

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА  
НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР  
“УКРАЇНСЬКА ЕТНОПЕДАГОГІКА І НАРОДОЗНАВСТВО”

**Олена Будник**

# **СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Навчально-методичний посібник

Івано-Франківськ  
2012

УДК 373.3  
ББК 74.200.53  
Б90

*Рекомендовано Вченою радою Науково-методичного центру  
“Українська етнопедагогіка і народознавство” НАПН України і  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
(протокол № 3 від 17 вересня 2012 року)*

**РЕЦЕНЗЕНТИ:**

**Г. П. Васянович** – завідувач відділу гуманітарної освіти Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор;

**І. О. Смолюк** – завідувач кафедри педагогіки дошкільної і початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, доктор педагогічних наук, професор.

**Б 90 Будник О. Б.** Соціально-педагогічна діяльність учителя початкової школи : навчально-методичний посібник / О. Б. Будник. – Івано-Франківськ : ПП Бойчук А.Б., 2012. – 212 с.

*У посібнику здійснено аналіз сутності соціально-педагогічної діяльності, визначено теоретичні аспекти її реалізації через осмислення понять “соціалізація”, “виховання”, “освіта”, “навчання” та ін. Обґрунтовано мету професійної діяльності через призму виховних пріоритетів, представлено структуру соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів в органічній єдності її складових – мети, змісту, напрямів реалізації, організаційних форм, методів, розвивальних технології тощо. Акцентовано на соціокультурній спрямованості навчально-виховного процесу початкової школи.*

*Книга адресована широкому загалу читачів: учителям, вихователям, студентам, аспірантам, викладачам, методистам післядипломної педагогічної освіти, педагогічній громадськості.*

УДК 373.3  
ББК 74.200.53

© О. Б. Будник, 2012

# Зміст

## Передмова

### **Розділ I. Сутнісна характеристика соціально-педагогічної діяльності**

- 1.1. Філософсько-культурологічні основи соціально-педагогічної діяльності.
- 1.2. Психологічний аналіз соціально-педагогічної діяльності.
- 1.3. Соціально-педагогічний аспект окресленої проблеми.
- 1.4. Моделі соціально-педагогічної діяльності в умовах інтегрування до світового освітнього простору.

#### Література

### **Розділ II. Теоретичні засади соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів**

- 2.1. Виховний ідеал в історії вітчизняної педагогічної думки: сучасні пріоритети соціально-педагогічної діяльності.
- 2.2. Соціалізація молодших школярів як механізм і результат соціально-педагогічної діяльності вчителя.
  - 2.2.1. Різновиди соціалізації у філософсько-психологічному та педагогічному аспектах.
  - 2.2.2. Співвідношення понять “соціалізація”, “виховання”, “навчання”.
- 2.3. Соціокультурне виховання учнів як складова соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів.
- 2.4. Функціонально-змістові характеристики соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи.
  - 2.4.1. Соціально-педагогічна співпраця школи та сім’ї.

#### Література

### **Розділ III. Соціально-педагогічна діяльність учителя початкових класів: інноваційні освітні технології**

- 3.1. Формування соціокультурної компетенції молодших школярів у процесі проектної діяльності.
- 3.2. Розвиток економічного мислення молодших школярів: моделювання творчих завдань.
- 3.3. Соціокультурне виховання учнів гірської школи засобами інноваційних педагогічних технологій.

3.4. Соціокультурна спрямованість позаурочної виховної роботи в початковій школі.

Література

#### **Розділ IV. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності**

4.1. Прогресивні ідеї професійної підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності в зарубіжних країнах.

4.2. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до моделювання соціально-виховного процесу у ВПНЗ України.

