоване навчання*” (С.Сергеев) [415].

В аспекті синергетичної методології соціально-педагогічну діяльність розглядаємо в сенсі відповідного середовища, оскільки “системи досліджуються не самі по собі, а як занурені в середовище і зазнають впливу середовища”, тобто “самоорганізуються в середовищі”. У цьому руслі діяльність “стає все більш наукомісткою і середовищеутворювальною” [451, с. 50]. Вивченням сучасного

соціального середовища займається нова галузь наукового знання – *соціосинергетика*, що виникла на стику філософії, соціології та класичної синергетики [Там само, с. 60]. У дискурсі нашого дослідження імпонує бачення С. Сергеева про те, що середовище “завжди перебуває в єдності з діяльністю, але не будь-яка діяльність свідчить про наявність середовища” [450, с. 61]. Отже, людина змінюється в середовищі і цей вплив є взаємним, тобто і людина може змінювати це середовище. Дослідник увів у педагогічну термінологію поняття “навчальні культурні середовища” [Там само]. У цьому сенсі доцільним вважаємо проектування соціально-виховного середовища вищого педагогічного навчального закладу, яке слугувало б засобом ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах.

Отож у сучасній педагогічній науці не існує єдиного розуміння змісту понять “виховне середовище” та “виховний простір”. Нам глибоко імпонує їхнє чітке розмежування, здійснене Р. Малиношевським, котрий зазначає, що “виховне середовище саме по собі завжди є локальним утворенням“, а виховний простір – “глобальною конструкцією, яка охоплює різні середовища“, тобто останнє поняття є об’ємнішим, ширшим за значенням [337, с. 10]. На основі аналізу структури соціального середовища, зокрема класифікацією факторів впливу на особистість, запропоновану А. Мудриком [357], окреслено функціональні межі виховного середовища, звужуючи його до мікросередовища (сім’я, дошкільний навчальний заклад, школа, університет і т.п.). Відповідно виховний простір поширюється на макросередовище (країна, суспільство, етнос), хоч поняття “виховне середовище” та “виховний простір” накладаються одне на одне й взаємопересікаються. Їх об’єднує спільна мета, оскільки їхній вплив не може бути різновекторним [337, с. 10].

Подібні узагальнення робить і Л. Побережна, визначаючи сутність становлення культурного середовища: “Культурне середовище може розглядатися на мікрорівні – як середовище освітнього закладу, так і на макрорівні – як простір формування і вдосконалення педагогічної культури в цілому (школи, методичні центри, педагогічні засоби масової інформації...), педагогічного впливу на процеси розвитку особистості в суспільстві (ЗМІ: телебачення, преса, Інтернет, система освіти у цілому)” [402].

У дослідженні оперуємо поняттям “соціально-виховне середовище” – “ознака соціального середовища чи сукупність умов життєдіяльності особистості, що цілеспрямовано впливають на її свідомість і поведінку з метою формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій та потреб” [395, с. 855].

У вітчизняній енциклопедії освіти виокремлено чотири типи соціально-виховного середовища: *догматичне* (сприяє розвитку пасивності студента і характеризується домінуванням авторитарних методів виховання, культом зовнішнього порядку та сліпим наслідуванням традицій), *безтурботне* (сприяє вільному розвитку, водночас сприяє формуванню пасивності, поблажливості до негараздів соціальних реалій, ухилянню від подолання труднощів), *кар’єрне* (спрямоване на розвиток активності особистості через зарозумілість, зловтіху, саморекламу, заздрість, лицемірство та інші негативні якості) і *творче* (має метою вільний розвиток особистості, що вирізняється глибокою внутрішньою мотивацією діяльності, яка супроводжується оптимізмом, емоційним піднесенням, свободою суджень і вчинків) [Там само, с. 855–856]. Очевидно, останній тип середовища слугує важливим чинником формування майбутнього фахівця як професіонала у визначених напрямках підготовки.

Основна мета створення соціально-виховного середовища у ВПНЗ полягає в тому, щоб підготувати майбутнього вчителя до ефективної професійної діяльності в умовах початкової школи, зокрема, домогтися його [студента] активного включення в моделювання відповідних суспільно-психологічних умов, створення механізмів для самореалізації та самоствердження, прояву своєї індивідуальності. Згідно з виокремленим нами синергетичним підходом, уявлення про нелінійність у методології уможливорює дещо інше розуміння процесів самоорганізації в нелінійних середовищах (саме таким вважаємо соціально-виховне середовище навчального закладу). У цьому сенсі вчитель як активний суб’єкт соціально-педагогічної діяльності має здатність до самовпливу на свою особистість, самовдосконалення, здатності до саморефлексії, а не лише як об’єкт споглядання та пізнання об’єктивної реальності як абсолютної.

У професійній підготовці майбутнього фахівця початкової освіти важливим є визначення моделі середовища, в якому розвивається дитина.

Як зазначає Г. Крайг, на сьогоднішній день користується популярністю модель розвитку екологічних систем американського психолога У. Бронфенбреннера, котрий визначив такі чотири рівні середовища: *мікросередовище* (особистість та її найближче оточення – родина, дошкільний навчальний заклад, школа, позашкільна установа); *мезосистема* – система формальних та неформальних взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу: вчителями, батьками, учнями тощо; *екзосистема* – це частина соціального середовища, що знаходиться поза сферою безпосереднього досвіду людини, однак чинить на неї істотний вплив (місце роботи батьків, вплив органів соціальної взаємодопомоги та неформальне оточення – далекі родичі, друзі батьків, сусіди); *макросистема* – система цінностей та соціокультурних норм, що мають безпосередній вплив на формування особистості. Саме макросистему, що характеризує зовнішню привабливість і рольову поведінку, дослідник вважає провідною в системі чинників впливу на освітні стандарти та інші згадані вище рівні [294].

У сучасних умовах спостерігається тенденція переходу людства в ноосферу, що провокує виникнення кризових явищ у метасоціумі, тобто в сучасному суспільстві зростає підпорядкування біологічного соціальному, передусім завдяки стрімкому розвитку техносфери. Потужно здійснюється процес трансформації суспільства, природи та людини у глобальних масштабах, що загострює проблему взаємодії біологічного та соціального в людині в метасоціумі. Якщо ж людина з природним середовищем пов'язана через предметно-перетворювальну діяльність для задоволення різнобічних потреб, то її взаємодія з соціальним середовищем здійснюється завдяки організаційно-комунікативній діяльності на засадах суспільно визнаних пріоритетів поведінки, духовних цінностей тощо. Не випадково в дослідженні визначаємо соціально-комунікативний компонент готовності майбутнього фахівця.

Відтак паралельно посилюється значення мікросередовища, в якому спостерігається висока динаміка соціальних процесів, що мають безпосередній чи опосередкований вплив на людину та її діяльність у соціально-педагогічній системі. На думку Л. Буєвої, особливість мікросередовища полягає в істотному впливі суспільства на особистість і її духовний світ. На думку вченої, мікросередовище є так званим фільтром,

через який людина сприймає інформацію із суспільства, будучи активним перетворювачем цього мікросередовища [120, с. 22]. Найбільш характерними сферами мікросередовища, що чинять дієвий вплив на формування та розвиток школяра, за В. Бочаровою, є: сфера особистісних відносин у сім'ї, сфера особистісних відносин у школі та сфера позаособистісного спілкування [72, с. 64]. Таким чином, інтеріоризація мікросоціальних норм і цінностей є відображенням складної картини світу мікросередовища, з яким взаємодіє людина (дитина). Її індивідуальний внутрішній світ виступає ретранслятором засвоєваної інформації реальності. За таких обставин суб'єкт спроможний коригувати відповідну діяльність відповідно до своїх потреб та інтересів, тоді як у макросередовищі життєві обставини зазвичай не залежать від людського фактора, впливаючи силою об'єктивних законів розвитку суспільства.

Отже, між людиною та середовищем існує тісний взаємозв'язок (суб'єктивне реалізується в об'єктивному, а об'єктивне визначає суб'єктивне). Утім повна реалізація людини як особистості, її духовної сутності виявляється саме у свідомій та активній перетворювальній діяльності в мікросередовищі. У цьому виявляється її соціальність, у т.ч. в професійно-педагогічній діяльності.

Проектування соціально-виховного середовища навчального закладу невіддільне від урахування специфічних особливостей конкретного регіону. Так, С. Савченко виокремлює *регіональний освітній простір*, який розглядає як “відносно відокремлену сукупність освітніх, регулюючих, інноваційних та управлінських процесів, здійснюваними освітніми та іншими соціальними інститутами на території великої адміністративно-територіальної одиниці – області, а також усю багатоманітність взаємозв'язків, які виникають у процесі соціальних взаємодій, що стосуються соціально-гуманітарної галузі” [440, с. 11–12]. Учений зауважує, що регіональний освітній простір за певних умов може бути самоорганізованим або результатом соціально-педагогічної діяльності. Відтак, особливістю цього феномена вважає “діалектичне протиріччя між його територіальними межами й розмаїттям зв'язків із соціумом” [Там само, с. 12]. Безумовно, що підготовка студентів до вивчення соціально-педагогічної ситуації в конкретній школі є віддзеркаленням передусім соціально-економічної характеристики регіону

(приміром, у прикордонних областях країни частіше спостерігаються трудові міграції населення, тому значно вищий відсоток неповних сімей, проблемних учнів, батьки яких працюють за кордоном). Тому регіональний простір, на тлі якого функціонують початкові школи, безумовно, чинить вагомий вплив на домінантні соціально-виховні цінності середовища.

З опертям на елементи національної культури конкретного етносу, що також характеризується спільністю території, історії, традицій тощо, та врахуванням їхніх функцій у педагогічному процесі в науковій термінології визначають поняття “*етновиховне середовище*”. Адже, як зазначав І. Огієнко, “...людина втягає в себе все, що складає душу її народу, славу його перемог, сором його поразок, гіркоту його рабства, скорботу і радість усіх попередніх поколінь” [367, с. 352].

У колективній монографії “Український досвід у Сполучених Штатах” (1979) Пол Магочі пише, що ставати “етніком” стало своєрідною модою... Упродовж останніх кількох років ми всі чули про відновлення інтересу до етнічного відродження, що має місце у Сполучених Штатах. Кілька років тому американці намагалися приховати своє іноземне походження, а нині міриади гудзиків, афіш, тенісок з повагою проголошують, що їхні власники – італійці-американці, греко-американці, українці-американці, афроамериканці та інші. Саме святкування, присвячене 200-річчю Сполучених Штатів, дало офіційний дозвіл найвищих урядових кіл на збереження й пропаганду етнічної самосвідомості [Цит. за: 362, с. 493–497].

Світовий досвід етновиховання є повчальним для пострадянських країн, які пережили триваліший період бездержавності й національного приниження. Так, у більшості країн Європи досвід громадянської освіти не лише зберігся, а й передається нащадкам через ідеали гуманізму, демократії, солідарності, відповідальності, поваги до власної історії, культури, моралі тощо. Тому нині маємо об’єктивну потребу в осмисленні світового розвитку і глобалізаційних процесів з погляду досягнень кожної держави, її інтересів, ментальності [562, s. 17–28].

У наш час розширились межі спілкування між представниками різних народів, котрі проживають за межами України, спостерігаються міграційні процеси. Це призводить до того, що виникла проблема “діалогу

культур””, зокрема, в умовах вишу. Тому іншим важливим аспектом у процесі формування соціально-виховного середовища педагогічного навчального закладу, особливо це стосується західноукраїнського та південного регіонів, де проживають, окрім українців, білоруси, росіяни, болгары, поляки, угорці та інші етноси, вважаємо моделювання міжетнічної толерантності в організації педагогічного процесу на різних рівнях задля створення психологічного комфорту носіям інокультур і формування в них поваги до корінного населення країни.

Сучасне соціально-виховне середовище України часто руйнує традиційно укладені цінності, гальмує процеси міжпоколіннєвої трансмісії культури, стимулює формування бездуховного сурогату на ідеалах вестернізованої культури. Не випадково вітчизняні дослідники (І. Бех, Г. Васянович, О. Вишневський, І. Підласий, Г. Філіпчук та інші) акцентують увагу на поширенні в сучасному молодіжному соціумі негативних явищ (жорстокості, соціальної байдужості, відсутності патріотизму, цинізму, деструктивності поведінки, зухвалості тощо). Деякі вчені (А. Афанасьєв, Н. Іщук) пояснюють це наслідками сучасних геополітичних, духовних, інформаційно-психологічних та інших факторів впливу на українське суспільство, а також культурною експансією інших країн світу щодо нашої держави [28, с. 25].

Чи ненайбільшою загрозою сучасного учня є “глобальна віртуалізація відірваного від світу суспільства Заходу, його тотальне занурення в інтереси ситого комфорту матеріального перенасичення, у штучно створені системи, захоплення неприродними напрямками розвитку, які неминуче стануть злоякісними” [166, с. 14–15]. Як бачимо, вчені застерігають від політичної абсолютизації й некритичного сприймання сумнівних цінностей західноєвропейського життя, що часто суперечать традиційним ціннісним орієнтаціям українців. Це ж саме можна констатувати про репортажі ЗМІ про діяльність у розвинених країнах світу сексуальних меншин, узаконення одностатевих шлюбів, проституції, надмірну емансипацію та всездозволеність молоді, інші. Ці приклади ілюструють, що світова спільнота в духовній сфері стоїть значно вище, молоде покоління цих країн уже готове до свідомого сприйняття й аналізу вражаючих фактів реального життя, диференціації цінностей. Водночас в Україні за радянських часів велась успішна боротьба з низкою описаних

явищ, тому потужний інформаційно-психологічний вплив на свідомість і психіку громадян зумовлює формування й розвиток чужих ідеалів і псевдоцінностей, непритаманних українському менталітету.

Специфіка сучасної соціокультурної ситуації, вважає О. Бондаренко, така, що в суспільних процесах дедалі агресивніше виявляється не просвітництво, не навчання, а семантизація, тобто довільне конструювання слів-ярликів, які відводять убік від розуміння того, що відбувається, справжній сенс яких полягає в маніпулюванні людською свідомістю, у її деструкції [67, с. 59]. Основними інструментами маніпулятивного впливу на українця вчений визначає все, починаючи від популяризації потворних дитячих іграшок, монструозних персонажів мультиплікаційних фільмів та інтернет-ігор і закінчуючи спеціальними прийомами представлення телевізійних новин, що розосереджують увагу й затемнюють можливість об'єктивного розуміння реальності, сприяють руйнуванню ідеї прекрасного як естетичного еталона. За таких обставин “не окремі культури, а сам комунікаційний простір диктує умови всесвітнього культурного діалогу” [304, с. 71].

Г. Васянович глибоко переконаний, що в сучасному світі “сили зовнішньої і внутрішньої детермінації досягли катастрофічно згубних меж“, що особливо негативно відображається на молоді, котра через свій психофізіологічний розвиток найбільш сприйнятлива до явищ антикультури. Учений акцентує на ролі педагога, котрий покликаний допомогти студентам чинити опір псевдокультурі та аморальності, намагатись підвищити рівень їх самодетермінації [126, с. 9]. Водночас дієвим засобом протидії псевдоцінностям слугує громадська думка колективу. Приміром, споконвіків громадою засуджувались будь-які прояви бездуховності, соціальної байдужості. Згадаймо хоча б “Катерину” Т. Шевченка, де бідна дівчина, котра осоромила родину, змушена була покинути рідне село через свій аморальний учинок.

За результатами дослідження Т. Пьонтека (Т. Piąteka) польських студентів, на першому місці серед їхніх зацікавлень посідає Інтернет-середовище (фільми, спорт, музика, технологічні та розвивальні програми, політика): дуже часто використовують Інтернет 70,56 % опитаних; часто – 18,89%, іноді – 7,22%, рідко – 1,67 %, ніколи – 1,67% [580, s. 40–41]. Це слугує причиною нехтування ними засобами мистецтва, культури,

спілкування: 33,79% студентів зазначили, що дуже рідко відвідують театр, 36,53% – іноді бувають у бібліотеці, 42,73% респондентів дуже рідко відвідують музеї, 49,77% – ніколи не були у філармонії [Там само].

Дискредитація в такий спосіб ціннісних орієнтацій та установок молодих людей є спробою позбавити сенсу існування національної культури, філософії, історії, адже “раніше культурні перетворення проходили тривалу духовно-культурну обробку, іноді – не одним поколінням” [304, с. 71]. Виходячи з розуміння сучасного смислу й цінностей в контексті духовно-культурного життя, В. Кремень акцентує на забезпечення наступності культурно-історичної традиції, збереження національної самобутності й ціннісних орієнтацій у процесі здобуття освіти [Там само, с. 20].

Отож важливим завданням у педагогічному виші вважаємо підготовку майбутнього вчителя до ефективної професійної діяльності в умовах школи задля збереження автентичної традиційно-звичаєвої обрядовості, зокрема, домогтися активного моделювання відповідних суспільно-психологічних умов з урахуванням культурно-історичної спадщини й соціально-природних особливостей свого регіону, створення механізмів для самореалізації та самоствердження, прояву власної індивідуальності. Адже яким би сприятливим не було соціально-виховне середовище вищого педагогічного навчального закладу, якщо “особистість, що живе в ньому, пасивна, бездіяльна, воно не матиме на неї певного позитивного впливу” [125, с. 246].

Проектування належного соціально-виховного середовища ВПНЗ вважаємо основною організаційно-технологічною засадою ефективної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності.

Визначено такі складові його сформованості:

– *соціально-психологічна* (врахування індивідуально-психологічних особливостей розвитку й стереотипів поведінки, притаманних особистості в процесі взаємодії в соціумі, пропагування морально-етичних норм в соціально-комунікативній діяльності особистості з групою, адекватного ставлення до позитивних чи негативних явищ у поведінці оточуючих, педагогічне спрямування на корекцію девіацій тощо);

- *інформаційна* (наявність сучасного нормативно-правового та навчально-методичного супроводу процесу формування особистісно-професійної готовності майбутнього фахівця до соціально-педагогічної діяльності);
- *культурно-освітня* (педагогічна компетентність учасників навчально-виховного процесу ВПНЗ, що охоплює зміст, форми, методи, інноваційні технології щодо реалізації соціально-педагогічної діяльності в початковій школі тощо);
- *матеріально-технічна* (наявність сучасних мультимедійних засобів, аудіо-, відеопродукції соціально-педагогічного змісту, врахування елементів естетики в інтер'єрі навчального закладу тощо).

Отже, підготовку майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності здійснюємо на тлі моделювання в педагогічному навчальному закладі позитивного соціально-виховного середовища, головними функціями якого є: діагностично-прогностична, здійснення соціального захисту студента, сприяння соціальній адаптації, забезпечення соціальних гарантій професійної підготовки майбутнього педагога як особистості та фахівця, індивідуалізація загальносоціальних вимог до особистості тощо. Діяльність професорсько-викладацького складу в ідеалі передбачає формування пріоритетності впливу соціально-виховного середовища ВПНЗ на професійне становлення майбутніх учителів, зокрема їхньої готовності до вирішення соціально-педагогічних завдань у початковій школі та творчого самовдосконалення в цьому напрямі.

4.2. Соціально-педагогічне спрямування змісту освіти у вищій школі

Протягом останнього десятиріччя в розвитку вищої педагогічної освіти чітко виокремлено декілька тенденцій, серед яких: перетворення педагогічних інститутів в університети, трансформація педагогічних університетів у класичні, хоч, на думку І. Зязюна, останнє не досить переконливе з огляду на те, що класичний і педагогічний університети виконують специфічні функції в освітньому просторі України й не можуть забезпечити повноцінної заміни один одного [239, с. 106]. Гармонійне поєднання обох форм дає можливість забезпечити кваліфікованими

педагогічними кадрами з відповідним характером підготовки в різноманітних навчальних закладах України. Інша тенденція – удосконалення змісту професійної підготовки майбутнього педагога, що пов'язане з певними змінами в її пріоритетних орієнтирах: подолання „школярської методики учіння”, яка виявляється в характері викладання, формалізмі засвоєння знань, відсутності в студентів самостійності й мотивації дослідницької діяльності [Там само, с. 108].

Отож не випадково важливою складовою пропонованої структурно-функціональної моделі системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності є *зміст* професійної підготовки (див. розділ 3.2.), який, на нашу думку, потребує відповідного коректування в аспекті його соціально-педагогічного спрямування. Це стосується навчальних планів, програм, навчальних і методичних посібників, удосконалення різних видів практики, самостійної та науково-дослідної роботи майбутніх учителів початкових класів задля формування й розвитку в них професійно значущих і професійно важливих якостей, опанування соціально-педагогічними знаннями (нормативно-правове забезпечення проблеми захисту дитинства в Україні, технології соціокультурного виховання молодших учнів, особливості їхньої соціалізації в умовах школи, мету, завдання, зміст, напрями, форми й методи соціально-педагогічної діяльності вчителя тощо) та методичними вміннями й навичками (соціально-педагогічної діагностики, технологій планування й організації соціально-педагогічної діяльності, налагодження співпраці з батьками учнів, роботи з різними категоріями учнів, моделювання соціально-виховного середовища навчального закладу, анімаційної діяльності), необхідних для реалізації виокремлених функцій соціально-педагогічної діяльності в умовах початкової школи.

4.2.1. Професійна підготовка майбутнього вчителя в процесі викладання педагогічних дисциплін

У сучасній університетській освіті актуалізується проблема вдосконалення змісту з урахуванням аксіологічних вимірів і вимог практики, адже “універсальні знання вузької дисциплінарної орієнтації” [553, с. 105] стають непридатними для використання майбутніми фахівцями через їхню невідповідність розвитку науки й практики.

Виникає амбівалентна ситуація, коли вища педагогічна освіта виступає в як інституція, що знаходиться “на межі між знаннями, законсервованими у бібліотеках і конспектах та комп’ютерах викладачів, і знаннями, що функціонують у сфері виробництва” [263, с. 21]. Тому стрімкий соціокультурний розвиток суспільства потребує від педагога все нових і нових знань, відповідно час, за який він отримує вищу освіту, зумовлює потребу в нових фахових компетентностях, відповідно зміст викладання потребує постійного оновлення.

Традиційно зміст освіти визначається на загальнотеоретичному рівні, на рівні навчальних планів, програм, підручників і навчальних книг та на рівні дидактичного матеріалу.

Навчальний план професійної педагогічної освіти передбачає тривалість усього періоду професійної освіти й кожного окремого навчального року, терміни канікул, повний перелік навчальних предметів за роками навчання, кількість навчальних годин на вивчення їх, співвідношення аудиторних занять і самостійної роботи студента, співвідношення різних форм і видів занять (лекції, семінарські заняття, практики тощо), форми контролю, кількість обов’язкових дисциплін і дисциплін за вибором.

Відповідно до навчального плану розробляють навчальні програми з конкретних дисциплін (державні, типові, авторські), в яких чітко окреслено зміст знань, умінь і навичок, навчальні теми, форми й методи навчання тощо. У педагогічній науці виокремлюють два способи побудови навчальних програм: *лінійний* і *концентричний*. Згідно з лінійним принципом, програма з навчального предмета передбачає систематичний і послідовний виклад змісту від невідомого до відомого. За концентричним принципом програмування одні й ті ж розділи навчального матеріалу вивчаються на різних ступенях навчання, але в різному обсязі (спосіб багаторазового повторення матеріалу). Перший варіант засвоєння змісту дає змогу економії часу й виключає дублювання матеріалу, відтак можливі труднощі у процесі його засвоєння. У результаті багаторазового повторення раніше вивченого в студента виникає ілюзія знання й зниження пізнавальної активності у навчальній діяльності. Тому виник третій спосіб складання навчальних програм за

спіралеподібним методом, який синтезує послідовність і циклічність вивчення змісту.

У сучасних умовах відбувається *стандартизація освіти* – процедура розроблення й затвердження стандартів, які є складовою системи освіти. Державні стандарти вищої педагогічної освіти містять “перелік спеціалізацій за спеціальностями, варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників ВНЗ і засобів діагностики якості, навчальні плани, програми навчальних дисциплін” [231, с. 871]. Отож завершився перехід від уніфікованої до варіативної системи професійно-педагогічної освіти, яка включає стандартизацію, тобто інваріантну частину навчальних планів і програм, та диференціацію й індивідуалізацію освіти, тобто варіативну частину змісту. Така варіативність уможлиблює реалізацію соціально-педагогічного спрямування процесу навчання у вищій школі в аспекті підготовки майбутнього вчителя початкових класів до СПД.

Не вдаючись до ретельного аналізу Державного стандарту вищої освіти, обґрунтуємо основні положення дослідження в аспекті підготовки майбутніх педагогів у процесі вивчення фахових дисциплін.

Педагогічний експеримент носив порівняльний і лонгітюдний характер упродовж усього періоду його проведення. Йому передувала відповідна підготовча робота, що полягала в тому, щоб особистісно-професійну готовність майбутнього вчителя до СПД в початковій школі сформувавши в умовах традиційної моделі підготовки шляхом соціально-педагогічного спрямування змісту педагогічних дисциплін.

З цією метою, наприклад, навчальний курс “Теорія виховання” доповнено такими питаннями, як: “Соціально-виховне середовище початкової школи”, “Соціокультурне виховання молодших школярів”, “Основи превентивного виховання”, “Особливості виховання дітей, вихідців із різних типів сімей”, “Соціально-педагогічна співпраця вчителя з батьками учнів”, “Методи та форми роботи вчителя з неблагополучними сім’ями”, “Соціально-педагогічні засади громадянського виховання учнів початкових класів”; навчальний курс “Основи педагогічної майстерності” – підтемами “Соціально-педагогічна ситуація в навчально-виховному процесі початкової школи”, “Майстерність соціально-педагогічної

комунікації вчителя з учнями та їхніми батьками”, “Толерантність в соціально-педагогічній взаємодії”.

Проведена робота засвідчила, що такі заходи дали позитивний ефект, оскільки в студентів підвищився інтерес до вивчення окреслених дисциплін, більш змістовними стали їхні відповіді на практичних заняттях, однак, за даними експертів, знання й практичні вміння майбутніх фахівців стосовно виховної роботи з учнями в позанавчальний час здебільшого ґрунтувались на стереотипах чіткої алгоритмізації на взірць проведення уроків у початковій школі. Використання здобутих знань у практичній діяльності школи як відкритого соціального середовища й механізмів його виховувального впливу здійснювалось недостатньо. Найбільші труднощі відчували студенти-практиканти в роботі з батьками дітей, а також у взаємодії з вихованцями, схильними до девіантної поведінки, систематичних порушень режиму дня й морально-етичних норм поведінки.

Отже, зміст педагогічних дисциплін було доповнено відповідним матеріалом. Зокрема, у процесі викладання курсу “Педагогічні технології в початковій школі” акцентовано увагу майбутніх учителів на технологіях соціально-педагогічної діяльності з молодшими учнями – використання інтерактивних педагогічних технологій з метою налагодження суб’єкт-суб’єктних взаємин з окремими учнями та групою, інформаційно-комунікативних технологій задля формування інформаційної культури молодших школярів, уміння критично осмислювати віртуальну інформацію агресивного, соціально небезпечного спрямування, консультативна робота з батьками заради убезпечення дітей від можливих медіа-загроз.

При викладанні ”Методики виховної роботи” такі теми курсу, як: ”Технології виховної роботи в початкових класах”, “Діагностика вихованості школярів”, “Вимоги до особистості педагога як вихователя”, “Коллективне творче виховання”, ”Методика педагогічної взаємодії вчителів, батьків, громадськості та учнів”, “Методика виховної роботи з різними категоріями дітей”, “Методика роботи з виховання культури поведінки молодших школярів” доповнено питаннями: “Соціально-педагогічний процес у початковій школі”, “Соціально-педагогічна взаємодія й труднощі в її організації”, “Конфлікти у соціально-

педагогічній взаємодії та шляхи їх подолання в умовах початкової школи”, “Соціально-виховна робота з девіантними та обдарованими учнями”.

Аналогічно здійснено соціально-педагогічне спрямування змісту викладання інших педагогічних дисциплін: “Організація і управління у початковій школі”, “Актуальні проблеми педагогіки початкової школи” (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Соціально-педагогічне спрямування змісту педагогічних дисциплін

№ з/п	Зміст навчальної дисципліни	Соціально-педагогічна складова змісту
1.	Теорія виховання (3 курс, V–VI семестр)	
	<p>Виховання як педагогічна категорія. Самовиховання та перевиховання особистості. Закономірності та принципи виховання. Методи і прийоми виховання. Форми організації виховного процесу у початковій школі.</p> <p>Дитяча спільність (колектив) у системі виховання. Позаурочна і позашкільна виховна робота. Родинне (сімейне) виховання. Розумове виховання у початковій школі. Моральне виховання учнів початкових класів. Естетичне виховання в початковій школі. Трудове та економічне виховання молодших школярів. Фізичне виховання у початковій школі. Громадянське та правове виховання молодших школярів. Екологічне виховання молодших школярів</p>	<p>Соціально-виховне середовище початкової школи. Соціокультурне виховання молодших школярів.</p> <p>Основи превентивного виховання. Особливості виховання дітей, вихідців із різних типів сімей. Соціально-педагогічна співпраця вчителя з батьками учнів. Методи та форми роботи вчителя з неблагополучними сім'ями. Здоров'язбережувальні технології в початковій освіті. Соціально-педагогічні засади громадянського виховання учнів початкових класів</p>
2.	Основи педагогічної майстерності (3 курс, V семестр)	
	<p>Сутність педагогічної майстерності</p> <p>Професійне самовиховання майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема. Способи організації навчально-виховного процесу в початковій школі.</p> <p>Педагогічна ситуація і педагогічна задача</p>	<p>Соціально-педагогічна ситуація в навчально-</p>

	<p>як складові навчально-виховного процесу в початковій школі. Стилї педагогічного спілкування. Проблема педагогічного співробітництва у практичній педагогіці. Педагогічний такт і майстерність учителя. Авторитет учителя. Педагогіка як практична режисура. Педагогічна техніка і технологія. Увага й спостережливість учителя початкових класів. Уява вчителя. Основи техніки мовлення. Дихання. Голос. Дикція. Основи мімічної і пантомімічної виразності. Педагогічна творчість учителя у навчально-виховному процесі. Організація творчого середовища в навчально-виховному процесі</p>	<p>виховному процесі початкової школи. Майстерність соціально-педагогічної комунікації вчителя з учнями та їхніми батьками. Толерантність в соціально-педагогічній взаємодії.</p> <p>Особистісно-професійний розвиток учителя. Соціально-педагогічна рефлексія вчителя. Шляхи підвищення професійно-педагогічної майстерності. Креативність учителя у соціально-педагогічній взаємодії</p>
3.	Педагогічні технології в початковій школі (4 курс, VII семестр)	
	<p>Технологічний підхід в освіті. Системні інноваційні технології Їх характеристика. Модульні та локальні інноваційні педагогічні технології навчання. Авторська педагогічна технологія. Проектування авторських освітніх технологій. Застосування інтерактивних методів та інтерактивного обладнання у школі. Організація інтерактивного навчання. Основні правила організації інтерактивного навчання. Інтерактивні методи та правила інтерактивного навчання. Готовність учителя початкових класів до організації процесу інтерактивного навчання. Технології колективного та диференційованого навчання. Способи активізації пізнавальної діяльності учнів 1–4 класів</p>	<p>Технології соціокультурного виховання молодших школярів. Соціально-педагогічна технологія М. Монтесорі. Технології естетотерапії в початковій школі. Соціально-виховні технології в педагогічній діяльності вчителя початкових класів</p>
4.	Методика виховної роботи (4 курс, VIII семестр)	
	<p>Українська національна система виховання. Виховна система школи, класу: сутність, структура. Характеристика основних компонентів. Технології виховної роботи в початкових класах. Діагностика вихованості школярів. Вимоги до</p>	<p>Соціально-педагогічний процес у початковій школі.</p>

	<p>особистості педагога як вихователя. Колективне творче виховання. Методика педагогічної взаємодії вчителів, батьків, громадськості та учнів. Особливості форм та методів роботи вчителя з батьками учнів. Методика роботи класного керівника. Основні обов'язки та завдання класного керівника. Технології планування класним керівником виховної роботи. Методика організації та проведення виховних заходів. Методика виховної роботи з різними категоріями дітей. Методика роботи з виховання культури поведінки молодших школярів</p>	<p>Соціально-педагогічна взаємодія й труднощі в її організації. Конфлікти у соціально-педагогічній взаємодії та шляхи їх подолання в умовах початкової школи. Соціально-виховна робота з девіантними та обдарованими учнями</p>
5.	Організація і управління у початковій школі (4 курс, VIII семестр)	
	<p>Управління загальноосвітньою школою як педагогічна проблема. Структура управління. Інспектування шкіл. Категорії управління загальноосвітньою школою. Планування та облік роботи школи. Всерединішкільний контроль. Педагогічний аналіз навчально-виховного процесу і управління школою. Методична робота в школі. Інноваційна спрямованість педагогічної діяльності. Законодавчі, нормативно-правові та організаційні документи про школу</p>	<p>Школа як відкрита соціально-педагогічна система. Соціально-педагогічна служба школи. Управління соціально-педагогічної діяльністю в загальноосвітній школі. Шляхи підвищення соціально-педагогічної майстерності вчителів початкових класів. Нормативно-правове забезпечення соціально-педагогічної діяльності</p>
6.	Актуальні проблеми педагогіки початкової школи (5 курс, X семестр)	
	<p>Актуальні проблеми розвитку освіти в Україні. Актуальні проблеми початкової ланки освіти. Гуманізація навчально-виховного процесу в початковій школі – одна з найважливіших проблем сьогодення. Підготовка дитини до навчання в школі. Формування навчально-пізнавальної культури молодших школярів. Формування готовності молодших школярів до спілкування</p>	<p>Соціально-педагогічна діяльність як засіб реалізації соціальної політики держави. Соціальна готовність дитини до навчання в школі</p>

Такий зміст нормативної частини характерний для педагогічних навчальних закладів, у яких проводилась експериментальна робота.

Відтак, приміром, у Педагогічному коледжі Львівського національного університету імені Івана Франка в цикл професійної і практичної підготовки як нормативну навчальну дисципліну введено “Основи інклюзивної педагогіки”, що читається на 3-му курсі в VI семестрі; в Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника – “Актуальні проблеми педагогіки початкової школи”, що вивчається студентами на 5-му курсі в X семестрі. У Житомирському державному університеті імені Івана Франка в контексті підготовки спеціаліста в руслі нашого дослідження нормативна частина змісту містить “Українознавство” (54 год) та “Етнопедагогіку” (27 год), а також курс “Організація навчально-виховного процесу у класах-комплексах” (27 год). У навчальний план підготовки магістрів включено такі дисципліни, як: “Методика викладання педагогіки”, “Педагогіка вищої школи”, “Методологія і методика педагогічних досліджень”, “Вища освіта України і Болонський процес”, “Менеджмент в освіті”, а також (що нам глибоко імпонує) дисципліни, які частково відображають соціально-педагогічний аспект підготовки: “Технології соціального виховання” (54 год) та “Міжособистісна взаємодія педагога в ситуаціях конфлікту” (54 год). Однак нормативна частина змісту педагогічної освіти у вибраних вишах залишається сталою, тому нами було здійснено спробу його соціально-педагогічного спрямування.

У проектуванні змісту освіти й професійному спрямуванні педагогічних дисциплін прагнули до того, щоб науково-педагогічні знання слугували основою світогляду майбутніх учителів. На думку вітчизняних учених (С. Гончаренко, Ю. Мальований), це відбувається за умов, коли наукові знання: 1) піддаються філософському осмисленню; 2) відповідають інтересам особистості, оцінюються нею з погляду реалізації її потреб та інтересів; 3) підтверджуються життєвим досвідом; 4) перетворюються в систему внутрішніх переконань і принципів власного життя [181, с. 51]. Отож акцентується на суб’єктивації навчально-наукової інформації, що підлягає засвоєнню в педагогічному процесі вищої школи. Водночас виходимо з того, що формування педагогічного світогляду здійснюється на основі цілісної самосвідомості майбутнього фахівця як соціокультурної особистості, здатного до рефлексії, учинкової діяльності естетико-професійного спрямування.

Практичні заняття з окреслених у табл. 4.1 педагогічних дисциплін проводились із використанням методів стимулювання активності майбутніх фахівців. Наприклад, вивчаючи “Теорію виховання”, зокрема, тему “Родинне (сімейне) виховання дітей”, практикуємо проведення ділових ігор соціально-педагогічного спрямування.

Наведемо приклад. *Ділова гра “Робота з соціально та педагогічно занедбанними учнями”* (форма проведення: засідання методичного об’єднання вчителів початкових класів).

Сутність гри. На засіданні методичного об’єднання вчителі розглядають питання про стан роботи з педагогічно та соціально занедбанними учнями в початковій школі. Учасники ділової гри: директор школи, голова батьківського комітету, голова методичного об’єднання вчителів початкових класів та класні керівники (вчителі початкової школи).

Приклад 1. Інформація вчителя 3 класу: *”Сашко К. навчається на позитивні оцінки. Він виховується в родині, котра посідає належний соціальний статус: батько – державний службовець, політик; мати – викладач. Відповідно на кожному кроці хлопцеві нагадують про те, що він повинен стати відомою людиною, зробити в житті хорошу кар’єру, щоб батьки ним пишалися. Учень пристосувався до постійних виховних нотацій. У майбутньому мріє про професію, яка принесе йому побільше корисних зв’язків і грошей”*.

Приклад 2. Інформація вчителя 4 класу: *”Віталій С. – егоїст. У класі він завжди думає тільки про себе. Його мати цим не переймається, їй байдуже, що учні скаржаться на нього за грубіянство, бійки, бо головне – вміти пробити собі в житті дорогу, знайти місце “під сонцем”, захиститись і бути щасливим. Для цього батьки не шкодують ані грошей, ані дорогих речей для улюбленого сина”*.

Приклад 3. Інформація вчителя 2 класу: *”Аліна Б. навчається у класі досить добре, однак не може знайти друзів у класі, практично з усіма свариться через свою зарозумілість. Останнім часом вона подружилась з однією дівчинкою, але зовсім скоро та прийшла зі сльозами на очах скаржитись на те, що в них із Аліною виникла суперечка і та викрикнула: “А мій тато на своєму джипі розчавить тебе, як жабу!”*”

У процесі проведення ділової гри педагоги розповідають найбільш вразливі історії, що трапились в їхньому класі, проведену соціально-педагогічну роботу з дітьми та їхніми батьками, відповідають на запитання учасників гри, котрі виконують роль учителів (аналізують ситуації, вносять свої пропозиції). В результаті обговорення всіма учасниками проблемних ситуацій визначається оптимальний варіант вирішення окреслених питань.

Викладач здійснює оцінювання активності студентів в обговоренні соціально-педагогічних проблем, професійності виконання соціальних ролей, дієвості методичних рекомендацій тощо. У підсумку також акцентується на поетапності роботи з соціально та педагогічно занедбанними дітьми: дослідження стану проблеми й виявлення цієї занедбаності, мотивації вчинків вихованця; налагодження соціально-педагогічної взаємодії з учнем на рівні його життєвого досвіду; складання програми його перевиховання й моделювання позитивного соціально-виховного середовища навчального закладу.

Водночас практикувалось залучення студентів до інтерактивних форм обговорення існуючих соціально-педагогічних явищ. Адже, за їхніми даними, лише 8,1% викладачів використовують інтерактивні методи в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Зважаючи на сучасний, часто негативний соціально-педагогічний вплив на дітей і молодь медіатехнологій, в експериментальних групах залучали майбутніх фахівців початкової освіти до навчально-ділових дискусій, приміром, на тему “Сучасні засоби соціально-педагогічного впливу: книга чи комп’ютер?”. Рефлексії студентів:

Ірина Н.: *“Враховуючи прогрес людства, використання інформаційних технологій в освіті є вкрай необхідним, тому не можна лімітувати час користування дітьми комп’ютером, якщо, звичайно, це не ігри чи соціальні мережі... Сьогодні за кордоном практично всі перейшли на електронні книги, користування планшетами, тим паче, що друкувати книгу є дорого... Я підтримую електронні підручники, адже школярі мають бути сучасними, а не перелистувати старі книги, що припали пилом... Ці архіви для істориків...”*

Аліна Т.: *“Сьогодні діти дуже мало читають книг... Хоч і в комп’ютері є багато корисного... Однак “електронна книга” ніколи не*

замінить справжню, відчуття перелистування сторінок книжки ніколи не замінить комп'ютер. За кордоном не припиняють поширювати книги, книгодрукування тільки розвивається. То ж читаймо "справжні книги", не цураймось їх, найчаймось з них розумного, доброго й вічного...".

Світлана Л.: *"...Інтернет-середовище сьогодні дозволяє знайти будь-яку інформацію з цілого світу. Однак наскільки б не був поширений Інтернет, він ніколи не замінить живого спілкування з книгою, тому завдання вчителя початкових класів – сформувати цю любов до книги, розвивати навички читання, допитливість..."*.

У цьому контексті звертали увагу на позитивному виховному впливі на школярів соціальної реклами сучасного медіасередовища. За даними опитування, 65 % від загальної кількості майбутніх педагогів зазначили, що така реклама нейтрально або негативно впливає на учнів, 13,5% – на домінування роликів із запобігання поширення СНІДу, 10,8 % – вказали на антиалкогольну пропаганду, 8,1% – рекламування здорового способу життя, 2,7% респондентів утримались від відповіді.

