

Будник О.Б. Прогресивні ідеї професійної підготовки вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності в зарубіжних країнах / Олена Будник // Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: теорія і методика : монографія. - Дніпропетровськ : Середняк Т. К., 2014. – С. 189-203.

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 посиленої 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 посиленої праці (у мегамаркетах, крамницях), яка матеріально стимулюється, – закономірне явище. Більше того, їх привчають не соромитись низькокваліфікованої роботи, формують повагу до людини будь-якої професії, організовують 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 “мікрОВикладання”, 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-дозвілєва робота з учнями з особливими освітніми потребами. У більшості країн Західної Європи (Австрія, Бельгія, Голландія, Італія, Німеччина, Швеція), починаючи із 70-х років XX 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" (Μαθησιακὲς Δυσκολιὲς), "Відмінності та ізолюваність" (Διαφορετικότητα καὶ Αποκλεισμος), "Особливі потреби у загальній школі" (Ειδικὲς Ανάγκες 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 посильної 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 дозволля 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.