4.3. Ознайомлення майбутніх педагогів з українською соціокультурою в процесі вивчення методик викладання навчальних предметів

Література

**Додатки**

# *Передмова*

Сучасний цивілізаційний поступ активізує проблему оновлення освіти на засадах гуманізації та демократизації її змісту. На часі розроблення соціальних механізмів регулювання та створення сприятливих умов для розвитку, виховання та навчання зростаючої особистості. 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 ХХІ ст., Законах України "Про освіту", Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ ст.), Державній програмі "Вчитель" та інших. Завдання соціально-педагогічної діяльності передбачають орієнтацію на індивідуальність, власну активність особи, її самоствердження та самореалізацію в суспільстві.

В умовах реформування освіти України актуальність окресленої 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 кризових ситуацій у вихованців; створення належних умов для формування соціально активної особистості шляхом активізації педагогічного потенціалу соціуму. Тому компетенцією передусім вчителя 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, сьогодні школу розглядають як відкриту соціально-педагогічну систему, тому й соціально-педагогічна діяльність у ній передбачає співпрацю у вирішенні проблем виховання 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 співпраці з їхніми батьками (опікунами) в аспекті розвитку обдарованості чи надання (в разі потреби) кваліфікованої соціально-педагогічної допомоги.

Нарешті, сензитивність молодшого шкільного віку зумовлює ефективність соціально-виховного впливу передусім вчителя початкових класів, який у цей період навчання зазвичай слугує для учня найавторитетнішою особою для наслідування.

Отже, постала потреба обґрунтування теоретико-методичного супроводу реалізації соціально-педагогічної діяльності вчителя в умовах початкової школи, що знайшло своє відображення в пропонованій книзі.

Посібник присвячений висвітленню сутнісної характеристики соціально-педагогічної діяльності в руслі сучасних гуманітарних наук, аналізу її структури, напрямів, функціонально-змістового наповнення, методів, засобів здійснення тощо. В окремому розділі подано матеріал щодо професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до реалізації завдань соціально-педагогічної діяльності з урахуванням можливостей упровадження освітніх інновацій.

Висловлюється щира подяка рецензентам за вдалі поради в процесі підготовки книги.

З вдячністю прийmemo відгуки та пропозиції читачів, просимо надсилати їх за електронною адресою: [budolen@yahoo.com](mailto:budolen@yahoo.com).

# Розділ I

## СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 1.1. Філософсько-культурологічні основи соціально-педагогічної діяльності

Академік В. Вернадський зазначав, що “наука невіддільна від філософії і не може розвиватися в її відсутності” [19, с. 181]. Тому розглянемо сутність соціально-педагогічної діяльності, яка є базовою категорією нашого дослідження, передусім через призму філософського трактування її складових.

Зміст і характер досліджуваного феномена в різні епохи трактувався по-різному. Проблема людської діяльності відображена в наукових працях філософів – Піфагора, Сократа, Платона, Арістотеля, Гете, Канта, Гегеля, Фіхте та інших.

Так, основоположник діяльнісного підходу в філософії Арістотель, характеризуючи різноманітну діяльність людини в праці “Про небо”, вказує на її цілеспрямованість, тобто мету як необхідний компонент, досягнення якої потребує відповідних засобів: “...Діяльність можлива лише при наявності двох [моментів]: цілі і засобу” [3, с. 327]. Відтак, за Арістотелем, мета будь-якої діяльності – це те, що відповідає [моральним] традиціям. Філософ розглядає діяльність як рух [4], як щастя і нещастя людини, зважаючи на природовідповідність діяльності у творі “Велика етика” [5]. У працях “Нікомахова етика”, “Велика етика”, “Політика” вчений обґрунтовує думку про діяльність як необхідну умову для реалізації морального ідеалу, оскільки “діяльність творить людину” [7, с. 106].

Визначаючи різні види діяльності, Арістотель доводить, що творчість (poiesis) 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, з “практичним” (моральним і політичним) життям, універсальними правилами людської поведінки, загальними моральними й правовими нормами громадян полісу.