Соціально-педагогічна діяльність учителя в умовах навчально-виховного процесу початкової школи не може здійснюватися стереотипно, оскільки в конкретних умовах спілкування з учнями слід розглядати різні варіанти педагогічного впливу, адаптуватися до мінливого соціально-виховного середовища. Тому зміна соціальної ситуації посилює потребу формування творчої особистості майбутнього вчителя, здатного брати участь в інноваційних процесах і вирішувати нестандартні проблемні ситуації шкільної практики. Під педагогічною творчістю вчителя розуміємо "цілеспрямовану творчу діяльність, яка передбачає систематичне вдосконалення, з одного боку, здійснюваної ним навчально-виховної та суспільно-педагогічної роботи, а з іншого – професійної майстерності шляхом оволодіння новітніми досягненнями науки, передового досвіду та активізації власних науково-методичних пошуків" (Р. Скульський) [461, с. 59].

Якщо СПД учителя в умовах школи піддати ретельному аналізу з позицій філософсько-психологічного вчення про творчість, то неважко зробити висновок, що за своєю сутністю вона є творчою як за показниками новизни її кінцевого результату, так і соціальності. Адже переважаюча більшість вирішуваних учителем основних професійних

завдань є творчими. Процес їх рішення не піддається алгоритмізації, отже, управлінню з допомогою застосування конкретних інструкцій чи розпоряджень. Тому підвищення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності вбачаємо в їх широкому залученні до творчої навчально-дослідної роботи, спрямованої на вирішення найбільш типових задач теоретичного та практичного характеру в контексті викладання педагогічних дисциплін. Організація навчально-виховного процесу в педагогічному навчальному закладі на творчих засадах в аспекті забезпечення органічного взаємозв'язку теорії з практикою (за В. Краєвським) [297] є найважливішою педагогічною умовою формування творчої особистості майбутнього вчителя в СПД початкової школи.

За результатами підсумкового контролю в студентів значно підвищився рівень знань і практичних умінь з окреслених питань. Про це засвідчує їхня робота з учнями початкових класів у період проходження педагогічної практики. Таким чином майбутні педагоги все ще не були повною мірою готовими до реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності в умовах відкритого соціального середовища, про що засвідчують результати індивідуально-групових бесід з ними та їхня рефлексивна діяльність. Для систематизації та узагальнення соціально-педагогічних знань і практичних умінь учителя початкових класів нами запропоновано спеціальний навчальний курс для випускників ВПНЗ “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі”, завдання й механізм упровадження якого подано нижче.

4.2.2. Соціально-педагогічний потенціал спеціальних навчальних курсів “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі” та “Адаптивна педагогіка”

На основі аналізу нормативно-правової бази й педагогічної документації щодо діяльності вищої школи доходимо висновку, що зміст професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів потребує вдосконалення в аспекті його соціально-педагогічного спрямування. Цьому слугує спеціальний навчальний курс “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі”, що пропонується для вивчення в X семестрі. Тематичний план, навчальну програму та

методичне забезпечення до організації практичних занять спецкурсу подано в додатках Д.1, Д.2.

Метою викладання спецкурсу є ознайомлення майбутніх учителів початкових класів із завданнями, напрямками, функціями та змістом соціально-педагогічної діяльності в початкових класах, технологіями соціально-педагогічної діяльності та методиками їх використання у соціокультурному вихованні учнів молодшого шкільного віку.

Спецкурс спрямований на закріплення студентами виокремлених умінь, що визначають їхню готовність до соціально-педагогічної діяльності (діагностико-аналітичних, конструктивно-проективних, корекційно-розвивальних, соціально-комунікативних, організаційних).

Навчально-методичний комплекс спецкурсу включає: ключові поняття, теоретичний і практичний курси з додатками, критерії оцінювання навчальних досягнень студентів, завдання для самостійної роботи, основну й додаткову літературу.

Зміст програми спецкурсу структурований за модулями, у межах якого розглядаються теоретичні й практичні питання соціально-педагогічної діяльності, її функції, напрями, технології. У структуруванні змісту орієнтирами були сучасні досягнення теорії та практики соціально-педагогічної діяльності в школі першого ступеня. Для денної форми навчання спецкурс “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі” складають: лекції (14 год), практичні заняття (14 год), самостійна робота студентів (53 год). Його вивчення завершується захистом індивідуального творчого завдання і диференційованим заліком.

Лекційний курс навчального спецкурсу містить такі теми: “Загальні основи соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів”, “Соціально-педагогічна профілактика в початковій школі”, “Соціально-педагогічна діяльність з девіантними учнями”, “Соціально-педагогічна діагностика учнів і налагодження співпраці школи з сім’єю”, “Робота вчителя в умовах інклюзивної початкової освіти”, “Особистісна спрямованість соціально-педагогічних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи”, “Виявлення ефективності використання соціально-педагогічних технологій у діяльності вчителя початкових класів”.

Практичний курс передбачав проведення занять за темами:

“Сутність та особливості соціально-педагогічної діяльності вчителя в сучасній початковій школі”, “Педагогічний супровід соціалізації молодших школярів як складова соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів”, “Соціально-педагогічна профілактика та робота девіантними учнями в початковій школі”, “Соціально-педагогічна діагностика учнів і налагодження співпраці школи з сім’єю”, “Робота вчителя в умовах інклюзивної початкової освіти”, “Технологічне забезпечення соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи”, “Естетизація соціально-педагогічного процесу як невід’ємна складова професійної діяльності вчителя”.

Практичні заняття спрямовані на опанування випускниками основними технологіями соціально-педагогічної діяльності в початкових класах: технології розвитку творчої особистості учня; особистісно зорієнтовані технології в соціально-педагогічній діяльності; здоров’язберезувальні технології в початковій школі; інформаційно-комунікативні, інтерактивні технології; технології естетотерапії, проектної діяльності тощо. Ознайомлення студентів із методикою їх використання в початковій школі здійснювалось здебільшого через залучення їх до роботи в малих групах як соціальному мікросередовищі, що безпосередньо впливає на їхній особистісно-професійний розвиток.

За терміном функціонування групи були короткочасними, за сферою призначення – навчально-дослідні, за складом – елементарні (5-7 осіб). Моделюючи ту чи іншу соціально-педагогічну ситуацію, кожна група студентів отримувала ідентичні (або різні) творчі завдання, на які спільно шукала всі можливі варіанти вирішення проблеми. Відповідно виконання завдань здійснювалось з допомогою різноманітних способів спілкування – переконання, навіювання, несвідомого наслідування чи свідомого прийняття впливу групи. Специфіка групової діяльності полягала також у самостійному розподілі ролей, виокремленні інформаційних потоків, налагодженні міжособистісних контактів. У цьому сенсі дієвим вважаємо вплив соціально-виховного мікросередовища як посередника у професійній взаємодії студента й викладача. Отож робота в малих групах стимулює майбутнього фахівця до індивідуальної самореалізації своїх педагогічних здібностей, апробування в практичній діяльності відповідних теоретичних знань і вмінь.

Контекстне навчання, що ґрунтуються на поєднанні репродуктивних та активних методів (імітаційні ігри, метод круглого столу, групові дискусії, навчальний діалог, ділові ігри, кейс-стаді, мозковий штурм, проектна діяльність, робота в мікрогрупах, метод essay, соціально-психологічні тренінги тощо) передбачало моделювання студентами типових соціально-педагогічних ситуацій, що мають місце в початковій школі, а індивідуальні та групові тренінги в аудиторних умовах уможлиблювали розвиток соціально значущих якостей, удосконалення професійних умінь і навичок.

Так, практичне заняття на тему “Соціально-педагогічна діагностика учнів і налагодження співпраці школи з сім’єю” мало метою залучення студентів до розроблення й презентування власної програми роботи вчителя з підвищення педагогічної культури батьків. Зокрема, майбутні фахівці беруть участь в проблемних ситуаціях, що відображають соціально-педагогічну співпрацю з батьками в аспекті організації культурного дозвілля учнів у позанавчальний час, оскільки через надмірну зайнятість і соціальну байдужість вільний час вихованців часто є неконтрольованим, що слугує причиною низки асоціальних явищ (відчуження від батьків і школи, небажання вчитися, соціальний песимізм, прояви агресивності, аморальності тощо). Рольова інструментація майбутньої соціально-педагогічної діяльності здійснюється за схемою: мовна дія (інформативний аспект) → предметна дія (формування вмінь) → професійна дія (створення соціальних моделей поведінки вчителя).

З допомогою методу essay (написання студентами педагогічного есе) виявлено цікаві думки щодо сучасної соціально-педагогічної ситуації в ПШ.

Світлана О.: *“Як майбутній учитель, я спрямовуватиму свою діяльність на моральне виховання дітей, а моїм педагогічним кредо буде гасло: “Дивлюсь на світ очима дитини”, щоб краще зрозуміти мотиви позитивних чи негативних вчинків школяра”.*

Галина С.: *“Сучасні учні надто емансиповані, надають перевагу матеріальним цінностям. Перебуваючи на практиці в школі, я зрозуміла, що працювати з такими дітьми буде досить нелегко, важко переконувати їх, що життя – це не лише матеріальне, а й духовне”.*

На занятті “Робота вчителя в умовах інклюзивної початкової освіти” майбутні педагоги активно включаються в дискусію на тему: “Інклюзивна освіта в Україні: за і проти”. Наведемо деякі аргументи.

Христина К.: *“Думаю, що ні українські школи, ні вчителі, ні батьки не готові до впровадження інклюзивної освіти. Для цього потрібен час, щоб підготуватись, насамперед психологічно. Я проти інклюзивних класів, бо вважаю, що дітей з особливими потребами треба навчати за індивідуальною формою, оскільки в звичайній школі це шкодитиме здобуттю освіти іншим учням, ранитиме їх духовно...”*

Оксана Б.: *“Звичайно, ви всі проти інклюзії. А що робити тим бідним батькам, це ж єдиний для них шанс відчути, що їхні діти також пішли в школу. Треба все ж таки дивитись на розвинені країни світу, а не думати тільки про себе. Адже ніхто не знає, яка дитина в кого народиться...”*

Світлана П.: *“Працювати в умовах інклюзивної освіти, мабуть, треба за власним бажанням. Не можна вчителя примушувати до цього. Я, наприклад, з дитинства боюся крові, мені неприємно і боляче дивитися на людські хвороби, біди, я дуже вразлива до цього. Якби мені запропонували в такому класі працювати, то я б не змогла кожного дня дивитися на дитину, яка “не така, як усі”. Мабуть, це негуманно з мого боку, але, як майбутня мама, також не знаю, чи хотіла б я, аби моя дитина навчалась разом із аутистами чи хворими на церебральний параліч”*

Жанна К.: *“Мені дуже подобається професія вчителя, тому після закінчення навчання я б із задоволенням пішла працювати в малокомплектну початкову школу чи в класи з інклюзивним навчанням. Знаю, що це дуже складно і психологічно, і фізично, але хочеться спробувати свої сили. Думаю, що діти з особливими потребами є обдарованими в чомусь, тільки треба виявити цю обдарованість і навчитись розуміти таких учнів”*

У процесі викладання спецкурсу викладачами було виявлено низький рівень передусім теоретичного осмислення студентами сутності естетотерапії та її виховного потенціалу в СПД початкової школи. Так, естетотерапію трактують, як “лікування душі дитини засобами естетики, культури” 62,2% майбутніх педагогів, “естетичний вплив на дитину”,

”розвиток духовних якостей з допомогою мистецтва” – 16,2%,
“формування естетичної свідомості, розвиток естетичних смаків” – 5,4,
”залучення дітей до мистецтва” – 2,7%, не відповіли – 13,5%.

Стосовно виявлення обізнаності випускників з видами естетотерапії, то більшість із них (64,9%) назвали музику; майже половина (48,6%) – образотворче мистецтво; третина (32,4%) вказали ще й на оздоровчий вплив природи; 35,1% – залучення учнів до художньої самодіяльності; 13,5% – народну творчість і 5,4% – ігри. Відтак жоден студент не згадав про ароматерапію, сміхотерапію, квітковотерапію, соціотерапію, фототерапію, лялькотерапію тощо. Тому, окрім лекції, практичне заняття на тему “Естетизація соціально-педагогічного процесу як невід’ємна складова професійної діяльності вчителя” мало метою систематизацію теоретичних знань студентів про особливості естетотерапевтичного впливу в соціально-педагогічній взаємодії з учнями, набуття основних умінь і навичок створення естетичної релаксації в умовах соціально-виховного процесу початкової школи. Для цього майбутні фахівці отримали завдання розробити й презентувати власний проект реалізації естетотерапевтичного прийому в СПД вчителя початкових класів (на власний вибір). Вони представляли найрізноманітніші проекти – етноестетичний потенціал народної пісні, казкотерапії, лялькотерапії (презентація власної ляльки), фототерапії (власні фотоальбоми студентів на певні теми, у т.ч. родинні), ігротерапії (у т.ч. комп’ютерної), соціотерапії, арттерапії, ароматерапії, сміхотерапії, квітковотерапії та ін.

Самостійна робота студентів спрямована на збагачення їхніх теоретико-методичних знань у сфері соціально-педагогічної діяльності в початковій школі, а також сформованості низки практичних умінь.

Орієнтовні завдання для самостійної роботи майбутніх фахівців:

- Наведіть приклади системних об’єктів у світі соціально-педагогічних явищ.
- Опишіть актуальну проблему соціально-комунікативної діяльності сучасного педагога (за матеріалами педагогічних періодичних видань).
- Опрацюйте книгу Д. Карнегі ”Як здобувати друзів і впливати на людей” і выпишіть основні правила соціально-педагогічної комунікації вчителя з учнями та їхніми батьками.

– Опрацюйте книгу В. Сухомлинського “Сто порад учителеві”. Виберіть із них ті поради, що стосуються соціально-педагогічної діяльності вчителя та умов для забезпечення її ефективності.

– Змодельуйте приклади позитивного й негативного соціально-педагогічного спілкування вчителя з батьками дітей та аргументуйте причини конфліктних ситуацій.

– Опрацюйте Концепцію розвитку інклюзивної освіти в Україні (від 01.10.2010 р.).

– За матеріалами педагогічних періодичних видань проаналізуйте проблеми адаптації дітей, їхніх батьків і педагога до навчально-виховного процесу початкової школи в умовах інклюзивної освіти.

– Наведіть приклади на основі власного життєвого досвіду чи з педагогічної преси про вплив якостей особистості на професійну діяльність (домінантні, периферійні, негативні й професійно недопустимі якості).

– Обґрунтуйте функції знань і вмінь у процесі професійного самовдосконалення педагога (самоосвіта, вивчення кращого педагогічного досвіду, науково-методична робота).

– Складіть конспект інтерактивного заняття, що має метою вирішення соціально-педагогічних проблем у початковій школі.

– Визначіть власний рівень адаптованості чи дезадаптованості за опитальником Р. Роджерса.

– Складіть плани-конспекти 2-х статей (на вибір студента) за матеріалами періодичних видань на тему “Досвід використання ігротерапії в сучасній початковій школі”.

– Визначіть психотерапевтичний потенціал народної дитячої пісні (на прикладі 2–3 пісень чи розваг).

– Складіть плани-конспекти 2-х статей (на вибір студента) за матеріалами періодичних видань на тему “Пісочна терапія в сучасних науково-педагогічних дослідженнях” (Детальніше подано в додатку В.2).

У процесі викладання значну увагу було приділено волонтерській діяльності майбутніх фахівців, яких орієнтували на відвідування у вільний від навчання час дитячих притулків, хоспісів, інтернатів тощо. Цьому передувала роз’яснювальна робота щодо допомоги незахищеним верствам населення (громадянам похилого віку, інвалідам, дітям і ровесникам, з

якими трапилась біда). Майбутні педагоги з розумінням надавали їй посильну матеріальну допомогу: збирали речі (одяг, книги, іграшки і под.), продукти харчування для передачі в будинки-інтернати, притулки, сиротинці, будинки для людей похилого віку та ін.

Практично всі студенти позитивно відгукнулись на благодійні акції, що організовувались у педагогічних інститутах та за його межами, зокрема, під час проходження безперервної практики в початковій школі. У педагогічних есе на теми волонтерства майбутні вчителі зазначають:

Віталіна П.: *“Благодійність у початковій школі. Чи не зарано? Це, мабуть, думка багатьох, до певного часу і я так думала. І цей момент – це замітка-оголошення в одній із соціальних мереж про благодійну організацію “Ти – ангел”. Ця організація допомагала онкохворим діткам. Багато моїх знайомих, як виявилось, брали участь в цій акції. Я, будучи на практиці в школі, вирішила також зробити добру справу і запропонувала класному керівникові зробити з учнями щось корисне для цієї організації. Отож, ми спільно обговорили ситуацію й вирішили виготовити з учнями дитячі іграшки. Після цього було організовано в школі виставку, благодійний аукціон і дорослі купували ці вироби. Зібрані кошти пожертвували на цю організацію. Своєю чергою, батьки збрали одяг, книги, іграшки, гроші для допомоги.. Тому зараз, хто б не говорив, а благодійність у будь-якому віці є і буде актуальною”*.

Олена С.: *“...Важливо з молодшого шкільного віку вчити дітей відрізняти благодійність від шахрайства, яке сьогодні дуже часто трапляється... Треба знайомити також із різними формами благодійності: допомога дітям-сиротам, інвалідам, безнадійно хворим, самотнім людям похилого віку...”*.

За час проведення експериментальної роботи студенти брали участь у найрізноманітніших благодійних акціях, організованих і викладачами навчальних закладів, і соціальними службами, і благодійними фондами міста. Зокрема, найбільш пам'ятними виявилися такі заходи, як: ”Стань Ангелом”, ”Ти – Ангел” (46% опитаних), що мали метою з допомогою арт-терапії створення паперових ангеликів, їх розпродаж для збору коштів на лікування онкохворих дітей; “Святий Миколай іде до сиріт” (27%), збір коштів, речей для шкіл-інтернатів, сиротинців (24,3%), ”Подаруй дитині іграшку” (13,5%), допомога безхатькам (2,7%) та інші.

В окремих групах, які не належали до КГ та ЕГ, з метою підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності читався навчальний спецкурс “Адаптивна педагогіка” (у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника: напрямів підготовки – дошкільна освіта (7.010101) (спеціалізація: дефектологія та логопедія) (Педагогічний інститут) і початкова освіта (7.01010201) (Навчально-науковий інститут післядипломної освіти та дистанційного навчання).

Так, для заочної форми навчання спецкурс “Адаптивна педагогіка”, що апробований в Навчально-науковому інституті післядипломної освіти та дистанційного навчання згаданого ВПНЗ, складають: лекції (16 год), практичні заняття (10 год), самостійна робота студентів (10 год), вивчення завершується диференційованим заліком.

Мета цього спецкурсу полягала в тому, щоб збагатити уявлення студентів про теоретико-практичні основи адаптивної педагогіки як науки про адаптацію молодого фахівця до професійно-педагогічної діяльності. Завдання: підготувати майбутніх учителів до проектування навчально-виховної роботи з учнями молодшого шкільного віку в аспекті запобігання негативним соціальним явищам, конфліктним ситуаціям, зумовлених дисадаптаційними процесами.

Зміст навчального курсу включає такі теми: “Теоретичні засади адаптивної педагогіки”, “Адаптація педагога до вихованців в умовах початкової школи”, “Адаптація педагога початкової школи до роботи в умовах інклюзії”, “Проблеми адаптації вчителя початкових класів до педагогічного колективу”, “Молодий педагог: професійна діяльність та особистість”, “Адаптація молодого педагога до змісту професійної діяльності”, “Професійно значущі цінності як чинник позитивної педагогічної адаптації”, “Педагогічні конфлікти в початковій школі: види, причини виникнення, шляхи розв’язання”, “Адаптивний механізм соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи”.

У результаті вивчення спецкурсу “Адаптивна педагогіка” студенти збагатили свої знання про: сутність поняття “адаптація” в міждисциплінарному значенні; диференціацію змісту понять „дисадаптація”, „переадаптація”, “дезадаптація”, “реадаптація” та ін.; класифікацію адаптації за видами адаптивного середовища та його

структурними компонентами; зміст соціально-педагогічного, психолого-педагогічного, конкретно-методичного аналізу професійної діяльності педагога; сутнісну характеристику інклюзивної освіти, головні завдання та сучасні проблеми її впровадження в Україні та за рубежом; актуальні проблеми виникнення та подолання соціально-педагогічних конфліктів, їхні види та динаміку; рівні взаємодії молодого педагога з колективом, причини виникнення типових міжособистісних конфліктів; структуру та напрями педагогічної творчості як запоруки успішної адаптації до професійної діяльності.

Практичні заняття з вивчення окреслених тем спеціального навчального курсу проводились з використанням активних методів навчання задля формування в майбутніх фахівців практичних умінь здійснювати категоріальний аналіз соціально-педагогічних понять на прикладі „адаптації”, проектувати виховний процес з учнями; оперувати категоріальним апаратом адаптивної педагогіки в процесі вивчення та аналізу соціально-педагогічних явищ; урахувувати вікові та індивідуальні особливості молодших учнів у професійній діяльності задля успішної адаптації до роботи з ними; визначати й проектувати зміст і форми соціально-виховної роботи в умовах інклюзивної освіти; застосовувати на практиці методи подолання конфліктних ситуацій; моделювати можливі труднощі педагогічної адаптації випускника та знаходити шляхи їх вирішення; здійснювати корекцію власної поведінки в професійному середовищі, управляти виховним процесом у початковій школі та займатись професійним самовдосконаленням; використовувати теоретичні знання у процесі вивчення й узагальнення кращого педагогічного досвіду з конкретної проблеми; здійснювати аналіз нормативно-правового забезпечення адаптивної педагогіки, зокрема, з проблем інклюзії та подолання педагогічних конфліктів; орієнтуватись у поведенні діагностики дітей і вчителів на предмет визначення адаптованості/дезадаптованості особистості; проводити доступні дослідження з адаптивної педагогіки; розвивати творчі здібності учнів для вирішення конфліктів у соціально-педагогічній діяльності; визначати шляхи професійно-педагогічного самовдосконалення задля успішної адаптації у педагогічному соціумі.

Викладання описаних спеціальних курсів передбачало використання тренінгів для майбутніх учителів на теми: “Адаптаційний потенціал майбутнього фахівця”, “Професійна рефлексія майбутнього педагога”, “Соціально-педагогічна майстерність майбутнього фахівця” та інші (див. додаток Е). Наведемо деякі вправи, що використовувались у процесі їх проведення:

Вправа ”Соціально-педагогічні ситуації”. Студентам пропонують такі ситуації:

1. Імпровізуйте соціально-педагогічну ситуацію в початковій школі: “Якщо учень перебуває у постійному стресі, то він...”.

2. Обміркуйте та презентуйте соціально-педагогічну ситуацію в початковій школі: “Якщо учень зростає в атмосфері критики з боку дорослих, то він...”.

3. Обговоріть і здійсніть презентацію соціально-педагогічної ситуації в початковій школі: “Якщо учень почувається в безпеці, то він...”.

4. Проаналізуйте соціально-педагогічну ситуацію в початковій школі: “Якщо учень живе у постійному страху, то він...”.

Вправа ”Валіза професійних труднощів”. Робота в малих групах. За підсумками проходження педагогічної практики в школі студенти на окремому аркуші записують ті труднощі, страхи, проблеми, з якими вони стикалися в роботі з учнями чи адміністрацією. Аркуші кладуть до умовної валізи, якими потім обмінюються та спільно обговорюють, дають один одному поради.

Вправа ”Яскраві фрагменти моєї педагогічної діяльності” (30 хв.). Студенти попередньо отримують завдання створити колаж із журнальних статей, електронних видань, який би у вигляді цілісного фільму відтворював сюжетну лінію власної майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Головними персонажами стрічки виступають учитель та учні. Рекомендується використовувати також фотокартки з педагогічної практики в початковій школі та власного шкільного життя. Відбувається презентація проектів учасників тренінгу з наступним обговоренням.

Вправа “Моя кар’єра через 5–10 років”. Обговорення з учасниками їхніх професійних очікувань і намірів: Якою ви уявляєте свою професію в майбутньому? Чого очікуєте з острахом? Чого найбільше хочете досягти? Яким уявляєте своє спілкування з батьками учнями? та інші.

Метод "Прес". Підсумовуючи роботу, завершіть речення: "Сьогодні мене найбільше вразило...", "Мимоволі я згадала...", "Мені запам'яталось...", "Мені було моторошно від того, що...", "Я раділа від того, що...", "Спілкування виявилось...", "У майбутній професійній діяльності я...", "Очевидно, найскладнішим у школі для мене..." і т. п.

Отже, інтегрування різноманітних форм і методів навчання студентів, зокрема залучення їх до тренінгів, ділових ігор, мікровикладання, роботи в малих групах у процесі апробації спеціальних навчальних курсів слугує дієвим засобом підвищення рівня їхньої особистісно-професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності за виокремленими напрямками.

4.2.3. Оптимізація самотійної та науково-дослідної роботи майбутніх фахівців

Відповідно до "Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах" самотійна робота студентів – основний засіб оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Самотійна робота студентів регламентується робочим навчальним планом, на неї відводиться не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу майбутніх фахівців, призначеного на вивчення конкретних дисциплін [409].

Мета самотійної роботи майбутніх учителів – засвоєння ними системи професійних знань, умінь і навичок; формування й розвиток творчих здібностей, морально-вольових якостей, умінь працювати з друкованими та електронними джерелами задля вдосконалення своєї особистості. Функція викладача в цьому процесі є опосередкованою й передбачає управління та контроль за процесом і результатами самотійної навчально-пошукової роботи студентів.

У контексті особистісно зорієнтованого навчання постало питання про урізноманітнення форм і засобів самотійної роботи, потреби самоконтролю та самовиховання. Відтак пріоритетне значення в її організації належить якості навчально-методичного забезпечення з педагогічної дисципліни (навчальна програма, конспекти лекцій, структурно-логічні схеми, методичні рекомендації щодо опанування окремих тем, мультимедійне забезпечення, перелік тем для творчих

(курсівих) робіт студентів, проектів, плани семінарських і практичних занять з курсу, список рекомендованої літератури, питання (тести) для самоконтролю тощо).

У процесі нашого дослідження використовувались такі види самостійної позааудиторної діяльності студентів: робота з електронними конспектами лекцій, самостійне вивчення окремих тем, складання тез з окремих питань курсу; підготовка й написання повідомлень, рефератів, есе, статей; творчі проекти; курсові й дипломні роботи; підготовка письмових відповідей на дискусійні питання; створення мультимедійних презентацій; складання картотеки електронних та друківаних видань за напрямками соціально-педагогічної діяльності в початковій школі тощо.

Науково-дослідна робота студентів – невід’ємна складова їхньої особистісно-професійної підготовки до СПД в шкільній практиці. Важливим аспектом фахової підготовки в педагогічному навчальному закладі є залучення студентів до самостійної дослідницької роботи з окресленої проблеми (курсівих проекти, наукові статті, магістерські та дипломні роботи), створення індивідуальної бази даних з соціально-педагогічних питань, активізація їхньої діяльності різноманітними груповими (тренінги, гуртки, клуби за інтересами, секції) й колективними (педагогічні читання, обговорення актуальних проблем, дискусії на теми соціокультурного виховання учнів початкових класів) формами роботи при викладанні педагогічних дисциплін.

Участь у науково-пошуковій роботі збагачує уявлення студентів про основні елементи педагогічного дослідження (визначення його об’єкта, предмета, цілей, завдань, формулювання гіпотези та ін.), вибір і застосування його методів, зокрема, спостереження, анкетування, методу рейтингу і самооцінки, експерименту, статистичних методів тощо, а також види педагогічного досвіду, його функції в науковому дослідженні та проблеми вивчення.

Підготовка студентів до науково-дослідної роботи з відповідної проблематики була предметом формування впродовж усього періоду дослідження. Дієвим чинником цієї готовності є залучення студентів до вивчення, аналізу, узагальнення педагогічної та психологічної наукової літератури з актуальних проблем СПД в початковій школі вже з першого курсу їхнього навчання. Далі, вивчаючи на II курсі “Основи педагогічних

досліджень”, майбутні вчителі більш детально знайомляться з технологією проведення наукового дослідження, зокрема, написання статей, реферативних повідомлень, курсових і дипломних робіт.

Важливим завданням дослідження було виявлення обдарованих до педагогічної професії студентів, яких залучали до написання творчих робіт у проблемних наукових групах. Не випадково О. Антонова виокремлює так звану *педагогічну обдарованість особистості*, яка поєднує педагогічне покликання (спрямованість до виконання педагогічної діяльності); педагогічні здібності, рівень розвитку яких вище за середній; педагогічну креативність (здатність до педагогічної творчості) та інтелектуальні здібності як необхідна передумова засвоєння й трансформування знань у конкретній науковій галузі [14].

Наше дослідження щодо залучення студентів до НДР інтенсифікувалось із III курсу, коли вони отримали базові знання про структуру педагогічного дослідження, його компоненти й методи. Тут нами виокремлено три етапи.

На першому етапі, який збігається з вивченням курсів ”Теорія виховання” та ”Основи педагогічної майстерності”, у зв’язку з підготовкою до безперервної практики в дитячих оздоровчих таборах, майбутніх учителів залучають до виконання посильних завдань на застосування методів науково-педагогічного дослідження в процесі психолого-педагогічної діагностики дітей, окремих елементів соціально-виховного процесу (методів соціокультурного виховання, його організаційних форм та ін.). Особлива увага звертається на те, що професійна діяльність вчителя початкових класів не може бути чітко алгоритмізованою, оскільки є багатофункціональною, варіативною, зокрема, акцентується на соціально-педагогічній функції, творчому характері його праці. Для цього їх залучають до читання наукових джерел з методології педагогічних досліджень, розширюють знання про педагогічну спадщину Ш. Амонашвілі, Г. Ващенко, А. Дістервега, Б. Грінченка, Я. Корчака, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка та інших учених. Це особливо корисно в контексті підготовки ними до захисту курсових робіт з педагогіки.

На другому етапі, що припадає на період вивчення ”Педагогічних технологій у початковій школі”, ”Методики виховної роботи”,

“Організації й управління в початковій освіті”, студенти продовжують вивчати кращий педагогічний досвід вітчизняних педагогів, а також інноваційні теорії зарубіжних учених – В. Біблера, Ж.-О. Декролі, Г. Домана, М. Монтессорі, С. Френе, Р. Штейнера; проводять посильні соціально-педагогічні дослідження в початковій школі, вивчають педагогічний досвід конкретних учителів; готують мікродоповіді на практичні заняття з презентаціями науково-практичних розробок соціально-педагогічних технологій: проектної діяльності, естетотерапії, здоров’язбереження та ін. (за матеріалами науково-практичних видань); здійснюють педагогічний моніторинг на предмет виявлення пізнавальних інтересів і можливостей (академічних, психомоторних, інтелектуальних, мистецьких, творчих, лідерських) учнів початкових класів, явної та прихованої обдарованості, схильності до проявів девіантної поведінки.

Підготовка майбутніх фахівців до проведення соціально-педагогічного дослідження в початковій школі включає вирішення низки взаємопов’язаних завдань: визначення мети, розроблення програми психолого-педагогічного вивчення й критеріїв оцінювання особливостей соціалізації учнів початкових класів в умовах загальноосвітньої школи та соціальної активності в мікросоціумі, проведення самого вивчення, аналіз отриманих результатів, їх узагальнення та оцінювання. Не випадково К. Ушинський наголошував, що в справі виховання як науки про мистецтво педагогам варто “добирати способи зробити дітей кращими за нас”, привертає увагу до підвищення рівня майстерності учителів шляхом вивчення антропологічних наук, на яких ґрунтуються правила педагогічної теорії, порівнюючи педагогічні факультети в університетах з антропологічними задля пізнання особистості дитини “в усіх відношеннях” [500, с. 199–201].

Цей етап, який збігається із завершенням здобуття студентами ОКР “Бакалавр”, розглядаємо як перехідний від досліджень загальнопедагогічного характеру до спеціально-методичних та їх поглибленої теоретичної підготовки до науково-дослідної роботи.

Третій етап збігається із завершенням навчання в ВПНЗ – здобуття ОКР “Спеціаліст”, “Магістр”. У цей час студентам читається спецкурс “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі”, вони проходять післядипломну педагогічну практику, на якій узагальнюють

теоретико-методологічні знання й здійснюють самостійне науково-педагогічне дослідження у формі дипломної чи магістерської роботи.

У процесі викладання спеціального навчального курсу “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі” випускників залучали до написання реферативних повідомлень, що мали метою систематизацію та узагальнення наукової інформації з певних аспектів професійної діяльності вчителя. Орієнтовними темами для такої роботи визначено:

- Використання етнопедагогіки в анімаційній діяльності початкової школи.
- Проблеми запобігання негативного впливу масової культури на особистісний розвиток молодшого учня.
- Стереотипи асоціальної поведінки та її вплив на становлення молодшого школяра.
- Шляхи подолання міжособистісних конфліктів в умовах навчально-виховного процесу початкової школи.
- Особливості роботи вчителя з учнями, вихідцями з неповних сімей.
- Різні форми насильства в сім’ї та шляхи його попередження.
- Налагодження спільної діяльності з батьками в аспекті створення спеціальних умов для ефективної соціалізації дітей у мікросередовищі.
- Розвиток пізнавальних інтересів і можливостей обдарованих молодших школярів у процесі навчання.
- Розвиток пізнавальних інтересів і можливостей обдарованих молодших школярів у позаурочній виховній роботі.
- Мета, завдання та принципи інклюзивного початкового навчання.
- Реалізація головних принципів інклюзії у провідних країнах Європи.
- Музикотерапія як засіб профілактики девіацій в учнів початкових класів.
- Значення ароматерапії у психокорекційній роботі з учнями початкових класів.
- Іпотерапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.
- Сміхотерапія в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкової школи.
- Хобітерапія в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкової школи.

У залученні студентів до посиленої НДР виокремлюємо такі аспекти.

1. Використання елементів дослідницької діяльності в процесі викладання педагогічних дисциплін.

Метою є на конкретних соціально-педагогічних ситуаціях, прикладах з практики роботи початкової школи переконати майбутніх учителів у необхідності здійснення соціально-педагогічних досліджень, продемонструвати можливі її варіанти у навчально-виховному процесі.

Значна увага приділялась соціально-педагогічному тренінгу, в результаті якого студенти залучались до рефлексивної діяльності, спрямованої на вивчення окремих аспектів особистісно-професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах. Для цього на лабораторно-практичних заняттях їм було запропоновано найбільш відомі в психодіагностиці методики й тести на вивчення притаманних їм професійних чи особистісних якостей. Приміром, методики визначення комунікативних та організаторських здібностей (КОС-2), вивчення самооцінки рівня переживань Ч. Спілберга та Ю. Ханіна, діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойко, тест К. Томаса "Стратегії поведінки людини в конфлікті" та інші.

Далі студентів залучали до самостійної пошукової роботи, що мала метою підбір адекватних методик для соціально-педагогічного вивчення особистості молодшого школяра чи батьків на предмет притаманності їм тих чи інших цінностей, виявлення причин можливих труднощів у соціально-педагогічній комунікації, вирішення конфліктних ситуацій, налагодження соціальних контактів у процесі спілкування з представниками групи, що є носіями певної субкультури тощо.

Після цього здійснювалась презентація цих діагностичних методик, їхній аналіз щодо можливого використання під час проходження студентами педагогічної практики в початкових класах. Аналогічно їх залучають до самостійного складання анкет (схеми діагностичної бесіди) для різних категорій респондентів із дотриманням відповідних вимог до змістових запитань – валідність (відповідність запитання анкети показнику, що вивчається), стислість й однозначність.

Отже, використання елементів дослідницької діяльності в процесі викладання педагогічних дисциплін супроводжується залученням майбутніх учителів до самостійного пошуку й розроблення методів

соціально-педагогічного дослідження, тобто здійснюється опанування елементами методології наукової роботи.

2. Залучення студентів до дослідження актуальних проблем сучасної початкової школи

Приклад 1. У школах, що є базою проходження студентами безвідривної педагогічної практики, залучають їх до вивчення охоплення учнів позаурочною та позашкільною виховною діяльністю (їхні захоплення, хобі, відвідування спортивних, музичних, художніх, хореографічних та інших секцій, режим праці й відпочинку, участь у домашній праці та ін.). Для цього майбутні вчителі розробляють анкети для молодших учнів, їхніх батьків, учителів так, щоб отримати достовірні відомості про кожного вихованця з різних джерел. Таке дослідження стане підмогою студентам в осмисленні змісту дослідницької роботи в соціально-педагогічній сфері вчителя початкових класів, опануванні методами діагностики особистості учня та стимулюванні рефлексивної діяльності.

Приклад 2. У зв'язку з труднощами, з якими стикаються в роботі з батьками учнів молоді вчителі, доречним вважаємо розроблення студентами анкети, програми інтерв'ювання батьків чи тренінгу з окремих напрямів соціально-педагогічної діяльності вчителя. На практичному чи лабораторному занятті з навчальної дисципліни обговорюються методики вивчення педагогічної культури батьківської громадськості, соціально-педагогічної характеристики соціально чи педагогічно занедбаних родин, в якій виховуються учні. За результатами слухань, обираються кращі варіанти діагностичних методик, які пропонують для проведення за час проходження безвідривної педагогічної практики. На основі дослідження доцільно підготувати повідомлення (статтю) на студентську наукову конференцію.

3. Актуалізація професійних умінь майбутніх фахівців у процесі дослідження окремих елементів соціально-виховного процесу в початкових класах

Задля формування й розвитку в майбутніх учителів аналітичного мислення практикувались відвідування ними уроків і виховних заходів досвічених педагогів за місцем проходження безвідривної педагогічної практики, самостійна підготовка консультативних бесід з учнями та

їхніми батьками, класних годин, свят на соціально-педагогічну тему як елементів соціально-виховного процесу в початкових класах.

Для цього перед студентами ставимо такі запитання:

1) педагогічне цілепокладання (Які нові знання, уявлення учнів були предметом формування й розвитку у проведенні соціально-виховної роботи? Як би ви сформулювали виховну (розвивальну) мету уроку чи виховного заходу? У чому виявилась соціальна значущість відповідної діяльності?);

2) методичний інструментарій (Чи відповідає обраний зміст темі виховного заходу? Які методи соціального виховання використав учитель у роботі з учнями? Чи відповідають обрані методи виховання поставленим соціально-педагогічним цілям і завданням? Які засоби активізації соціальної активності школярів використано вчителем? Які, на Вашу думку, методи виховання використано невдало? Які зміни Ви внесли би в проведення заходу? Які засоби стимулювання морально-естетичного аспекту поведінки вихованців використано педагогом? та інші);

3) результати проведення (Яке загальне емоційне тло, на якому відбувався захід (позитивний чи негативний)? Чи досягнуто соціально-виховної мети? Як Ви оцінюєте соціально-комунікативний аспект готовності вчителя до проведення даного заходу?).

Система завдань науково-педагогічного дослідження соціально-виховних аспектів діяльності вчителя початкових класів для студентів формується таким чином, щоб розв'язання кожного слугувало основою моделювання конкретного елемента виховної роботи вчителя як системотворчого складника СПД. Зміст кожного соціально-педагогічного завдання відповідає певному питанню прикладного спрямування. При відвідуванні таких заходів орієнтуємо студентів на те, щоб їхній аналіз ґрунтувався на зіставленні з проєктованою ними моделлю. Отже, аналітико-дослідницька діяльність майбутніх фахівців початкових класів супроводжується посиленою роботою з моделювання соціально-педагогічної діяльності.

Після освоєння студентами методів аналізу окремих виховних заходів чи їхніх елементів, практикуємо комплексний аналіз соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи як цілісної системи, до якої входять: мета й завдання; зміст наукової та навчально-пізнавальної

інформації, яка підлягає засвоєнню; методи, засоби й форми організації соціально-виховної роботи, діяльність учителя та учня. У цьому контексті акцентуємо увагу на вивченні динаміки розвитку вчителів та учнів у тісній співпраці з їхніми батьками, бо лише за такої умови можна стверджувати про ефективність соціально-педагогічної діяльності в початковій школі.

Чільне місце в аспекті етнічної, громадянської, духовної та інших видів соціалізації (див. § 2.2) майбутніх фахівців і підготовки їх до соціокультурного виховання учнів належить самостійній пошуково-етнографічній діяльності: здійснити аналіз світоглядних уявлень українців про соціальне виховання дітей, вплив громади на педагогічну діяльність; дослідити особливості традиційних народних ремесел свого краю; записати легенди та повір'я про соціальні взаємини й визначити їхнє місце у Державному стандарті початкової загальної освіти; зібрати колекцію старовинних господарсько-побутових речей (посуд, рідкісні знаряддя праці, побутове приладдя, декоративні вироби) і здійснити їхній історико-краєзнавчий аналіз; вивчити маловідомі звичаї та обряди конкретного етносу й визначити їхні функції у вихованні сучасних дітей; систематизувати народну гумористичну творчість (пісні, вірші, анекдоти, приказки) та проаналізувати їхні соціокультурні можливості тощо.

Ефективною формою організації педагогічного пошуку студентів вважаємо експедиції в місця компактного проживання різних етнографічних груп (гуцулів, бойків, лемків, подолян тощо) задля збирання народознавчого матеріалу; самостійну роботу майбутніх фахівців у плануванні соціокультурної роботи в закладах освіти, проектуванні занять і виховних заходів, підготовці доповідей до міні-конференцій, здійсненні пошукової роботи; створення наукового гуртка, що має метою систематизацію зібраного матеріалу. Експедиційна діяльність фольклорно-етнографічного спрямування ґрунтується на принципах наочності, локальності, самодіяльності. Студентські фольклористично-етнографічні експедиції формують потребу в науково-пошуковій роботі, що спрямована на оволодіння скарбами традиційної народної культури, сприяють активізації пізнавальної активності, розвитку самостійності, слугують засобом прилучення до регіональних етнопедагогічних досліджень.

Окрім написання курсових, дипломних, магістерських робіт, майбутніх учителів залучали до участі в щорічних науково-практичних конференціях, регіональних конкурсах наукових робіт, олімпіадах різних рівнів для апробації результатів власного пошуку.

На базі кафедри теорії та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника створено студентську наукову проблемну групу "Соціально-виховні технології в сучасній початковій школі", що має метою особистісно-професійну підготовку майбутніх фахівців до СПД, зокрема підвищення їх теоретико-методологічної культури. Для цього їх залучають до вивчення літератури з визначеної проблеми, систематизації та узагальнення матеріалів для написання наукового есе, статей, реферативного повідомлення, курсових, дипломних чи магістерських робіт. Тематику дослідження членів наукової проблемної групи: "Особливості соціалізації дітей молодшого шкільного віку в умовах загальноосвітньої школи", "Використання медіа-освітніх технологій у сучасній початковій школі", "Диференційоване навчання молодших школярів в умовах групової діяльності", "Інформаційно-комунікативні технології в сучасній початковій освіті", "Проблеми впровадження інклюзивного початкового навчання в Україні", "Особливості соціально-виховної роботи вчителя з девіантними учнями" та інші.

Виходячи з того, що самотійна наукова діяльність студента в умовах вищого навчального закладу залежно від кожного конкретного випадку носить плановий, добровільний чи ініціативний характер, доцільно всіляко сприяти добровільній участі майбутніх педагогів у конкурсах, олімпіадах, конференціях тощо. Їхня готовність значною мірою залежить від досвіду опанування інформаційно-комунікативними технологіями, зокрема, підготовки мультимедійної презентації, які слугують засобом відображення цілісного світоглядного уявлення про особистість, характеру її мислення, професійної спрямованості тощо.

На думку сучасних учених (Р. Гуревич, М. Козяр та ін.), у професійній освіті фахівців педагогічного профілю типовими залишаються такі проблеми, як: механізми управління процесом організації самотійної роботи студентів у мультимедійних класах і ресурсних центрах; якість підготовленого студентами гуманітарних

спеціальностей мультимедійного продукту; засоби стимулювання викладачами пізнавальної активності студентів в сучасному інформаційному просторі тощо [194]. Тому важливим аспектом професійної підготовки майбутніх учителів вважаємо роботу викладачів, зокрема, наукових керівників їхніх науково-дослідних робіт, з технологіями створення презентаційних матеріалів на відповідну тему, основними вимогами до їх оформлення. Особливо цінними виявились мультимедійні презентації, що містять анімаційні елементи, аудіо- та відеофрагменти. Для їх створення використовують різноманітні програмні засоби, передусім Microsoft PowerPoint або OpenOffice Impress, що є найдоступнішими для користування майбутніми фахівцями початкової школи.

Таким чином, показником ефективності НДР студента вважаємо рівень сформованості в нього творчих педагогічних умінь здійснювати: 1) соціально-педагогічну діагностику, об'єктивно оцінювати кінцеві результати професійної діяльності, встановлювати міру їх відповідності державним вимогам до рівня соціокультурної та громадянської компетентності зростаючого покоління і на цій основі визначати актуальні проблеми навчально-виховної практики; 2) пошук необхідних для їх вирішення джерел педагогічної інформації з метою всебічного розвитку особистості учня, задоволення його культурних потреб, реалізації функцій соціокультурного виховання, успішної соціалізації; 3) теоретичне обґрунтування кращого педагогічного досвіду роботи, його представлення в поняттях соціально-педагогічної науки. Студентів, які брали участь в експерименті, діагностували на предмет виявлення особистісної креативності у вирішенні теоретико-методичних завдань у соціально-педагогічній діяльності початкової школи, а також стимулювали до оригінальності та унікальності в проведенні посильних наукових досліджень.

Самостійна та науково-дослідна робота майбутніх учителів слугує ефективним засобом розкриття особистісно-професійного потенціалу, підготовки до професійного самоздійснення (за О. Кокун), яке відбувається у двох взаємозв'язаних формах: зовнішньо-професійній (досягнення вагомих здобутків у професійній діяльності) та внутрішньо-професійній (спрямованість на професійне

самовдосконалення, розвиток професійно значущих якостей) [270, с. 4], а також стимулює до педагогічної творчості в соціально-педагогічній сфері.

4.2.4. Включення студентів у різні види соціально-педагогічної діяльності в процесі педагогічної практики

Педагогічна практика майбутніх учителів у сучасних ВПНЗ здійснюється на основі “Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” (затверджено наказом Міністерства освіти України від 08.04.1993р. № 93), ”Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” (затверджено наказом Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. № 161), ”Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)” (затверджено постановою Кабінету Міністрів України 20.01.1998р. № 65) та інших нормативних документів, що регламентують практичну підготовку майбутніх фахівців.

У Законі України “Про вищу освіту” (2014) акцентується на потребі залучення роботодавців до співпраці з вищими навчальними закладами, зокрема, до атестації осіб, які здобувають ступінь молодшого бакалавра, бакалавра чи магістра, організації проходження практики студентами з метою підвищення якості вищої освіти [224]. І це не випадково, адже проблема працевлаштування майбутніх фахівців в Україні залишається особливо відчутною. Саме у період проходження студентами різних видів практик у початковій школі створюються належні умови для виявлення своїх здібностей до соціально-педагогічної діяльності, спілкування з учителями й адміністрацією школи, що слугує ефективним засобом можливого працевлаштування після закінчення ВПНЗ.

Завдання педагогічної практики як обов’язкової складової професійної підготовки майбутнього вчителя – навчити студентів творчо використовувати теоретичні знання й практичні вміння в педагогічній діяльності, сприяти опануванню ними сучасними технологіями навчання, виховання й соціального розвитку школярів, формувати потребу в систематичному професійному самовдосконаленні й творчому використанні теоретичних знань у практичній соціально-педагогічній діяльності.

“Діяльність студентів у період педагогічної практики є аналогом професійної діяльності вчителя, вона організовується в реальних умовах роботи навчально-виховного закладу” [217, с. 647]. Відповідно майбутній фахівець має змогу осмислити й проаналізувати соціально-педагогічні явища, ситуації, закономірності й принципи навчально-виховного процесу задля належного опанування досвідом обраної професії.

У контексті залучення студентів до соціально-педагогічної діяльності, опирались на практико-орієнтований підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів, запропонований І. Пальшковою [383]. Учена виходить з того, що “педагогічна практика – упорядкована сукупність реальних дій, знань, навичок і вмінь учителів, сконцентрованих у певних точках соціального простору в межах виконання конкретних соціальних ролей”, адже опановуючи конкретні практичні дії, представлені в педагогічній культурі, в тому числі народній, людина набуває своєї соціальної визначеності, певного статусу в суспільстві [Там само].

Педагогічну практику в літніх оздоровчих закладах (216 год) майбутні вчителі початкових класів проходять на III курсі в VI семестрі. Метою цього виду практики є ознайомлення студентів зі специфікою роботи дитячого оздоровчого закладу, включення їх у самостійну педагогічну діяльність, що має метою формування низки соціально-педагогічних умінь і навичок, зокрема, планування, проектування дозвіллевої діяльності тимчасового дитячого колективу, збереження та зміцнення здоров'я дітей, організації самообслуговування, суспільно корисної праці, розвитку творчих здібностей, дитячого самоврядування; досвіду спілкування з дітьми різних вікових і соціальних груп.

Дитячий оздоровчий заклад є свого роду замкнутою соціальною системою, де педагог несе повну відповідальність за життя та здоров'я вихованців, їхній соціокультурний розвиток і створення умов для належного відпочинку. Тому вже в процесі вступного інструктажу майбутні фахівці експериментальних груп отримували чіткі рекомендації стосовно організації різновекторної соціально-виховної роботи з дітьми та цілодобової відповідальності за їхній відпочинок.

Студентів орієнтували на вирішення низки завдань соціально-педагогічного спрямування:

- 1) вивчення й аналіз змісту СПД в умовах літнього оздоровчого закладу відповідно до виокремлених напрямів;
- 2) проектування соціально-виховної діяльності в аспекті діагностування й вирішення проблем конкретної дитини чи групи дітей;
- 3) опанування технологіями індивідуальної та групової СПД з вихованцями в умовах оздоровчого закладу;
- 4) розвиток творчої обдарованості вихованців у процесі анімаційної діяльності в оздоровчому закладі;
- 5) організацію соціально значущої діяльності в дитячому соціумі, педагогічне управління й коректування соціокультурного розвитку дітей;
- 6) профілактику виявів девіантної поведінки дітей у соціально-виховному середовищі оздоровчого закладу;
- 7) визначення змісту соціально-педагогічної діяльності в аспекті підвищення рівня соціальної адаптації дитини (групи дітей), профілактику явищ дезадаптації (соціальної, педагогічної, психологічної).

Проблема належного оздоровлення дітей у літній період актуалізується в Концепції Державної цільової соціальної програми оздоровлення та відпочинку дітей і розвитку мережі дитячих закладів оздоровлення та відпочинку на період до 2017 року [286], зокрема, акцентується на створенні в дитячих закладах оздоровлення та відпочинку оптимальних умов для відновлення та зміцнення здоров'я дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей-інвалідів, дітей із багатодітних і малозабезпечених сімей. Така соціальна категорія дітей потребує орієнтації студентів на специфіку індивідуальної соціально-виховної та рекреаційної діяльності. Підвищуються вимоги й до якості надання оздоровчо-виховних послуг, упровадження інноваційних проектів у сфері відпочинку.

В оздоровчому таборі взаємини між дітьми й педагогами, як засвідчують наші спостереження та індивідуальні бесіди зі студентами-практикантами, базується на суб'єкт-суб'єктних засадах. Відтак часто діти відчувають надлишок свободи, надмірну поблажливість і вдаються до негативних учинків (порушення дисципліни в нічний час, крадіжки, використання ненормативної лексики, агресивність тощо). Тому СПД передбачала профілактичний аспект із розвитку навичок індивідуального впливу на дитину шляхом створення позитивного соціально-виховного

середовища, розроблення й проведення соціально-профілактичних заходів у групах дітей тощо.

Студенти отримували також завдання вивчення можливих причин соціальної дезадаптації дітей до умов оздоровчого закладу чи дитячого колективу, опис конфліктних ситуацій, що мали місце в групі, проведення благочинних акцій, що було предметом обговорення на звітній конференції.

Під час проходження педагогічної практики в початковій школі (IV курс, VIII семестр – 216 год та V курс, IX семестр – 648 год) студентів орієнтували на вирішення таких завдань:

- використання різноманітних форм і методів соціокультурного виховання учнів задля профілактики асоціальних проявів у поведінці учнів, технологій СПД початкової школи;
- здійснення спостереження за поведінкою учня та діагностування на предмет виявлення його обдарованості;
- активізація зусиль батьків у вирішенні соціально-виховних проблем дитини; виявлення педагогічної етики в роботі з різними категоріями учнів та їхніми батьками;
- створення морально-психологічного комфорту в соціально-виховному середовищі початкової школи;
- налагоджування співпраці з колегами школи для вирішення конкретних проблем дитини;
- здійснення рефлексії соціально-педагогічного аспекту своєї професійної діяльності та ін.

Налаштовуючи студентів на соціально-педагогічну діяльність у процесі проходження післядипломної практики в початковій школі, акцентувалось на тому, що характер сприйняття дитиною виховних впливів значною мірою залежить від сприйняття нею особистості педагога. Тому в соціально-комунікативній діяльності учитель спрямовує себе на професійну рефлексію, чітко з'ясовуючи для себе низку запитань, зокрема: Яким мене бачать мої вихованці? Чи вважають мене гуманною і справедливою людиною? Чи подобається їм стиль мого спілкування? Чи знаю я їхні переживання, наміри, пізнавальні потреби? Які можливі труднощі в процесі реалізації програми їхнього самовиховання? та ін.

У процесі виробничої практики студенти мали змогу систематично контактувати з учнями та їхніми батьками, оскільки повністю виконували функції вчителя початкових класів, брали участь у роботі методичних об'єднань учителів, батьківських зборах, мали можливість використання соціально-виховних технологій у роботі з учнями початкових класів та їхніми батьками.

Майбутні фахівці отримували завдання вивчення особливостей соціалізації учнів початкових класів в умовах загальноосвітньої школи, виявлення обдарованих учнів із складанням програми розвитку їхніх творчих, інтелектуальних чи фізичних здібностей, а також соціально й педагогічно занедбаних дітей і розроблення індивідуальних програм роботи з ними та їхніми батьками. Результати діагностики, що здійснювалась з допомогою методів спостереження, телефонного опитування, анкетування (інтерв'ювання), індивідуально-групових бесід, було використано при підготовці студентських наукових робіт.

Найдієвішим засобом СПД в період виробничої практики студентів у початковій школі була виховна робота, що спрямовувалась на соціокультурний розвиток дітей. Приміром, в Івано-Франківській спеціалізованій школі I-III ступенів № 5 з поглибленим вивченням німецької мови, що є базою проходження педагогічної практики студентів Педагогічного інституту ДВНЗ “Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника”, проведено такі виховні заходи, як: “Свято рідної мови”, “Моя родина”, “Я – школяр”, “Ми діти твої, Україно”, “Будьмо здоровими”, “У світі добра” та ін., що відображають соціальний аспект педагогічної діяльності. Втім викладачами-методистами практики наголошувалось на потребі індивідуального соціального впливу, зокрема, соціально-комунікативній функції вчителя у виховній взаємодії з учнем з метою педагогічного коригування його соціокультурного розвитку. У цьому виявляються конструктивно-проективні, корекційно-розвивальні та організаційні вміння студентів.

У звітній документації, за результатами виробничої практики, випускники подають характеристику на клас і психолого-педагогічну характеристику на окремого вихованця на основі зібраних фактичних матеріалів, що відображають діагностично-аналітичні вміння майбутнього фахівця. Як засвідчують індивідуально-групові бесіди з студентами,

найбільші труднощі в соціально-педагогічній діяльності в початковій школі за період проходження практики вони відчували в роботі з батьками учнів, а також через невпевненість і страх виступати перед аудиторією, недостатність комунікативних умінь, очікування несприйняття їх учнями в ролі педагога, соціальне відторгнення учнівським середовищем дітей із малозабезпечених родин, надмірну агресивність окремих дітей тощо. Ще однією причиною, що зумовила труднощі в роботі зі школярами, – відсутність досвіду ”тримати дисципліну в класі”, невміння здійснювати організаційний вплив на групу через гіперактивність окремих вихованців. Відтак незначна частина майбутніх учителів відзначила відсутність практичних професійних умінь, складність сучасних програм і підручників для початкової школи та їх невідповідність віковим особливостям учнів, навчальне перевантаження учнів і вчителів, перевищення норм планової наповнюваності початкових класів у базових школах проходження виробничої практики.

В умовах постійної педагогічної взаємодії з учнями, їхніми батьками, вчителями, адміністрацією школи та іншими працівниками майбутні фахівці мають нагоду для вивчення, аналізу й рефлексії досвіду СПД в початковій школі, осмислення потреби в професійному самовдосконаленні й розвитку власних творчих ресурсів.

Результати творчих розробок студентів за час проходження педагогічної практики у школі було максимально використано ними для проведення дипломного (магістерського) дослідження. При цьому залучали майбутніх учителів до глибокого самостійного вивчення кращого педагогічного досвіду, що апробований в умовах даної школи для того, щоб по можливості перевести його обґрунтування з практичного на методичний і психолого-педагогічний рівні. Адже сумлінна робота студента над дипломним проектом – основа для його майбутньої наукової роботи.

Отже, виробнича практика в початковій школі слугує невід’ємною складовою цілісного процесу професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності, у результаті якого вони збагачують свої теоретико-методичні знання, опановують практичні вміння й навички соціально-виховної взаємодії в мікросоціумі, розвивають особистісно й

професійно значущі якості, здійснюють педагогічну рефлексію в аспекті самопізнання й самовдосконалення.

4.3. Застосування професійно-розвивальних технологій у підготовці вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності

Виходячи з функцій СПД (комунікативна, організаторська, діагностично-корекційна, дидактично-виховувальна, попереджувально-профілактична, світоглядна, соціально-терапевтична, прогностична, добротинна та навчально-методична), визначаємо зміст цієї діяльності, а методичну підготовку випускника вбачаємо в опануванні технологіями цієї діяльності.

Технологічний підхід в сучасній освітній практиці розглядається як соціально-педагогічна система й орієнтований на отримання якісного результату процесу навчання, виховання, розвитку, професійної підготовки тощо. Сутність соціально-педагогічної технології полягає в операціоналізації соціально-виховного процесу, створенні алгоритму суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя з учнями та їхніми батьками.

Соціально-педагогічна технологія (за Н. Заверико) характеризується універсальністю застосування, конструктивністю, результативністю, оперативністю щодо її часової реалізації, відносною простотою використання, надійністю, гнучкістю [221, с. 513–514].

Технологічний підхід в освіті передбачає моделювання, відтак моделлю вважають будь-яку педагогічну технологію, але не всяка модель може бути технологією, а лише та, що має специфічні ознаки: спроектованість, контрольованість, оптимальність тощо. Тому відмінність між технологією і моделлю навчання (виховання) виявляється в тому, що модель – це загальна схема функціонування основних компонентів соціально-виховного процесу, а технологія – це побудована на діагностичній основі, чітко контрольована й коригована його модель, спроектована на досягнення гарантованого кінцевого результату [287, с. 170–177].

У цьому параграфі розглянемо специфіку використання освітніх технологій з метою формування особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної

діяльності. Ознайомлення з педагогічними технологіями у вищій школі здійснювалось на лекціях і практичних заняттях з педагогічних дисциплін із використанням ділових ігор, дискусій, творчих завдань, мікрОВикладання, роботи в малих групах, моделювання тощо.

З описаних у сучасній науково-педагогічній літературі технологій нами виокремлено ті, що найбільшою мірою відповідають окресленим напрямкам соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів і спрямовані на забезпечення її ефективності. Це технології розвитку творчої особистості учня, проєктивні, інформаційно-комунікативні, естетотерапії та здоров'язбереження в соціально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Деякі з них вивчались шляхом включення студентів до практичного розроблення механізму їх використання, виконання відповідних соціальних ролей (учитель, учень, батько, працівники школи) й апробації в умовах педагогічних практик.

Технологія розвитку творчої особистості учня в соціально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя. “Творчість учителів початкових класів, – зазначав В. Сухомлинський, – можлива за тієї умови, коли в колективі склалось педагогічне переконання: для того, щоб діти успішно вчилися, їх треба навчити вчитися” [488, с. 413]. Педагог переконаний, що творчий колектив немислимий без індивідуальної творчості, вивчення кращого досвіду всіх учителів школи. В. Сухомлинський вважає доцільним працювати, використовуючи на практиці класичне правило Аристотеля – мислення починається із здивування. Тому акцентує на потребі кожного вчителя здійснювати творчий пошук у реалізації педагогічних ідей у навчально-виховному процесі школи з урахуванням особливостей мислення учнів [Там само, с. 421].

Технологія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера, яка використовувалась нами у професійній підготовці майбутніх фахівців початкової освіти, базується на знаходженні суперечностей, що реалізується у колективних іграх дітей молодшого шкільного віку та слугує засобом розвитку їхнього творчого мислення, пізнавальних інтересів, допитливості.

Цю технологію вважаємо важливою в соціально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя початкових класів, зокрема, у роботі з

обдарованими учнями. Тому процес викладання педагогічних дисциплін (“Теорія виховання”, “Методика виховної роботи”, “Педагогічні технології в початковій школі”) ґрунтувався на пошуку й подоланні суперечностей (приміром, між різними поглядами науковців і практиків стосовно впровадження конкретної концепції, між певними методами дослідження і новими проблемами, між потребою впровадження інновації та реальними можливостями шкільної практики, готовності педагогів чи учнів до вирішення соціально-педагогічних проблем, конфліктних ситуацій тощо). Приміром, залучаючи учнів початкових класів до участі в грі “Добре – погано” (автори М. Шустерман і Л. Шуб), виходимо з того, що кожен предмет (явище) у навколишньому світі має позитивні й негативні моменти, тому важливо своєчасно й правильно їх виявити. Це активізує мисленеву діяльність й стимулює особистість до пошуку нестандартних рішень.

“Ніщо так не загострює і не активізує мислення того, хто пізнає, як розгляд суперечностей в науці. Вчити правильно розуміти їх, ставити і формулювати проблеми, відшукувати методологічні принципи і методику їх розв’язання” – означає розвивати інтелект, мислення особистості, ефективно формувати науковий світогляд [181, с. 55].

З метою розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців у соціально-педагогічній діяльності на практичних заняттях систематично практикували ігрове моделювання педагогічного процесу початкової школи, типових ситуацій соціально-педагогічної взаємодії, у т.ч. конфліктних. З допомогою творчих ігрових технологій у ВПНЗ здійснюється зняття психологічного напруження й невпевненості у професійних діях студентів. Ігрове моделювання соціально-виховного процесу забезпечує майбутнім учителям проведення виховних занять за власним планом і конспектом в уявних шкільних умовах. Тому студент має змогу процесуально закріпити отримані теоретичні знання, спробувати власні організаційні здібності в створенні умов для продуктивного соціально-педагогічного спілкування. Відповідно він самостійно обирає технологію навчання чи виховання, зважаючи на свої індивідуальні можливості й потреби, формує особистісний професійний стиль діяльності, а також добирає найбільш актуальний для сучасної початкової школи матеріал.

У творчій діяльності студенти самостійно здійснюють апробацію відомої чи власної розробленої моделі соціально-виховного процесу. Робота над створенням дієвої технології соціокультурного виховання учнів початкових класів здійснюється поетапно для охоплення низки елементів, взаємозв'язків, соціальних чинників впливу. Це стимулює майбутнього педагога до моделювання, конструювання й реалізації на практиці сукупності соціально-педагогічних ситуацій. Після ретельного відпрацювання цей ланцюг операцій поступово постає, як логічно обґрунтований і структурований проект – освітня технологія.

Технологія Г. Альтшуллера надзвичайно корисна в аспекті вирішення конфліктних ситуацій у мікросоціумі початкової школи, проведення консультативних бесід з учнями та їхніми батьками в аспекті виявлення, запобігання та протидії асоціальним явищам, подолання кризових ситуацій, а також розвитку творчої обдарованості дітей, стимулювання соціально значущої поведінки, зокрема волонтерства.

Проективні технології в професійній підготовці майбутнього вчителя. Проективна діяльність як інтерактивна технологія професійної підготовки майбутнього вчителя передбачає обґрунтування низки педагогічних засобів, що спрямовані на вирішення поставлених навчально-виховних завдань. Різні аспекти впровадження проективних методик навчання висвітлені в наукових працях таких учених, як: П. Балабанов, Є. Заїр-Бек, С. Кримський, К. Приходченко, В. Ясвін та інших [35; 307; 416; 551]. Проектна діяльність є однією з соціально-педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освіті й ґрунтується на засадах гуманістичної та дитиноцентристської педагогіки.

Метод проектів, за О. Онопрієнко, нині не розглядається, як альтернатива класно-урочній системі, натомість – як додатковий засіб, що підвищує якість навчання, розвиває пізнавальну сферу та особистісні якості молодшого школяра [417, с. 5]. Слово “проект” у перекладі з латинської мови означає “задум, план”. “Проектування в загальному його розумінні – це науково обґрунтована побудова системи параметрів майбутнього об’єкта чи якісно нового стану існуючого проекту прототипу передбачуваного або можливого об’єкта стану чи процесу. Проектування – особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є

перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження” [243]. Нам імпонує визначення “проекту” І. Сергєєва як “п’ять П”: *проблема – проектування (планування) – пошук інформації – продукт – презентація* і “шосте П” проекту – його *портфоліо*, тобто папка, де зібрано всі матеріали проекту [449].

У професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів в експериментальних групах систематично здійснювалось ознайомлення з технологіями стимулювання учнів до участі в ігрових проектах, де учасники беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Ними були літературні персонажі, вигадані герої, котрі імітували соціальні взаємини, що поступово ускладнюються ситуаціями, вигаданими учасниками проекту. За таких умов – значні потенції для розвитку творчості в ігровій діяльності. Проекти практичного спрямування вирізняються тим, що з самого початку діяльність учасників орієнтована на кінцевий результат з урахуванням їхніх соціокультурних інтересів. Такий проект потребує ретельно продуманої структури, визначення функцій кожного учня, чітких висновків, оформлення результатів кінцевого продукту.

У процесі викладання спеціального курсу “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі” оптимальним варіантом стимулювання практичної соціально значущої діяльності студентів вважаємо залучення їх до проектів, що мають метою збирання фрагментів соціально спрямованих короткометражних фільмів з різних країн світу, створення соціальної реклами виховного змісту з використанням матеріалу конкретної бази педагогічної практики з наступним їх переглядом та обговоренням. Знайомимо також студентів із можливостями реалізації проектів щодо надання посильної допомоги дітям-сиротам чи вихідцям із малозабезпечених родин, створення культурно-дозвіллевих проектів у межах школи з проведення змагань, конкурсів, розваг задля залучення якомога більшої кількості учнів до занять фізичною культурою та спортом. Приміром, проведення щомісяця чи щотижня такого проекту сприятиме спільній участі в спортивно-дозвіллевій програмі дітей разом зі своїми батьками.

Орієнтовними темами соціокультурних проектів були також “Казки моєї бабусі”, “Педагогічний гумор”, “Забуті українські свята”,

“Екологічна реклама в школі”, “Реліквії моєї родини” та інші. Для майбутніх фахівців важливим є опанування соціальної ролі організатора групи, яка виконує проект, учасника чи лідера, згодом захист творчої роботи потребує прилюдного представлення, що розвиває професійне мовлення студента. Акцентування було здійснено на виконання майбутніми вчителями методичних освітніх проектів, які б мали практичне застосування в майбутній професії. В межах навчального закладу найбільш яскравими для студентів, що брали участь у педагогічному експерименті, виявлено такі проекти, як: ”Університет майбутнього моїми очима” (цей проект назвали 48,6% опитаних), флешмоб до Дня української писемності (16,2%), свято книги (10,8%) та інші.

У сучасній освіті набуло поширення поняття “електронний проект”, під яким розуміють новітню форму навчально-виховної діяльності учня і вчителя з використанням інформаційно-комунікативних засобів навчання (Ю. Чернявська). Робота над таким проектом передбачає індивідуальну чи групову співпрацю упродовж визначеного терміну. Основною особливістю електронного проекту є його міжпредметність, тобто можливості для вдосконалення знань із різних галузей науки – мови, історії, мистецтва, культури тощо [533, с. 231].

Участь студентів (чи учнів) в електронних навчальних проектах слугує збагаченню їхніх знань не лише з психології чи педагогіки, а й історії, мистецтва різних народів, підвищує рівень іншомовної культури, сприяє формуванню толерантності, соціальної активності. Так, нині успішно реалізуються деякі європейські освітні проекти. В інформаційному просторі створена значна кількість проектів із залученням учнів і педагогів різних країн світу задля обміну інформацією, розвитку комунікативної культури, налагодження соціальних контактів, розвитку полікультурного мислення, відчуття значущості власної думки в глобальному світі, адже вони через свою замкненість в собі й небажання йти на контакт значно легше можуть спілкуватись через мережу Інтернет. Такі проекти здебільшого практикують за підтримки органів освіти та світових міжнародних організацій. Наприклад, електронний англomовний проект для соціокультурного розвитку молодших школярів “Творчі кілометри” (<http://www.the-art-miles-mural-project.org>) передбачає

створення учнівськими групами, організаціями, учасниками різних країн світу художніх панно, яке згодом потрапить у Книгу рекордів Гіннеса (найдовше дитяче мозаїчне панно у світі).

Сьогодні маємо значну кількість електронних проектів із розвитку обдарованості, створення електронних баз даних, музеїв, виставок тощо, тому вважали доцільним розвивати творчі здібності студентів в аспекті створення власних загальношкільних електронних проектів для учнів, батьків і педагогічної громадськості. Відтак, за нашими даними, на початку педагогічного експерименту жоден студент не брав участі в освітніх електронних проектах.

Проектна діяльність широко поширена в школах США й Канади, де практично з кожного гуманітарного предмета учні отримують завдання прикладного характеру, які передбачають групову та пошукову діяльність, у тому числі й через Інтернет. Результативність участі в електронних проектах залежить передусім від того, як учні мають можливість реалізувати себе на всіх етапах проекту не лише сидячи за комп'ютером, але й беручи інтерв'ю в людей своєї місцевості, представників владних структур, а також у процесі презентації результатів роботи в шкільному середовищі та обміну думками між окремими школами свого міста (району), району, країни. Отож аналізуючи зарубіжний досвід формування та розвитку дитини, доходимо висновку, що в навчальних закладах найбільш розвинених країн світу надають значно більшої уваги формуванню особистості як члена суспільства, комунікативним і презентаційним навичкам, умінням наводити соціальні контакти в іносередовищі, критично оцінювати негативні тенденції в суспільстві, з повагою ставитися до представників інших соціальних сфер і культур, використовуючи найрізноманітніші форми роботи – листування з ровесниками різних країн, проведення уроку у формі ділової гри, залучення учнів до активної участі в масштабних акціях еколого-економічного змісту, благодійній діяльності, співпраця з батьками щодо етнічного виховання школярів.

У процесі підготовки майбутніх фахівців початкової школи до соціально-педагогічної діяльності засобами проектної діяльності доцільним визнано враховування суб'єктного досвіду дітей; здійснення особистісно зорієнтованого підходу у виборі виду та змісту соціального

проекту; стимулювання активності вихованців у відповідній діяльності; прогнозування в груповій діяльності виконання учнями різних ролей, а також створення можливості для формування навичок соціально значущої поведінки, розвитку творчості, ініціативи, громадянських почуттів.

У підготовці майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності засобами проектної технології орієнтувались передусім на її змістову стратегію, що передбачала педагогічне цілепокладання як інваріант і використання варіативного змісту, форм і методів роботи.

Підготовка майбутніх учителів до використання естетотерапії в соціально-педагогічній діяльності. У контексті ознайомлення студентів із *естетотерапією*, виходимо з того, що окреслені знання й уміння слугуватимуть не лише засобом особистісного й професійного вдосконалення майбутнього фахівця, а й уможливллять його наближення до морально-естетичного ідеалу, еталону особистісно-педагогічного іміджу вчителя. Відтак технології естетотерапії при вдалому використанні художніх образів, моральних категорій у конкретних соціально-педагогічних ситуаціях в початковій школі сприяють створенню етико-естетичного середовища, здійснюють потужний позитивний вплив в аспекті налагодження морально-психологічного комфорту в класі, залучення до творчої діяльності дітей, схильних до девіантної поведінки, учнів з особливими освітніми потребами, зацікавлення вихідців із неблагополучних родин тощо.

О. Отич акцентує на потребі системного використання в професійній підготовці майбутнього вчителя педагогіки мистецтва для досягнення ним найвищого (мистецького) рівня професійної майстерності [377, с. 319].

У процесі експерименту нами використано технології естетотерапії (за О. Федій) [504] при вивченні спецкурсу “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі”, зокрема, підтеми “Технології естетотерапії в СПД вчителя початкових класів”, студенти ознайомлюються з такими питаннями:

– Естетизація соціально-педагогічного процесу як невід’ємна складова професійної діяльності вчителя.

– Методи використання естетотерапії в аспекті соціально-педагогічної профілактики девіацій молодших учнів.

– Види естетотерапії: казкотерапія, лялькотерапія, музикотерапія, ігрова терапія, пісочна терапія, хореотерапія, формокорекційна ритмопластика, фототерапія, народна арт-терапія, сміхотерапія, хобітерапія та ін.

Методичні тренінги у формі мікрОВикладання практикувались на випускних курсах експериментальних груп. Ознайомлюючи студентів своєї групи з окремим видом педагогічної естетотерапії, майбутній учитель самостійно розробляв не лише план розповіді, а й бесіди, дискусії на обрану тему. Після завершення викладання було здійснено активний обмін думками стосовно професійності проведення фрагменту заняття. Узагальнення знань майбутніх учителів про види педагогічної естетотерапії передбачало залучення їх до навчально-дослідної та проектної діяльності на теми: "На родинній світлині", "Моє педагогічне кредо", "Соціально-педагогічна етика вчителя", "Унікальне хобі сучасних учнів" та інші.

У процесі ознайомлення студентів із естетотерапією ефективними є мистецькі проекти, до яких систематично залучали студентів у Педагогічному коледжі Львівського національного університету імені Івана Франка. Було передбачено такі складові їхньої проектної діяльності: конструювання подумки, графічне конструювання, предметно-маніпулятивне конструювання. Викладачі експериментальних груп ініціювали здійснення проектів із популяризації народних ремесел і промислів, зокрема, української вишивки, писанкарства, ткацтва, обробки деревини з елементами народної творчості, виготовлення виробів із шкіри, лозоплетіння, бісероплетіння (нанизування) та інших, а також пошиття українського народного одягу для ляльок, оформлення інтер'єру помешкання з використанням елементів народного побуту і традицій квітчання. У цьому контексті практикували залучення їх до процесу мікрОВикладання. За результатами проектної діяльності, організовано виставки кращих робіт на теми: "Вишивка мого краю", "Рослинний світ у бісері", "Писанка Великодня Всесвіт зігріває", "Віночок вити – життя любити", "Українська народна лялька" та інші. Такі мистецькі витвори гармонізують сприймання оточуючого предметного світу, слугують засобом естетичного розвитку майбутніх фахівців.

Інформаційно-комунікативні технології в професійній підготовці студентів до соціально-педагогічної діяльності. У руслі підвищення якості вищої освіти чільне місце належить питанням її інформатизації як сукупності “взаємопов’язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб... учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом керує та його забезпечує” [56, с. 48–49]. У Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти акцентується на використанні “інформаційно-комунікаційних технологій, інтерактивних методів навчання та мультимедійних засобів” у навчальному процесі вищої школи [156].

Сучасні вчені (В. Биков, А. Гуржій, М. Козяр, А. Коломієць, А. Литвин та інші) [56; 269; 274; 319] наголошують на потребі інформатизації професійної освіти шляхом створення комп’ютерно зорієнтованого інформаційно-комунікативного середовища, що слугує засобом формування творчої особистості майбутнього педагога, здатного на основі системи знань успішно використовувати інформаційні ресурси у відповідній діяльності, в тому числі соціально-педагогічній.

Використання нетрадиційних педагогічних технологій, зокрема комп’ютерних, істотно збагачує навчально-пізнавальний та соціально-виховний процес у професійній підготовці майбутнього вчителя.

Інформаційно-комунікативні технології (ІКТ) навчання – це комп’ютерно орієнтована складова педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компонента змісту навчання і методики його подання у навчальному процесі, що представлена педагогічними програмними засобами і яка передбачає використання комп’ютера, комп’ютерних комунікаційних мереж для розв’язування дидактичних завдань або їх фрагментів [56, с. 49–50].

Засобом формування інформаційної культури вчителя та учня Т. Пьонтек (Т. Piątek) вважає використання комп’ютера, Інтернету, медіа-технологій [580, с. 39].

Важливим завданням упровадження інформаційно-комунікативних технологій у систему професійної підготовки майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності вважаємо істотне розширення

функційних меж їх застосування. Адаже більшість сучасних студентів використовують Інтернет-середовище виключно в розважальних цілях.

У навчальному процесі обов'язковим для кожного студента визначаємо опанування програмами загального користування (текстові та табличні редактори, презентаційні програми, програми для роботи з базами даних, користування електронною поштою, мережею Internet). У цьому аспекті професійна компетентність майбутніх учителів не передбачає опосередкованого спрямування на майбутню соціально-педагогічну діяльність. Відтак доцільність убачаємо в інтенсифікації професійної підготовки майбутніх педагогів початкової школи засобами навчальних інформаційних технологій, зокрема, використання навчальних фільмів, електронних підручників, дистанційних лекцій і семінарів, тестових програм, мультимедіа тощо.

Інформаційний світ слугує засобом творчого розвитку й розширення соціально-комунікативних меж за умови його належного сприймання й використання. Адаже у віртуальному просторі, окрім позитивної, має місце інформація агресивного, соціально небезпечного спрямування. Тому сучасні вітчизняні вчені (С. Болтівець, І. Литовченко, С. Максименко, М. Слюсаревський та інші) небезпідставно наголошують на певних ризиках щодо використання інформаційно-комунікативних технологій, передусім учнями, котрим бракує життєвого досвіду для критичного осмислення сучасної медіапродукції.

Тривогу викликає той факт, що шаленими темпами зростає кількість споживачів віртуальної інформації серед учнів. Такі проблеми актуальні у наш час для педагогічної громадськості багатьох країн. Приміром, у США в 2011 році середня тривалість контакту дитини з медіа перевищила 7 годин на добу, сягнувши показника, співмірного з часом перебування її в школі [470; с. 24]. Українські діти ще не досягли в користуванні такої межі: 42 % осіб проводять у медіапросторі менше години на добу, 47 % – від 1 до 4 годин, 11% – понад 4 години. Однак стурбованість викликає зростання кількості споживачів медіапродукції серед учнів початкових класів, зокрема шестирічних дітей [Там само]. Прийшовши в школу, вихованець стає менш контрольованим з боку батьків, легко піддається Інтернет-спокусам, відтак здійснюється потужний вплив іноді агресивного медіасередовища на процес його соціалізації.

Польський учений К. Швастек (K. Chwastek) застерігає батьків і вчителів від негативного впливу Інтернету на учнів, які часто неконтрольовані й перед монітором проводять більшу частину свого вільного часу. Шкідливість передусім в тому, що діти часто задля цікавості беруть участь у сумнівних знайомствах в інформаційному просторі. За результатами досліджень, понад 80% учнів хоча б раз залишали комусь свою електронну адресу, понад половини – номер телефону, а близько $\frac{1}{4}$ – домашню адресу [564, s. 322–323]. Більше того, часто-густо саме діти стають жертвами он-лайн загроз: віртуального насильства, порнографії, впливу Інтернет-шахраїв, кримінальних осіб, що мають метою оволодіння особистою інформацією про користувача.

За нашими даними, 13,5% майбутніх учителів, котрі брали участь в експериментальному дослідженні, зізнались, що й самі попадались віртуальним шахраям в інтернет-середовищі. Відповідно сучасний віртуальний простір 21,6% студентів оцінюють, як позитивний засіб впливу на свідомість дитини, 48,6% – як негативний засіб впливу і 29,8% – вважають його небезпечним для молодших школярів.

Це повинно стати сигналом для батьків і вчителів для вироблення стратегії й тактики соціально-педагогічної діяльності з вироблення критичного сприймання вихованцями інформаційних Інтернет-ресурсів, а також підготовки майбутнього вчителя до відповідної роз'яснювальної роботи з учнями початкових класів. М. Русецкі (M. Rusiecki) наголошує на актуальності профілактичної роботи з метою запобігання в дітей агресивності, асоціальності та інших негативів, джерелами яких часто виступають засоби масової інформації, зокрема Інтернет [581, s. 192].

У руслі підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності з учнями початкових класів важливим вважаємо опанування ними системою знань і практичних умінь щодо формування інформаційної культури, комп'ютерної грамотності, дотримання основних правил безпечного користування Інтернет-мережею.

В учнів початкових класів надто висока потреба у квазі-грі, навчальній і практичній ігровій діяльності, вони прагнуть нових цікавих вражень від пізнання й спілкування, тому Інтернет-мережа часто-густо слугує засобом їхньої соціалізації, компенсаторним механізмом через відсутність соціальних контактів у реальному світі. С. Максименко

визначає основні вимоги для різних вікових категорій дітей і їхніх батьків щодо безпечного користування віртуальним простором. Задля забезпечення дітей учений вважає доцільним батькам і вчителям здійснювати контроль за відповідними сайтами, нормувати час перебування за комп'ютером, учити правил конфіденційності й стимулювати вихованця до відвертості щодо його віртуального життя [333, с. 16–17]. Тому в процесі експериментального дослідження майбутніх учителів залучали до вирішення низки соціально-педагогічних ситуацій, які тенденційно поширені в сучасних початкових школах. Студенти, які брали участь в експерименті, оцінюють культуру спілкування дітей у соціальних мережах і віртуальних спільнотах як: низька – 32,4% опитаних, середня – 56,8 %, достатня – 8,1%, висока – 2,7%. Особистісно-професійна готовність студента до СПД в цьому аспекті передбачала передусім розвиток навичок використання інформаційно-комунікативних технологій у творчому самовдосконаленні, підвищенні рівня медіаграмотності.

Згідно з Концепцією впровадження медіаосвіти в Україні (2010 р.) [285, с. 3–4] підготовка майбутніх педагогів передбачала інтегрування елементів медіаосвіти в зміст педагогічних дисциплін і спецкурсу “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі”.

Основні завдання цього аспекту соціально-педагогічної діяльності студентів зводились до розвитку в них готовності професійного формування в учнів:

– *медіаіммунітету*, тобто спроможності протидіяти агресивному медіасередовищу, вміння відбирати тільки особистісно корисну інформацію, почуватись психологічно захищеними у віртуальному світі;

– *медіаграмотності*, що виявляється у світоглядному спрямуванні на оволодіння новими віртуальними знаннями, здатність управляти своєю поведінкою в медіасередовищі, культура спілкування в соціальних мережах та віртуальних спільнотах;

– *медіарефлексії* – передбачає процеси осмислення власних медіапотреб, критичне сприйняття віртуальної інформації, адекватну інтерпретацію медіатекстів, їх оцінювання в аспекті творчого самовираження, самовдосконалення, налагодження особистісно та професійно значущих соціальних контактів.

Медіаосвіту в професійній підготовці майбутнього вчителя розглядаємо як інтегрований напрям в освітній сфері, спрямований на оволодіння сучасними комп'ютерно-комунікативними технологіями на основі критичного осмислення інформації, готовності до протидії маніпулюванням свідомістю та розуміння прихованого змісту повідомлень.