Моральна діяльність спрямована на саму людину, розвиток вроджених у ній задатків, здібностей, особливо її духовно-моральних сил на вдосконалення життя, отже, на досягнення людиною вищого блага, на реалізацію нею смислу свого життя й призначення. У сфері “діяльності”, пов’язаної з свободою волі, людина “вибирає” себе, “творить” саму себе в

якості моральної та розумної істоти, тобто особистості, що поєднує свою поведінку і стиль життя з моральним ідеалом, з уявленнями і поняттями про добро і зло, належним і сутнім: “... Сутнє виявляється через діяльність. І причиною цього є те, що мислення є діяльністю” [6, с. 249].

Із праць І. Канта розпочинається німецька трансцендентально-критична філософія. Видатний філософ 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. Відтак, воно повинно доповнюватися логіко-апріорним моментом, або формальним фактором, який і надає йому вигляд справжнього, наукового, загального і необхідного знання. Отже, знання про навколишню реальність отримуються із чистого розуму, апріорі, вони значною мірою визначають різноманітну діяльність людини: розумову, вольову, моральну, художньо-естетичну і т. ін. 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 зазначає, що 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” [32, 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 ученим категоричний імператив гласить: “Існує лише один категоричний імператив, а саме: чини лише відповідно до такої максими, керуючись якою одночасно можеш побажати, щоб вона стала загальним законом” [33, 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 людина стає справжньою особистістю, вищою цінністю, якщо вона 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, їх 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?” [34, с. 600].

Найбільш ґрунтовну характеристику діяльності у філософській науці здійснив Г. Гегель, котрий із позицій об’єктивного ідеалізму розглядав діяльність як всепроникаючий абсолютний дух, зумовлену внутрішніми потребами останнього до саморозвитку. Концепція діяльності Г. Гегеля містить у собі аналіз діалектики та її структури, взаємовизначеності мети й засобів діяльності, її соціально-історичну зумовленість і форми реалізації. Вчений доводить, що діяльність людини може носити випадковий, стихійний і, водночас, закономірний характер. Думки людини, її потреби, прагнення, бажання матеріалізуються в діяльності. З іншого боку, слід враховувати, що діяльність може бути абстрактною і конкретною, виявлятися на рівні одиничного, особливого й загального.

Важливо також зважати на те, що якість педагогічної діяльності залежить не лише від суб’єктивних, а й об’єктивних чинників, тому потрібно аналізувати причини активної і 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” [20, с. 327].

Основоположник української класичної філософії Г. Сковорода на засадах християнсько-педагогічної антропології обґрунтовує ідею пізнання людиною навколишнього світу і самої себе, гуманістичного ставлення до оточуючих, самовдосконалення, душевної рівноваги та внутрішньої свободи, праці на благо батьківщини. На думку вченого, в суспільстві не повинно бути трутнів, утриманців; неробство, лінивість 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 перейдет, и к добру тот не прійдет” [53, 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” [9, 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 батькам філософ-педагог протиставляє образ Немеса, який виховує в дітей найкращі особистісні цінності – любов, скромність, працьовитість, розсудливість та ін. (притча “Вбогий Жайворонок). Г. Сковорода вчить плекати в дітей помірність бажань, адже “надмірність породжує перенасиченість – нудьга ж - душевний смуток, а хто хворіє на це, того не можна назвати здоровим (З листа до М. Ковалинського, 9 липня 1762 р.) [54, 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” [67, с. 31]. Будучи стійким матеріалістом, Великий Каменяр зауважив, 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 доводить, що теоретичне знання неодмінно повинно використовуватись у практичній діяльності. Справжня наука, зазначає 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 критикує твердження про поділ теорії і практики, “знання і праці”, який згубно вплинув і на теорію, і на практику, “стримав і стримує їхній розвиток”. Відповідно поступ у розвитку суспільства вчений прогнозує 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” [Там само, с. 32-33].