Ураховуючи багатоманітність сучасного інформаційного простору, очевидно, доцільним є підготовка майбутнього вчителя початкових класів до формування медіаосвітніх умінь, зокрема: здійснювати пошук інформації в різних джерелах, її систематизувати за певними ознаками й критичне осмислення; інтерпретувати інформацію, розуміти її сутність, адресну спрямованість; переводити візуальну інформацію у вербальну знакову систему і навпаки; приймати власну позицію в розумінні прихованого смислу, знаходити помилки й вносити пропозиції щодо їх виправлення; встановлювати асоціативні та практичні істотні зв'язки між інформаційними повідомленнями; самостійно трансформувати інформацію, представлену в мережі, друкованому виданні, презентації тощо [498, с. 253].

Сучасна професійна підготовка майбутніх фахівців сьогодні немислима без використання *електронних освітніх ресурсів*.

Електронні освітні ресурси (ЕОР) – це вид засобів освітньої діяльності (навчання та ін.), які існують в електронній формі, розміщуються і подаються в освітніх системах на запам'ятовуючих пристроях електронних даних, утворюють сукупність електронних інформаційних об'єктів (документів, інструкцій, інформаційних матеріалів, процесуальних моделей тощо) [55].

За В. Биковим, ЕОР слугують засобом відображення змістовно-технологічних компонентів освітніх методичних систем, формування предметно-інформаційних складників освітнього середовища (закритого і відкритого), наповнення освітніх електронних інформаційних систем задля інформаційно-процесуального супроводу навчальної, наукової та управлінської діяльності сучасних вищих навчальних закладів.

За нашими даними, 98% майбутніх педагогів, які брали участь в експерименті, систематично використовують електронні ресурси при підготовці до занять, 94,6% – володіють уміннями створювати

мультимедійну презентацію на задану тему. Відтак зазначили, що лише 13,5% викладачів педагогічних дисциплін періодично використовують мультимедійні презентації в навчально-виховному процесі ВПНЗ.

Навчальна й науково-дослідна робота студентів в аспекті опанування соціально-педагогічними технологіями в початковій школі передбачала систематичне використання ЕОР з цієї проблеми, зокрема, ознайомлення з нормативно-правовими документами, положеннями та інформаційними листами МОН України щодо здійснення напрямів СПД в школі, передусім у роботі з обдарованими та девіантними учнями, виховання в умовах інклюзивної освіти, анімаційної діяльності тощо. При вивченні спеціального навчального курсу “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі” майбутніх учителів залучали до аналізу сучасного медіасередовища, соціальної реклами, медіатекстів та інших засобів впливу з тим, щоб виявити можливі позитивні та негативні моменти в їхньому використанні в практичній роботі з дітьми. Дієвими виявились також навчальні відеоролики та анімації, що репрезентували окремі фрагменти уроків і виховних заходів, презентанцій класів, досвіду кращих учителів із наступним обговоренням.

Отже, використання навчальних інформаційних технологій слугує засобом підвищення мотивації навчально-пізнавальної діяльності, урізноманітнення педагогічного процесу, розвитку розумових здібностей і самостійної творчої активності майбутніх фахівців на шляху вирішення соціально-педагогічних завдань, критичного осмислення сучасного медіасередовища. Підготовку майбутнього вчителя початкових класів до використання інформаційно-комунікативних технологій у соціально-педагогічній роботі з учнями доцільно здійснювати в світоглядному, змістовному та діяльнісно-технологічному контексті.

Технології здоров'язбереження в професійній підготовці студентів. У сучасній цивілізації проблема збереження фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я людини є глобальною. Це зумовлює активізацію соціально-педагогічної діяльності вчителя в цьому аспекті, адже в Україні за останні роки стан здоров'я дітей наблизився до критичного. Результати проведених спеціальних клініко-лабораторних і функціональних досліджень переконливо засвідчують про значне поширення хронічної патології. З'ясувалося, що на кожну тисячу

обстежених лише 11 дітей є практично здоровими, тобто до 15 років виявилися здоровими лише 1,1% дітей. У середньому на одну дитину припадає 2,5 захворювання. При цьому 17,8% обстежених дітей мають чотири захворювання, а п'ять і більше – 14,6% дітей [328]. Не випадково серед стратегічних завдань, поставлених перед національною школою України, чільне місце посідає “сприяння... фізичному, психічному здоров'ю молоді”, а одним із шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки визначено “утвердження пріоритетів здорового способу життя людини” [198, с. 12]. У науці виокремився окремий напрям – педагогічна валеологія, що вивчає “механізми впливу гігієнічних умов навчання учнів та оздоровчо-профілактичних заходів медичного й психолого-профілактичного спрямування з метою підвищення адаптаційних можливостей учнів до екстремальних умов сучасної школи” [529, с. 142]. Отже, одним із напрямів професійної освіти майбутнього вчителя вважаємо його підготовку до соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на охорону здоров'я дітей, використання здоров'язберезувальних технологій у навчально-виховному процесі школи.

Проблема формування здорової особистості вивчалася в різних аспектах українськими та російськими вченими (Л. Божович, І. Васильєвою, Л. Виготським, О. Запорожцем, В. Котирло, О. Леонтєвим, Ю. Приходько, В. Сухомлинським, С. Рубінштейном, Т. Титаренко), західними дослідниками (Е. Еріксоном, А. Маслоу, К. Роджерсом, З. Фрейдом, К. Юнгом та іншими). У сучасній українській науці феномен здоров'я відображено як синтез фізичної, духовної та психосоціальної його складових. Зокрема, питанням охорони, збереження і зміцнення здоров'я особистості присвячено роботи Т. Андрющенко, І. Беха, О. Богініч, Е. Вільчковського, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Дубогай, О. Іванашко, З. Плохій, О. Савченко та інших; теоретико-методичні основи навчання й виховання дітей дошкільного віку на засадах здорового способу життя висвітлені у працях Т. Бойченко, Г. Григоренко, Н. Денисенко, Т. Книш; проблеми фізичного виховання та адаптації організму дітей до навантажень – А. Гужаловський, Л. Матвєєв, В. Платонов, А. Савченко та ін.

Нині актуальними в психолого-педагогічній науці є такі напрями дослідження, як “превентивна етнопедагогіка” та “профілактична етнопсихологія”, що є похідними понять “профілактичний вплив”, “психопрофілактичний вплив” тощо. На думку вчених [320, с. 24–25], етнопревентивний вплив передбачає організацію конструктивної оздоровчої активності особистості відповідно до народного оздоровчого досвіду. Адже в українських школах за останні роки почастишали нещасні випадки на уроках фізичної культури, що часто закінчуються летально через слабе здоров'я учнів та неспроможність їх виконати нормативні навантаження.

Із вересня 2012 року в Україні запроваджено новий Державний стандарт базової та повної загальної середньої освіти. Метою освітньої галузі “Здоров'я і фізична культура” визначено розвиток здоров'язбережувальної компетентності, вихідними положеннями якої слугує розуміння здоров'я (фізичного, психічного, духовного та соціального) як феномена взаємоузгодженої життєдіяльності людини на основі опанування школярами досвідом здорового і безпечного способу життя; розвиток навичок базових рухових дій загальнорозвивального спрямування; формування фізичної культури. Тому в контексті вивчення педагогічних дисциплін, зокрема, “Теорії виховання” (тема “Фізичне виховання у початковій школі”) наголошуємо на потребі системного впровадження здоров'язбережувальних технологій у початковій школі: у процесі навчання в контексті реалізації виховувальної функції, передусім на уроках фізичної культури, а також у позаурочній роботі з учнями (спортивна година, рухливі ігри на перервах, змагання, спортивні секції, козацькі забави тощо), тобто в різноманітних ситуаціях соціально-педагогічної взаємодії, де “оздоровча активність учнів організовується з урахуванням зовнішніх і внутрішніх умов розвитку (характеристики шкільного довкілля як екосоціальної системи, особливості національного складу особистості школяра тощо)” [Там само, с. 28].

У викладанні спеціального курсу “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі” акцентування здійснено на соціально-педагогічній профілактиці як важливому чиннику оптимізації способу життя учнів початкових класів.

Підготовка майбутнього вчителя до збереження фізичного та психічного здоров'я учнів. Джон Локк зазначав : “Здоровий дух в здоровому тілі – ось короткий, але повний опис щасливого становища в цьому світі. Хто володіє і тим, і іншим, тому залишається бажати небагато; а хто позбавлений хоч би одного, тому мало що може компенсувати інше. Щастя або нещастя людини в основному є справою її власних рук. Той, чий дух – безрозсудний керівник, ніколи не знайде правильного шляху; а той, у кого тіло хворе і слабке, ніколи не буде в змозі просуватися вперед цим шляхом.” [322, с. 193].

У контексті соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя з-поміж завдань виховання учнів з опертям на соціокультурний досвід народу визначаємо наступні: ознайомлення з основами медичних знань (надати посильну медичну допомогу у разі потреби, елементарні знання народної медицини), гігієни (дотримання санітарно-гігієнічних вимог), охорони здоров'я (вміти скористуватись народними природними засобами оздоровлення, адаптуватись до несприятливих умов середовища, профілактика захворювань з допомогою фіточаїв); формування й розвиток інтересу до проблем збереження та зміцнення фізичного та психічного здоров'я (правильність постави, охайність); прищеплення навичок ведення здорового способу життя, формування мотивації до занять фізкультурою і спортом; формування культури харчування та дотримання режиму праці й відпочинку; ознайомлення з правилами техніки безпеки у поведінці з газом, струмом, правилами вуличного руху тощо.

У процесі викладання педагогічних дисциплін у вищій школі виявлено зацікавлення студентів питаннями виховання здорової особистості Г. Ващенка (“Тіловиховання як засіб виховання волі й характеру”), зокрема, використанню руханки як засобу вдосконалення власного тіла людини, її фізичного розвитку. Учений привертає увагу громадськості не лише до проблеми фізичного здоров'я дітей і молоді, але й розвитку волі й характеру, чому сприяє розумова організація праці, де повною мірою виявляється характер людини. У школі дитина через навчання залучається до розумової праці, навантаження якої з віком зростає. Водночас надзвичайно важливо привчити дитину до культури праці, яка є запорукою збереження її фізичного здоров'я [135].

Народну оздоровчу культуру розглядаємо як засіб соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя, що передбачає широке використання в навчально-виховному процесі народних фізичних вправ, рухливих ігор, забав, розваг, досвіду здоров'язбереження тощо. Наприклад, прогресивні традиції українських козаків слугує яскравим прикладом для хлопчиків щодо тренування вольових якостей, витривалості, самоконтролю, рухової активності тощо. Водночас народна оздоровча культура передбачає своєрідний стиль життя людини як типового представника етнонаціональної та культурно-історичної спільності. В українській родині культивували не тільки рухову активність, а й шанобливе ставлення до свого фізичного здоров'я, морально-психологічний комфорт, що забезпечувався з допомогою народної творчості та релігійної моралі; пропедевтика шкідливим звичкам (алкоголю, тютюнокурінню і т. п.); різні способи загартування, гігієни тощо.

Як засвідчують результати нашого дослідження, майбутні фахівці певною мірою обізнані із засобами здоров'язбереження. На запитання "Які засоби оздоровлення використовують у Вашій родині?" нами отримано такі дані: особиста гігієна – 89%; запобігання шкідливим звичкам (алкоголю, тютюнопалінню тощо) – 62% респондентів; релігійна філософія щодо зміцнення фізичного і психічного здоров'я – 46% опитаних; різні види фізичних вправ – 27%; заняття спортом, фітнес – 16,2%; різні способи загартування організму – 13,5%; ранкова зарядка – 10,8%. Однак у процесі індивідуально-групових бесід зі студентами лише 2% із них зізнались, що дійсно систематично роблять ранкову зарядку. Очевидно, майбутні педагоги в цьому сенсі не є готовими бути прикладом для молодших учнів, тому заняття з педагогічних дисциплін передбачали й питання популяризації здорового способу життя серед молоді.

Засоби рухової активності слугують дієвим чинником фізичної культури особистості майбутнього фахівця. Фізична активність ефективно впливає на профілактику захворювань, підвищення розумової та фізичної працездатності, зміцнення захисних функцій організму, тому оздоровчий напрям соціально-педагогічної діяльності вчителя (класного керівника) передбачає системну роботу з батьками щодо загартування організму учнів, формування правильної постави, розвитку рухових якостей,

діагностики фізичного стану вихованця, пізнання можливостей власного організму, контролю за організацією ранкової зарядки, виконання різного роду фізичних вправ, проведення туристичних мандрівок, відвідування спортивних секцій, клубів тощо.

Технологія фізичного виховання дітей українського педагога М. Єфименка ґрунтується на застосуванні ігрової діяльності у розвитку й оздоровленні дітей. Автор визначає гендерний підхід у фізичному вихованні, зокрема в організації оздоровлення хлопчиків і дівчаток (йдеться про розвиток справжніх чоловічих якостей, як фізична сила, витривалість, швидкість, сміливість, рішучість, ризикованість, сила волі, лідерство; та жіночості – пластичність, точність рухів, координованість, легкість, стрункість, відчуття ритму, витонченість, артистичність, лагідність, граційність, терплячість тощо). Орієнтуючись на образні елементи у вихованні молодших учнів, цікавою видається технологія “Театр фізичного розвитку та оздоровлення дітей”, що передбачає проведення уроків фізичної культури як однієї великої тематичної гри (макрогри), що робить заняття фізичної культури особливо захоплюючими для учнів. Іноді для означення таких занять М. Єфименко використовує термін “фізкультурна казка”, який тлумачиться як ігрове дійство, організоване з урахуванням основних природних закономірностей рухового розвитку дитини.

З цією технологією знайомимо студентів у процесі викладання нормативного навчального курсу “Педагогічні технології в початковій школі”. Студенти включаються в активне обговорення позитивних та негативних моментів, що, на їхню думку, мають місце в процесі використання технології фізичного виховання дітей українського педагога М. Єфименка в практиці соціально-педагогічної діяльності вчителя з учнями початкових класів. Ці знання майбутніх фахівців так і залишаються на рівні теоретичних узагальнень, оскільки в силу різних об’єктивних причин окреслена технологія не знайшла широкого використання в сучасній шкільній практиці, на відміну від, приміром, інтерактивних чи проектних методів навчання й виховання. Однак у майбутній професійній діяльності студенти за бажанням зможуть скористуватись методикою М. Єфименка з метою стимулювання фізичної

активності дітей, зміцнення їхнього здоров'я передусім в умовах навчального закладу.

Оздоровчий аспект соціально-педагогічної діяльності вчителя передбачає формування в учнів позитивних емоцій, оптимістичного сприймання дійсності, відповідальності, впевненості в собі, працелюбства, незалежності, почуття гумору, доброзичливості, терпимості тощо під час занять фізичними вправами, тобто їх психічного здоров'я. Психічне здоров'я (за В. Братусь) – це складне утворення, яке має три рівні функціонування психічного апарату: 1) особистісно-смысловий або рівень особистісного здоров'я, що визначається якістю смислових відношень людини; 2) індивідуально-психологічне здоров'я, оцінка якого детермінована здібностями людини здобувати відповідні засоби смислових прагнень; 3) психофізіологічне здоров'я, що зумовлене особливостями внутрішньої мозкової, нейрофізіологічної організації актів психічної реальності [74, с. 72].

Підготовка майбутнього вчителя до зміцнення соціального та духовного здоров'я дітей. Серед провідних чинників, що впливають на стан здоров'я зростаючої особистості, американський учений Роббінс виокремлює такі: спосіб життя (51–52% впливу); стан навколишнього середовища (20–21%); біологічні чинники (19–20%); обсяг і якість медичної допомоги (8–9%) [473, с. 98]. Отже, акцентується на соціальній складовій здоров'я, яке залежить також від стосунків у родині, статусу батьків, соціальної захищеності в навчальному закладі, характеру спілкування з однолітками, сусідами, педагогами тощо. Адже соціальне здоров'я визначається тими духовно-моральними постулатами та взаєминами, що домінують у соціумі і є значущими для людини.

З цими знаннями знайомимо студентів у процесі вивчення педагогічної спадщини В. Сухомлинського щодо гармонізації таких взаємин, адже раптове відчуження дитини від сім'ї сприяє формуванню в неї настороженості, невпевненості, мовчазності, замкненості, негативної адаптації в іносередовищі.

У цьому сенсі імпонує теза великого педагога “жити для людей”, що означає бути справжнім сином чи дочкою своїх батьків, жити “за підручником багатовікової мудрості, народної моралі, досвіду багатьох поколінь” [491, с. 212]. Розуміючи здоров'я в найширшому значенні цього

слова, В. Сухомлинський звертається до зростаючого покоління з повчаннями берегти здоров'я не лише своє, а й найрідніших людей – батьків: “Пам’ятай, що рано старіють і хворіють твої батьки не стільки від праці і втоми, скільки від сердечних хвилювань, переживань, прикростей, кривд. Серце батька й матері завжди уражають невдячність, байдужість дітей” [Там само, с. 213]. Отож йдеться не лише про фізичне здоров'я, а й про духовне, соціальне, адже “від того, як ставиться дитина до найстаршого покоління, значною мірою залежить, яким вона стане громадянином” [Там само, с. 218]. Такі думки зустрічаються і в інших педагогів-класиків, в контексті аналізу яких підсумовуємо, що важливим завданням педагога є “тактовна і тонка“ турбота про здоров'я вихованців, “що не знижує благородного нехтування його підопічних товаришами, яких батьки занадто оберігають” [487, с. 127].

Таким чином дієвим механізмом у соціально-педагогічній діяльності майбутнього вчителя в аспекті здоров'язбереження дітей вважаємо принципи педагогічної співпраці навчальних закладів, батьківської громадськості, інших соціальних інституцій, зокрема, ґрунтовне вивчення зростаючої особистості та врахування результатів цього вивчення у її навчанні та вихованні. Важливою складовою підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної діяльності визначаємо ознайомлення їх з технологіями використання народних здоров'язбережувальних технологій у загальноосвітній школі шляхом вивчення традицій здорового способу життя в родині та громаді. Сім'ю як об'єкт соціально-педагогічної діяльності розглядаємо водночас як провідний мікрофактор соціалізації особистості, зокрема, в аспекті опанування традиційно-звичаєвої обрядовості.

У соціально-педагогічному контексті найвищим виявом виступає духовність, рефлексія, глибоке внутрішнє усвідомлення потреби, мотивація та ціннісно-сміслова активність людини в плані збереження та зміцнення свого здоров'я. Духовний складник здоров'я розкривається через вироблення відповідних правил поведінки згідно із законами суспільства та моральними принципами; усвідомлення й прийняття найвищих моральних ідеалів. Адже пізнаючи навколишній світ і самого себе, людина стає духовною. Згадаймо крилатий вислів гармонійної та відкритої особистості Г. Сковороди: “Пізнай свій народ і ти пізнаєш себе”.

На взаємозв'язку фізичного й духовного складових особистості наголошує Г. Васянович, виражаючи їх через сутність поняття “культура”. Дослідник трактує зміст духовної культури людини у широкому та вузькому розумінні. Так, духовна культура в широкому сенсі – це “різноманітний досвід життєдіяльності суб'єктів, що включає в себе найсуттєвіші результати суспільного досвіду народів щодо освоєння суспільного буття, соціуму, багатопрограмних духовних цінностей. Такий досвід має універсальний характер” [128, с. 364–365]. Розуміння духовної культури людини у вузькому сенсі виявляється у “взаємодії... форм діяльності соціальних суб'єктів, що здійснюється в процесі духовного виробництва, це система соціально-духовних цінностей, спрямована на духовне піднесення суспільства” [Там само, с.365].

У сучасному соціально-виховному середовищі характеризується наявними деструкціями формування особистості, що зумовлено суспільними негараздами, економічною та політичною кризами, тому поглиблюється дезорієнтація учнів в процесі вибору ціннісних орієнтацій. Духовна складова здоров'я для сучасного школяра повинна характеризуватись ціннісно-смісловим підґрунтям, що виражається мірою піклування про нього.

Отже, цілісна професійно-педагогічна підготовка майбутнього фахівця до СПД щодо використання здоров'язбережувальних технологій у практиці початкової школи включає: *культурно-світоглядний аспект* (високий рівень соціокультурної та громадянської компетентності, дотримання морально-етичних норм поведінки в соціумі, усвідомлення мети та завдань педагогіки здоров'я в сучасному суспільстві, активність у соціально-громадському житті держави), *соціально-психологічний аспект* (досвід педагогічної комунікації з учнями, батьками, вчителями, представниками громадськості; володіння методами психологічної взаємодії з вихованцями; спрямування діяльності на забезпечення морально-психологічного комфорту в навчально-виховному процесі школи); *професійно-педагогічний аспект* (високий рівень фундаментальних знань з свого фаху, навички використання сучасних технологій збереження та зміцнення всіх складових здоров'я учня; достатній рівень рухової та функціональної підготовленості).

Система етнопревентивних впливів щодо забезпечення здорового способу життя учнів у процесі соціально-педагогічної діяльності вчителя покликана запобігти розвиткові в них негативних емоційних станів, зміцнити їхнє фізичне, психічне та соціальне здоров'я. Для цього в соціально-виховному середовищі школи варто викоринити негативні чинники, зумовлені його монотонністю, авторитарним стилем управління, несприятливими санітарно-гігієнічними умовами, що сприяють послабленню стресостійкості, перевтомі, роздратованості, страху учнів.

Таким чином, ознайомлення студентів із професійно-розвивальними технологіями в початковій школі уможливить підвищення якості виконання ним функцій соціально-педагогічної діяльності. Ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності значною мірою визначають його вміння творчо використовувати освітні інновації в навчально-виховному процесі початкової школи. Відтак у цивілізованому суспільстві “повинні відбиратися соціальним середовищем не будь-які..., а позитивні інновації, що сприяють оптимальному самозбереженню даного соціального середовища” [451, с. 61] (у нашому випадку – соціально-виховного середовища навчального закладу). Саме в умовах належного впливу середовища професійно-розвивальні технології слугують засобом стимулювання студента від навчання до самонавчання, перетворення освіти в самоосвіту, виховання в самовиховання, розвитку в саморозвиток.

Висновки до четвертого розділу

1. На основі аналізу чинних на момент дослідження навчальних планів і програм підготовки майбутніх учителів початкових класів доходимо висновку про їхнє недостатнє соціально-педагогічне спрямування. У зв'язку з цим підготовка студентів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі в експериментальних групах ґрунтувалась на доцільній перебудові змістовного та процесуального аспектів академічних занять із педагогічних дисциплін (лекцій, семінарів, практикумів), самостійної позааудиторної навчальної та навчально-дослідної роботи студентів відповідно до вимог дидактичних теорій (проблемного навчання, особистісно зорієнтованого навчання, оптимізації, диференціації та індивідуалізації педагогічного процесу). Основним

напрямом професійної підготовки майбутнього вчителя до СПД визнано його теоретико-методичну готовність до реалізації основних її функцій в умовах початкової школи, яка, за даними констатувального експерименту, є недостатньою. Це було передумовою для розроблення методичного супроводу підготовки студентів спеціальності "Початкова освіта" до СПД. Організаційно-технологічне забезпечення цього процесу ґрунтується, передусім, на соціально-педагогічному спрямуванні змісту педагогічних дисциплін, зокрема: "Теорії виховання", "Основ педагогічної майстерності", "Методики виховної роботи", "Педагогічних технологій в початковій школі", "Організації і управління у початковій школі", "Актуальних проблем педагогіки початкової школи" та впровадженні спецкурсу "Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі".

2. Дієвим чинником поліпшення особистісно-професійної готовності студентів до СПД визначено оптимізацію їх самостійної та науково-дослідної роботи, яка чітко вирізняла три етапи: залучення до виконання посильних завдань із використанням методів науково-педагогічного дослідження в процесі психолого-педагогічної діагностики школярів та окремих елементів соціально-виховного процесу; вивчення кращого педагогічного досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів з окресленої проблеми, проведення посильних соціально-педагогічних досліджень у початкових класах, підготовка мікродоповідей на практичні заняття з педагогічних дисциплін із використанням презентацій науково-практичних розробок соціально-педагогічних технологій; узагальнення теоретико-методологічних знань і здійснення самостійного науково-педагогічного дослідження у формі дипломної (магістерської) роботи.

3. Важливою ланкою в цілісній системі професійної підготовки майбутніх учителів є виробнича практика. Зміст соціально-виховної діяльності студентів в умовах цієї практики розробляється з урахуванням завдань професійної підготовки. При належній її організації створюються практично невичерпні можливості для залучення майбутніх учителів початкових класів до творчості в соціально-педагогічній діяльності, спрямованій на вирішення проблемних педагогічних ситуацій, розвитку креативних здібностей учнів, формування навичок попередження негативного впливу соціальних чинників, здійснення соціально-

психолого-педагогічного консультування вихованців та їхніх батьків, моделювання соціально-виховного середовища навчального закладу задля превентивної роботи і т. д.

4. Формування теоретико-методичної готовності студентів до СПД передбачало застосування професійно-розвивальних технологій у їхній професійній підготовці – технологій розвитку творчої особистості учня, проєктивних технологій, інформаційно-комунікативних технологій, технологій естетотерапії та здоров'язбереження в професійній діяльності майбутнього вчителя початкових класів. Зокрема, акцентування здійснювалось на проблемах зміцнення фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я сучасних учнів: формування інтересу до проблем збереження та зміцнення здоров'я; психологічні тренінги з подолання депресивних станів і вирішення конфліктних ситуацій, пропаганда та виховання свідомого прагнення до ведення здорового способу життя; стимулювання учнів до усвідомлення значущості фізичної культури, здорового харчування, розпорядку дня, гігієнічного догляду за тілом, безпечної поведінки; спонукання до занять фізичною культурою та спортом. Пріоритетом у соціально-педагогічній діяльності слугувало внутрішнє усвідомлення учнями початкових класів та їхніми батьками потреби здоров'язбереження як важливої життєвої цінності.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного теоретико-експериментального дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності підтвердили гіпотезу і дали підстави для таких висновків.

1. Категоріально-компонентний аналіз соціально-педагогічної діяльності здійснено в філософсько-культурологічному, психологічному та соціально-педагогічному вимірах. На основі міждисциплінарного аналізу запропоновано визначення *соціально-педагогічної діяльності вчителя*, під якою розуміємо різновид його професійної діяльності, що має метою створення належних умов для успішної соціалізації учнів у соціально-виховному середовищі школи, засвоєння ними соціокультурного досвіду задля підготовки до самореалізації в суспільстві, надання допомоги дітям та їхнім сім'ям у випадках негативного впливу соціально-педагогічних чинників.

Використаний тезаурус дослідження цілком адекватний його предмету та меті, що уможливило отримання нового наукового знання щодо функціонально-змістової характеристики процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності як складової відкритої соціально-педагогічної системи, що характеризується творчо-перетворювальною перспективою й детермінує високий соціально-виховний потенціал мікросередовища; дозволило вивчити об'єктивний стан розроблення окресленої проблеми у педагогічній теорії та практиці роботи ВПНЗ.

У рамках синтезу класичної, некласичної та постнекласичної методології визначено такі підходи: міждисциплінарний, соціосистемний, синергетичний, аксіологічний, культурологічний, структурно-функціональний і суб'єктно-діяльнісний. Теоретичною основою проектування та реалізації концепції професійної підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності в умовах початкової школи слугував обґрунтований взаємозв'язок низки моделей (біхевіористська, психодинамічна, екзистенціальна, особистісно зорієнтована, когнітивна (пізнавальна), соціально-комунікативна, адаптивно-соціалізаційна, соціально-педагогічна, етнопедагогічна, акцентуаційна, інноваційна).

2. Мета дослідження детермінувала обґрунтування концептуальних основ професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності на методологічному, теоретичному та методичному рівнях наукового пошуку. Виявлено соціально-виховні пріоритети у вітчизняній історико-педагогічній науці, простежено основні тенденції в цілепокладанні як первинному та основному елементі соціально-педагогічної системи. Здійснено аналіз змісту соціалізації та соціокультурного виховання як невід'ємних складових професійної підготовки майбутнього вчителя до соціально-педагогічної взаємодії. У дослідженні розроблено закономірності, принципи, основні функції, зміст, методи й форми соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів у мікросоціумі.

Виокремлено напрями СПД майбутнього вчителя школи I ступеня: соціально-педагогічна профілактика, соціокультурна анімація, робота з обдарованими й девіантними учнями, налагодження співпраці з батьками, робота в умовах інклюзивної початкової освіти тощо. Обґрунтовано теоретико-пізнавальні функції СПД, що передбачають методологічне осмислення її складових, та прикладні – комунікативна, організаторська, діагностично-корекційна, дидактично-виховувальна, попереджувально-профілактична, світоглядна, соціально-терапевтична, прогностична, добродійна та навчально-методична.

Проаналізовано зарубіжний досвід професійної підготовки вчителя початкової школи; підтверджено, що система соціальної підтримки в більшості країн Західної Європи та США здійснюється здебільшого за кошти спеціальних фондів і благодійних організацій; у змісті підготовки вчителя початкової школи домінує практико-орієнтований аспект; у руслі реалізації соціально-педагогічних функцій в окремих країнах здійснюють підготовку професійних педагогів-аніматорів для організації змістовного дозвілля й розвитку обдарованості школярів. Виявлено спільні та відмінні риси в системі підготовки майбутнього педагога в різних країнах, що слугувало теоретичною підмогою для розроблення авторської концепції професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності.

Результати пошукового етапу експерименту засвідчили недостатній рівень теоретико-методичної готовності випускників вищих педагогічних навчальних закладів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі, що стало передумовою для моделювання системної підготовки студентів спеціальності "Початкова освіта" до реалізації окреслених функцій.

3. Розроблено авторську концепцію підготовки майбутніх учителів початкових класів до СПД в контексті цілісного навчально-виховного процесу ВПНЗ. Виокремлено такі її методологічні та загальнодидактичні принципи: комплексності, системності, наукової стратегії, нелінійності, фундаменталізації, соціокультурної детермінації, єдності суспільного й особистісно-професійного, взаємозв'язку теоретичного знання з практикою, антропологічної спрямованості, рефлексивної креативності.

На концептуальному рівні *соціально-педагогічну діяльність майбутніх учителів* визначено в широкому соціальному та специфічно педагогічному сенсі й потрактовано як цілеспрямований процес оволодіння ними систематизованими знаннями, вміннями та професійно значущими якостями задля набуття практичного досвіду її реалізації. Установлено, що структура професійної підготовки майбутнього вчителя забезпечується реалізацією запропонованої моделі, а її результатом є *особистісно-професійна готовність до соціально-педагогічної діяльності*.

Розроблена структурно-функціональна модель включає три блоки: *цільовий, технологічно-формульвальний і діагностично-результативний*, взаємодія яких у професійній підготовці майбутнього фахівця здатна забезпечити цілеспрямоване формування готовності до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах. Особистісно-професійна готовність майбутнього вчителя розглядається як нерозривна єдність виокремлених компонентів: *мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, діяльнісно-технологічного та морально-естетичного*.

4. Процес підготовки майбутнього вчителя початкових класів до СПД здійснювався згідно з такими етапами: інформаційний, репродуктивно-діяльнісний і рефлексивно-творчий. Кожному з них властива рівнева характеристика: низький, середній, достатній і високий рівні особистісно-професійної готовності. Для вивчення рівня їх

сформованості в студентів обґрунтовано критерії оцінювання та показники їх виявлення: *світоглядний* (цілісність і морально-естетична зрілість особистості); *емоційний* (здатність до емпатії, схильність долати конфліктні ситуації, знаходити компромісні рішення, налагоджувати співпрацю в процесі соціально-педагогічної взаємодії); *мотиваційний* (спрямованість і мотивація до вирішення соціально-педагогічних проблем, орієнтування на ділову співпрацю); *когнітивний* (показниками якого обрано теоретико-методичну обізнаність і сформованість педагогічного мислення); *комунікативний* (здатність до професійної адаптації у середовищі навчального закладу, наявність комунікативних та організаторських здібностей, здатність до позитивного соціально-педагогічного спілкування), *діяльнісний* (здатність до педагогічної творчості на основі сформованих умінь і професійна мобільність у соціально-педагогічній взаємодії).

5. За даними констатувального експерименту виявлено понад 73 % опитаних КГ та 75,2 % ЕГ із низьким і середнім рівнем сформованості мотиваційного компонента готовності; лише 3,5 % осіб в КГ і 5,3 % – в ЕГ із високим рівнем. Домінантним у студентів є низький (40,1% в КГ та 41,3% в ЕГ) і середній (34,1% в КГ та 33,9% в ЕГ) рівень соціально-комунікативної готовності до СПД. Морально-естетична готовність студентів до СПД зафіксована також на низькому та середньому рівнях (сумарний показник становить 80,4% – в КГ та 77,2% – в ЕГ), високий рівень такої готовності виявлено лише в 11 респондентів ЕГ, що становить 3,7% від загальної кількості. Сумарно понад 70 % опитаних КГ та 72,9% ЕГ виявили низький і середній рівень опанування соціально-педагогічними вміннями й навичками (діялісно-технологічний компонент готовності). Таким чином, чітко виокремлено тенденцію домінування середнього рівня готовності студентів до СПД в початкових класах (понад 50 % опитаних), достатній рівень – 20,9% в КГ та 18,3% в ЕГ, приблизно стільки ж (відповідно 20,2% і 23,0%) показали низький рівень. Результати констатувального експерименту засвідчили, що практично за всіма компонентами особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності відмінності між студентами контрольної та експериментальної

груп є статистично недостовірні, що дає підстави для проведення в цих групах формувального експерименту.

6. Досліджено, що змістова частина програм професійної підготовки вчителя початкових класів та їхня процесуальна реалізація в сучасних педагогічних навчальних закладах частково забезпечують відповідний рівень теоретико-методичних знань, соціально-комунікативних умінь і навичок здебільшого в процесі викладання педагогічних дисциплін. Відтак, підготовка вчителя до реалізації окремих аспектів соціально-педагогічної діяльності є недостатньою. Запропоновано внести певні корективи у змістову й процесуальну складові підготовки задля оптимізації професійної мотивації, підвищення рівня сформованості комунікативних і організаторських умінь у соціально-педагогічній взаємодії, адаптаційного потенціалу майбутніх педагогів, морально-естетичної обізнаності тощо.

Розроблено методичний супровід для студентів спеціальності "Початкова освіта" задля їх системної підготовки до соціально-педагогічної діяльності. Організаційно-технологічне забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до СПД передбачає органічний синтез таких складових: соціально-педагогічне спрямування змісту педагогічних дисциплін, як "Теорія виховання", "Основи педагогічної майстерності", "Методика виховної роботи", "Педагогічні технології в початковій школі", "Організація і управління у початковій школі", "Актуальні проблеми педагогіки початкової школи"; упровадження спеціального навчального курсу "Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі", оптимізацію самостійної та науково-дослідної роботи студентів (залучення до виконання запропонованих завдань із використанням методів науково-педагогічного пошуку при здійсненні психолого-педагогічної діагностики учнів; вивчення соціально-педагогічного досвіду вітчизняних і зарубіжних педагогів з окресленої проблеми, проведення соціально-педагогічних міні-досліджень у початкових класах, розроблення мікродоповідей на семінарські заняття з використанням мультимедійних технологій; узагальнення й оформлення матеріалу у вигляді дипломної (магістерської) роботи, а також вирішення типових проблемних соціально-педагогічних

ситуацій, розвиток креативності в процесі проходження виробничої (педагогічної) практики в школах.

Формування методичної культури майбутнього фахівця здійснювалось у процесі опанування професійно-розвивальними технологіями СПД: технології розвитку творчої особистості учня, проєктивні технології, інформаційно-комунікативні технології, технології естетотерапії та здоров'язбереження в професійній діяльності вчителя початкових класів.

7. Унаслідок упровадження розробленого теоретико-методичного інструментарію на завершальному етапі педагогічного експерименту зафіксовано чітку позитивну динаміку підвищення рівня особистісно-професійної готовності за виокремленими компонентами (когнітивним, мотиваційним, морально-естетичним, соціально-комунікативним і діяльнісно-технологічним) у студентів ЕГ, у той час, як в КГ ці зміни виявилися неістотними. Отримані результати експерименту засвідчують ефективність упровадження авторської моделі. Правильність вибірки та достовірність отриманих результатів підтверджено за допомогою методів математичної статистики, зокрема λ критерію Колмогорова-Смирнова.

У процесі експериментального дослідження підтверджено гіпотезу про те, що рівень готовності студентів до СПД значно підвищиться за реалізації виокремлених умов: 1) забезпечення функціонування професійної підготовки як цілісної системи, компонентами якої є мета, завдання, зміст, форми й методи реалізації, наповнення яких детерміноване здатністю студентів до реалізації професійних функцій; 2) поетапне соціально-педагогічне спрямування змісту вищої педагогічної освіти на першочергове вирішення завдань формування морально-естетичного та соціально-комунікативного компонентів їхньої готовності; 3) акцентування уваги на мотиваційному та когнітивному складниках готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з різними категоріями учнів та їхніми батьками; 4) посилення роботи в системі теоретико-методичної підготовки (зокрема, діяльнісно-технологічної готовності) майбутніх фахівців початкової школи з підвищення адаптаційного потенціалу вчителя, що дозволяє йому успішно здійснювати соціальну комунікацію; 5) здійснення гуманістичного підходу до організації та управління процесом професійної підготовки

студентів; б) моделювання в педагогічному ВНЗ позитивного соціально-виховного середовища. Однак остання педагогічна умова у процесі дослідження підтвердилася лише частково.

Узагальнюючи результати апробації розробленої моделі, можемо констатувати, що її використання уможливить підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності в аспекті налагодження взаємодії з обдарованими й девіантними учнями та їхніми батьками, роботи в умовах інклюзивної початкової освіти, соціально-педагогічної профілактики й соціально-культурної анімації.

Реалізація основних положень і висновків дослідження спрямована на підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів до реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності в початковій школі в умовах модернізації вищої освіти України відповідно до вимог Болонського процесу та подальший розвиток теоретико-методологічних засад соціально-педагогічного спрямування професійної освіти. Запропоновані педагогічні умови, концепція та модель підготовки студентів напряму підготовки 0101 “Педагогічна освіта” спеціальності “Початкова освіта”, обґрунтовані теоретичні положення та методичні рекомендації можуть бути покладені в основу розроблення нормативних і навчально-методичних матеріалів для використання у вищих педагогічних навчальних закладах, а також в системі післядипломної педагогічної освіти.

Подальшого наукового пошуку потребує багатопланове вдосконалення соціально-педагогічної діяльності майбутнього фахівця початкової школи в аспекті використання виховувального потенціалу громади, моделювання соціокультурного простору навчальних закладів різних типів, просвітницької діяльності у соціально-педагогічній сфері, дослідження особливостей підготовки до соціально-педагогічної діяльності вчителів сільських малокомплектних шкіл, початкових шкіл гірської місцевості, розроблення теоретико-методичного супроводу для використання соціально-виховних технологій початкової освіти в системі післядипломної педагогічної освіти; дослідження теоретико-методологічних засад підготовки до соціально-педагогічної діяльності майбутніх учителів середньої та старшої школи тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Категория субъекта в современной психологии / К. А. Абульханова-Славская // Сучасна психологія у ціннісному вимірі : матеріали Третіх Костюківських читань (20–22 грудня 1994 р.). – В 2-х т. – Т. 1. – К., 1994. – С. 4–10.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Изд-во“Наука”, 1980. – 334 с.
3. Аверьянов А. Н. Системное познание мира : методол. проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
4. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола ; заг. ред. А. Й. Капської. – Київ, 2002. – 164 с.
5. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості : можливості й ризики : науково-методичний посібник / Т. Ф. Алексеєнко. – К., 2007. – 152 с.
6. Американська культура. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.cfrussia.ru>
7. Американская социология. – М. : Прогресс, 1972. – 392 с.
8. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : пособ. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с
9. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.
10. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания : основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
11. Андреевкова Н. В. Проблема социализации личности / Н. В. Андреевкова // Социальные исследования. – 1970. – Вып. 3. – С. 38-52.
12. Андрущенко В. Педагогіка культуро- і людино творчості / В. Андрущенко // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / [редкол. : Н. Г. Ничкало (голова), та ін. ; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровік] ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К. : Богданова А. М., 2013. – С. 14–25.
13. Аніщенко О. В. Професія / О. В. Аніщенко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 742–743.
14. Антонова О. Є. Теоретико-методологічні засади навчання обдарованих студентів у педагогічних університетах : автореферат дис. ... д-ра пед. наук :

- 13.00.01 / О. Є. Антонова ; Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти та освіти дорослих. – К., 2008. – 44 с.
15. Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [моногр.] / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.
16. Аристотель. Большая этика / Аристотель. // Сочинения. В 4-х т. Т. 4 : Перевод / Вступ. статья и примеч. И. Д. Рожанский. – М.: Мысль, 1981. – С. 295–373.
17. Аристотель. Евдемова этика / Аристотель // Гусейнов А., Иррилиц Г. Краткая история этики. – М. : Мысль, 1987. – С.509-527.
18. Аристотель. Метафизика / Аристотель // Сочинения. В 4-х т. Т. 1 : перевод / Вступ. статья и примеч. И. Д. Рожанский. – М. : Мысль, 1981. – С. 63-367.
19. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // Сочинения. В 4-х т. Т. 4 : перевод, вступ. статья и примеч. И. Д. Рожанский. – М. : Мысль, 1981.– С. 53–293.
20. Аристотель. О небе / Аристотель // Сочинения. В 4-х т. Т. 3 : Перевод / Вступ. статья и примеч. И. Д. Рожанский. – М. : Мысль, 1981. – С. 263–378.
21. Аристотель. Собрание сочинений : в 4 т.: пер. с древнегреч. Т. 4. / общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – 831 с.
22. Аристотель. Топика / Аристотель // Сочинения. В 4-х т. Т. 2 : ред. В. Ф. Асмус. – М. : Мысль, 1978. – С. 347–531.
23. Аристотель. Физика / Аристотель // Сочинения. В 4-х т. Т. 3 : перевод, вступ. статья и примеч. – М. : Мысль, 1981. – С. 59–262.
24. Арцишевський Р. А. Світоглядна освіта в умовах переходу до інформаційного суспільства / Р. А. Арцишевський // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 т. Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 45–66.
25. Астапов В. М. Тревожность у детей / В. М. Астапов. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 224 с.
26. Астахова В. І. Деякі нові штрихи в соціальному портреті студентства / В. І. Астахова // Проблеми вищої школи. – К., 1993. – Вип. 78. – С. 65-69.
27. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1977. – 382 с.
28. Афанасьев А., Іщук Н. Виховне середовище в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення / А. Афанасьев, Н. Іщук // Рідна школа. – № 6(942). – 2008. – С. 23–26.