Будучи взірцем надзвичайної працьовитості, учений небезпідставно наголошує, що матеріалізація ідеї, використання теоретичного знання в практичній діяльності людини можливі лише завдяки праці: “Все, що тільки знання відкриває, а думка утворює, – 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 [70, с. 345].

Учений не переставав захоплюватись громадською діяльністю Б. Грінченка, котрий абсолютно співзвучний із 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, наголошує 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! [23, 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 “здвигнення нашої національної будови в усій її цілості” [69, с. 404]. Виховання та навчання особистості Іван Франко трактує через призму патріотизму, свободи та щирої любові до батьківщини, тому звертається 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].

Аналогічні педагогічні ідеї знаходимо в численних наукових працях Б. Грінченка: “Народні вчителі і вкраїнська школа”, “Якої нам треба школи”, “На беспросветном пути” та ін. Надзвичайно хвилювали народного вчителя незадовільні соціальні умови в тодішній сільській школі. Відтак, і за таких умов він докладав усіх зусиль для навчання й 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 все можливе, щоб забезпечити школи українською книгою. Його перу належить підручник "Українська граматка", читанка "Рідне слово" (за системою К. Ушинського в "Родном слові"). У сенсі гуманізації суспільних взаємин між людьми написані його 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?! [24, с. 40].*

Ідея доброчинності, милосердя, належного ставлення до інших пронизує й 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" [70, с. 345]. Автор одностайний в тому, що людські взаємини, комунікативний досвід у процесі діяльності слугують 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" [67, с. 37].

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 ін. Зокрема, Л. Буєва здійснила аналіз категорій "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. Такий аналіз здійснювався головним чином на засадах марксистської методології. Відтак, поняття "діяльність" тісно пов'язувалося з творчістю, детермінацією соціальних відносин, практикою, цінностями тощо. Л. Буєва зазначає, що у 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" [15, 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 контексті “...поняття “діяльність” охоплює... і біологічну життєдіяльність людини, і її соціокультурну, специфічно людську діяльність” [30, с. 39], яка конститується науковцем на рівні історично зумовленого явища, що виникає, змінюється й вдосконалюється 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 людина, 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 іншої, – в цій діяльності *формується*” [Там само, с. 255].

У довідковій літературі також йдеться про суб’єктивний характер людської діяльності. Так, у філософському словнику зазначено, що *діяльність* – це “специфічно людський спосіб ставлення до світу; процес, в ході якого людина творчо перетворює природу, роблячи цим самим себе діяльним суб’єктом, а освоювані нею явища природи – об’єктом своєї діяльності” [64, 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” [65, с. 163]. Отже, характеризуючи діяльність людини 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 практика 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, співставлення певних об'єктів та явищ, а практична діяльність – це, в 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 досвіді осмислення та реалізації теорії і практики. Системне пізнання загальних законів розвитку слугує методологією діяльності людини в цілому, як теоретичної, так і практичної.

Оскільки людина живе та розвивається в суспільстві, то чим вище вона піднімається в своєму соціальному і духовному становленні, тим більше зростає її значущість як особистості. Основною характеристикою індивідуальності людини є її активна цілеспрямована діяльність, що має метою перетворення соціальної дійсності і самої людини (Г. Щукіна). Таким чином, у процесі діяльності відбувається не лише перетворення (окультурення) соціальної реальності, а й вдосконалення 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, – являє собою цілеспрямований вольовий процес діяльності соціальних суб'єктів, які перетворюють власне світовідношення із даності в проблему та вирішення останньої” [65, с. 598].

На визначення сутності соціально-педагогічної діяльності, її змісту, структури, технологій формування тощо значно впливає сучасне розуміння змісту поняття “соціальне”, що слугує головним чином 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 ін. 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 слугує термін “асоціальний” [66, с. 429–430].

Деякі 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” [25, 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” [37, с. 37].

В радянську епоху в Україні соціальність відображала передусім ідеологічний підхід Е. Дюркгейма в контексті розвитку соціалістичного суспільства та визнання комуністичних моральних цінностей. У 90-х рр. минулого сторіччя теорія соціальності у суспільно-гуманітарних науках трактується здебільшого на засадах людиноцентризму, толерантності, соціокультурності з акцентуванням на суб’єктні характеристики особистості.

Так, сучасні вітчизняні вчені поняття “соціальність” визначають як комплексну характеристику соціального суб’єкта (людина, група, країна), що виявляється через індивідуальне творче ставлення до навколишнього світу.

Питанням сутності та змісту феномену діяльності значну увагу приділяв відомий вітчизняний філософ С. Кримський. Учений справедливо зазначав, що зацікавлення філософів СРСР цією проблемою були 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” [40, с. 57]. Далі філософ зазначає, що потенціалом діяльності, її потенційним зарядом є дух, а кінцевим результатом – певна річ (матеріальна чи ідеальна).

Учений зазначає, що діяльність не зводиться лише до предметної та інструментальної активності і 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 в 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” [40, 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. Це 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 однакостайні в тому, 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 із явищ і функцій культури, зокрема 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 [58, 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]. Невипадково 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.

Вагомий внесок у науково-філософське осмислення професійно-педагогічної діяльності, визначення її методологічної основи, тезаурусу, обґрунтуванню морфологічних, організаційних і функціональних аспектів соціальної роботи як цілісної системи здійснили В. Андрущенко, В. Астахова, І. Бех, Г. Васянович, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Киричук, В.Кремень, О. Кузьменко, М. Лукашевич, І. Мигович, М. Михальченко, Н. Ничкало, І. Пінчук, Л. Романенкова та інші вчені.



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 [39, с. 19–20].

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 й естетично прийнято та усвідомлено 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” [29, с. 28].

На основі аналізу культурологічних засад соціально-педагогічної діяльності варто наголосити на *соціокультурному підході*, в руслі якого середовище навчального закладу розглядається як соціокультурне (А. Капська, В. Кремень, В. Лутай, О. Шевнюк та інші).

Отже, аналіз філософсько-культурологічних джерел (В. Андрущенко, Г. Васянович, С. Гатальська, Б. Гершунський, І. Зязюн, М. Каган, С. Кримський, О. Лосєв, М. Мамардашвілі, В. Онищенко, І. Фролов та ін.) 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 принципами та технологіями соціально-педагогічної діяльності невіддільне від пізнання загальнокультурного досвіду людства на рівні конкретної особистості, здатної до його інтерпретації та творення.

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, людина вільна у моральному сенсі тоді, коли її вибір диктується не сліпим і самодостатнім волінням, а

мотивом, який має безпосереднє відношення до цілісності її внутрішнього духовного світу” [18, с. 33].

В умовах цивілізаційних змін людина як соціальна істота в своїй діяльності повинна пристосовуватися до різноманітних культурних форм, важливою функцією освіти постає культуротворча. 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” [45, с. 68] особистість вдосконалює соціальне життя, самореалізовується в динамічному суспільстві, проектує інноваційні реалії матеріальної та духовної культури та цивілізації. Нова доба існування людства сьогодні висуває новий філософський дискурс щодо діяльності людини аспекті її одухотворення, гуманістичної спрямованості, становлення загальної культури мислення в глобальному та національному вимірах.

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 відносин, практикою, духовними пріоритетами людини. В процесі соціальної діяльності відбувається 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 та 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, в 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 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.

## 1.2. Психологічний аналіз соціально-педагогічної діяльності

У психологічній науці категорію діяльності вивчають у різних галузях (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.

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

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” [60, 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].