- 29.Бабанский Ю. К. Закономерности, принципы и способы оптимизации педагогического процесса // Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 262–272.
- 30.Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности // Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 325–366.
- 31.Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований // Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 436–546.
- 32.Бабенко В. В. Основи теорії ймовірності і статичні методи аналізу даних у психологічних і педагогічних експериментах : навчальний посібник / В. Бабенко. – Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2009. – 184 с.
- 33.Багаева И. Д. Формирование у будущего учителя основ профессионализма педагогической деятельности / И. Д. Багаева. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1990. – 212 с.
- 34.Багалій Д. Український мандрований філософ Григорій Сковорода / Д. Багалій. – К. : Вид-во “Обрій”, 1992. – 472 с.
- 35.Балабанов П. И. Методологические проблемы проективной деятельности / П. И. Балабанов. – Новосибирск : Наука, 1990. – 200 с.
- 36.Балл Г. Раціогуманізм як форма гуманізму відповідна викликам сучасності / Г. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Вип. XIV. – Ченстохова – Київ, 2012. – С. 93–108.
- 37.Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-896.html>
- 38.Беженар І. С., Рибалкіна Ю. В. Універсальне і національне в англійському гуморі / І. С. Беженар, Ю. В. Рибалкіна // Вісник Черкаського університету. Випуск 169. Серія “Філологічні науки”, 2009.– С. 204–211.
- 39.Безлюдна В. В. Система соціальної роботи з сім’єю в США : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / В. В. Безлюдна ; Київський ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2012. – 20 с.
- 40.Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

- 41.Безпалько О. В. Соціальне середовище / О. В. Безпалько // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І.Д. Зверевої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 94–95.
- 42.Безпалько О. В. Соціально-педагогічна діяльність / О. В. Безпалько // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 185–186.
- 43.Белинская Е. П., Стефаненко Т. Г. Этническая социализация подростка / Е. П. Белинская, Т. Г. Стефаненко – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО "МОДЭК", 2000. – 208 с.
- 44.Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов: пер.с англ. / С. Бем. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
- 45.Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : "Медиум", 1995. – 323 с.
- 46.Бердяев Н. А. Философия свободы. Смысл творчества / Н. А. Бердяев. – М. : Правда, 1989. – 605 с.
- 47.Бердяев Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 479 с.
- 48.Беспалько В. П. Проблемы развития современных педагогических систем / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1980. – 186 с.
- 49.Бех В. П. Соціальна робота і формування громадянського суспільства : монографія / В. П. Бех, М. П. Лукашевич, М. В. Туленков ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 599 с.
- 50.Бех І. Д. Гуманізація виховного процесу / І.Д. Бех // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 33–34.
- 51.Бех І. Д. Закономірності виховання / І. Д. Бех // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 303.
- 52.Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
- 53.Бех И. Д. Психологические основы нравственного развития личности : дис...д-ра психол. наук: 19.00.07 / И. Д. Бех / НИИ психологии Украины. – К., 1992. – 320 с.

54. Бех І. Д. Рефлексія / І. Д. Бех // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 368–371.
55. Биков В. Неперервна підготовка кадрів – основна умова розвитку ІТ-інструкції / В. Биков // Інноваційність у науці і освіті / [В. Кремень (голова редкол.), Є. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови)]; упоряд. : Н. Ничкало; І. Савченко : Хмельницький національний університет. – К. : Богданова А. М., 2013. — С. 141–151.
56. Биков В. Ю., Гуржій А. М. Сучасні інноваційні ІКТ-інструменти розвитку систем відкритої освіти / В. Ю. Биков, А. М. Гуржій // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 44–62.
57. Біда О. А. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі : автореф... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. А. Біда ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – 37 с.
58. Бобнева М. И. Социальные нормы и регуляция поведения / М. И. Бобнева. – М. : Наука, 1978. – 311 с.
59. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : [монограф.] / Д. Б. Богоявленская. – Самара : Издательский дом “Федоров”, 2009. – 416 с.
60. Бойко А. М. Методологія, теорія, практика виховання – єдина система / А. М. Бойко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України. – Т.1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 51–68.
61. Бойко А. М. Життєвий простір людини / А. М. Бойко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 286–287.
62. Бойко А. М. Методи виховання / А. М. Бойко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 488.
63. Бойко А. М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючих відносин з учнями) : навч.-метод. посібник / А. М. Бойко. – К. : ІЗМН, 1996. – 232 с.
64. Бойко А. М. Соціалізація / А. М. Бойко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 834.

65. Большой психологический словарь. – 4-е изд., расширенное / сост. и общ. ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. – М. : АСТ: АСТМосква ; СПб : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.
66. Бондар В. І. Теоретико-методологічні та технологічні основи модернізації системи підготовки вчителя / В. І. Бондар // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 1. : Загальна педагогіка і філософія освіти. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 291–302.
67. Бондаренко О. Ф. Семантика маніпуляції: розпізнавання й викриття / О. Ф. Бондаренко // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 56–72.
68. Борисова Е. М., Логинова Г. П. Индивидуальность и профессия / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
69. Боришевський М. Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 49–57.
70. Боришевський М. Й. Психологічні детермінанти особистісної саморегуляції поведінки / М. Й. Боришевський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук, праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 516–526.
71. Боришевський М. Й. Соціально-психологічна сутність та розвиток духовності особистості / М. Й. Боришевський // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 73–82.
72. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы / В. Г. Бочарова. – М. : Аргус, 1994. – 207 с.
73. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа : личностно-ориентированный подход : монография / В. Г. Бочарова. – М. : SVR – Аргус, 1999. – 184 с.
74. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
75. Браунс Х. Обучение социальной работе и социальной педагогике в Европе / Х. Браунс, Д. Крамер // Школа социальных педагогов и социальных работников. – М. : [б. и.], 1991. – С. 3–49.
76. Будник Е. Б. Влияние социально-психологических факторов на результаты профессиональной подготовки будущих специалистов / О. Б. Будник // Категория “социального” в современной педагогике и психологии:

- материалы 2-й научно-практической конференции (заочной) с международным участием: 2-3 апреля 2014 г. в 2 частях / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Часть 1. – Ульяновск : SIMJET, 2014. – С. 357–362.
77. Будник Е. Б. Диагностика мотивационного компонента личностно-профессиональной готовности учителей к социально-педагогической деятельности / Е. Б. Будник // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : сборник статей Международной научно-практической конференции 08 апреля 2014 г. / гл. ред. Широков О. Н. – Чебоксары : ЦНС “Интерактив плюс”, 2014. – С. 20–23.
78. Будник О. Б. Дослідження морально-естетичної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі / О. Б. Будник // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей. – Ялта : РВНЗ КГУ, 2014. – Вип. 44. – Ч. 3. – С. 41–49.
79. Будник О. Демократичні цінності сучасного студентства: сутність та особливості формування / О. Б. Будник // Освіта перед викликами та загрозами сучасності / за ред. Н. Лисенко. – Maastricht, Czech Republic, 2012. – С. 196–204.
80. Будник О. Економічні якості в структурі особистісно-професійних характеристик майбутнього фахівця / О. Будник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 3. – С. 66–75.
81. Будник О. Етновиховний простір у школах української діаспори: реалії і перспективи / О. Будник // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. XXXIV. – Івано-Франківськ, 2010. – С. 97–107.
82. Будник О. Етновиховне середовище педагогічного навчального закладу : теоретико-методологічний аспект / О. Будник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 5. – С. 175–184.
83. Будник О. Етноекномічна компетенція школяра : монографія / О. Будник. – Київ-Івано-Франківськ, 2008. – 200 с.
84. Будник О. Етнопедагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів у Прикарпатському регіоні / О. Будник // Етнопедагогічний контекст професійної підготовки студентів у вишах Прикарпатського регіону : навчально-методичний посібник / за ред. проф. Лисенко Н. В. – Київ-Івано-Франківськ, 2009. – С. 238–294.
85. Будник О. Б. Етнопедагогічна складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Будник // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. – Вип. 27 /

- редкол. : М. І. Сметанський (голова) та ін. – Вінниця : ТОВ фірма "Планер", 2009. – С. 49–53.
86. Будник О. Іван Франко про етновиховання української молоді / О. Будник // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць / гол. ред. І. М. Шоробура. – Хмельницький : ХГПА, 2012. – Вип. 13. – С. 47–51.
87. Будник О. Б. Методологічний аспект соціально-педагогічної діяльності / О. Будник // Теорія і практика управління соціальними системами : щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ "ХП", 2013. – № 4. – С. 72–82.
88. Будник О. Б. Моделі соціально-педагогічної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу / О. Будник // Професійне становлення особистості : професійно-педагогічний журнал. – № 2, жовтень, 2013. – С. 49–57.
89. Будник О. Моделювання етновиховного середовища в контексті наступності дошкільної та початкової освіти / О. Будник // Обрії : науково-педагогічний журнал. – 2011. – № 1 (32). – С. 67–71.
90. Будник О. Народні здоров'язберігаючі технології в сучасній загальноосвітній школі: реалії та перспективи / О. Будник // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. XXXV. – Івано-Франківськ, 2010. – С. 104–110.
91. Будник О. Оновлення змісту виховання в початковій школі засобами народного гумору / О. Будник // Етнопедагогічна складова процесу формування компетентності молодших школярів : навчально-методичний посібник / за ред. О. Будник. – Київ–Івано-Франківськ, 2009. – С. 377–392.
92. Будник О. Педагогічне розуміння етнічної соціалізації: філософсько-культурологічний аспект / О. Будник // Естетичне виховання дітей та молоді : теорія, практика, перспективи розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 503–509.
93. Будник О. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної діяльності в соціокультурному середовищі гірської початкової школи / О. Будник // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 37–40.
94. Будник О. Підготовка майбутнього вчителя до змістово-функціонального моделювання соціально-педагогічної діяльності / О. Будник // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – № 1. – 2014. – С. 49–56.
95. Будник О. Проблема етнічної соціалізації студентської молоді в умовах вищого педагогічного навчального закладу України / О. Будник // Вища освіта України : теоретичний і науково-методичний часопис Інституту

- вищої освіти НАПН України. Тематичний випуск “Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу”. – К., 2012. – № 3 (Додаток 2), т. 1. – С. 113–116.
96. Будник О. Б. Проблема професійно-особистісного розвитку майбутніх педагогів у вишах України в умовах інтегрування до європейського освітнього простору / О. Будник // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія : збірник наукових праць. – Вип. 574. – Чернівці : Чернівецький національний університет, 2011. – С. 12–19.
97. Будник О. Проблема формування виховного ідеалу в історії української етнопедагогічної думки / О. Будник // Наукова скарбниця освіти Донеччини : науково-методичний журнал. – 2012. – № 2 (11). – С. 6–12.
98. Будник О. Проблема формування соціального здоров'я особистості у педагогічній спадщині В. Сухомлинського / О. Будник // Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: здоров'я через освіту : матеріали V Міжнародних та XIX Всеукраїнських педагогічних читань в м. Донецьку, 11–12 жовтня 2012 року. – У 4-х т. – Т. 3. – Донецьк : Витоки, 2012. – С. 13–17.
99. Будник О. Програма господарсько-економічного виховання школярів (1–12 кл.) / О. Будник // Обрії: Часопис Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2003. – № 2(17). – С. 86–93.
100. Будник О. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з учнями в процесі проектної діяльності / О. Будник // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Педагогічні науки. – Луцьк, 2010. – № 14. – С. 12–18.
101. Будник О. Професійні якості в структурі особистісних характеристик майбутнього фахівця / О. Будник // Модернізація загальної та професійної освіти в умовах глобального світу : тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 22-23 березня 2013 р. / за ред. В. М. Огаренка та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2013. – С. 119–122.
102. Будник О. Розвиток креативного мислення учнів шляхом використання інноваційних педагогічних технологій / О. Будник, Н. Семенова // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. ХІІ. – Івано-Франківськ, 2012. – С. 127–131.
103. Будник О. Розвиток обдарованості учнів у соціально-виховному середовищі навчального закладу / О. Будник, Л. Назарук // Вісник

- Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. LI. – Івано-Франківськ : Плай, 2014. – С. 147–151.
104. Будник О. Соціальні аспекти етновиховання молоді в українській педагогіці 1920-х років / О. Будник // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань : ПП Жовтий О. О., 2012. – Вип. 42. – Ч. 1. – С. 168–175.
105. Будник О. Б. Соціально-педагогічна діяльність учителя початкової школи : навчально-методичний посібник / О. Б. Будник. – Івано-Франківськ : ПП Бойчук А. Б., 2012. – 212 с.
106. Будник О. Соціально-педагогічна діяльність учителя: психологічний аналіз / О. Будник // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України. Психологія і педагогіка. Тематичний спецвипуск “Традиції та новації сучасної освіти в Україні”. – 2013. – № 3/СХІІІ. – С. 40–43.
107. Будник О. Соціально-педагогічна діяльність учителя: філософський аспект / О. Будник // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 3. – С. 42–46.
108. Будник Е. Б. Социально-педагогическая деятельность учителя как объект философского анализа / Е. Будник // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2013. – № 6. – С. 13–25.
109. Будник О. Соціально-педагогічне спрямування професійної підготовки вчителя початкової школи / О. Будник // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наукових праць. – Випуск 17. – Ч. 1. – Київ – Івано-Франківськ : Вид-во НАПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 83–91.
110. Будник О. Соціально-педагогічний контекст творчості К. Ушинського / О. Будник // Костянтин Ушинський : наук. праці / упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. – Львів : СПОЛОМ, 2014. – С. 133–139.
111. Будник О. Ідеї соціальності у творчій спадщині Бориса Грінченка / О. Будник // Борис Грінченко : наук. праці / упоряд. та наук. ред. Д. Герцюк, П. Сікорський. — Львів : СПОЛОМ, 2014. – С. 105–117.
112. Будник О. Соціокультурне виховання учнів як складова соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів / О. Будник // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. L. – Івано-Франківськ : Плай, 2013. – С. 85–91.

113. Будник О. Б. Структурно-функціональний підхід до моделювання системи соціально-педагогічного спрямування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О. Будник // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (9), Issue : 19, 2014. – С. 30–34.
114. Будник О. Теоретичні основи формування етновиховного простору загальноосвітнього навчального закладу / О. Будник // *Сучасна школа України : етнопедагогічна проєкція теорії й практики [монографія]* / за ред. проф. Н. В. Лисенко. – К. : Видавничий дім “Слово” 2013. – С. 40–66.
115. Будник О. Б. Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі : методичний супровід навчального спецкурсу / О. Б. Будник / Педагогічний інститут; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2014. – 64 с.
116. Будник О. Трудова соціалізація дітей у сучасній українській сім’ї / О. Будник // *Обрії : часопис Івано-Франківського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників*. – 2005. – № 1 (20). – С. 35–37.
117. Будник О. Філософсько-культурологічні засади етнічної соціалізації як теоретичне підґрунтя її педагогічного розуміння / О. Будник // *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. – 2013. – № 3(69). – С. 66–69.
118. Будник О. Б. Формування народознавчої компетенції учнів початкової школи: інноваційні педагогічні технології / О. Будник // *Етнопедагогічна складова процесу формування компетентності молодших школярів : навчально-методичний посібник* / за ред. О. Будник. – Київ–Івано-Франківськ, 2009. – С. 108–149.
119. Будник Е. Б. Формирование творческой личности учителя начальных классов в процессе социально-педагогической деятельности / Е. Б. Будник // *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : научные труды международной научной конференции Международной академии наук педагогического образования (Москва, 14–15 марта 2013): в 2 частях*. – Ч. 2. – М. : МАНПО. – Ярославль : Ремдер, 2013. – С. 204–207.
120. Буева Л. П. Социальная среда и сознание личности / Л. П. Буева. – М. : Мысль, 1968. – 268 с.
121. Буева Л. П. Человек : деятельность и общение / Л. Буева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.

122. Бужина І. В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до формування гуманістичних відносин молодших школярів : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / І. В. Бужина. – Київ, 2004. – 42 с.
123. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1991. – 271 с.
124. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1: Філософія : навчальний посібник / Г. П. Васянович. – Львів: Сполом, 2010. – 348 с.
125. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 2: Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект): монографія / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 356 с.
126. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 3: Педагогічна етика : навчальний посібник / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 420 с.
127. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 4 : Психологія і педагогіка : лекції / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 512 с.
128. Васянович Г. П. Духовна і фізична культура особистості студента (суперечності буття) // Вибрані твори : зб. наук. праць : у 6-ти т. Т.6. / Г. П. Васянович. – Львів : “Сполом”, 2012. – С. 363–375.
129. Васянович Г. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку / Г. Васянович // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету : традиції, проблеми, перспективи : у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. / за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 11–28.
130. Васянович Г. Моральні проблеми педагогічної діяльності / Г. Васянович // Естетика і етика педагогічної дії : збірник наукових праць. – Вип. 3. – Київ–Полтава, 2012. – С. 99–111.
131. Васянович Г. Модернізація педагогічної освіти як основа інтенсифікації професійної та світоглядно-методологічної підготовки вчителя початкових класів / Г. Васянович // Вибрані твори : зб. наук. праць : в 6-ти т. Т. 6. – Львів : Сполом, 2012. – С. 314–320.
132. Васянович Г. П. Ноологія особистості : навчальний посібник для студентів і викладачів / Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко. – Львів : “Сполом”, 2007. – 217 с.
133. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: Психологія волі і характеру / Г. Ващенко. – Лондон : В-цтво Спілки Української молоді, 1952. – 256 с.
134. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994 – 191 с.

135. Ващенко Г. Тіловиховання як засіб виховання волі і характеру / Г. Ващенко. – Мюнхен : Авангард, 1956. – 56 с.
136. Вебер М. Избранное : образ общества : пер. с нем. / М. Вебер. – М. : Юристъ, 1994 – 704 с.
137. Веккер Л. М. К постановке проблемы воли / Л. М. Веккер // Вопросы психологии. – 1957. – № 2. – С. 31–42.
138. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпань : ВТФ “Перун”, 2002. – 1440 с.
139. Вернадский В. И. Научная мысль как планетарное явление / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1991. – 271 с.
140. Вихрущ А. Криза як етап розвитку педагогічної науки / А. Вихрущ // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету : традиції, проблеми, перспективи : у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. / за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 29–33.
141. Вишневський О. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики) / О. Вишневський. – Дрогобич : видавець Святослав Сурма, 2010. – 160 с.
142. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 479с.
143. Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. / Л. С. Выготский. – Т. 5. – М. : Педагогика, 1983. – 369 с.
144. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф... д-ра пед. наук : 13.00.04 / С. С. Вітвицька; Житомир. держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2011. – 42 с.
145. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : дис... доктора пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Житомирський державний університет імені Івана Франка / С. С. Вітвицька. – Житомир, 2010. – 599 с.
146. Вітенко І. С. Основи психології / І. С. Вітенко, Т. І. Вітенко. – К. : Нова книга, 2001. – 410 с.
147. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Р. Роджерс : пер. с англ. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

148. Воєвутко Н. Ю. Формування професійних програм з інклюзивної освіти в університетах Республіки Кіпр / Н. Ю. Воєвутко // Педагогічний процес. Теорія і практика : збірник наукових праць. – 2011. – № 1. – С. 27–34.
149. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник для студ. вузов / Г. Н. Волков– М. : Академия, 1999. – 168 с.
150. Волков А. М. и др. Деятельность : структура и регуляция. Психологический анализ / А. М. Волков, Ю. В. Микадзе, Г. Н. Солнцева. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1987. – 216 с.
151. Волкова Н. П. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н. П. Волкова. – Луганськ, 2006. – 44 с.
152. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / І. В. Гавриш. – Х., 2006. – 475 с.
153. Газман О. С. От авторитарного образования к педагогике свободы / О. С. Газман // Новые ценности образования. Вып. 2. Содержание гуманистического образования. – М. : Инноватор, 1995. – С. 16–45.
154. Газман О. С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. Вып. 6. Забота – поддержка – консультирование. – М. : Инноватор, 1996. – С. 10–38.
155. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М. : Книжный дом "Университет", 1999. – 322 с.
156. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти : Затверджено Наказом Міністерства освіти і науки України 14.08.2013 № 1176. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/
157. Гапон Н. П. Проблема гендеру у філософському дискурсі другої половини ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філософ. наук : 09.00.05 / Н. П. Гапон. – Л., 2006. – 40 с.
158. Гапон Н. Філософські площини гендерних досліджень інтелекту / Н. Гапон // Вісник Севастопольського державного технічного університету. Збірник наукових праць. Філософія. – 2003. – Вип. 46. – С. 150–158.
159. Гасанов З. Т. Педагогіка міжнаціонального спілкування : навчальний посібник / З. Т. Гасанов. – К. : ІЗМН, 1999. – 390 с.
160. Гатальська С. М. Філософія культури : підручник / С. М. Гатальська. – К. : Либідь, 2005. – 328 с.

161. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 3 т. – Т. 1 : Наука логика / Георг Гегель / отв. ред. Е. П. Ситковский. – М. : Мысль, 1975. – 472 с.
162. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 3 т. – Т. 3 : Философия духа / Георг Гегель / отв. ред. Е. П. Ситковский. ред. коллегия: Б. М. Кедров и др. – М. : Мысль, 1977. – 471 с.
163. Гегель Г. Философия права / Георг Гегель / пер с нем. / ред. и сост. Д. И. Керимов, В. С. Нерсесяни. – М. : Мысль, 1990. – 524 с.
164. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики. Опыт педагогической когнитологии / В. И. Гинецинский ; рец.: О. Ф. Тербилов, В. П. Трусов ; ЛГУ. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1989. – 144 с.
165. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стэнли / пер. с англ. Л. И. Хайрусовой. — М. : Прогресс, 1976. – 495 с.
166. Глобалізація і безпека розвитку : монографія / [Білоус О. Г., Лук'яненко Д. Г. та ін.]. – К. : КНЕУ, 2001. – 733 с.
167. Глобальное моделирование : социальные процессы. Труды семинара / отв. ред.: Лапин Н. И. – М. : Изд-во ВНИИСИ, 1984. – 160 с.
168. Глузман Н. А. Система формування методико-математичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н. А. Глузман. – Луганськ, 2011. – 44 с.
169. Голік О. Клуб веселих та найкмітливіших як форма організації дозвілля студентів у вищому навчальному закладі / О. Голік // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2008. – № 1. – С. 42–46.
170. Голованова Н. В. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / Н.В.Голованова. – СПб. : Специальная литература, 1997. – 192 с.
171. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и социальное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – К. : Наукова думка, 1988. – 142 с.
172. Гомонюк О. М. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : [монографія] / О. Гомонюк. – Вінниця : ТОВ "Фірма "Планер", 2011. – 399 с.
173. Гончаренко С. У. Метод // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 486.
174. Гончаренко С. У. Методологія / С. У. Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 498–500.

175. Гончаренко С. У. Освіта // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 614–615.
176. Гончаренко С. Педагогіка // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 635.
177. Гончаренко С. У. Педагогічні закони і закономірності / С. У. Гончаренко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 3 : Загальна середня освіта. / С. У. Гончаренко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 11–20.
178. Гончаренко С. Про покликання вченого / Семен Гончаренко // Естетика і етика педагогічної дії : збірник наукових праць. – Вип. 3. – Київ–Полтава, 2012. – С. 44–55.
179. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
180. Гончаренко С. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип / Семен Гончаренко // Шлях освіти. – 2008. – № 1(47). – С. 2–6.
181. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Світоглядні функції загальної середньої освіти / С. У. Гончаренко., Ю. І. Мальований // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 1. – С. 44–55.
182. Гордєєва Ж. В. Акцентуації характеру / Ж. В. Гордєєва // Енциклопедія освіти / акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 20.
183. Гоян І. М. Підліток і соціальні явища: теоретичний аспект проблеми // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ : Плай, 1998. – Вип. 2. – Ч. 1. – С. 145–152.
184. Гриньова М. В. Теоретико-методичні основи формування саморегуляції навчальної діяльності школярів : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. В. Гриньова ; Акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки. – К., 1998. – 48 с.
185. Грінченко Б. Друзям / Б. Грінченко // Твори в 2 т. Т. 1. Поетичні твори, оповідання, повісті. – К. : Наукова думка, 1990. – С. 50–51.
186. Грінченко Б. Ізнов / Б. Грінченко // Твори в 2 т. Т. 1. Поетичні твори, оповідання, повісті. – К. : Наукова думка, 1990. – С. 39–40.
187. Грінченко Б. Народні вчителі і українська школа / Б. Грінченко. – К., 1906. – 50 с.
188. Гринько Г. Соціальне виховання дітей / Г. Гринько // Порадник по соціальному вихованню дітей / [упоряд. Ценсоцвих Наркомосвіти УСРР]. – Х. : Всеукр. держ. вид-во, 1921. – Вип. 1. – С. 5–23.

189. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. М. Гриньова ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2001. – 45 с.
190. Громовий В. Школа, школа... / В. Громовий // Директор школи. Україна. – № 3–5. – 2005. – С. 70–103.
191. Губайдуллина Г. Н. Методологические и теоретические подходы как детерминанты достижения цели исследовательской деятельности / Г. Н. Губайдуллина // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития : научные труды международной научной конференции Международной академии наук педагогического образования (Москва, 14-15 марта 2013): в 2 частях. – Ч. 2. – М. : МАНПО. – Ярославль : Ремдер, 2013. – С. 28–33.
192. Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях авторов и исследователей) / [ред.–составитель Е. Соколова, под научн. ред. док. пед. наук Н. Селивановой]. – М. : Пед. общ-во России, 1998. – 336 с.
193. Гуменникова Т. Р. Теоретико-методичні засади підготовки майбутнього педагога до особистісно орієнтованого виховання молодших школярів в умовах ступеневої освіти : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Т. Р. Гуменникова. – К., 2011. – 36 с.
194. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр ; за ред. член-кор. НАПН України Гуревич Р.С. – Львів : Сполом, 2012. – 506 с.
195. Гурова Р. Г. Социологические проблемы воспитания / Р. Г. Гурова– М. : Педагогика, 1981. – 176 с.
196. Гурьянова М. П. Социально-педагогическая профилактика неблагополучия сельских детей / М. П. Гурьянова, Т. П. Сепьянен // Педагогика. – 2014. – № 4. – С. 46–52.
197. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.) : автореферат дис. на здоб. наук. ст. докт. пед. наук із спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України / Н. М. Дем'яненко. – К., 1999. – 50 с.
198. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.

199. Державна програма “Вчитель” // Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 28 березня 2002 р. № 379. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п>
200. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький : ТУП, 2002. – 334 с.
201. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18. – 46 с.
202. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
203. Дічек Н. П. Методологічні аспекти проблеми педагогічного новаторства в історії шкільництва України / Н. П. Дічек // Педагогічна в психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 96–108.
204. Дмитренко Т. О. Інтеграція загальної педагогіки й соціальної педагогіки за напрямом розвитку поняттєвого апарату / Т. О. Дмитренко // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2008. – № 3. – С. 4–7.
205. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : книга для учителей и родителей / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.
206. Добронравова И. С. Причинность и целостность в синергетических образах мира / И. С. Добронравова // Практична філософія. – 2003. – № 1. – С. 6–10.
207. Додонов Р. О., Додонова В. І. Соціологія : навчальний посібник для курсантів і студентів вищих закладів освіти МВС України / Р. О. Додонов, В. І. Додонова. – Донецьк, 2004. – 187 с.
208. Домбровський С., Скульський Р., Стельмахович М. та ін. Українознавство в національній школі : посібник для вчителів / С. Домбровський, Р. Скульський, М. Стельмахович та ін. / за ред. дійсн. чл. АПН України М. Стельмаховича. – Івано-Франківськ, 1995. – 136 с.
209. Добрянський І. А., Кузнецова І. В. Адаптація першокурсників у приватному ВНЗ: складові психолого-педагогічного супроводу (з досвіду роботи Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки) / І. А. Добрянський, І. В. Кузнецова // Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. – 2012. – № 4(77). – С. 17–23.
210. Донченко О. Проблеми педагогічної спільноти в квазісучасному суспільстві / О. А. Донченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні :

- збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 т. Т.3. Психологія, вікова фізіологія, дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 208–220.
211. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Издательство "Питер", 1999. – 368 с.
212. Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 90–98.
213. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. А. Дубасенюк ; Житомирський держ. педагогічний ін-т ім. І.Франка. – К., 1996. – 444 с.
214. Дюркгейм Е. Первісні форми релігійного життя: Тотемна система в Австралії / Е. Дюркгейм. – К. : Юніверс, 2002. – 423 с.
215. Эльконин Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – 2-е изд. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.
216. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с.
217. Євтух М. Б. Педагогічна практика / М. Б. Євтух // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 647.
218. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук / Т. Г. Жаровцева ; ПДПУ імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2007. – 44 с.
219. Живогляд М. В. Подготовка будущих учителей к работе по этнической социализации подростков : дисс. канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / М. В. Живогляд; Армавир, 2007. – 174 с.
220. Жигір В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка : навчальний посібник / В. І. Жигір, О. А. Чернега / за ред. М. В. Вачевського. – К. : Кондор-видавництво, 2012. – 336 с.
221. Заверико Н. В. Технологія соціальної / соціально-педагогічної роботи / Н. В. Заверико // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 513–514.
222. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.

223. Заїр-Бек Є. С. Основи педагогічного проектування : навч. посібник / Є. С. Заїр-Бек. – К., 2000. – 163 с.
224. Закон України “Про вищу освіту”. Прийнятий 01.07.2014 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>
225. Закон України “Про освіту” № 1060-ХІІ від 23.05.1991 // Законодавчі акти України з питань освіти. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – С. 21–52.
226. Закон України “Про охорону дитинства” // Нормативно-правове забезпечення освіти. – У 4 ч. – Ч. 2. – Харків: Видав. гр. “Основа”, 2004. – С. 100–113.
227. Зверева І. Д. Сучасні парадигми соціальної педагогіки / І. Д. Зверева // Педагогічна в психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України у 5 томах. Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 87–95.
228. Зеер Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
229. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО “МОДЕК”, 2003. – 480 с.
230. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
231. Зінковський Ю. Стандарти вищої освіти / Ю. Зінковський // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 871.
232. Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посібник / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч та ін. – Харків : НТУ “ХПГ”, 2007. – 228 с.
233. З науково-популярної та педагогічної спадщини Софії Русової // С. Русова і Галичина : зб. статей / упор. Нагачевської З. І. – Івано-Франківськ, 1996. – 124 с.
234. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву / І. А. Зязюн. – К. : Вища школа, 1976. – 172 с.
235. Зязюн І. А. Естетичні регулятиви педагогічної майстерності / І. А. Зязюн. // Естетичне виховання дітей та молоді : теорія, практика, перспективи

- розвитку : збірник наукових праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 14–22.
236. Зязюн І. А. Наука і мистецтво педагогічної дії / І. А. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія. Польсько-український, україно-польський журнал / за ред. Т. Левовицького, В. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова-Київ, 2001. – № 5. – С. 357–380.
237. Зязюн І. Педагогіка добра : ідеали і реалії : науково-методичний посібник / І. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.
238. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / І. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії : збірник наукових праць. – Вип. 3. – Київ–Полтава, 2012. – С. 20–37.
239. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І. А. Зязюн // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український журнал / За ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ : АJD, 2006. – VIII. – С. 105–115.
240. Іванюк І. Норвезька система освіти: структура, принципи, реформи / І. Іванюк // Шлях освіти. – № 3. – 2004. – С. 19–23.
241. Ігнатенко П. Р. та ін. Виховання громадянина : психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навчально-методичний посібник / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. – К. : ІЗМН, 1997. – 252 с.
242. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Изд-во “Питер”, 2000. – 512 с.
243. Ісаєва Г. Метод проєктів – ефективна технологія навчання : підручник для директора. – 2005. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pld.org.ua>
244. Каган М. С. Мир общения : проблема межсубъектных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
245. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
246. Казмиренко В. Т. Социальная психология организаций: монография / В. Т. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.
247. Калениченко Н. Проблема сім'ї та сімейного виховання в Україні (20-ті роки ХХ ст.) / Н. Калениченко // Шлях освіти. – № 4. – 1997. – С. 47–50.
248. Калько Р. М. Набуття соціокультурного досвіду як засіб самоактуалізації особистості в суспільстві // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – № 3. – 2011. – С. 34–40.

249. Камю А. Виворіт і трагічне обличчя / Камю А. – М. : ЗАТ – Твори. Упорядкування, вступна стаття і коментар А. Філоненко. – Харків : Вид-во ”Фоліо”, 1998. – 864 с.
250. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс : автореф. дис... докт. психод. наук / А. Кан-Калик. – Л., 1985. – 36 с.
251. Кант И. О педагогике / Иммануил Кант // Хрестоматия по истории педагогики / под общ. ред. С. А. Каменева. В 5 т. Т. 1. Античный мир. Средние века. Начало нового времени. Сост. И. Ф. Сладковский. – М. : Учебно-педагогическое изд-во, 1935. – С. 585–614.
252. Кант И Религия в пределах только разума / Иммануил Кан // Трактаты и письма / отв. ред. и автор вступ. статьи А. В. Гулыга. – М. : Изд-во “Наука”, 1980. – С. 78–278.
253. Кант И. Сочинения: В 6 т. Т. 4. Ч. 1 / Иммануил Кант / под. общ. ред. В.Ф. Асмуса и др., вступит. статья Т.Ойзермана – М. : Мысль, 1964. – 543 с.
254. Кантор И. М. Понятийно-терминологическая система педагогики : логико-методологические проблемы / И. М. Кантор // Предисловие члена-корреспондента АПН СССР М. Н. Скаткина. – М. : Педагогика, 1980. – 157 с.
255. Капська А. Й. Соціальна робота : навчальний посібник / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
256. Карпенко О. Г. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти : науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко / за редакцією С. Я. Харченко. – Дрогобич : Коло, 2007. – 374 с.
257. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навчальний посібник / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
258. Карпов А. О. Парадигмально-дифференцированная система образования / А. О. Карпов // Педагогика. – 2014. – № 3. – С. 28–37.
259. Квас О. В. Развитие идей дитиноцентризма в педагогической теории та практиці (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.) : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 ”Заг. педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Квас ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Дрогобицький держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич, 2012. – 30 с.
260. Кириченко В. І. Виховний простір: сутність і технологія створення / В. Кириченко, Г. Ковганич // Постметодика. – 2009. – № 2 (86). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Postmetodyka/2009_2/kirichenko.pdf

261. Киричук О. В. Духовно-катарсична активність особи : сутність, функції, педагогічне стимулювання / О. В. Киричук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук, праць до 10-річчя АПН України. – Ч. I. – Харків : ОВС, 2002. – С. 527–535.
262. Киричук О. В. Рівні суб'єктності та індикатори духовності людини / О. В. Киричук, З. С. Карпенко // Педагогіка і психологія. – Київ, 1995. – № 3(8). – С. 3–11
263. Клепко С. Інтеграція і поліформізм знання у вищій освіті / С. Клепко // Філософія освіти. – 2005. – № 2(2). – С. 20–34.
264. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
265. Князева Е. Н. Синергетика как новое мировидение : диалог с И. Пригожиным / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
266. Коваленко В. Вплив ідей Д. Дьюї на українську школу й педагогіку 1920–1930 років / В. Коваленко // Шлях освіти. – № 4. – 1997. – С. 51–55.
267. Козлова О. Н. Введение в теорию воспитания : пособие для преподавателей / О. Н. Козлова. – М. : Интерпракс, 1994. – 208 с.
268. Козляковський П. А. Загальна психологія : навч. посібник: В 2 т. / П. А. Козляковський. – 2-ге вид., доп. і переробл. – Т. II. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 240 с.
269. Козяр М. М. Інформаційно-телекомунікаційні технології в системі професійної підготовки фахівців цивільного захисту / М. М. Козяр // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. пр. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – Вип. 1. – С. 6–13.
270. Кокун О. М. Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології / О. М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 9 (174). – С. 1–5.
271. Колесса Ф. Народнопісенна ритміка в поезіях І. Франка / Філарет Колесса // Фольклористичні праці / Упоряд. і вступ. ст. В. А. Юзвенко. – К. : Наукова думка, 1970. – 416 с.
272. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И.А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Издательский центр “Академия”, 2005. – 256 с.
273. Колупаєва А. А. Досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи / А. А. Колупаєва // Педагогічні основи інтегрування школярів з

- особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітні навчальні заклади : монографія. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 458 с.
274. Коломієць А. М. Інформаційна культура вчителя початкових класів : монографія / А. М. Коломієць ; Вінницький держ. педагогічний ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця : ВДПУ, 2007. – 379 с.
275. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтерактивної технології : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. А. Комар. – Черкаси, 2011. – 40 с.
276. Комаров М. С. Размышления о предмете и перспективах социологии / М. С. Комаров // Социологические исследования. – 1990. – № 3. – С. 37.
277. Компанеец А. В. Система социальной деятельности: философско-методологический анализ : дис... канд. филос. наук. спец. 09.00.11 – социальная философия / А. В. Компанеец. – Волгоград : ВГУ, 2005. – 155 с.
278. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 256 с.
279. Кон И. С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива) / И. С. Кон. – М. : Главная редакция восточной литературы издательства "Наука", 1988. – 268 с.
280. Кондрацька Л. А. Теорія і технологія культурологічної підготовки майбутніх учителів художньо-естетичних спеціальностей : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Л. А. Кондрацька. – Тернопіль, 2004. – 40 с.
281. Кононенко П. П. Українознавство : посібник / П. П. Кононенко. – К. : Либідь, 1996. – 384 с.
282. Кононко О. Л. Виховання // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 87.
283. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір // Затверджено наказом МОН № 998 від 31.12.2004 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/education/.../knc.doc
284. Концепція національного виховання студентської молоді : проект від 8 квітня 2009 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://mon.gov.ua/images/gr/obg/2009/16_04_09.doc
285. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні // Освіта. – 2010. – 7–14 липня. – С. 3–4.
286. Концепція Державної цільової соціальної програми оздоровлення та відпочинку дітей і розвитку мережі дитячих закладів оздоровлення та відпочинку на період до 2017 року. Схвалено розпорядженням Кабінету

- Міністрів України від 15 травня 2013 р. № 549-р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/549-2013-%D1%80>
287. Копаниця К. Технологічний підхід до моделювання дидактичних ситуацій / К. Копаниця // Вісник Львівського університету. Серія педаг., 2009. – Вип. 25. Ч. 2. – С. 170–177.
288. Корж Н. К., Луцька Ф. Й. Из скарбниці античної мудрості / Н. К. Корж, Ф.Й. Луцька. – К. : Вища школа, 1988. – 320 с.
289. Короткова Ю. М. Організація практичної підготовки вчителів початкових класів на педагогічних відділеннях початкової освіти Греції / Ю. М. Короткова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць / за заг. ред. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : СДПУ. – 2006. – Вип. XXXIII. – С. 32–38.
290. Костеловский В. Принцип // Философская энциклопедия : в 5 т. Т. 4 / гл. ред. Ф. В. Константинов. – М. : Изд.-во “Советская энциклопедия”, 1967. – С. 365.
291. Костів В. Моральне виховання дітей із неповних сімей / В. Костів. – Івано-Франківськ, 2001. – 304 с.
292. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский; пер. с польск. – М. : “Экономика”, 1975. – 271 с.
293. Кошоллап О. Громадянське виховання учнівської молоді в США / О. Кошоллап // Шлях освіти. – № 3. – 2004. – С. 24–27
294. Крайг Грэйс. Психология развития / Грэйс Крайг. – СПб. : Питер, 2003. – 988 с.
295. Краевский В. В. Воспитание или образование? / В. В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.
296. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.
297. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксари : Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
298. Краевский В. В. Преподавание как творческая деятельность учителя. Дидактика средней школы / под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.
299. Краса педагогічної дії : навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закладів / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 302 с.

300. Кремень В. Г. Інноваційні аспекти освітньої діяльності / В. Г. Кремень // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків : НТУ “ХП”, 2013. – № 1. – С. 7–13.
301. Кремень В. Г. Освіта у вимірах методології синергетики / В. Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні : в 5 т. – Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – К., 2012. – С. 11–22.
302. Кремень В. Г. Освітнянський простір і соціальна робота в Україні : концептуальні засади взаємовпливу / В. Г. Кремень // Соціальна робота в Україні : теорія і практика. – К., 2003. – № 4. – С. 5–11.
303. Кремень В. Синергетика як методологічна парадигма сучасної освіти / В. Кремень // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ, 2012. – С. 15–23.
304. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-ге вид. – К. : Т-во “Знання” України, 2011. – 520 с.
305. Кривов Ю. И. О месте понятия “социализация” в современной педагогике / Ю. И. Кривов // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 11–22.
306. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / С. Б. Кримський. – К. : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. – 367 с.
307. Кримський С. К. Проект і проектування в сучасній цивілізації / С. К. Кримський // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. – К. : Департамент, 2003. – 500 с.
308. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 116 с.
309. Кузьмина Н. В. Категориальный анализ понятия воспитание / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в науке. Ч. I. – М. : НИИОП АПН СССР, 1976. – 224 с.
310. Кузьмінський А. І. Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. П. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
311. Кулікова А. Є. Підготовка соціальних працівників до роботи з дітьми та молоддю у вищих навчальних закладах Швеції : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / А. Є. Кулікова ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 20 с.
312. Курляк І. Є. Розвиток класичної освіти на західноукраїнських землях (XIX-перша половина XX століття) : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01

- / І. Є. Курляк ; Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2000. – 44 с.
313. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : ВіРА ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.
314. Лавриченко Н. М. Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. М. Лавриченко ; Інститут педагогіки АПН України. – К, 2006. – 39 с.
315. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – К. : Вища школа, 1981. – 238 с.
316. Леонтьев А. Н. Проблема деятельности в психологии / А. Н. Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 95–108.
317. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т. II. – М. : Педагогика, 1983. – С. 94–231.
318. Липський І. А. Соціальне виховання / І. А. Липський // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 89–93.
319. Литвин А. Інформатизація професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю : монографія / А. В. Литвин. – Львів : Компанія “Манускрипт”, 2011. – 498 с.
320. Литвин-Кіндратюк С. Народознавство та організація здорового способу життя школярів : монографія / С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк. – Івано-Франківськ, 1997. – 297 с.
321. Лозовецька В. Т. Модель / В. Т. Лозовецька // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 516.
322. Локк Дж. Думки про виховання / Дж. Локк // Хрестоматія з історії педагогіки. – Ч. II: Зарубіжна школа і педагогіка // упорядники та автори вступних статей: Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. ; наук. ред. Мозговой І. П. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – 432 с.
323. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
324. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посібник / М. П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.
325. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя / М. И. Лукьянова // Педагогика. – 2001. – № 10. – С. 56–61.

326. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти / В. С. Лутай. – К. : Магістр, 1996. – 256 с.
327. Ляска Е. І. Теоретико-методологічне обґрунтування та ефективність педагогічних інновацій вчителів молодших класів : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 ; 13.00.01 / Е. І. Ляска. – Київ, 1995. – 56 с.
328. Майданник В. Г. Сучасні проблеми та перспективи розвитку педіатрії в Україні / В. Г. Майданник // Здоров'я України : медична газета, 2006. – № 19 (1). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://health-ua.com/articles/1406.html>
329. Макаренко А. С. Педагогические сочинения : В 8-ми т. Т.8 / [сост. : М. Д. Виноградова, А. А. Фролов] / А. С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1986. – 336 с.
330. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с
331. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, 2000. – 320 с.
332. Максименко С. Д. Методологія прогнозування та внутрішні лінії психічного здоров'я особистості / С. Д. Максименко // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 11–33.
333. Максименко С. Д. Психічні механізми самореалізації особистості в медіапросторі / С. Д. Максименко // Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. – 2013. – № 2(79). – С. 14–17.
334. Макушин В. Г. Лекции по курсу “Основы физиологии и психологии труда” / В. Г. Макушин. – М., 1971. – 245 с.
335. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Інститут держави і права ім. В. М. Корецького. – К. : Довіра : Генеза, 1996. – 942 с.
336. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури / Є. Маланюк. – К. : Обереги, 1992. – 80 с.
337. Малиношевський Р. В. Взаємозв'язок понять “виховний простір” та “виховне середовище” / Р. В. Малиношевський // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – 2009. – № 2. – С. 4–11.
338. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 365 с.
339. Марков И. П. Отечественная культура как предмет культурологи / И. П. Марков. – СПб. : Питер, 1996. – 218 с.

340. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1996. – 308 с.
341. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с.
342. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. М. Мартиненко. – Київ, 2009. – 48 с.
343. Мартинюк І. В. Національне виховання : теорія і методологія : методичний посібник / І. В. Мартинюк. – К. : ІСДО, 1995. – 160 с.
344. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 352 с.
345. Матвієнко О. В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. В. Матвієнко. – Київ, 2010. – 34 с.
346. Матвеева А. И. Духовная социализация как проблема социальной философии : автореф. дис...доктора филос. наук : 09.00.11. – социальная философия / А. И. Матвеева. – Челябинск, 2011. – 36 с.
347. Мовчун А. Борис Грінченко у спогадах батька та дружини / А. Мовчун // Слово Просвіти. – 2013. – 4 квітня. – № 14. – С. 6.
348. Моляко В. О. Актуальні соціально-психологічні аспекти проблеми обдарованості / В. О. Моляко // Обдарована дитина. – 1998. – № 1. – С. 3–5.
349. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання. – 1989. – 48 с.
350. Моляко В. О. Психологія творчості — нова парадигма дослідження конструктивної діяльності / В. О. Моляко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук, праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 481–491.
351. Моляко В. А. Психологическая готовность к труду в современном производстве / В. А. Моляко, М. А. Смульсон. – К., 1985. – 14 с.
352. Мономах Володимир. Поучення (уривки) / Перекл. Л. Махновець // Давня українська література : хрестоматія / упоряд. М. М. Сулима. – К. : Рад. школа, 1991. – С. 163–166.
353. Морозова О. П. Актуалізація цінностно-смысловых аспектов профессиональной деятельности учителя / О. П. Морозова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 61–68.

354. Москаленко В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель / В. Москаленко // Соціальна психологія 2006. – № 3. – С. 3–16.
355. Москалець В. П. Психологічні основи виховання духовності в українській національній школі : дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / В. П. Москалець ; Український держ. педагогічний ун-т ім. М. Драгоманова. – К., 1996. – 425 с.
356. Москальова Л. Перспективи людиномірності як принципу гармонізації культурно-освітнього простору студентів педагогічних спеціальностей / Л. Москальова // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету : традиції, проблеми, перспективи : у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. / за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 63–68.
357. Мудрик А. В. Роль соціального оточення в формуванні особистості підлітка / А. В. Мудрик. – М. : Знання, 1979. – 39 с.
358. Мудрик А. В. Соціалізація людини: навчальне посібник / А. В. Мудрик. – М. : Издат. центр “Академія”, 2004. – 304 с.
359. Мудрик А. В. Соціальна педагогіка / А. В. Мудрик. – М. : Академія, 1999. – 176 с.
360. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, затверджена указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347 // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
361. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України від 25 червня 2013 року №344/2013/ – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
362. Нація і держава. Теоретико-методологічний та концептуальний аналіз / [за ред. Ю. І. Римаренка]. У 2-х т. – Київ-Донецьк, 1998. – 780 с.
363. Нельга О. В. Теорія етносу. Курс лекцій : навчальний посібник / О. В. Нельга. – К. : Тандем, 1997. – 368 с.
364. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта : міжнародний аспект / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – С. 58–80.
365. Новикова Л. И. Воспитание как педагогическая категория / Л. И. Новикова // Педагогика. – 2000. – № 6. – С. 28–35.

366. Обуховский К. Психологическая теория строения и развития личности / К. Обуховский // Психология формирования и развития личности. – М. : Изд-во “Наука”, 1981. – С. 45–67.
367. Огієнко І. (митрополит Іларіон). Рятування України / Іван Огієнко / Упоряд., авт. передм. і комент. М. С. Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2005. – 464 с.
368. Огієнкові афоризми і сентенції / [упор. З. Тіменика]. – Львів : Інститут народознавства НАН України, 1996. – 96 с.
369. Онищенко В. Д. Людина і суспільство : навчально-методичний посібник для викладачів професійно-технічних навчальних закладів / В. Д. Онищенко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 128 с.
370. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії : монографія / В. Д. Онищенко. – Львів : Норма, 2014. – 356 с.
371. Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: проблеми синтезу та ідентифікації / В. Д. Онищенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 2. – Харків : ОВС, 2002. – С. 336–347.
372. Оржеховська В. П. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів : дисерт...доктора пед. наук: 13.00.01 / В. П. Оржеховська. – К., 1995. – 440 с.
373. Освітні технології: навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
374. Осипова О. В. Исследование процесса профессионализации личности через анализ субъективных пространств восприятия профессий / О. В. Осипова // Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса : сб. статей / Под ред. Л. В. Комаровской. – Томск : Изд-во Томского ун-та, 1989. – С. 57–67.
375. Основні терміни і поняття в галузі соціальної роботи // Соціальна робота з молоддю в Україні (регіональний аспект). – К. : УІСД, 2001. – 242 с.
376. Особливості етнокультурного виховання школярів. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reports/culture/10616>
377. Отич О. Естетичні і етичні основи педагогічної майстерності / О. Отич // Професійна освіта: педагогіка і психологія : польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова – Київ, 2012. – С. 313–321.
378. Отич О. М. Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : автореф. дис. на здоб. наук.

- ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / О. М. Отич ; Акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 45 с.
379. Отич О. М. Підготовка вчителя початкових класів до виховної роботи в школі (на матеріалі пісенного фольклору) : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Отич ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1997. – 256 с.
380. Павловський В. В. Основи ювентології : наукова монографія / В. В. Павловський – К. : Дакор, КНТ, 2007. – 238 с.
381. Павлютенков Е. М. Кем быть? / Е. М. Павлютенков. – К. : Молодь, 1989. – 200 с
382. Пальчевський С. С. Соціальна педагогіка : навч. посібник / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2005. – 560 с.
383. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи : практико-орієнтований підхід : автореф... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. О. Пальшкова. – Одеса, 2009. – 45 с.
384. Педагогіка : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
385. Педагогіка / за ред. дійсного члена АПН СРСР М. Д. Ярмаченка. – К. : Головне видавництво видавничого об'єднання “Вища школа”, 1986. – 542 с.
386. Педагогіка : учебное пособие для студентов пед. ин-тов / Ю.К. Бабанский, В.А. Слостенин, Н. А. Сорокин и др.; под. ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.
387. Педагогіка : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений/ В. А. Слостенин, И .Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
388. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 1997. – 349 с.
389. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-е вид. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
390. Педагогічна творчість учителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2.– С. 161–173.
391. Пенішкевич Д. І. та ін. Соціальна педагогіка : модульна технологія навчального курсу : рек. М-вом освіти і науки України як навч. посібник для

- студ. вищ. навч. закладів / Д. І. Пенішкевич, Л. І. Тимчук. – Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2010. – 496 с.
392. Песоцька О. П. Тривожність / О. П. Песоцька // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 377–380.
393. Петрова І. В. Дозвілля в зарубіжних країнах : підручник / І. В. Петрова. – К. : Кондор, 2005. – 408 с.
394. Петрович Ж. В. Соціалізація особистості / Ж. Петрович // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 835–836.
395. Петрович Ж. Соціально-виховне середовище / Ж. Петрович // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 855–856.
396. Пивоварчук М. Підготовка фахівців за спеціальностями напряму “Педагогіка” у Вроцлавському університеті / М. Пивоварчук // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету : традиції, проблеми, перспективи : у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми, динаміка змін : зб. наук. пр. / за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 100–120.
397. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посібник / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
398. Підласий І. Ідеали українського виховання / І. Підласий // Рідна школа. – № 4 (844). – Квітень, 2000. – С. 3–16.
399. Пішак В. П. Роль теоретичної та практичної підготовки у становленні професійної ідентичності майбутнього медичного працівника / В. П. Пішак., А. С. Борисюк // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 368–378.
400. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 580 с.
401. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов / отв. ред. О. Д. Глодочкин. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
402. Побережна Л. Л. Культурне середовище вищого навчального закладу як простір формування стилю і способу життя студентів / Л. Л. Побережна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/2007-3-2/20_Poberegna.pdf

403. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
404. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ.пед.вузов : В 2 кн. . / И. П. Подласый. – М. : Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
405. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : ученик для студ. пед. вузов : В 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 2 : Процесс воспитания. – 256 с.
406. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : автореф... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. А. Поліщук ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль. 2006. – 44 с.
407. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: дис...д-ра пед. наук / В. А. Поліщук. – Тернопіль. 2006. – 454 с.
408. Половения Д. И. Роль свободного времени в процессе творческой самореализации личности / Д. И. Половения // Природа, человек, культура : проблемы гармонии : материалы научн. конф. – Мн. : Белорус. гос. ун-т культуры, 2003. – С. 442–446.
409. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. Наказ Міністерства освіти і науки України № 161 від 02.06.1993 р. // Законодавчі і нормативні акти про освіту в Україні в 5 томах. – К., 1998. – Т. 4. – С. 94–111.
410. Пометун О. І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко / за ред. О. І. Пометун. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
411. Попова С.И. Профессиональная подготовка педагога к реализации психотерапевтической функции в воспитании школьника : автореф. дисс... канд. пед. наук / С. И. Попова. – М., 1995. – 17 с.
412. Попович Г.М. Моделі соціальної політики і соціальна практика / Г. М. Попович. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.socwd.uzhgorod.ua>
413. Поташник М. М. и др. Управление современной школой (В вопросах и ответах) : пособие для руководителей образовательных учреждений и органов образования / М. М. Поташник, А. М. Моисеев. – М. : Новая школа, 1997. – 352 с.

414. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / ред.-сост. Райгородский Д. Я. – Самара : Изд. Дом “БАХРАХ-М”, 2002. – 672 с.
415. Приходченко К. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді / К. Приходченко // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 22–27.
416. Приходченко К. І. Феноменологія проективної методики як інтерактивної технології / К. І. Приходченко // Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. – 2012. – №3(76). – С. 49–53.
417. Проекти в початковій школі: тематика та розробки занять / упор.: О. Онопрієнко, О. Кондратюк. – К. : Шк. світ, 2007. – 128 с.
418. Психофізіологічне забезпечення готовності студентів до педагогічної діяльності : монографія / за ред. О. М. Кокуна. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 296 с.
419. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; за ред. Ю. Л. Трофімова. – 2-е вид., стереотип. – К. : Либідь, 2000. – 558 с.
420. Психологія професійної діяльності і спілкування / за ред. Л. Е. Орбан, Д. М. Гриджука. – К. : Преса України, 1997. – 192 с.
421. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
422. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
423. Радул В. В. Соціальна зрілість молодого вчителя : монографія / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 1997. – 269 с.
424. Раченко И. П. НОТ учителя / И. П. Раченко. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.
425. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології : досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-понятійного апарату : навчально-методичний посібник / В. В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.
426. Рибалка В. В. Професійний розвиток / В. В. Рибалка // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 733.
427. Рижанова А. О. Соціальність / А. О. Рижанова // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 98–101.

428. Рогальська І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості в дошкільному дитинстві : автореф... д-ра пед. наук : 13.00.05 / І. П. Рогальська ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2009. – 43 с.
429. Розин В. М. Исследование мышления в работе Л. С. Выготского “Мышление и речь” / В. М. Розин // Психологический журнал. – М. : Наука, 1997. – Т. 18. – № 5. – С. 129–138.
430. Роменець В. А. Історія психології: Стародавній світ. Середні віки. Відродження: навч. посібник / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2005. – 916 с.
431. Роменець В. А. Психологія творчості : навчальний посібник / В. А. Роменець. – 3-тє вид. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
432. Российская педагогическая энциклопедия : В 2 т. / под ред. В. В. Давидова. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1999. – Т. 2. – 672 с.
433. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 704 с.
434. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1959. – 324 с.
435. Рубинштейн С. Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1957. – № 3. – С. 30–38.
436. Ряппо Я. П. Народна освіта на Україні за десять років революції / Я. П. Ряппо. – К. : Держ. видав-во України, 1927. – 126 с.
437. Ряппо Я. П. Система народного просвещения Украины : сб. материалов, ст. и докл. – Х. : Гос. изд-во Украины, 1925. – 231 с.
438. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
439. Савченко О. Я. Цілі і цінності реформування сучасної школи / О. Я. Савченко // Філософія освіти в сучасній Україні : матер. Всеукр. наук.-практ. конфер. “Філософія сучасної освіти та стан її розробки в Україні” (1–3 лютого 1996 року). – К. : ІЗМН. 1997. – С. 47–54.
440. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору / С. В. Савченко / автореф. дис. доктора пед. наук, 13.00.05; Луганський нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка, Луганськ, 2004. – 42 с.

441. Савченко С. В. Соціалізація студентської молоді в умовах регіонального освітнього простору / С. В. Савченко. – Луганськ, Альма-Матер, 2003. – 406 с.
442. Савчин М. В. Духовний потенціал людини : монографія / М. В. Савчин. – 2-ге вид., перероб. і доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.
443. Самоукіна Н. В. Психологія і педагогіка професійної діяльності / Н. В. Самоукіна. – М. : ЕКМОС, 1999. – 352 с.
444. Сартр Ж.-П. Екзистенціалізм – це гуманізм / Ж.-П. Сартр // Ф. Ніцше, З. Фрейд, Е. Фромм, А. Камю, Ж.-П. Сартр. Сумерки богів. – М. : Політиздат, 1990. – С. 319–344.
445. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : курс лекцій / Н. А. Сейко. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-тет, 2002. – 260 с.
446. Селиванова Н. Л. Сучасні уявлення про виховання простору / Н. Л. Селиванова // Педагогіка. – 2000. – № 6. – С. 35–38.
447. Семенов В. Д. Взаємодія школи і соціального середовища / В. Д. Семенов. – М. : Педагогіка, 1986. – 109 с.
448. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
449. Сергеев І. С. Як організувати проєктну діяльність учнів: практичне посібник для працівників загальноосвітніх закладів / І. С. Сергеев. – М. : Аркти, 2004. – 250 с.
450. Сергеев С. Ф. Проєктування навчальних середовищ / С. Ф. Сергеев // Шк. технології. – 2006. – № 3. – С. 58–65.
451. Синергетичне світобачення : наукові і педагогічні аспекти : монографія / за ред. Н. В. Кочубей. – Суми : ВТД “Університетська книга”, 2013. – 177 с.
452. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість вчителя: визначення, теоретична модель, функції підготовки / С. О. Сисоєва // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 161–173.
453. Сисоєва С. О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / С. О. Сисоєва. – Київ, 1997. – 36 с.
454. Система соціального виховання дітей в УСРР // В кн.: Порадник по соціальному вихованню дітей / [упоряд. Ценсоцвих Наркомосвіти УСРР]. – Харків : Всеукраїнське держ. видавництво, 1921. – 131 с.
455. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: [навч. посіб.] / П. І. Сікорський. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 127 с.

456. Скиннер Б. Ф. Размышления о бихевиоризме и обществе / Б. Ф. Скиннер. – М., 1978. – 398 с.
457. Сковорода Г. До М. І. Ковалинського / Григорій Сковорода. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К. : Наукова думка, 1983. – С. 395–397.
458. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К. : Наукова думка, 1983. – 543 с.
459. Скульський Р. П. та ін. Методика викладання народознавства в школі : посібник для вчителів, вихователів, студентів і викладачів педагогічних інститутів та університетів / Р. П. Скульський, М. Г. Стельмахович / за ред. проф. Р. П. Скульського. – Івано-Франківськ, 1995. – 178 с.
460. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія / Р. П. Скульський. – К. : Вища школа, 1992. – 135 с.
461. Скульський Р. П. Учитесь быть учителем / Р. П. Скульський. – М. : Педагогика, 1986. – 144 с.
462. Слостенин В. А. Антропологический подход в педагогическом образовании / В. А. Слостенин // Народное образование. – 1994. – № 9. – С. 124–126.
463. Слостенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостенин // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–81.
464. Слостенин В. А. и др. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр “Академия”, 2002. – 576 с.
465. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.
466. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
467. Слободчиков В. И., Мирзаянова Л. Ф. Упреждающая адаптация как особая образовательная деятельность преподавателей вуза / В. И. Слободчиков, Л. Ф. Мирзаянова // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 68–73.
468. Словарь иностранных слов. – 16 изд. исп. – М. : Русский язык, 1988. – 624 с.

469. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 800 с.
470. Слюсаревський М. М. Медіаорієнтаційна функція освіти як відповідь на виклики інформаційної доби / М. М. Слюсаревський // Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. – 2013. – № 2(79). – С. 18–27.
471. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей : монография / Б. А. Грицюк, Р. П. Скульский, С. В. Домбровский. – Львов : Свит, 1990. – 148 с.
472. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин / общ. ред., сост. и предисл. А. Ю. Союмонов : пер. с англ. С. А. Сидоренко. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
473. Соціальна медицина та організація охорони здоров'я / за заг. ред. Ю. В. Вороненка, В. Ф. Москаленка. – Тернопіль : Укрмедкнига, 2000. – 680 с.
474. Соціальна педагогіка : навч. посібник / за ред. А.Й. Капської. – К., 2000. – 264 с.
475. Социальная культурология / Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 590 с.
476. Социальная педагогика : курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М., 2000. – 416 с.
477. Социальная педагогика : учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Никитина. – М., 2000. – 272 с.
478. Соціологія : навч. посібник / за ред. С. О. Макеєва. – 4-те вид., перероб. і доп. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2008. – 566 с.
479. Соціологія : словник термінів і понять / за заг. ред. Біленького Є. А. і Козловця М. А. – К. : Кондор, 2006. – 372 с.
480. Старовойтенко Н. В. Виховання почуття гумору у старших дошкільників та молодших школярів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Н. В. Старовойтенко ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2000. – 17 с.
481. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка: навч. посібник / М. Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.
482. Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия / С. Степанов. – М. : Изд-во Эксмо, 2003. – 640 с.
483. Струманський В. П. Виховна робота в національній школі : навчальний посібник / В. П. Струманський. – К. : ІЗМН, 1997. – 184 с.

484. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем : навчальний посібник / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
485. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру / О. В. Сухомлинська // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 47–66.
486. Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи в Україні / О. В. Сухомлинська // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнатенка, Р. П. Скульського, упор. О. М. Павліченка. – К., 1997. – С. 3–8.
487. Сухомлинський В. О. Павлівська середня школа / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори в 5-ти т. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 4. – С. 7–390.
488. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5 т. Т. 4. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 394–625.
489. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 томах. Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 9–279.
490. Сухомлинський В. О. Формування комуністичних переконань молодого покоління / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 2. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 7–147.
491. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину // Вибрані твори в 5 томах. Т. 2. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 149–416.
492. Татенко В. О. До проблеми автентичності людського буття: парадигма вчинку / В. О. Татенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук, праць до 10-річчя АПН України. – Ч. 1. – Харків : ОВС, 2002. – С. 550–563.
493. Татенко В. О. Теоретично-методологічні проблеми сучасної психології в контексті суб'єктно-вчинкового підходу / В. О. Татенко // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук, праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 257–269.
494. Теория и методология социальной работы / под. ред. С.И. Григорьева. – М. : Наука, 1994. – 184 с.
495. Тернопільська В. І. Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності : автореф.

- дис. . докт. пед. наук : 13.00.07 / В. І. Тернопільська ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2009. – 40 с.
496. Тихомиров Ю. А. Управленческое решение / Ю. А. Тихомиров. – М. : Наука, 1972. – 288 с.
497. Толстоухов А. В. Людська особистість за доби глобалізації: імперативи та перспективи / А. В. Толстоухов // Психологічна і педагогічна науки в Україні: зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 278–289.
498. Троханяк Н. Содержание и формы медиаобразовательной деятельности современного учителя / Н. Троханяк // Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły / pod redakcją Eugenii Iwony Laski. – Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. – С. 248–255.
499. Троцько Г. В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя / Г. В. Троцько // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 1. – Харків: “ОВС”, 2002. – С. 200–209.
500. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори в 2 т. Т. 1. – К. : Радянська школа, 1983. – С. 192–470.
501. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології / К. Д. Ушинський // Твори в 6 т. Т. 5. – К. : Державне учбово-педагогічне видавництво “Радянська школа”, 1952. – С. 29–384.
502. Ушинський К. Д. Матеріали до третього тома “Педагогічної антропології” / К. Д. Ушинський // Твори в 6 т. Т. 6. – К. : Державне учбово-педагогічне видавництво “Радянська школа”, 1955. – С. 39–399.
503. Ушинський, К. Д. Праця в її психологічному і виховному значенні / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори. У 2-х т. Т. 1. – К., 1983. – 365 с.
504. Федій О. А. Естетотерапія : навч. посібник / О. А. Федій. – 2-ге вид. перероб. та доп. – К. : “Центр учбової літератури”, 2012. – 304 с.
505. Філіпчук Г. Г. Національна освіта в контексті суспільних викликів / Г. Г. Філіпчук // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 4 : Професійна освіта і освіта дорослих. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 341–363.
506. Філософія / за ред. Г. А. Заїченка, В. М. Сагатовського, І. І. Кального, В. І. Даниленка. – К. : Вища школа, 1995. – 455 с.

507. Філософський енциклопедичний словник / ред. кол. В. І. Шинкарук (гол. ред.), Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
508. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 576 с.
509. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
510. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М. : Флинта, 1998. – 428 с.
511. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.
512. Франко І. Борис Граб / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 18. – К. : Наукова думка, 1978. – С. 177–190.
513. Франко І. Найновіші напрямки в народознавстві / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 45. Філософські праці. – К. : Наукова думка, 1986. – С. 254–267.
514. Франко І. Наука і її взаємини з працюючими класами / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Т. 45 : Філософські праці. – К. : Видавництво “Наукова думка”, 1986. – С. 24–40.
515. Франко І. Одвертий лист до гал[ицької] української молодезі / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 45. Філософські праці. – К. : Наукова думка, 1986. – С. 401–409.
516. Франко І. Поза межами можливого / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 45. Філософські праці. – К. : Наукова думка, 1986. – С. 276–284.
517. Франко І. Що таке поступ? / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Т. 45 : Філософські праці. – К. : Видавництво “Наукова думка”, 1986. – С. 300–348.
518. Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ / З. Фрейд. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lib.ru/PSIHO/FREUD/lekcii.txt/>
519. Фромм Э. Величие и ограниченность теории Фрейда / Эрих Фромм. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/Fromm/vel_ogr.php
520. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме / М. Хайдеггер // Проблема человека в западной философии. – М. : Прогресс, 1988. – С. 314–356.
521. Хаккер В. Инженерная психология и психология труда / Винфрид Хаккер. – М. : Машиностроение, 1988. – 376 с.
522. Хайруддінов М. А. Становлення і тенденції розвитку етнопедагогіки кримськотатарського народу : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. А. Хайруддінов ; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2003. – 37 с.

523. Харченко С. Я. Соціалізація дітей і молоді в контексті соціально-педагогічної діяльності / С. Я. Харченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України. – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 339–349.
524. Хижна О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. П. Хижна. – Київ, 2008. – 42 с.
525. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук / Л. О. Хомич. – К., 1999. – 443 с.
526. Хоружий С. С. К антропологической модели третьего тысячелетия / С. С. Хоружий // Вест. РГНФ. – 1999. – №3. – С. 108–137.
527. Хрущ О. В. Проблема готовності в психологічній науці : збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія / О. В. Хрущ. – Івано-Франківськ : Вид-во “Плай” Прикарпатського університету, 2000.– Вип. 4. – Ч. 2. – 250 с.
528. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика : научное издание / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
529. Царенко А., Лопатка Г. Гігієнічні аспекти педагогічної валеології / А. Царенко, Г. Лопатка // Актуальные проблемы гигиены детей и подростков. – Харьков, 1995. – С. 142–143.
530. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / В. М. Чайка. – Тернопіль, 2006. – 44 с.
531. Чайка В. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : дис... д-ра наук: 13.00.04 / В. М. Чайка. – Тернопіль, 2007. – 463 с.
532. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості / Н. В. Чепелева // Психологічна і педагогічна науки в Україні : зб. наук. праць : в 5 т. – Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – С. 300–311.
533. Чернявська Ю. Реалізація сучасних міжнародних освітніх проектів у країнах зарубіжжя / Ю. Чернявська // Формування інформаційного освітнього простору в процесі модернізації середньої загальної освіти: світові тенденції : колективна монографія. – К. : Педагогічна думка, 2007. –

- С. 230–251.
534. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / М. Г. Чобітько. – Київ, 2007. – 44 с.
535. Чобітько М. Г. Особистісно орієнтована професійна підготовка майбутнього вчителя : теоретико-методологічний аспект : монографія / Чобітько М.Г. // МОН України. АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – Черкаси : Брама-Україна, 2006. – 560 с.
536. Шабаєва Н. С. Гендерна соціалізація студентів коледжу в позанавчальній діяльності : Автореф...дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Н. С. Шабаєва ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2011. – 20 с.
537. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 20 с.
538. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1982. – 184 с.
539. Швець Т. Е. Громадянська соціалізація старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітнього навчального закладу : Автореф...дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Т. Е. Швець ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2011. – 20 с.
540. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх учителів у вищій школі : автореф... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. Л. Шевнюк. – Київ, 2004. – 44 с.
541. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посібник / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.
542. Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : дис. ...д-ра пед. наук / Е. Н. Шиянов. – М., 1991. – 400 с.
543. Щербаков В. С. Развитие ментальности как необходимая умова суспільної активності особистості / В. С. Щербаков // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Вип. 5. – Ч. 1. – Івано-Франківськ, 2000. – С. 269–272.
544. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : кн. для учителя / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.
545. Ющак К. Актуализация профессионально-ценностных ориентиров студентов педагогических специальностей в Польше. Теория и практика : научная монография / К. Ющак. – К. : СПД-ФО Парашин К.С., 2010. – 72 с.
546. Ягупов В. В. Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

547. Ядвиршиц Л. А. Профессиональная подготовка учителя к социально-педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л. А. Ядвиршиц. – Брянск, 2001. – 320 с.
548. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М., 1996. – 226 с.
549. Якобсон П. М. Психологические основы формирования эмоциональной сферы школьника / П. М. Якобсон // Советская педагогика. – М. : Изд-во “Педагогика”, 1971. – № 6. – С. 101–111.
550. Яковлева Е. Л. Эмоциональные механизмы творческого потенциала / Е. Л. Яковлева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 35–44.
551. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смигал, 2001. – 365 с.
552. Яценко Т. Цілісність психічного у взаємозв'язках свідомого з несвідомим / Т. Яценко // Естетика і етика педагогічної дії : збірник наукових праць. – Вип. 3. – Київ–Полтава, 2012. – С. 56–67.
553. Яцунь О. М. Університет перед викликами глобалізації: соціальний аспект/ О. М. Яцунь // Вища освіта України : теоретичний і науково-методичний часопис Інституту вищої освіти НАПН України. Тематичний випуск “Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу”. – К., 2012. – № 3 (Додаток 2), т. 1. – С. 104–106.
554. Abramson L., Alloy L., Metalsky G. The cognitive diathesis-stress theories of depression : Toward an adequate evaluation of the theories' validities. In L. B. Alloy (Ed.), Cognitive processes in depression. – New York : Guilford, 1988. – Pp. 3–30.
555. Anderson R. The “Idea of a University's today” / R. Anderson. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.historyandpolicy.org/papers/policy-paper-98.html>
556. Andrews J. Alternative futures for Faculties of Education / J. Andrews // Canadian Journal of Education. – 1984. – № 9. – P. 261–275.
557. Bandura A. Social Learning and Personality Development / A. Bandura, R. H. Watlers. – N. Y., 1965. – 329 p.
558. Bandura A. Principles of behavior modification / A. Bandura. – New York : Holt, Rinehart and Winston, 1969. – 677 p.
559. Brim O. Socialization after childhood: two essays / O. Brim, Wheeler St. – N. Y., 1966. – 116 p.
560. Budnyk O. B. Action-technological readiness of future primary school teacher for social and educational activity (based on the results of experimental study) /

- O. B. Budnyk // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, II (11), Issue: 22, 2014. – P. 6–10.
561. Budnyk O. Ethnic socialization of personality: space of family educational traditions of the XXI-th century / O. Budnyk // *Wychowanie u początku XXI wieku / Praca zbiorowa pod redakcją: Ks. prof. dr hab. Jana Zimnego, Dra Romana Króla. – Stalowa Wola – Kijów – Ružomberok, 2012. – S. 235–245.*
562. Budnyk O. Ethnic Education of Personality in the Context of European Integration / O. Budnyk, T. Blyznyuk // *Wielokulturowość – międzykulturowość obszarami edukacyjnych odniesień / Pod redakcją naukową Alicji Szerląg. – Oficyna Wydawnicza “Impuls”. – Krakow, 2005. – S. 17–28.*
563. Campbell F. A. Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families / F. A. Campbell, C. T. Ramey // *Child Development*. – 1994.– Vol. 65.– P. 684–698.
564. Chwastek K. Internet – zagrożenie czy szansa dla współczesnego dziecka (uwagi i opinie) / Kinga Chwastek // *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej / pod redakcją Zdzisława Ratajka. – Kielce : Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005. – S. 321–324.*
565. Combs A.W. New Assumptions for Educational Reform / Arthur Combs // *Educational Leadership*. – XLV. – No. 5 (February), 1988. – P. 38–40.
566. Conley C. S. The Children's Attributional Style Interview: Developmental tests of cognitive diathesis-stress theories of depression / C. S. Conley, B. A. Haines, L. M. Hilt & G. I. Metalsky // *Journal of Abnormal Child Psychology*. – 2001. – № 29. – P. 445–463.
567. Fullan M. The new meaning of educational change (third edition) / M. Fullan. – Toronto, Ontario : Irwin Publishing, 2001. – P. 246–247.
568. Gabriel de Tarde. Les Lois de L'Imitation: Étude Sociologique / Gabriel de Tarde. – Paris, 1890. – 442 p.
569. Gambhir M. Characterizing Initial Teacher Education in Canada : Themes and Issues / M. Gambhir, K. Broad, M. Ewans, J. Gaskel. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.intlalliance.org/Canada>
570. Jaspers K. Die geistige Situation der Zeit. [Sammlung Göschen, Band 1000]. de Gruyter. 1932. – 191 p.
571. Jedlewska B. Miejsce i ranga animacji społeczno-kulturalnej w edukacji pedagogów w Polskich Uniwersytetach / Barbara Jedlewska // *Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи : збірник наукових праць / за*

- ред. Д. Герцюка і Р. Кухи. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка “Тріада плюс”, 2008. – S. 271–290.
572. Joseph R. Gusfield. *The Culture of Public Problems. Drinking-Driving and the Symbolic Order* / R. Joseph. – Chicago : The University of Chicago Press, 1981. – 263 p.
573. Human Resources Development. Government of Canada. *Canada’s Innovative Strategy. Knowledge matters skills and learning for Canadians* : monograph. – 2002. – 26 p.
574. Kubinowski D. *Pedagogika kultury jako źródło współczesnych inspiracji teorii uniwersyteckiego kształcenia pedagogicznego* / D. Kubinowski // Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи : збірник наукових праць / за ред. Д. Герцюка і Р. Кухи. – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, “Тріада плюс”, 2008. – S. 205–217.
575. Kwiatkowski S. *Zawód nauczyciela – standardy kwalifikacji* / Stefan M. Kwiatkowski // *KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia* / Redakcja naukowa Czesław Prewka. – Tom II. – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. – PIB, Radom, 2009. – S. 9–14.
576. Macdonald D., Kirk D., and Braiuka S. *The Social Construction of the Physical Activity Field at the School/University Interface* / D. Macdonald, D. Kirk, and S. Braiuka // *European Physical Education Review*. – 1999 (February). – Vol. 5, 1. – P. 31–52.
577. Markocki Z. *Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa* / Zygmunt Markocki // *KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia* / Redakcja naukowa Czesław Prewka. – Tom II. – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. – PIB, Radom, 2009. – S. 15–21.
578. Parsons T. *Social Systems and the Evolution of Action Theory* / T. Parsons. – N.Y.: Free Press [etc.]cop., 1977. – 420 p.
579. Perret-Clermont A.-N. *Social Interaction and Cognitive Development in Children* / Anne-Nelly Perret-Clermont. – London : Academic Press, 1980. – 208 p.
580. Piątek T. *Kulturowy aspekt kształcenia nauczycieli doby społeczeństwa informacyjnego* / Tadeusz Piątek // Педагогічна освіта і наука в умовах класичного університету : традиції, проблеми, перспективи : у 3-х т. Т. 1. Підготовка педагогічних кадрів у вищій школі: виклики, проблеми,

- динаміка змін : зб. наук. пр. / за ред. М. Євтуха, Д. Герцюка, К. Шмидта. – Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. – С. 35–43.
581. Rusiecki M. Dobro jako podstawowa kategoria wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym / Mieczysław Rusiecki // *Uczeń we współczesnej szkole. Problemy reformy edukacji wczesnoszkolnej / pod redakcją Zdzisława Ratajka.* – Kielce : Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, 2005. – S. 177–193.
582. Smibert A., Abbott R., Macdonald D., Hogan A., and Leong G. School, community, and family working together to address childhood obesity: Perceptions from the KOALA lifestyle intervention study // *European Physical Education Review.* – 2010 (June). – Vol. 16, 2. – P. 155–170.
583. *Social Work Education in Europe. A Comprehensive Description of Social Work Education in 21 European Countries, Intr. and ed. by H.-J. Brouns, D. Kramer.* – Frankfurt/Main, 1986. – 585 p.
584. Somerville, M., Green, M. A pedagogy of "organized chaos": ecological learning in primary schools / M. Somerville, M. Green // *Children, Youth and Environments [E].* – Vol. 21. – Issue 1, University of Colorado. – United States, 2011. – P. 14–34.
585. Szluz B. Perspektywy dla pracy socjalnej w szkole / Beata Szluz // *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły / pod redakcją Eugenii Iwony Laski.* – Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. – S. 224–234.
586. Thomas K. Conflict and conflict management. In: Dunnette, M.D.: *Handbook of industrial and organizational psychology / K. Thomas.* – Chicago, 1976. – P. 889–935.
587. Uchyła-Zroski J. Aksjologiczne konteksty edukacyjnej wspólnoty kształtowane przez muzykę w szkole wyższej / Jadwiga Uchyła-Zroski // *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły / pod redakcją Eugenii Iwony Laski.* – Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. – S. 29–44.
588. Váňa J. O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie / J. Váňa // *Pedagogika, 1962.* – Roč. XII. – Č. 3. – S. 272–315.
589. Wojciechowska-Charlak B. Aksjologiczne aspekty kształcenia pedagogicznego / B. Wojciechowska-Charlak // *Педагогічна освіта в Україні і Польщі: реалії та перспективи : збірник наукових праць / за ред. Д. Герцюка і Р. Кухи.* – Львів : Видавничий центр Львівського національного університету ім. І. Франка, "Тріада плюс", 2008. – S. 238–247.
590. Zimny J. Wychowanie jako system wartości w trosce o dobro dziecka / Jan Zimny // *Wychowanie u początku XXI wieku / Praca zbiorowa pod redakcją: Ks. prof. dr hab. Jana Zimnego, Dra Romana Kryła.* – Stalowa Wola – Kijów – Ruňomberok, 2012. – S. 57–80.

ДОДАТКИ

Додаток А.

**Вивчення рівня особистісно-професійної готовності майбутніх учителів
початкової школи до соціально-педагогічної діяльності**

Додаток А.1

**АНКЕТА на виявлення рівня професійної готовності до соціально-
педагогічної діяльності**

Шановні студенти! Просимо дати відповіді на визначені питання, що дозволить виявити рівень професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі. Ваші відповіді допоможуть удосконалити методики викладання в аспекті соціально-педагогічного спрямування. Прохання поставити “+” біля одного з чотирьох варіантів відповіді.

1. Чи достатньо володієте знаннями про мету та завдання соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
2. Чи достатньо володієте знаннями про зміст соціально-педагогічної діяльності вчителя в початковій школі?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
3. Чи достатньо володієте знаннями про напрями соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
4. Чи достатньо володієте знаннями про функції соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
5. Чи достатньо володієте знаннями про форми та методи соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.

6. Чи достатньо володієте знаннями про методики діагностики учнів початкових класів?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
7. Чи достатньо володієте знаннями про особливості соціально-педагогічної діяльності вчителя в умовах інклюзивної початкової освіти?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
8. Чи достатньо володієте знаннями про діагностику та соціально-педагогічну підтримку дитячої обдарованості в початковій школі?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
9. Чи достатньо володієте знаннями про зміст і технології соціально-педагогічної діяльності вчителя з учнями девіантної поведінки?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
10. Чи достатньо володієте знаннями про соціально-педагогічну діяльність вчителя початкових класів з дезадаптованими учнями?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
11. Чи достатньо володієте знаннями про характер соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
12. Чи достатньо володієте знаннями про форми та методи роботи вчителя початкових класів з дітьми (вихідцями з різних типів сімей) та їхніми батьками (благонадійна і неблагонадійна сім'я, асоціальна сім'я, сім'я групи ризику)?
 - а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.

13. Чи достатньо володієте знаннями про культурно-дозвілєві форми соціально-педагогічної діяльності в початковій школі?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
14. Чи достатньо володієте знаннями про види та особливості соціалізації учнів в початковій школі?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
15. Чи достатньо володієте уміннями встановлювати професійні взаємини в організації соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
16. Чи достатньо володієте уміннями здійснювати індивідуальний підхід до різних категорій учнів (обдарованих, дітей-сиріт, дітей з девіантною поведінкою тощо)?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
17. Чи достатньо володієте уміннями створювати атмосферу комфортності, доброзичливості в соціально-педагогічній діяльності початкової школи?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
18. Чи володієте уміннями спостерігати, слухати учнів задля надання допомоги у вирішенні їхніх соціальних проблем?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
19. Чи володієте вміннями аналізувати соціально-педагогічну ситуацію в школі, прогнозувати варіанти розвитку подій в екстремальних ситуаціях?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.