Дещо відмінною є теорія О. Леонтьєва, який вважав, що 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 цьому тлі відбувається пошук предмета діяльності, здатного задовольнити людську потребу. Отож, за О. Леонтьєвим, під діяльністю розуміють форму вияву активності особистості, що керується відповідним мотивами, а одиницею аналізу діяльності виступає дія [41, с. 153]. Відтак, дії особистості визначаються згідно критеріїв і мотивів, 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. Леонтьєв, – можна розрізнити 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 відрізняє одну діяльність від іншої, полягає у відмінності їх предметів. Адже саме предмет діяльності надає їй визначальної спрямованості” [41, с. 153]. У предметній діяльності людина реалізовує себе, перетворюючи та підкорюючи довколишній предметний світ [49, с. 38].

Отже, констатувальною характеристикою діяльності виокремлено її предметність, що виявляється у властивостях психічного відображення [41, с. 94–231].

У психології, як і в 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 [14, 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. Леонтьєва, який небезпідставно стверджує про зв’язок, тобто перехід “предмет – процес діяльності” та “діяльність – суб’єктивний продукт”.

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 [51, 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” [50, с. 537]. Цим самим учений наголошує на соціальності діяльності, в якій формується і розвивається людина як особистість.

Нам глибоко імponує 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” [42, с. 205–206].

Надзвичайно цінною для психолого-педагогічної науки є *закономірність єдності зовнішньої (практичної) та внутрішньої*

(психічної) діяльності людини, які взаємодоповнюють одна одну (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонтьєв, С. Максименко, А. Маслоу, К. Платонов, В. Рибалка та ін.).

Активність людини як соціальне явище характеризує різні види її соціальної діяльності, виражає індивідуальну позицію та суб'єктне ставлення до процесу та 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 людини робити суспільно значущі перетворення не лише у зовнішньому, а й внутрішньому світі [35, с. 528].

Вітчизняний учений В. Моляко пропонує так звану “нову організацію діяльності” в аспекті розвитку творчого потенціалу особистості [44, 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 та нових проблем, академік виокремлює наступні методологічні принципи: принцип адекватного оцінювання (принцип розуміння); принцип проектування (формування гіпотез); принцип конструювання конкретних структур та функцій; принцип апробації нових продуктів; принцип реалізації й тиражування продуктів творчої діяльності [Там само, с. 489].

Дослідник психології творчої діяльності В. Роменець вважає що саме в такій діяльності відбувається вираження індивідуалізації людини, зокрема її світогляду. Саме оригінальність і комунікацію автор вважає характеристиками творчої діяльності, адже “поглиблення оригінальності веде до розширення комунікації”, відтак комунікація передбачає “інтенсифікацію оригінальності”, тому “творчість має суспільний характер і є взаємодією індивідуальностей” [49, 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.

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 ін. Так, у концепції психологічної антропології (В. Слободчиков, Є. Ісаєв), що ґрунтується на ідеях основоположника вітчизняної антрополого-педагогічної теорії К. Ушинського, людина розглядається передусім як душевна та духовна реальність. Адже, на думку вчених, сенс життя, вищі цінності, моральні почуття й переживання, совість – це прояви духовності людини, які найбільш глибинно відображають її глибинну сутність. 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.

Важливою умовою вдосконалення людини як суб'єкта соціальної діяльності, зазначає В. Казмиренко, є опосередкування його цілей низкою соціально значущих відносин, постійне вдосконалення професійно-функціонального досвіду-професіоналізму [31, 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” [16, с. 244]

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 методіку розгляду різноманітних дій або сукупності дій з погляду становлення їх ефективності” [57, с. 405] є складовою теорії діяльності, що характеризує її динаміку діяльності в професійному контексті.

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 [36, с. 14]. У сучасній філософсько-психологічній науці цей термін використовують для окреслення наряду досліджень про загальні умови й методи раціональної

діяльності людини, тобто як загальну методологію, що вивчає способи людської діяльності з погляду її ефективності.