20. Чи володієте вміннями раціональної організації свого робочого часу, плануванням етапів і засобів діяльності?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
21. Чи володієте вміннями діагностувати учнів, аналізувати недоліки своєї професійної діяльності?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
22. Чи володієте вміннями ефективно використовувати методи та форми соціально-педагогічної діяльності в умовах початкової школи?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
23. Чи володієте вміннями формування соціально-виховного середовища початкової школи?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
24. Чи володієте вміннями використовувати соціально-педагогічні знання у моделюванні навчально-виховного процесу початкової школи?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
25. Чи володієте вміннями управляти своїм емоційним станом, керувати настроєм, переносити та знімати нервово-психічні навантаження в умовах школи?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
26. Чи володієте вміннями пошуку навчально-методичної та соціально-педагогічної інформації задля надання кваліфікованої допомоги учням у вирішенні соціальних проблем?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.

27. Чи володієте вміннями планувати та формулювати поетапність соціально-педагогічної діяльності?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
28. Чи володієте вміннями навчально-виховної роботи з різними категоріями учнів (обдарованими, з особливими потребами, з девіантною поведінкою тощо)?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
29. Чи володієте навичками планування соціально-педагогічної діяльності з учнями початкових класів та їхніми батьками?
- а) володію на високому рівні;
 - б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні;
 - г) володію на низькому рівні.
30. Чи володієте вміннями здійснювати пошук джерел актуальної соціально-педагогічної проблематики?
- а) володію на високому рівні; б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні; г) володію на низькому рівні.
- Чи володієте вміннями здійснювати пошук науково-методичної інформації та її систематизацію?
- а) володію на високому рівні; б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні; г) володію на низькому рівні.
31. Чи володієте навичками використання педагогічних інновацій у соціально-педагогічної діяльності з учнями початкових класів та їхніми батьками?
- а) володію на високому рівні; б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні; г) володію на низькому рівні.
32. Чи володієте вміннями та навичками соціально-педагогічного моделювання навчально-виховної роботи в початковій школі?
- а) володію на високому рівні; б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні; г) володію на низькому рівні.
33. Чи володієте креативними вміннями в реалізації соціально-педагогічної діяльності?
- а) володію на високому рівні; б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні; г) володію на низькому рівні.
35. Як ви оцінюєте рівень своєї професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності з учнями початкових класів?
- а) володію на високому рівні; б) володію на достатньому рівні;
 - в) володію на середньому рівні; г) володію на низькому рівні.

Письмова діагностична робота на виявлення якості знань студентів-педагогів

Студентам пропонують 15 запитань щодо теоретико-методичного обґрунтування соціально-педагогічної діяльності. За кожну правильну відповідь – 1 бал, неповна відповідь – 0,5 балів.

Результати письмової роботи піддаються кількісному та якісному аналізу, оскільки засвідчують рівень *об'єктивних* знань студентів з соціально-педагогічної сфери (аналіз результатів анкетування, що зводилось до вибору поданих варіантів відповідей, виявив надмірний *суб'єктивізм* опитуваних в оцінюванні своїх знань, умінь і навичок СПД).

Таблиця А.1.

Шкала оцінювання знань студентів

Сума балів	Рівень когнітивної готовності
1-4	низький
5-7	середній
8-11	достатній
12-15	високий

1. Соціально-педагогічна діяльність – це: _____
2. Метою соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи є: _____
3. Основні функції соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи: _____
4. Напрями соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи: _____
5. Зміст соціально-педагогічної діяльності вчителя з учнями початкових класів передбачає: _____
6. Соціально-педагогічна профілактика – це ... _____
7. Які форми роботи з сім'єю, в якій виховується обдарована дитина? _____
8. Зміст роботи вчителя з девіантними учнями: _____
9. Соціально-педагогічне консультування – це _____

10. Соціально-педагогічна діяльність вчителя початкової школи відрізняється від роботи шкільного соціального педагога тим, що

11. Формами організації соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи є:

12. Ефективність соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів залежить від _____

13. Соціально-педагогічна співпраця вчителів з батьками учнів передбачає

14. Які завдання соціально-педагогічної діяльності вчителя в умовах інклюзивної початкової освіти?

15. Які Вами відомі культурно-дозвілєві форми соціально-педагогічної діяльності в початковій школі?

**Розподіл студентів КГ та ЕГ за їхньою самооцінкою сформованості
соціально-комунікативних умінь**

Уміння	Володію на високому рівні				Володію на достатньому рівні				Володію на середньому рівні				Володію на низькому рівні			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Встановлювати професійні взаємини в організації соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів	36	11,7	24	8,1	71	23,4	48	16,1	173	56,9	195	65,7	24	7,9	30	10,1
Здійснювати індивідуальний підхід до різних категорій учнів (обдарованих, дітей-сиріт, дітей з девіантною поведінкою тощо)	40	13,1	46	15,5	79	26,0	92	31,1	169	55,4	131	44,1	17	5,4	28	9,3
Створювати атмосферу комфортності, доброзичливості в соціально-педагогічній діяльності ПШ	62	20,5	49	16,4	124	40,9	97	32,8	114	37,6	136	45,8	3	1,0	15	5,0
Спостерігати, слухати учнів задля надання допомоги у вирішенні їхніх соціальних проблем?	77	25,4	78	26,1	155	50,8	155	52,2	68	22,3	56	18,7	5	1,5	9	3,0
Формування соціально-виховного середовища ПШ	32	10,4	39	13,2	63	20,8	79	26,5	184	60,4	160	53,9	26	8,4	19	6,4
Управляти своїм емоційним станом, керувати настроєм, переносити та знімати нервово-психічні навантаження в умовах школи	64	21,1	60	20,2	128	42,2	120	40,4	93	30,7	108	36,2	18	5,9	10	3,2
Середні		17,0		16,6		34,0		33,2		43,9		44,1		5,0		6,2
Макс		25,4		26,1		50,8		52,2		60,4		65,7		8,4		10,1
Мін		10,4		8,1		20,8		16,1		22,3		18,7		1,0		3,0

Розподіл студентів КГ та ЕГ за їхньою самооцінкою сформованості діяльнісно-технологічних умінь

Уміння	Володію на високому рівні				Володію на достатньому рівні				Володію на середньому рівні				Володію на низькому рівні			
	КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		ЕГ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Аналізувати соціально-педагогічну ситуацію в школі, прогнозувати варіанти розвитку подій в екстремальних ситуаціях	37	12,1	32	10,8	73	24,1	64	21,7	150	49,3	173	58,1	44	14,5	28	9,4
Рациональної організації свого робочого часу, планування етапів і засобів діяльності	47	15,6	36	12,1	95	31,1	72	24,1	145	47,7	167	56,3	17	5,6	22	7,5
Діагностувати учнів, аналізувати недоліки своєї професійної діяльності	40	13,1	35	11,8	79	26,1	70	23,6	164	53,9	165	55,6	21	6,9	27	9,0
Ефективно використовувати методи та форми соціально-педагогічної діяльності в умовах початкової школи	20	6,6	14	4,6	40	13,1	27	9,1	215	70,8	220	74,1	29	9,5	36	12,2
Використовувати соціально-педагогічні знання у моделюванні навчально-виховного процесу початкової школи	19	6,3	15	5,0	38	12,5	30	10,1	211	69,4	221	74,5	36	11,8	31	10,4
Пошуку навчально-методичної та соціально-педагогічної інформації задля надання кваліфікованої допомоги учням у вирішенні соціальних проблем	48	15,8	38	12,9	96	31,5	76	25,7	134	44,1	152	51,2	26	8,6	30	10,2
Планувати та формулювати поетапність соціально-педагогічної діяльності	33	10,7	39	13,2	65	21,5	78	26,4	174	57,2	142	47,8	32	10,6	37	12,6
Навчально-виховної роботи з різними категоріями учнів (обдарованими, з особливими потребами, з девіантною поведінкою тощо)	26	8,5	27	9,1	52	17,1	54	18,2	185	60,9	172	57,8	41	13,5	44	14,9

Анкета для випускників Педагогічного інституту (коледжу) спеціальності

”Початкова освіта”

1. Які, на Вашу думку, пріоритетні завдання початкової школи:

- а) виховання учня;
- б) оволодіння учнями системою наукових знань;
- в) соціалізація та розвиток школяра.

2. Які форми співпраці вчителя з батьками учнів?

3. Які якості вчителя вважаєте найважливішими в налагодженні суб’єкт-суб’єктних взаємин з учнями:

а) комунікативні; б) світоглядні; в) морально-естетичні; г) мотиваційну активність і спрямованість

4. Як ви розумієте сутність наведених понять:

- ✓ Емпатія – це... _____
- ✓ Соціалізація – це... _____
- ✓ Педагогічна рефлексія – це... _____
- ✓ Соціально-педагогічна діяльність – це... _____
- ✓ Інклюзивна освіта – це... _____
- ✓ Девіантна поведінка – це... _____
- ✓ Соціальна інфантильність – це... _____
- ✓ Соціально незахищені учні – це... _____
- ✓ Педагогічно запущені діти – це... _____
- ✓ Соціально-культурна анімація – це... _____
- ✓ Професійна адаптація – це... _____

5. Чи змогли б Ви самостійно провести соціально-педагогічне консультування з соціально та педагогічно запущеним учнем і його батьком (опікуном)? Відповідь поясніть.

6. З якими труднощами і проблемами стикались у процесі проходження педагогічної практики в школі: а) недостатність теоретичних знань з окремих дисциплін; б) відсутність практичних вмінь налагодження педагогічного спілкування; в) невміння підтримувати дисципліну в класі; г) труднощі спілкування з батьками учнів; д) авторитарний стиль діяльності адміністрації та педагогічного колективу школи; е) наявність у класі “важких” учнів (схильних до правопорушень чи надмірно розбещених батьківською увагою).

7. Чи відчуваєте почуття тривожності від думки про самостійну педагогічну діяльність: а) так; б) частково; в) ні.

8. Чи не розчарувались ви обраною професією після педагогічної практики в школі:

- а) так; б) частково; в) ні.

9. Які, на Вашу думку, найважливіші якості вчителя початкових класів (пронумеруйте за ступенем значущості):

№	Якості
	індивідуальні якості (фізичне та психічне здоров'я, працездатність, темперамент, мотиви діяльності)
	статусно-позиційні (особливості соціального статусу людини, відносин у колективі)
	комунікативні (інтерактивні) якості
	придатність до педагогічної діяльності
	діяльнісні
	світоглядно-ідеологічні (ідейно-політичні переконання, соціальна активність)
	високий інтелектуальний розвиток
	естетичні якості (здатність сприймання світу за законами краси, вміння бачити й розуміти прекрасне в людських взаєминах)
	організаційна культура
	високий рівень емпатії
	готовність до педагогічної творчості та самоосвіти
	професійна рефлексія
	моральні якості (особиста відповідальність, цілеспрямованість, чесність, гуманність, впевненість, рішучість, скромність, принциповість)
	любов до дітей
	професійна компетентність

10. Які аспекти професійної підготовки, на Вашу думку, в Педагогічному інституті (коледжі) здійснюються недостатньо?

- а) опанування теоретичними знаннями з педагогічних дисциплін;
- б) предметно-методична підготовка;
- в) формування діагностичних навичок;
- г) формування комунікативних умінь;
- д) розвиток навичок індивідуальної роботи з дітьми;
- е) розвиток організаторських умінь (здійснення виховної роботи);
- є) підготовка до роботи з різними категоріями батьків учнів;
- ж) підготовка до педагогічної творчості, наукової роботи;
- з) формування світогляду, громадянської позиції;
- і) формування морально-естетичної культури педагога;
- ї) формування навичок вирішення педагогічних конфліктів.

11. До виконання яких функцій вчителя початкових класів Ви готові найбільше:

- 1) організаторська (управлінська);
- 2) прогностична;
- 3) діагностично-корекційна;
- 4) розвивальна;
- 5) дидактична;
- 6) виховувальна;
- 7) навчально-методична;
- 8) попереджувально-профілактична;
- 9) дослідно-творча; 10) рекреаційна.

12. Як ви оцінюєте рівень своєї адаптованості до умов початкової школи:

- а) високий; б) достатній; в) середній; г) низький.

Методики вивчення рівня особистісно-професійної готовності майбутніх педагогів до СПД

Методика визначення рівня сформованості професійних здібностей (соціально-педагогічні ситуації)⁶

Інструкція. Студентам пропонують обміркувати над соціально-педагогічними ситуаціями, що мають місце в початковій школі. Із запропонованих варіантів у кожній ситуації потрібно вибрати такий, який із професійно-педагогічного погляду вважають найбільш правильним. Необхідно обрати тільки один варіант відповіді і зазначити його у бланку відповідей.

Ситуація 1. Почався урок. Учні заспокоїлися, настала тиша, і раптом у класі хтось голосно засміявся. Коли вчитель, не встигнувши нічого сказати, здивовано глянули на учня, який засміявся, він, дивлячись прямо у вічі, заявив: "Мені завжди смішно дивитися на Вас і хочеться сміятися, коли Ви починаєте урок". Як учитель має відреагувати на це:

- 1) "От тобі й на!";
- 2) "А що, тобі смішно?";
- 3) "Ну й заради Бога!";
- 4) "Ти що, дурний!";
- 5) "Люблю веселих людей";
- 6) "Я радий(а), що створюю веселий настрій"?

Ситуація 2. Після першого уроку вчителя учень йому заявив: "Я не думаю, що Ви як педагог зможете нас чогось навчити". Якою має бути реакція вчителя:

- 1) "Твоя справа – вчитися, а не вчити вчителя";
- 2) "Таких, як ти, я, звичайно, нічого не зможу навчити";
- 3) "Можливо, тобі краще перейти в інший клас або навчатися в іншого вчителя?";
- 4) "Тобі просто не хочеться вчитися";
- 5) "Мені цікаво знати, чому ти так думаєш";
- 6) "Давай поговоримо про це докладніше. У моїй поведінці, напевно, є щось таке, що викликає у тебе подібну думку"?

Ситуація 3. Учитель дає учневі завдання, а той не хоче його виконувати і заявляє: "Я не хочу цього робити!". Якою має бути реакція вчителя:

- 1) "Не хочеш – змусимо!";
- 2) "Для чого ж ти тоді прийшов учитися?";
- 3) "Тим гірше для тебе, залишайся неуком";
- 4) "Ти усвідомлюєш, чим це може для тебе закінчитися?";
- 5) "Може, поясниш, чому?";
- 6) "Давай сядемо та обговоримо – можливо, ти маєш рацію"?

⁶ Адаптований варіант методики "Педагогічні ситуації" для визначення рівня сформованості педагогічних здібностей: Див.: Мешко Г.М. Вступ до педагогічної професії. – К., 2010. – Електронний ресурс. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/16170701/pedagogika/vstup_do_pedagogichnoyi_profesiyi_-_meshko_gm

Ситуація 4. Учень, розчарований своїми оцінками, невпевнений у своїх здібностях і в тому, що зможе зрозуміти та засвоїти матеріал, і говорить учителеві: "Як Ви вважаєте, чи зможу я вчитися на "відмінно" і не відставати від інших дітей у класі?". Яку відповідь має дати вчитель:

- 1) "Якщо чесно сказати, – сумніваюся";
- 2) "Так, звичайно, у цьому ти можеш не сумніватися";
- 3) "У тебе хороші здібності, і я покладаю на тебе надії";
- 4) "Чому ти сумніваєшся в собі?";
- 5) "Давай поговоримо і з'ясуємо проблеми";
- 6) "Багато чого залежить від того, як ми з тобою працюватимемо" ?

Ситуація 5. Учень, дивлячись на вчителя, каже йому: "У Вас дуже втомлений вигляд". Як на це має відреагувати вчитель:

- 1) "Я думаю, що тобі не варто робити такі зауваження вчителю";
- 2) "Так, я погано себе почуваю";
- 3) "Не хвилюйся за мене, краще на себе подивися";
- 4) "Я сьогодні погано спав, у мене багато роботи";
- 5) "Не турбуйся, це не зашкодить нашим заняттям";
- 6) "Ти дуже уважний, дякую за турботу!"?

Ситуація 6. Обдарованій дитині стало нецікаво вчитися. Вона заявила вчителю: "Я взагалі не хочу ходити на ваші уроки, бо вони мені нецікаві". Як відреагувати вчителю:

- 1) "Перестань говорити дурниці!";
- 2) "Нічого собі, додумався!";
- 3) "Можливо, тобі знайти іншого вчителя?";
- 4) "Я хотів би детальніше знати, чому в тебе виникло таке бажання?";
- 5) "А якщо нам попрацювати разом над твоєю проблемою?";
- 6) "Можливо, твою проблему можна подолати іншим шляхом?"

Ситуація 7. Демонструючи самовпевненість, учень говорить учителеві: "Не обов'язково вчити математику. Я можу і без цього дуже багато, мене всі у дворі бояться!". Як у такій ситуації має вчинити педагог:

- 1) "Ти занадто добре думаєш про себе";
- 2) "Із твоїми можливостями? Сумніваюся!";
- 3) "Ти, напевно, відчуваєш досить упевнено, якщо заявляєш так?";
- 4) "Не сумніваюся, що ти й вчитись можеш, бо знаю: якщо захочеш, то в тебе все получится";
- 5) "І для цього ти докладаєш багато зусиль?";
- 6) "Не головне, щоб тебе всі боялися, не в цьому сила"?

Ситуація 8. Педагог запропонував учням відвідувати гурток художньо-естетичного спрямування. Один учень заявив, що йому це непотрібно, бо його всі вважають здібною дитиною. Як на це повинен відреагувати вчитель:

- 1) "Не думаю, що це говорять про тебе";
- 2) "Твої успіхи у навчанні не засвідчують про це";
- 3) "Багато людей вважають себе здібними, але не всі насправді є такими";
- 4) "Я радий, що ти такої високої думки про себе";

5) "У такому разі ти маєш докладати більше зусиль для свого розвитку";

6) "Це звучить так, начебто ти сам не дуже віриш у свої здібності"?

Ситуація 9. Учень говорить учителеві: "Я забув домашню роботу вдома через те, що батьки сварились зранку". Як повинен відповісти педагог:

1) "Ну от, і знову те ж саме";

2) "Ти просто поводишся безвідповідально";

3) "Тобі давно пора серйозніше ставитись до навчання в школі";

4) "Я хотів би знати, чи не ти був причиною цієї сварки?";

5) "У тебе, мабуть, були серйозніші справи?";

6) "Як ти думаєш, чому я щоразу нагадую про це?"

Ситуація 10. Учень каже вчителю: "Я хотів би, щоб Ви ставилися до мене краще, ніж до інших учнів". Якою має бути реакція вчителя:

1) "Чому я маю ставитися до тебе краще, ніж до всіх інших?";

2) "Я не збираюся грати в улюбленців і фаворитів!";

3) "Мені не подобаються люди, які заявляють так, як ти";

4) "Я хотів би знати, чому я маю виділяти тебе серед інших?";

5) "Якби я тобі сказав, що ставлюся до тебе краще, ніж до інших, ти почував би себе комфортніше?";

6) "А як я насправді до тебе ставлюся?"

Ситуація 11. Учень, поділившись з учителем своїми сумнівами з приводу можливості підвищення рівня успішності, говорить: "Я сказав Вам про те, що мене турбує. Тепер Ви скажіть, у чому причина цього і як мені діяти далі?". Що має відповісти вчитель:

1) "Ти, мені здається, комплексуєш";

2) "У тебе немає жодних підстав для занепокоєння";

3) "Перш ніж висловити обґрунтовану думку, мені необхідно розібратися в суті проблеми";

4) "Давай почекаємо, попрацюємо і повернемося до цього питання через певний час. Я думаю, що ми зможемо його вирішити";

5) "Я не готовий зараз дати тобі точну відповідь, мені треба подумати";

6) "Не хвилюйся, і в мене свого часу нічого не виходило"?

Ситуація 12. Учень явно демонструє негативне ставлення до свого однокласника й викрикує "Я не хочу сидіти поруч із ним!". Як на це має відреагувати вчитель:

1) "Ну то й що?";

2) "Однак доведеться";

3) "Це нерозумно з твого боку";

4) "Але він теж не захоче після цього сидіти з тобою";

5) "Чому?";

6) "Ти даремно так"?

Опрацювання результатів. Кожну відповідь – вибір одного із запропонованих варіантів - оцініть у балах відповідно до ключа, поданого у табл. 4. Ліворуч по вертикалі зазначено порядкові номери педагогічних ситуацій, а праворуч угорі представлено номери альтернативних відповідей. У

самій таблиці наведено бали, якими оцінюють різні варіанти відповідей на різні педагогічні ситуації. Порахуйте загальну суму набраних вами балів.

Таблиця 1

Ситуації	Обраний варіант відповіді					
1						
2						
3						
4						
5						
6						
7						
8						
9						
10						
11						
12						

Таблиця 2 (ключ)

Ситуації	Обраний варіант відповіді					
	1	2	3	4	5	6
1	4	3	4	2	5	5
2	2	2	3	3	5	5
3	2	3	4	4	5	5
4	2	3	3	4	5	5
5	2	3	2	4	5	5
6	2	2	3	4	5	5
7	2	2	4	5	4	3
00	2	4	3	4	5	4
9	2	3	4	4	5	5
10	2	2	3	4	5	5
11	2	3	4	5	4	5
12	2	2	3	4	4	5

Інтерпретація результатів. Здатність вирішувати соціально-педагогічні проблеми визначається сумою балів, набраною за всіма 12-ма ситуаціями, поділеною на 12. Узагальнення емпіричних даних проводилося за такою рівневою структурою:

Рівні сформованості здібностей

Високий
Достатній
Середній
Низький

Діапазони варіації балів

4,29 – 5
3,29 – 4,28
2,28 – 3,28
1 – 2,27

Авторська методика визначення морально-естетичної готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної взаємодії

На кожне запитання потрібно дати відповідь: "так", "не дуже" ("мабуть"), "ні".

1. Колезі по роботі ви запропонували почитати цікаву вам збірку поезій, на що вона відповіла, що віршами не захоплюється, бо бракує вільного часу? Така поведінка Вас здивує?

2. У вашому класі одна з бабусь, котра приходять забирати внучку, одягається, наче юна дівчина. Ви будете про це з нею говорити?

3. У міському автобусі, яким ви щодня добираєтесь на роботу, водій надто голосно включає одну й ту ж музику (реп). Ви дасте йому зауваження?

4. Ви пішли з дітьми на екскурсію в парк і всі помітили, що молоді дівчата тримають у руках цигарки. Чи будете на цьому акцентувати увагу учнів?

5. У класі учень зіпсував портфель сусіда по парті, розливши чорнило. Ви будете дуже сердитися?

6. Після обіду в їдальні один учень надто забруднив жирними плямами одяг, до того його кросівки завжди з розв'язаними шнурками. Вас це дратуватиме?

7. На педагогічній раді вчитель музики часто сміється недоречно. Вас це буде злити?

8. Батько однієї дитини, забираючи її зі школи, систематично приходять у стані алкогольного сп'яніння. Чи вважаєте доцільним вчителю вмішуватись у сімейні справи і реагувати на це?

9. Учениця, яка є донькою одного учителя вашої школи, часто запізнюється в школу. Ви скажете про це директорові?

10. На перерві Ви помітили, що шкільний психолог жує "жуйку". Чи звернете на це йому увагу?

11. Учень довірив вам свою таємницю. Чи розкриєте її батькам, зважаючи на потребу знання ними проблем дитини?

12. Колеги привітали вас з ювілеєм і подарували вам картину, яка у вас вже є. Ви будете від цього в поганому настрої?

13. Якщо в розмові з колегами чи учнями ви помічаєте, що вони часто вживають іншомовні слова чи ненормативну лексику, чи будете вважати необхідним зробити зауваження?

14. У театрі, куди ви пішли на виставу з учнями, група молодих людей надто голосно коментують події, смакуючи різні солодощі? Чи будете звертати уваги дітей на їхню поведінку?

15. Ви помітили, що учень під час їжі облизує пальці. Чи будете на це реагувати?

16. У Вашому класі для учнів стало модним спілкуватись, вживаючи молодіжний сленг, жаргони. Чи вважаєте це нормальним явищем для їхнього віку?

17. У шкільній вбиральні ви помітили непристойні малюнки, зроблені вже після ремонту. Чи будете звертати на це увагу учнів та їхніх батьків?

18. Випадково помічаючи, як учні ображають сором'язливих ровесників, чи вважаєте доцільним втручання дорослих у взаємини дітей?

19. Чи вважаєте корисним розповідати дітям не лише про добро як моральну цінність, а й про зло, що не менш поширене в сучасному світі?

20. У класі, де ви працюєте вчителем, склались групи учнів (із заможних і бідніших сімей). Зважаючи на сучасні суспільні розшарування за матеріальним статусом, чи будете на цьому акцентувати увагу дітей чи батьків у класі?

*За кожну відповідь "так" – 3 бали, за відповідь "не дуже" – 1 бал, за відповідь "ні" – нуль балів. Якщо набрано понад 50 балів, то студент виявляє **оптимальний** рівень знань, умінь і навичок морально-естетичного змісту, зберігає рівновагу в спілкуванні з колегами, різними категоріями учнів та їхніх батьків; від 12 до 49 балів – **середній** рівень морально-естетичної готовності, що передбачає наявність певних знань, умінь і навичок морально-естетичного змісту, відтак у безпосередній соціально-педагогічній взаємодії студент не завжди виявляє толерантність, ситуативно оцінює та сприймає етико-естетичні цінності й норми; 11 і менше балів – надмірна рівновага та спокій характеризують байдужість майбутнього вчителя до морально-естетичних цінностей в суспільстві, а значить і **низький** рівень відповідного аспекту професійної готовності.*

Методика діагностування особистості на мотивацію до СПД⁷

На кожне запитання потрібно відповісти “Так” або “Ні”.

1. Коли потрібно зробити вибір між двома варіантами, його потрібно зробити якнайшвидше, не відкладаючи на визначений час.
2. Я швидко розчаровуюсь, коли помічаю, що не можу виконати завдання на всі 100%.
3. Коли я навчаюсь чи працюю, то можна зробити висновок, що на карту поставлено все.
4. Коли виникає проблемна ситуація, то я найчастіше приймаю рішення одним із останніх.
5. Коли в мене два дні поспіль нема справ, то я втрачаю спокій.
6. У деякі дні мої успіхи нижче середнього.
7. У ставленні до себе я більш вимоглива, ніж у ставленні до інших.
8. Я більш доброзичлива, ніж інші.
9. Коли я відмовляюсь виконувати складне завдання, я потім себе картаю, оскільки воно було важливим для мене.
10. У процесі діяльності я потребую невеликих перерв для відпочинку.
11. Сердечність – це не основна моя якість.
12. Мої досягнення в навчанні не завжди однакові.
13. Мене більше захоплює інша професія, ніж та, якою я оволодіваю.
14. Осудження стимулює мене сильніше, ніж похвала.
15. Я знаю, що мої однокурсники вважають мене діловою людиною.
16. Труднощі спонукають мене приймати серйозніші рішення.
17. У мене легко викликати честолюбство.
18. Коли я працюю без задоволення, то це зазвичай помітно.
19. При виконанні роботи я не розраховую на допомогу інших.
20. Іноді я відкладаю те, що повинна була зробити сьогодні.
21. Потрібно розраховувати тільки на себе.
22. У житті дуже мало речей, важливіших за гроші.
23. Завжди, коли мені потрібно виконати важливе завдання, я ні про що інше не думаю.
24. Я не така честолюбива, як інші.
25. Наприкінці канікул я радію, що скоро розпочнеться навчання.
26. Коли я налаштована на будь-яку діяльність, я роблю її швидше і більш кваліфіковано, ніж інші.
27. Мені легше спілкуватися з людьми, котрі можуть сумлінно працювати.
28. Коли в мене нема справ, я почувуюся ніяково.

⁷ Адаптований варіант методики діагностики особистості на мотивацію до успіху Т. Елерса: Див.: Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / ред.-сост. Райгородский Д. Я. – Самара : Изд. Дом “БАХРАХ-М”, 2002. – С. 626–629.

29. Мене потрібно виконувати відповідальні справи частіше, ніж іншим.
30. Коли мені потрібно прийняти рішення, я намагаюсь робити це якнайкраще.
31. Мої друзі іноді вважають мене лінивою.
32. Мої успіхи частково залежать від моїх друзів.
33. Нема сенсу заперечувати керівникові.
34. Іноді не знаєш, яку роботу потрібно виконувати.
35. Коли щось у мене не виходить, я просто нестерпна.
36. Зазвичай я мало уваги звертаю на результативність своєї діяльності.
37. Коли я працюю разом з іншими, моя діяльність більш ефективна.
38. Є багато справ, за які я берусь і не доводжу їх до кінця.
39. Я заздрю людям, котрі не завантажені роботою.
40. Я заздрю тим, хто прагне влади і соціального статусу.
41. Коли я впевнена, що перебуваю на правильному шляху, для доказів своєї правоти, я готова йти на крайні міри.

Ключ

Ви отримали по 1 балу за відповіді "Так" на такі питання:

2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 37, 41.

Ви отримали по 1 балу за відповіді "Ні" на такі питання:

6, 13, 18, 20, 24, 31, 36, 38, 39.

Відповіді на запитання: 1, 11, 12, 19, 23, 33, 34, 35, 40 – не враховуються.

Результат: від 1 до 10 балів: низька мотивація до СПД; від 11 до 16 балів: середній рівень мотивації до СПД; від 17 до 20 балів: помірно високий рівень мотивації до СПД; більше 21 бала: надто високий рівень мотивації до СПД.

Люди, котрі помірно налаштовані на успіх у діяльності, надають перевагу середньому рівню ризику. Ті, хто боїться труднощів, схильні до надто високого рівня ризику чи навпаки – бояться ризикувати. Чим вищою є мотивація до відповідної діяльності, досягнення її мети, тим менша готовність ризикувати. При сильній мотивації до соціально-педагогічної діяльності, її результативності, сподівання на успіх зазвичай скромніші, ніж при низькій мотивації.

Методика визначення комунікативних і організаторських здібностей⁸

Соціально-комунікативна готовність майбутнього вчителя передбачає наявність комунікативних та організаторських здібностей, що уможливають результативну соціально-педагогічну взаємодію. У цьому аспекті ми адаптували методику (КОС-2), з допомогою якої виявили вміння студентів налагоджувати ділові й товариські контакти, прагнення до соціально-педагогічного спілкування, вміння впливати на людей, виявляти ініціативу тощо.

Інструкція: запропоновано 40 запитань, на кожне з яких потрібно дати відповідь “так” або “ні”. Час виконання методики – 10–15 хв.

1. Чи є у вас потяг до вивчення людей і встановлення знайомств з різними людьми.
2. Чи подобається вам займатися суспільно-громадською роботою в університеті?
3. Чи довго вас турбує почуття образи через вчинки ваших товаришів?
4. Чи складно вам зорієнтуватися у критичній ситуації?
5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтесь?
6. Чи часто намагаєтесь прихилити друзів до прийняття саме вашої думки?
7. Якщо виникли певні перешкоди для здійснення ваших намірів, чи просто можете відмовитися від них?
8. Чи легко встановлюєте контакт зі старшими від вас людьми?
9. Чи любите фантазувати й організовувати для ваших друзів різноманітні ігри й розваги?
10. Чи складно вам входити у нову компанію, колектив?
11. Чи часто відкладаєте на інші дні справи, які треба було зробити сьогодні?
12. Чи легко вам встановити контакти і спілкуватися з незнайомими людьми?
13. Чи прагнете ви добитися того, щоб ваші товариші чинили так, як цього хочете ви?
14. Чи складно вам було пристосуватися до студентського життя?
15. Ви не вступаєте в конфлікт з студентами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків тощо?
16. Чи прагнете ви за сприятливих обставин познайомитися і поспілкуватися з незнайомою людиною?
17. Чи часто під час вирішення важливих справ ви берете ініціативу на себе?
18. Чи дратують вас оточуючі люди і чи хочеться вам побути на самоті?
19. Чи правда, що ви погано орієнтуєтесь у незнайомому для вас середовищі?
20. Чи подобається вам постійно знаходитися серед людей?
21. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається завершити розпочату справу?
22. Чи маєте труднощі, коли доводиться виявити ініціативу, щоб познайомитися з незнайомою людиною?
23. Чи правда, що ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?

⁸ Адаптований варіант за: Методика виявлення «Коммунікативних и организаторских склонностей» (КОС-2) // Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / ред.-сост. Райгородский Д.Я. – Самара : Изд. Дом “БАХРАХ-М”, 2002. – С. 581–583.

24. Чи любите приймати участь в колективних справах, іграх?
25. Чи часто виявляєте ініціативу у процесі вирішення питань, які стосуються інтересів ваших друзів?
26. Чи правда, що ви почуваетесь невпевнено серед незнайомих людей?
27. Чи правда, що ви нечасто прагнете довести свою правоту?
28. Чи думаєте ви, що вам нескладно внести пожвавлення у малознайому групу людей?
29. Чи приймаєте ви участь у громадському житті навчального закладу?
30. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?
31. Чи правда, що ви не прагнете відстоювати свою думку чи рішення, якщо воно не відразу було прийнято товаришами?
32. Чи почуваете ви себе вільно, коли потрапляєте до незнайомого колективу?
33. Чи охоче долучаетесь до організації різноманітних заходів для однокласників?
34. Чи правда, що ви почуваетесь недостатньо впевненими і спокійними, коли доводиться говорити будь-що великій групі людей?
35. Чи часто ви запізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
36. Чи правда, що ви маєте багато друзів?
37. Чи часто ви опиняєтеся у центрі уваги ваших друзів?
38. Чи часто ви почуваетесь ніяково у процесі спілкування з малознайомими людьми?
39. Чи правда, що ви не дуже впевнено почуваетесь в оточенні великої групи однокурсників?
40. Чи охоче ви долучаетесь до промов у присутності ваших знайомих?

Інтерпретація результатів.

Комунікативні здібності: “так” – 1, 5, 9, 13, 17, 21, 29, 33, 37; “ні” – 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39.

Організаторські здібності: “так” – 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38; “ні” – 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40.

Коефіцієнт комунікативних або організаторських здібностей K – це відношення кількості відповідей, що співпадають з ключем до числа 20: $K = x/20$. Показники, отримані за даною методикою, можуть коливатися від 0 до 1. Показники, що близькі до 1, засвідчують високий рівень комунікативних чи організаторських здібностей; близькі до 0 – низький рівень.

Шкала оцінок комунікативних здібностей

Коефіцієнт K	0,10–0,45	0,46–0,55	0,56–0,65	0,66–0,75	0,76–1
Оцінка	1	2	3	4	5
Рівень	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий	Дуже високий

Шкала оцінок організаторських здібностей

Коефіцієнт K	0,20–0,55	0,56–0,65	0,66–0,70	0,71–0,80	0,81–1
Оцінка	1	2	3	4	5
Рівень	Низький	Нижче середнього	Середній	Високий	Дуже високий

Результати оцінки статистичної достовірності відмінностей між студентами КГ та ЕГ за компонентами особистісно-професійної готовності майбутніх учителів до соціально-педагогічної діяльності (за результатами констатувального експерименту)

Емпіричні значення критерію Колмогорова-Смирнова за виокремленими компонентами особистісно-професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності подано в таблиці:

КОГНІТИВНИЙ КОМПОНЕНТ		
Показники компонента:	$\lambda_{\text{емп.}}$	Характер відмінностей
<i>Знання про соціально-педагогічну діяльність вчителя початкової школи (за результатами анкетування)</i>		
Мети та завдань СПД вчителя ПШ	0,895	статистично недостовірні
Змісту СПД вчителя ПШ	0,671	статистично недостовірні
Напрямів СПД вчителя початкових класів	0,955	статистично недостовірні
Функцій СПД вчителя початкової школи	0,601	статистично недостовірні
Форм і методів СПД вчителя початкової школи	0,870	статистично недостовірні
Методик діагностики учнів початкових класів	2,206	статистично достовірні
Особливостей СПД вчителя в умовах інклюзивної початкової освіти	0,851	статистично недостовірні
Діагностики та соціально-педагогічної підтримки дитячої обдарованості в початковій школі	0,822	статистично недостовірні
Змісту і технологій СПД вчителя з учнями девіантної поведінки	1,541	статистично достовірні
СПД вчителя початкових класів з дезадаптованими учнями	0,814	статистично недостовірні
Характеру соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів	0,674	статистично недостовірні
Форм та методів роботи вчителя початкових класів з дітьми (вихідцями з різних типів сімей) та їхніми батьками	0,821	статистично недостовірні
Культурно-дозвіллевих форм СПД в початковій школі	0,730	статистично недостовірні
Видів та особливостей соціалізації учнів в початковій школі	0,932	статистично недостовірні
<i>Середній показник знань про СПД (за результатами самооцінки)</i>	0,515	статистично недостовірні

<i>Знання про соціально-педагогічну діяльність вчителя початкової школи (за результатами виконання письмових діагностичних робіт)</i>	1,081	статистично недостовірні
<i>Професійні здібності до здійснення соціально-педагогічної діяльності</i>	1,250	статистично недостовірні
<i>Середній показник когнітивної готовності до СПД</i>	0,592	статистично недостовірні
МОТИВАЦІЙНИЙ КОМПОНЕНТ		
Показники компонента:	$\lambda_{\text{емп.}}$	Характер відмінностей
<i>Спрямованість особистості майбутнього фахівця на діяльність</i>	0,680	статистично недостовірні
<i>Спрямованість особистості майбутнього фахівця на спілкування</i>	0,539	статистично недостовірні
<i>Спрямованість особистості майбутнього фахівця на себе</i>	1,190	статистично недостовірні
<i>Реактивна тривожність</i>	0,968	статистично недостовірні
<i>Особистісна тривожність</i>	0,967	статистично недостовірні
<i>Мотивація до соціально-педагогічної діяльності</i>	1,983	статистично достовірні
<i>Середній показник мотиваційної готовності до СПД</i>	0,597	статистично недостовірні
СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ		
Показники компонента:	$\lambda_{\text{емп.}}$	Характер відмінностей
Уміння:		
Встановлювати професійні взаємини в організації соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів	1,342	статистично недостовірні
Здійснювати індивідуальний підхід до різних категорій учнів (обдарованих, дітей-сиріт, дітей з девіантною поведінкою тощо)	0,918	статистично недостовірні
Створювати атмосферу комфортності, доброзичливості в соціально-педагогічній діяльності початкової школи	1,494	статистично достовірні
Спостерігати, слухати учнів задля надання допомоги у вирішенні їхніх соціальних проблем	0,253	статистично недостовірні
Формування соціально-виховного середовища початкової школи	1,043	статистично недостовірні
Управляти своїм емоційним станом, керувати настроєм, переносити та знімати нервово-психічні навантаження в умовах школи	0,339	статистично недостовірні
<i>Середній показник сформованості соціально-комунікативних умінь</i>	0,147	статистично недостовірні
<i>Комунікативні здібності</i>	0,919	статистично

		недостовірні
<i>Організаторські здібності</i>	0,899	статистично недостовірні
<i>Соціально-психологічна адаптованість</i>	1,079	статистично недостовірні
<i>Середній показник соціально-комунікативної готовності до СПД</i>	0,158	статистично недостовірні
МОРАЛЬНО-ЕСТЕТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ		
Показники компонента:	$\lambda_{\text{емп.}}$	Характер відмінностей
<i>Емпатійні здібності</i>	0,855	статистично недостовірні
<i>Морально-естетична готовність до соціально- педагогічної взаємодії</i>	0,907	статистично недостовірні
<i>Стиль поведінки в конфліктних ситуаціях</i>	0,677	статистично недостовірні
<i>Середній показник морально-естетичної готовності до СПД</i>	0,592	статистично недостовірні
ДІЯЛЬНІСНО-ТЕХНОЛОГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ		
Показники компонента:	$\lambda_{\text{емп.}}$	Характер відмінностей
<i>Уміння та навички здійснювати соціально- педагогічну діяльність:</i>		
Аналізувати соціально-педагогічну ситуацію в школі, прогнозувати варіанти розвитку подій в екстремальних ситуаціях	0,620	статистично недостовірні
Рациональної організації свого робочого часу, плануванням етапів і засобів діяльності	1,287	статистично недостовірні
Діагностувати учнів, аналізувати недоліки своєї професійної діяльності	0,466	статистично недостовірні
Ефективно використовувати методи та форми соціально- педагогічної діяльності в умовах початкової школи	0,735	статистично недостовірні
Використовувати соціально-педагогічні знання у моделюванні навчально-виховного процесу початкової школи	0,454	статистично недостовірні
Пошуку навчально-методичної та соціально- педагогічної інформації задля надання кваліфікованої допомоги учням у вирішенні соціальних проблем	1,066	статистично недостовірні
Планувати та формулювати поетапність соціально- педагогічної діяльності	0,907	статистично недостовірні
Навчально-виховної роботи з різними категоріями учнів (обдарованими, з особливими потребами, з девіантною поведінкою тощо)	0,208	статистично недостовірні
Планування соціально-педагогічної діяльності з учнями початкових класів та їхніми батьками	0,576	статистично недостовірні
Здійснювати пошук джерел актуальної соціально-	0,539	статистично

педагогічної проблематики		недостовірні
Здійснювати пошук науково-методичної інформації та її систематизацію	0,956	статистично недостовірні
Використання педагогічних інновацій у соціально-педагогічної діяльності з учнями початкових класів та їхніми батьками	0,477	статистично недостовірні
Соціально-педагогічного моделювання навчально-виховної роботи в початковій школі	0,502	статистично недостовірні
Креативно реалізовувати соціально-педагогічну діяльність	0,662	статистично недостовірні
<i>Середній показник сформованості вмінь і навичок</i>	0,245	статистично недостовірні
<i>Особистісна креативність</i>	0,711	статистично недостовірні
<i>Невербальна креативність</i>	0,723	статистично недостовірні
<i>Середній показник діяльнісно-технологічної готовності до СПД</i>	0,339	статистично недостовірні

Спеціальний навчальний курс “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі”

**Тематичний план спецкурсу
для студентів спеціальності 7.01010201 ”Початкова освіта”
(ОКР “Спеціаліст”)**

№ з/п	Теми курсу	Усього	Аудитор. заняття		Самост. робота
			Лек.	Практ.	
Модуль 1. Теоретико-методичні засади соціально-педагогічної діяльності					
1.	Загальні основи соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів	10	2	2	6
2.	Соціально-педагогічна профілактика в початковій школі. Соціально-педагогічна діяльність з девіантними учнями	12	2	2	8
3.	Соціально-педагогічна діагностика учнів і налагодження співпраці школи з сім'єю	12	2	2	8
4.	Робота вчителя в умовах інклюзивної початкової освіти	16	2	2	12
Модуль 2. Організаційно-технологічне забезпечення соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи					
5-6	Особистісна спрямованість соціально-педагогічних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи	22	4	4	14
7	Виявлення ефективності використання соціально-педагогічних технологій у діяльності вчителя початкових класів	9	2	2	5
	Усього	81	14	14	53

Програма навчального спецкурсу “Технології соціально-педагогічної діяльності в початковій школі”

МОДУЛЬ 1. Теоретико-методичні засади соціально-педагогічної діяльності

Тема 1. Загальні основи соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів

Сутність соціально-педагогічної діяльності та особливості реалізації в сучасній початковій школі. Нормативно-правове забезпечення організації соціально-педагогічної діяльності в системі освіти України. Принципи та функції соціально-педагогічної діяльності вчителя. Методи та форми організації соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.

Педагогічний супровід соціалізації молодших школярів як механізм і результат соціально-педагогічної діяльності вчителя. Різновиди соціалізації у філософсько-психологічному та педагогічному аспектах. Осмислення соціально-педагогічної діяльності вчителя у співвідношенні понять “соціалізація”, “виховання”, “навчання”. Соціокультурне виховання учнів початкових класів як соціально-педагогічна система. Вплив соціально-виховного середовища навчального закладу на процес і результати соціально-педагогічної діяльності вчителя ПШ. Сучасне медіасередовище: соціально-педагогічна рефлексія та критичне осмислення.

Ключові поняття: соціально-педагогічна діяльність, функції, принципи, методи та форми організації соціально-педагогічної діяльності, специфіка соціально-педагогічної діяльності в ПШ, соціалізація, соціокультурне виховання, принципи та методи соціально-педагогічної діяльності, соціально-виховне середовище початкової школи.

Література: основна: 1, 2, 4-9, 11, 14, 22;

допоміжна: 27, 28;

електронні ресурси: 51, 55, 57, 58.

Тема 2. Соціально-педагогічна профілактика в ПШ. Соціально-педагогічна діяльність з девіантними учнями

Попередження шкільної дезадаптації дітей (корекція соціальної мотивації учіння, емоційного сприйняття учнів і класу, індивідуальних можливостей, виявлення конфліктних ситуацій у мікросоціумі тощо). Соціально-педагогічна діяльність з соціально незахищеними учнями: надання допомоги дітям, що перебувають у кризових умовах життєдіяльності, педагогічна підтримка дітей, що в силу різних причин залишилися без батьківської опіки. Робота з соціально неблагополучними учнями: ресоціалізація дезадаптованих і соціально запущених дітей різних типів, корекція та реабілітація дітей з девіантною поведінкою. Створення умов для саморозвитку, самореалізації девіантних дітей у середовищі ровесників, запобігання негативного впливу масової культури, стереотипів асоціальної поведінки, міжособистісних конфліктів в умовах

навчально-виховного процесу; сприяння реалізації соціальних потреб в умовах соціальної дезорганізації; допомога в подоланні соціальної інфантильності шляхом формування навичок суспільно позитивної діяльності, становлення громадянської позиції школяра.

Соціально-культурна анімація в ПШ. Розроблення й упровадження спеціальних соціально-культурних анімаційних програм організації дозвілля молодших школярів у мікросоціумі. Соціально-педагогічний супровід учнів у різнобічній позаурочній діяльності (культурно-масовій пізнавальній, дозвільній, спортивно-оздоровчій, суспільно-трудова). Створення освітньо-культурного середовища у початковій школі, організація соціально-педагогічної співпраці з працівниками позашкільних закладів і центрів дозвілля. Оновлення змісту анімаційної діяльності засобами народознавства.

Ключові поняття: шкільна дезадаптація, девіантна поведінка, соціальна дезорганізація, соціальна інфантильність, соціально незахищені учні, соціально неблагополучна сім'я, соціально-культурна анімація, аніматор, види анімаційних програм в початковій школі.

Література: основна: 1, 4, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 22.

допоміжна: 23, 31, 34, 37, 42, 48.

електронні ресурси: 49, 54, 55, 56, 63.

Тема 3. Соціально-педагогічна діагностика учнів і налагодження співпраці школи з сім'єю

Налагодження соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів. Психолого-педагогічна діагностика батьків на предмет виявлення (відновлення) їхнього соціально-виховного потенціалу й типових труднощів (помилки) у соціокультурному вихованні дітей. Попередження неконструктивного педагогічного впливу та різних форм насильства на дітей. Підвищення рівня педагогічної культури сім'ї, соціально-педагогічне консультування батьків (опікунів), допомога сім'ям "групи ризику", психолого-педагогічна корекція виховного впливу на дітей у неблагополучних родинах, залучення батьків до спільної з дітьми участі в суспільно-трудова та культурно-дозвільній діяльності в умовах школи й поза нею.

Соціально-педагогічна діяльність з обдарованими учнями. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих і соціально активних учнів; розкриття їхніх здібностей, нахилів, талантів; розвиток пізнавальних інтересів і можливостей (академічних, психомоторних, інтелектуальних, мистецьких, творчих, лідерських), виявлення явної та прихованої обдарованості; налагодження спільної діяльності з батьками в аспекті створенні спеціальних умов для ефективної соціалізації дітей у мікросередовищі. Здійснення індивідуального підходу в навчально-виховному процесі та визначення розвивальних технологій у роботі вчителя з одарованими й талановитими учнями.

Ключові поняття: педагогічна культура сім'ї, соціально-педагогічна співпраця, соціально-педагогічне консультування, соціально-педагогічне консультування батьків, обдарована дитина, талановита дитина, явна й прихована обдарованість, розвивальні технології навчання.

Література: основна: 1, 4, 9, 13, 17, 22;
допоміжна: 24, 32, 33, 35, 40, 42;
електронні ресурси: 51, 55, 58.

Тема 4. Робота вчителя в умовах інклюзивної початкової освіти

Виявлення дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку. Адаптація соціально-виховного й освітньо-розвивального середовища для забезпечення однакового доступу до освіти, у т. ч. дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються у початковій школі.

Вивчення змісту та особливостей роботи вчителя в інклюзивних класах (ознайомлення з нормативно-правовою базою, дидактично-розвивальним і матеріально-технічним забезпеченням школи тощо), психологічний та соціально-педагогічний супровід (супроводження) учнів з особливими освітніми потребами та їхніх батьків. Превентивна робота вчителя з подолання упереджень й дискримінації учнів з особливими освітніми потребами, формування толерантного, суспільно позитивного ставлення до них з боку ровесників та педагогічних працівників школи, надання спеціальних послуг відповідно до освітніх потреб дітей. Залучення учнів з особливими освітніми потребами та їхніх батьків (опікунів) до активної суспільно значущої діяльності в мікросередовищі школи.

Ключові поняття: учні з особливими освітніми потребами, інклюзивне навчання, інклюзивна початкова освіта, превентивна робота, інклюзивні класи.

Література: основна: 3, 4, 15, 19.
допоміжна: 38, 43, 45, 46.
електронні ресурси: 53, 54, 59, 60.

МОДУЛЬ 2. Організаційно-технологічне забезпечення соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи

Тема 1–2. Особистісна спрямованість соціально-педагогічних технологій у навчально-виховному процесі початкової школи

Технології розвитку творчої особистості учня в соціально-педагогічній діяльності. Здоров'язберезувальні технології в початковій школі. Методи залучення учнів до проектної діяльності. Інформаційно-комунікативні технології в соціально-педагогічній діяльності. Особистісно зорієнтовані технології в індивідуально-груповій соціально-педагогічній діяльності з молодшими учнями. Інтерактивні технології в соціально-педагогічній діяльності вчителя.

Технології естетотерапії в СПД вчителя ПШ. Естетизація соціально-педагогічного процесу як невід'ємна складова професійної діяльності вчителя. Методи використання естетотерапії в аспекті соціально-педагогічної профілактики девіацій молодших учнів. Види естетотерапії: казкотерапія, лялькотерапія, музикотерапія, ігрова терапія, пісочна терапія, хореотерапія, формокорекційна ритмопластика, фототерапія, народна арт-терапія.

Ключові поняття: здоров'язберезувальні технології, інтерактивне навчання, інформаційно-комунікативні технології, особистісно зорієнтовані

технології, естетизація соціально-виховного середовища початкової школи, види та методи естетотерапії.

Література: основна: 1, 5, 9, 22.

допоміжна: 23, 24, 29, 30, 35, 39, 41, 45;

електронні ресурси: 51, 61, 62.

Тема 3. Виявлення ефективності використання соціально-педагогічних технологій у діяльності вчителя початкових класів

Особистісно-професійна готовність вчителя до реалізації основних функцій соціально-педагогічної діяльності в початковій школі. Професійно важливі та професійно значущі якості педагога початкової школи. Структура готовності педагога до використання технологій СПД в ПШ. Оцінювання результатів СПД, вимоги оформлення та ведення звітної документації. Саморефлексивна діяльність вчителя, його підготовка до професійного самовдосконалення. Педагогічна творчість у моделюванні соціально-виховного процесу в ПШ.

Ключові поняття: особистісно-професійна готовність учителя, контроль та оцінювання, професійна рефлексія, готовність до СПД, професійно важливі й професійно значущі якості, соціально-виховні технології, педагогічна творчість, професійне самовдосконалення.

Література: основна: 9, 11, 15, 16, 17.

допоміжна: 24, 25, 27, 30, 32, 42, 44.

ПЛАНИ ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТЬ

Практичне заняття № 1

Тема: Сутність та особливості соціально-педагогічної діяльності вчителя в сучасній початковій школі

План

1. Нормативно-правове забезпечення організації соціально-педагогічної діяльності в системі освіти України.
2. Принципи та функції соціально-педагогічної діяльності вчителя.
3. Зміст соціально-педагогічної діяльності вчителя в сучасній початковій школі. Методи та форми організації соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.
4. Соціокультурне виховання учнів початкових класів як соціально-педагогічна система.
5. Вплив соціально-виховного середовища навчального закладу на процес і результати соціально-педагогічної діяльності вчителя ПШ.

Теми рефератів:

Соціально-виховне середовище сучасної початкової школи.

Сучасне медіасередовище та його вплив на соціальний розвиток молодшого школяра.

Зміст соціокультурного виховання молодшого школяра.

Практичне завдання: розробити й презентувати власний проект реалізації інноваційних форм і методів соціокультурного виховання учнів початкових класів.

Практичне заняття №2

Тема: Педагогічний супровід соціалізації молодших школярів як складова соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів

План

1. Сутність поняття “соціалізація”.
2. Педагогічний супровід соціалізації молодших школярів як механізм соціально-педагогічної діяльності вчителя.
3. Різновиди соціалізації у філософсько-психологічному та педагогічному аспектах.
4. Зміст етнокультурної та духовної соціалізації учня.
5. Значення громадянської та політичної соціалізації молодшого школяра в умовах навчального закладу.
6. Трудова соціалізація учня: мета, завдання й зміст в умовах початкової школи.

Теми рефератів:

Теорії соціалізації особистості.

Вікові особливості **соціалізації** особистості.

Особливості соціалізації молодшого школяра в умовах загальноосвітньої школи.

Практичне заняття № 3

Тема: Соціально-педагогічна профілактика та робота девіантними учнями в початковій школі

План

1. Проблеми попередження шкільної дезадаптації в початковій освіті.
2. Соціально-педагогічна діяльність з соціально незахищеними учнями.
3. Робота з соціально неблагополучними учнями
4. Створення умов для саморозвитку, самореалізації девіантних дітей у середовищі ровесників.
5. Розроблення й упровадження спеціальних соціально-культурних анімаційних програм організації дозвілля молодших школярів

Теми рефератів:

Використання етнопедагогіки в анімаційній діяльності початкової школи.

Проблеми запобігання негативного впливу масової культури на особистісний розвиток молодшого учня.

Стереотипи асоціальної поведінки та її вплив на становлення молодшого школяра.

Шляхи подолання міжособистісних конфліктів в умовах навчально-виховного процесу початкової школи.

Практичне завдання: опрацювати соціально-педагогічну літературу та підготувати повідомлення про соціально-педагогічну діяльність учителя початкових класів з «проблемними» учнями: схильними до дидактогенної

поведінки, адиктивної поведінки, агресивності, суїциду, психічних розладів і неврозів тощо (на вибір студента).

Практичне заняття № 4

Тема: Соціально-педагогічна діагностика учнів і налагодження співпраці школи з сім'єю.

План

1. Напрями соціально-педагогічної співпраці вчителя з батьками учнів.
2. Психолого-педагогічна діагностика батьків у соціокультурному вихованні дітей.
3. Шляхи попередження неконструктивного педагогічного впливу та різних форм насильства на дітей.
4. Підвищення рівня педагогічної культури сім'ї, соціально-педагогічне консультування батьків (опікунів) й допомога сім'ям "групи ризику".
5. Соціально-педагогічна підтримка обдарованих і соціально активних учнів.
6. Методики виявлення явної та прихованої обдарованості школярів. Здійснення індивідуального підходу в навчально-виховному процесі та визначення розвивальних технологій у роботі вчителя з одарованими й талановитими учнями.

Теми рефератів:

Особливості роботи вчителя з учнями, вихідцями з неповних сімей.

Різні форми насильства в сім'ї та шляхи його попередження.

Налагодження спільної діяльності з батьками в аспекті створенні спеціальних умов для ефективної соціалізації дітей у мікросередовищі.

Розвиток пізнавальних інтересів і можливостей обдарованих молодших школярів у процесі навчання.

Розвиток пізнавальних інтересів і можливостей обдарованих молодших школярів у позаурочній виховній роботі.

Практичне завдання: розробити й презентувати власну програму роботи вчителя з підвищення педагогічної культури батьків.

Практичне заняття № 5

Тема: Робота вчителя в умовах інклюзивної початкової освіти

План

1. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної початкової освіти. Сутність інклюзивного навчання.
2. Методика виявлення учнів, котрі потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку.
3. Адаптація освітньо-розвивального середовища початкової школи для забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потребами.
4. Превентивна робота вчителя з подолання упереджень й дискримінації учнів з особливими освітніми потребами.
5. Залучення учнів з особливими освітніми потребами та їхніх батьків (опікунів) до активної суспільно значущої діяльності в мікросередовищі школи.

6. Особливості організації навчально-виховного процесу в інклюзивних початкових класах.
7. Оцінювання учнів в інклюзивній початковій освіті.

Теми рефератів:

Мета, завдання та принципи інклюзивного навчання.

Реалізація головних принципів інклюзії у провідних країнах Європи.

Практичне завдання: підготуватись до участі в диспуті на тему "Інклюзивна освіта в Україні: за і проти".

Практичне заняття № 6

Тема: Технологічне забезпечення соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи

План

1. Технології розвитку творчої особистості учня в соціально-педагогічній діяльності.
2. Здоров'язбережувальні технології в початковій школі.
3. Інформаційно-комунікативні технології в соціально-педагогічній діяльності.
4. Особистісно зорієнтовані технології в індивідуально-груповій соціально-педагогічній діяльності з молодшими учнями.
5. Інтерактивні технології в соціально-педагогічній діяльності вчителя.

Теми рефератів:

Пропедевтика аморальності особистості молодшого школяра в умовах гуманізації суспільства.

Використання медіа-освітніх технологій у сучасній початковій школі.

Практичне завдання: розробити та презентувати власний проект реалізації технологій соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів (на вибір студента).

Практичне заняття № 7

Тема: Естетизація соціально-педагогічного процесу як невід'ємна складова професійної діяльності вчителя

План

1. Технології естетотерапії в професійній діяльності вчителя початкових класів.
2. Методи використання естетотерапії в аспекті соціально-педагогічної профілактики девіацій молодших учнів.
3. Види естетотерапії в навчально-виховному процесі початкової школи.
4. Ігрова й пісочна терапія в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкової школи.
5. Хореотерапія, формокорекційна ритмопластика та фототерапія в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкових класів.
6. Казко- та лялькотерапія в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкових класів.
7. Народна арт-терапія та її значення в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкових класів.

Теми рефератів:

Музикотерапія як засіб профілактики девіацій в учнів початкових класів.

Значення ароматерапії у психокорекційній роботі з учнями початкових класів.

Іпотерапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Практичне завдання: розробити та презентувати власний проект реалізації естетотерапевтичного прийому в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкових класів.

Завдання для самостійної роботи студентів

1. Наведіть приклади системних об'єктів у світі соціально-педагогічних явищ.
2. Опишіть актуальну проблему соціально-комунікативної діяльності сучасного педагога (за матеріалами педагогічних періодичних видань).
3. Опрацювати книгу В. Сухомлинського "Сто порад учителям". Вибрати із них ті поради, що стосуються процесу професійної діяльності педагога та умов для забезпечення її ефективності.
4. Змодельуйте приклади позитивного й негативного соціально-педагогічного спілкування вчителя з батьками дітей та аргументуйте причини конфліктних ситуацій.
5. Виокремте типи адаптації відповідно до індивідуальних особливостей людини.
6. Спрогнозуйте, який тип адаптації буде найважчим саме для Вас. Аргументуйте свій висновок.
7. Опрацюйте Концепцію розвитку інклюзивної освіти в Україні (від 01.10.2010 р.).
8. За матеріалами педагогічних періодичних видань проаналізуйте проблеми адаптації дітей, їхніх батьків та педагога до навчально-виховного процесу початкової школи в умовах інклюзивної освіти.
9. Приведіть приклади на основі власного життєвого досвіду чи з педагогічної преси про вплив якостей особистості на професійну діяльність (домінантні, периферійні, негативні і професійно недопустимі якості).
10. Обґрунтуйте функції знань і вмінь у процесі професійного самовдосконалення педагога (самоосвіта, вивчення кращого педагогічного досвіду, науково-методична робота).
11. Привести приклади педагогічних ситуацій для педагогічного аналізу, де мали місце міжособистісні конфлікти. Описати їх.
12. Скласти конспект інтерактивного заняття, що має метою вирішення соціально-педагогічних проблем.
13. Визначити власний рівень адаптованості чи дезадаптованості за питальником Р. Роджерса.
14. Спроекувати можливі педагогічні ситуації міжетнічних конфліктів в умовах початкової школи та шляхи їх вирішення та запобігання.
15. Охарактеризувати зміст понять "етнічні" та "міжетнічні" конфлікти.
16. Скласти плани-конспекти 2-х статей (на вибір студента) за матеріалами періодичних видань на тему "Досвід використання ігротерапії в сучасній початковій школі".

17. На прикладі 2–3 казок проілюструвати естетотерапевтичний вплив на учня.
18. Визначити психотерапевтичний потенціал народної дитячої пісні (на прикладі 2–3 пісень чи розваг).
19. Скласти плани-конспекти 2-х статей (на вибір студента) за матеріалами періодичних видань на тему "Пісочна терапія в сучасних науково-педагогічних дослідженнях".
20. Опрацюйте книгу Д. Карнегі "Як здобувати друзів і впливати на людей" та випишіть основні правила соціально-педагогічної комунікації вчителя з учнями ба їхніми батьками.

Теми індивідуальних науково-дослідних завдань

1. Рефлексивна компетентність педагога початкової школи.
2. Типові причини педагогічної дезадаптації та шляхи їх усунення.
3. Гуманізм в педагогічній спадщині В. Сухомлинського.
4. Проблеми етнічної адаптації педагога до роботи з учнями в полікультурному регіоні.
5. Психолого-педагогічні проблеми адаптації студентської молоді до навчання.
6. Професійна адаптація студентів у процесі проходження педагогічної практики в початковій школі.
7. Особливості соціально-педагогічної адаптації першокласників.
8. Розвиток інклюзивної освіти в Швеції.
9. Розвиток інклюзивної освіти в Бельгії.
10. Розвиток інклюзивної освіти в Італії.
11. Розвиток інклюзивної освіти в Німеччині.
12. Розвиток інклюзивної освіти в Австрії.
13. Розвиток інклюзивної освіти в США.
14. Розвиток інклюзивної освіти в Канаді.
15. Розвиток інклюзивної освіти в Австралії.
16. Розвиток інклюзивної освіти в Голландії.
17. Вікові, емоційні, лінгвістичні та етико-естетичні бар'єри соціально-педагогічної адаптації молодшого школяра.
18. Шляхи розвитку педагогічної творчості вчителя початкових класів у процесі моделювання навчального процесу.
19. Українська культура як соціально-історичний феномен професійної адаптації особистості учня початкової школи.
20. Досвід розв'язання конфліктних ситуацій у спілкуванні з неповнолітніми А. Макаренка.
21. Місце та роль світоглядної культури у формуванні професійної адаптації педагога.
22. Вплив етнопсихологічних особливостей народу в процесі вирішення конфліктних ситуацій.
23. Культура соціально-педагогічного спілкування вчителя початкової школи.

24. Конфлікт і взаємодія у соціально-педагогічному процесі початкової школи.
25. Соціально-педагогічна діяльність вчителя в сільській початковій школі.
26. Соціально-педагогічна діяльність вчителя в гірській початковій школі.
27. Технології розвитку творчої особистості учня в соціально-педагогічній діяльності.
28. Інформаційно-комунікативні технології в соціально-педагогічній діяльності.
29. Особистісно зорієнтовані технології в індивідуально-груповій соціально-педагогічній діяльності з молодшими учнями.
30. Інтерактивні технології в соціально-педагогічній діяльності вчителя.
31. Технології естетотерапії в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкових класів.
32. Естетотерапія як засіб соціально-педагогічної профілактики девіацій молодших учнів.
33. Театрально-драматична діяльність у соціокультурному розвитку молодшого школяра.
34. Казко-, лялько- й музикотерапія в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкових класів.
35. Ігрова й пісочна терапія в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкової школи.
36. Хореотерапія, формокорекційна ритмопластика та фототерапія в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкових класів.
37. Народна арт-терапія та її значення в соціально-педагогічній діяльності вчителя початкових класів.
38. Хобі-терапія як метод соціально-педагогічної корекції поведінки учня початкових класів.
39. Арома-, дельфіно- та іпотерапія у соціально-педагогічній діяльності вчителя початкових класів.
40. Зарубіжні технології естетизації соціально-педагогічного процесу.

Рекомендована література до вивчення спецкурсу

Основна

1. Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : модульний курс дистанційного навчання / А. Й. Капська, О. В. Безпалько, Р. Х. Вайнола ; заг. ред. А. Й. Капської. – К., 2002. – 164 с.
2. Афанасьєв А., Ішук Н. Виховне середовище в Україні: проблеми та шляхи їх вирішення / А. Афанасьєв, Н. Ішук // Рідна школа. – № 6(942). – 2008. – С. 23–26.
3. Балл Г.А. Понятие адаптации и ее значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.
4. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навчальний посібник [для студ. вищ. навч. закл] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

5. Будник О.Б. Інноваційна парадигма формування етновиховного середовища початкової школи / Олена Будник // Освітній простір: стратегії національного виміру : збірник наукових статей / за ред. проф. Н. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2011. – С. 34–45.
6. Будник О. Моделювання етновиховного середовища загальноосвітнього навчального закладу / Олена Будник // Формування етновиховного простору навчальних закладів західноукраїнського регіону : збірник наукових праць / за ред. проф. Лисенко Н.В. – Івано-Франківськ, 2010. – С. 36–47.
7. Будник О. Оновлення змісту виховання в початковій школі засобами народного гумору / Олена Будник // Етнопедагогічна складова процесу формування компетентності молодших школярів : навчально-методичний посібник / за ред. О.Будник. – Київ–Івано-Франківськ, 2009. – С. 377–392.
8. Будник О. Соціокультурне виховання учнів як складова соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів / Олена Будник // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Вип. L. – Івано-Франківськ: Плай, 2013. – С. 85–91.
9. Будник О. Б. Соціально-педагогічна діяльність учителя початкової школи : навчально-методичний посібник / О. Б. Будник. – Івано-Франківськ : ПП Бойчук А.Б., 2012. – 212 с.
10. Жаровцева Т. Г. Неблагополучна сім'я: своєрідність, проблеми, педагогічна підтримка / Т. Г. Жаровцева; АПН України. Півд. наук. центр. – О. : СВД М.П. Черкасов, 2004. – 191 с.
11. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: У 3-х т. Том I. Основи родинних взаємовідносин / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ, 2006. – 288 с.
13. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка : У 3-х т. Том II. Основи родинного виховання / Б. Ковбас, В. Костів. – Івано-Франківськ, 2006. – 288 с.
14. Липський І. А. Соціальне виховання / І. А. Липський // Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-е видання / за заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь : Універсум, 2013. – С. 89–93.
15. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2-1. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24;
16. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя / О.Г. Мороз. – К. : Вища школа, 1980. – 94 с.
17. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
18. Сабельнікова С. Досвід впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітньому навчальному закладі / С. Сабельнікова // Практика управління закладом освіти. – 2009. – № 10. – С. 15–28.
19. Сватко Г. Інклюзивний підхід як основа освіти для всіх дітей / Г. Сватко // Завуч (Шкільний світ). – 2009. – № 36. – С. 4–7.
20. Федій О. А. Естетотерапія : навч.посібник 2-ге вид. перероб. та доп. / О. А. Федій. – К. : “Центр учбової літератури”, 2012. – 304 с.

21. Хаирова С. И. Этнокультурные особенности формирования адаптивного поведения детей / С. И. Хаирова // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 26–29.
22. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навчальний посібник / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

Допоміжна

23. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : посіб. для учителя / Ш. А. Амонашвили. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
24. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід:теоретико-технологічні засади: навч-метод.видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
25. Будник О. Етнопедагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів у Прикарпатському регіоні / Олена Будник // Етнопедагогічний контекст професійної підготовки студентів у вишах Прикарпатського регіону : навчально-методичний посібник / за ред. проф. Лисенко Н. В. – Київ-Івано-Франківськ, 2009. – С. 238–294.
26. Будник О. Пріоритети наступності у вихованні дошкільників і молодших школярів / Олена Будник // Наступність дошкільної та початкової освіти в етнічному вихованні дітей : навчально-методичний посібник / за ред. проф. Лисенко Н. В. – Івано-Франківськ, 2011. – С. 49–64.
27. Будник О. Проблема етнічної соціалізації студентської молоді в умовах вищого педагогічного навчального закладу України / Олена Будник // Вища освіта України : теоретичний і науково-методичний часопис Інституту вищої освіти НАПН України. Тематичний випуск “Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу”. – К., 2012. – № 3 (Додаток 2), т. 1. – С. 113–116.
28. Будник О. Соціально-педагогічне спрямування професійної підготовки вчителя початкової школи / Олена Будник // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : збірник наукових праць. – Випуск 17. – Ч. 1. – Київ – Івано-Франківськ : Вид-во НАПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – С. 83–91.
29. Брехман И. Валеология – наука о здоровье / И. Брехман. – М. : Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
30. Домбровський С. Використання народознавства у педагогічній діяльності учителя початкових класів / С. Домбровський. – Івано-Франківськ, 1996. – 84 с.
31. Ігнатенко П. Р. та ін. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти : навчально-методичний посібник / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. – К. : ІЗМН, 1997. – 252 с.
32. Казміренко В. П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В. П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. – 2004. – № 6. – С. 76–78.
33. Козляковський П. А. Загальна психологія : навч. посібник: В 2 т. – 2-ге вид., доп. і переробл. Т. II. / П.А. Козляковський. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 240 с.
34. Костів В. І. Моральне виховання дітей із неповних сімей : моногр. / В. І. Костів; АПН України, Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаніка. Наук.-метод. центр “Укр.

- етнопедagogіка і народознав.”, НДЦ “Надія” (Центр дослідж. пробл. непов. сімей і бездоглядності дітей). – Івано-Франківськ, 2001. – 304 с.
35. Литвин-Кіндратюк С., Кіндратюк Б. Народознавство та організація здорового способу життя школярів : монографія / С. Литвин-Кіндратюк, Б. Кіндратюк. – Івано-Франківськ, 1997. – 279 с.
36. Національне виховання учнів засобами українського народознавства : посібник для вчителів / за ред проф. Скульського Р. П. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 73–105.
37. Матвеев Н. и др. Критерии санитарно-гигиенического благополучия учебно-воспитательных учреждений / Н. Матвеев, И. Якубов, Н. Котов, Ю. Кузмичев // Актуальные проблемы гигиены детей и подростков. – Харьков, 1995. – С. 91–93.
38. Медчук І. Охорона психічного здоров'я учнів / І. Медчук // Рідна школа. – 1995. – № 5. – С. 28–29.
39. Національне виховання учнів засобами українського народознавства / за ред. проф. Скульського Р. П. – Івано-Франківськ, 1995. – С. 126–137.
40. Новикова Н. Проблеми валеологічного виховання учнів / Н. Новикова // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 2. – С. 103–107.
41. Новицька Т. Валеологічна освіта / Т. Новицька // Обрії. – № 1. – С. 51–53.
42. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие / ред.-сост. Райгородский Д. Я. – Самара : Изд. Дом “БАХРАХ-М”, 2002. – 672 с.
43. Слободянюк Н. Організація діяльності модельного центру інклюзивної освіти у загальноосвітньому навчальному закладі / Н. Слободянюк // Практика управління закладом освіти. – 2011. – № 1. – С. 40.
44. Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія / Р. П. Скульський. – К. : Вища школа, 1992. – 135 с.
45. Снігульська В. Всеукраїнський круглий стіл “Психолого-педагогічні аспекти інклюзивної освіти: за і проти” // Дефектолог (Шкільний світ). – 2010. – № 3. – С. 6–8.
46. Снігульська В. Всеукраїнський круглий стіл “Психолого-педагогічні аспекти інклюзивної освіти: за і проти”: репортаж із роботи круглого столу / В. Снігульська // Соціальний педагог (Шкільний світ). – 2010. – № 4. – С. 7–14.
47. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання : посібник для вчителів початкових класів та студентів педагогічних факультетів / М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1996. – 80 с.
48. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка / М. Г. Стельмахович. – К., 1996. – 286 с.

Електронні ресурси

49. Сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/>
50. Архів змісту номерів журналу “Початкова школа” за 2010–2012 рр. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pochatkova-shkola.net/archivezm.htm>
51. Кузьмінський А., Омеляненко В. Теорія і методика виховання : посібник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/15840720/pedagogika/teoriya_i_metodika_vihovannya_-_omelyanenko_vl
52. Кот М. З. Теорія і методика виховної роботи. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу:

- http://www.ikpp.npu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=614%3A-q---q&catid=2&lang=uk
53. Концепція розвитку інклюзивної освіти (від 01.10.2010 р.) // Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ МОН №912 від 01.10.2010 року. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189
54. Безпалько О. Соціальна педагогіка : навчальний посібник . – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://townbookie.com/book/223-socialna-pedagogika-navchalnij-posibnik-bezpalko-ov.html/>
55. Богданова І. Соціальна педагогіка : навчальний посібник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/15840720/pedagogika/sotsialna_pedagogika_-_bogdanova_im.
56. Тименко В. Соціальна педагогіка : навчальний посібник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://townbookie.com/book/130-socialna-pedagogika-navchalnij-posibnik-timenko-v-m.html>
57. Мешко Г. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.ws/16170701/pedagogika/vstup_do_pedagogichnoyi_profesiyi_-_meshko_gm.
58. Шевців З. Основи соціально-педагогічної діяльності : навчальний посібник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.cul.com.ua/preview/osn_soc_ped_Shevciv.pdf.
59. Мушинський В. Психолого-педагогічний супровід інклюзивного навчання в початковій школі : методичні рекомендації. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita-dnopr.com/index.php/metodichni-rekomendatsiji/1492-psikhologo-pedagogichnij-suprovid-inklyuzivnogo-navchannya-v-pochatkovij-shkoli>
60. Сайт з інклюзивної освіти дітей з особливими потребами в Україні. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.education-inclusive.com/>
61. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://edu-lib.net/drugoe-2/pometun-o-i-ta-in-suchasniy-urok-intera.>
62. Співаковський О., Петухова Л., Коткова В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі : навчально-методичний посібник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [www.kspu.edu/.../ИКТ%20в%20початковій%20школі.%20Посібник.pdf](http://www.kspu.edu.ua/.../ИКТ%20в%20початковій%20школі.%20Посібник.pdf)
63. Тюпля Л., Іванова І. Соціальна анімація // Соціальна робота: теорія і практика : навчальний посібник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://pidruchniki.ws/10810806/sotsiologiya/sotsanimatsiya>

Тренінги для підвищення особистісно-професійної готовності майбутніх учителів

Заняття 1. Адаптаційний потенціал майбутнього фахівця.

Мета: виявити рівень соціально-педагогічної і психологічної адаптованості майбутніх учителів до середовища ВПНЗ, типові очікування, переживання й труднощі, що пов'язані з процесом адаптації до нових умов життєдіяльності та опануванням професією.

План заняття.

1. *Привітання* (5–7 хв.). Студенти вітаються один з одним в колі, бажаючи сусідові того, чого б побажав собі.

2. *Вступ* (10 хв.). Викладач коротко характеризує ознаки адаптованості/дезадапованості індивіда, що впливають на процес і результати його оволодіння професією, а також пристосування до умов школи в період проходження педагогічної практики. Для цього учасникам тренінгу пропонуємо такі запитання: Чи співпали Ваші очікування про навчання в університеті з тим, які були до вступу? З якими труднощами Ви стикнулися? Чи відчули проблеми в налагодженні особистісних контактів із студентами, викладачами? Чи не розчарувались у перший рік навчання? Які психологічні бар'єри Вам необхідно було подолати для налагодження взаємодії, досягнення психологічного комфорту в групі?

3. *Діагностика типових адаптаційних труднощів студентів* (30 хв.).

У формі бесіди викладач з'ясовує типові адаптаційні труднощі студентів на різних етапах навчання в навчальному закладі (запитує кожного по колу): Якими були Ваші перші враження від університету й навчання в ньому? Яким ви уявляли собі студентське життя і чи справдилися Ваші сподівання? Які були перші враження від лекцій, семінарів? Чого Ви очікуєте від навчання в університеті? Чи були у Вас труднощі у спілкуванні з студентами групи, інституту, викладачами чи адміністрацією? Чи відчуваєте сьогодні якісь труднощі в налагодженні професійних контактів в університеті? Чи відчуваєте страх, коли заходите в деканат, бухгалтерію, на кафедру?

У результаті такого опитування виявлено, що типовими проблемами адаптації студентів до педагогічного процесу вишу, змісту освіти, методів та форм роботи з викладачами тощо є невизначеність власних стратегій опанування професією, неадекватні очікування від процесу навчання, недостатня обізнаність з домінуючими поведінковими стандартами студентського середовища, низький рівень комунікативної культури тощо. Відтак, характерною є особистісна вираженість окреслених проблем задля їх часткового вирішення в процесі тренінгу.

4. *Пошук раціональних шляхів вирішення адаптаційних проблем.*

На основі аналізу типових проблем студентів, пов'язаних з адаптацією, пропонується низка завдань з метою освоєння ними соціально-виховного

середовища вишу. Розвиток навичок ділового спілкування студента у деканаті педагогічного інституту, бібліотеці, на кафедрі.

Аналогічно відпрацьовують навички адаптації майбутніх фахівців у спілкуванні з учнями, колегами по роботі, адміністрацією школи, батьками.

5. *Підсумок заняття* (2 хв.). Студенти висловлюють думки щодо ефективності проведеного тренінгу.

Заняття 2. Соціально-педагогічна майстерність майбутнього фахівця.

Мета: активізація професійно-педагогічних інтересів майбутніх учителів початкових класів, коректування хибних очікувань та стимулювання їх до творчого самовдосконалення.

План заняття.

1. *Привітання й пізнання особистісних цінностей учасників* (5–7 хв.).

Студенти вітаються та бажають один одному успіхів у професійному навчанні. Для налаштування на тренінг, пропонується на спеціальному аркуші паперу намалювати уявний символ, що найістотніше відображає сьогоденні настрої та зацікавлення кожного студента. Після завершення завдання учасники почергово розповідають про свої уподобання та наміри (приміром, оптимісти, що люблять художнє мистецтво, можуть відобразити свій стан у вигляді натюрморту з квітів з наступним обґрунтуванням).

2. *Вправа "Соціально-педагогічні ситуації"* (20 хв.). Студентам пропонують наступні ситуації:

Ситуація 1. Імпровізуйте соціально-педагогічну ситуацію в початковій школі: "Якщо учень перебуває у постійному стресі, то він...".

Ситуація 2. Обміркуйте та презентуйте соціально-педагогічну ситуацію в початковій школі: "Якщо учень зростає в атмосфері критики з боку дорослих, то він...".

Ситуація 3. Представте соціально-педагогічну ситуацію в початковій школі: "Якщо учень почувається в безпеці, то він...".

Ситуація 4. Проаналізуйте соціально-педагогічну ситуацію в початковій школі: "Якщо учень живе у постійному страху, то він...".

3. *Вправа "Валіза професійних труднощів"*. Робота в малих групах. За підсумками проходження педагогічної практики в школі студенти на окремому аркуші записують ті труднощі, страхи, проблеми, з якими вони стикалися у роботі з учнями чи адміністрацією. Аркуші кладуть до умовної валізи, якими потім обмінюються та спільно обговорюють, дають один одному поради.

4. *Підсумок заняття* (2 хв.). *Метод "Прес"*: завершіть думки: "Сьогодні мене найбільше вразило...", "Я впевнена, що...", "Спілкування засвідчило...", "Професія вчителя для мене", "Найбільші педагогічні труднощі – це..." і т. п.

Заняття 3. Професійна рефлексія майбутнього фахівця.

Мета: виявлення професійних цінностей майбутніх учителів та внесення відповідних коректив.

План заняття.

1. *Привітання* (5–7 хв.). Студенти вітаються один з одним в колі, бажаючи сусідові того, чого б побажав собі.

2. *Вправа "Яскраві фрагменти моєї педагогічної діяльності"* (30 хв.). Студенти попередньо отримують завдання створити колаж із журнальних статей, електронних видань, який би у вигляді цілісного фільму відтворював сюжетну лінію власної майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Головними персонажами стрічки виступають учитель та учні. Рекомендується використовувати також фотокартки з педагогічної практики в початковій школі та власного шкільного життя. Відбувається презентація проектів учасників тренінгу з наступним обговоренням.

3. *Вправа "Моя кар'єра через 5–10 років"*. Обговорення з учасниками їхніх професійних очікувань і намірів: Яким ви уявляєте свою професію в майбутньому? Чого очікуєте з острахом? Чого найбільше хочете досягти? Яким уявляєте своє спілкування з батьками учнями? Та інші.

4. *Підсумок заняття* (3–4 хв.). Студенти висловлюють думки стосовно переглянутих проектів (основний сюжет, кульмінаційний момент, висновки, можливі труднощі СПД) і висловлюють думки стосовно перспектив майбутньої професійної діяльності.

Метод "Прес". Підсумовуючи роботу, завершіть речення: "Сьогодні мене найбільше вразило...", "Мимоволі я згадала...", "Мені запам'яталося...", "Мені було моторошно від того, що...", "Я раділа від того, що...", "Спілкування виявилось...", "У майбутній професійній діяльності я...", "Очевидно, найскладнішим у школі для мене..." і т. п.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Олена Богданівна Будник

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ:
ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА**

Монографія

Науковий редактор: *Г. П. Васянович*
Технічний редактор: *О. М. Василечко*
Літературний редактор: *О. М. Василечко*
Дизайн обкладинки: *С. Б. Шеремета*
Комп'ютерне складання, макет: *А. Б. Бойчук*

Підписано до друку 30.05.2014. Формат 60×84 1/16.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman, Arial.
Друк цифровий. Умовн. друк. арк. 25,0.
Наклад 300 прим. Зам. № 603.

Видавець «ФОП Середняк Т.К.», 49000, Дніпропетровськ, 18, а/с 1212
тел. (063)-401-55-03, (056)-798-22-47

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 4379 від 02.08.2012.

Ідентифікатор видавця в системі ISBN 7029

E-mail: s-k-y@ukr.net,

www.isbn.com.ua

www.adverta.com.ua

Друк: Приватний підприємець Бойчук А.Б. Св. №11196.

м. Івано-Франківськ, вул. Сахарова, 23/12

Тел. 0342-55-94-54

E-mail: tolikboychuk@i.ua

Будник О. Б.

Б 90 Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія / О. Б. Будник. – Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2014. – 484 с.

ISBN 978-617-7029-91-4

У монографії висвітлено теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності; обґрунтовано функціонально-змістове наповнення роботи вчителя в соціально-педагогічній сфері; представлено концептуальні основи й розроблено структурно-функціональну модель підготовки студентів спеціальності "Початкова освіта" до соціально-педагогічної діяльності; подано результати діагностування когнітивної, мотиваційної, соціально-комунікативної, морально-естетичної та діяльнісно-технологічної готовності майбутніх учителів до практичного вирішення окресленої проблеми; охарактеризовано організаційно-технологічне забезпечення підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності в школі першого ступеня.

Для викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, докторантів, аспірантів, студентів.

УДК 37.013.42 : 37.01131 : 372.4

ББК 74.66