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, в “дискурсивному просторі культури” [71, с. 302–303]. Важливою характеристикою діяльності людини є здатність до освоєння, переосмислення, перетворення особистісного й соціокультурного досвіду згідно мінливих життєвих реалій, окреслених планів; усвідомлення перспектив конкретної діяльності та розуміння себе в цій діяльності, врахування 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 взаємовідносини, особливості детермінації зі сторони біологічної природи й соціального оточення, цілеспрямованість, ціле покладання, 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 [47, с. 93]. У психологічній науці виокремлено такі складові діяльності: 1) мотив – діяльність; 2) ціль – дія; 3) задача – операція; 4) операція – функціональна система.

### **1.3. Соціально-педагогічний аспект окресленої проблеми**

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. 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” [21, 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.

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 носять координаційний (взаємодоповнювальний, взаємозумовлювальний) і субординаційний характер. Утім, для вертикальної структури практики спостерігається цікава закономірність, що уможлиблює вивчення теоретичного пізнання і практику перетворення матерії як визначальні полюси людської діяльності [1, с. 223]. Кожна дія як складова 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 [38], 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).

На основі методологічного принципу пізнання реальної дійсності про єдність теорії і практики вдаємося до проектування соціально-педагогічної діяльності на тлі відповідного середовища (Рис. 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” [38]. Складники соціально-педагогічної діяльності в її філософському розумінні визначаємо через її об’єкти та результати, на основі чого здійснюємо науково-практичне змістове наповнення.





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

Системний підхід уможлиблює пізнання будь-якого предмета чи явища мікросоціуму в тісному взаємозв'язку та взаємодії з соціально-педагогічними процесами суспільства. Пріоритет мікросередовища як соціально-педагогічної системи виявляється в тому, що воно без відповідного політичного, соціально-нормативного чи ідеологічного зовнішнього впливу уможлиблює реалізацію соціально-педагогічної діяльності, здійснення виховувальних соціальних відносин на підтримку зростаючої особистості. Саме системний підхід сприяє забезпеченню стабільності мікросередовища як *соціально-педагогічної системи*, що передбачає рівновагу відносин між її структурою та соціально-педагогічними процесами, що відбуваються всередині та ззовні, залишаючись незмінними. Відтак, мікросоціум лише певний час може зберігати відносну стабільність, оскільки в педагогічно організованому мікросоціумі динаміка внутрісистемних процесів часто виводить її з 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.



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

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” [8, с. 326]. Пізнавальну діяльність

вважаємо різновидом перетворювальної, адже її результатом виступають відповідні знання, створення нового змісту особистості.

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 ширшим поняттям, ніж навчально-пізнавальна діяльність, оскільки в процесі учіння використовуються дії не лише пізнавального, а й тренувального характеру, що пов’язані з формуванням умінь і навичок. Відтак, у процесі опису навчальної діяльності застосовують поняття “дія”, “операція”, “прийом”, “уміння”, “навички”. Ці терміни Ю. Бабанський чітко диференціює. Так, діяльність здійснюється з допомогою сукупності відповідних *дій*, які є процесами, що керовані усвідомленими цілями. Способи здійснення дій учений називає *операціями*. Відповідно сукупність операцій називають *прийомом* діяльності. Свідоме оволодіння певним прийомом діяльності називають *умінням*, а вміння, відпрацьовані до автоматизму, – *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 розуміється лише як реактивна діяльність”, здійснювана у відповідь на пред’явлення вчителем певних вимог [29, 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”. На думку І. Зязюна, 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”, втім, взаємодія на засадах суб’єкт-суб’єктного підходу зумовлює спільні трансформації педагога та учня “в єдиному ціннісно-смісловому полі, просторі діалогічної *взаємодії*” [29, с. 30-31].

Вагомий внесок у наукове осмислення педагогічної діяльності, визначення її методологічної основи, тезаурусу, обґрунтуванню 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, Н. Сейко, В. Семиченко, Р. Скульський, І. Рогальська-Яблонська та інші вчені.

Концептуальна модель професійної виховної діяльності, за О. Дубасенюк, включає підструктури: *професіоналізм особистості* (передбачає наявність особистісних якостей, що сприяють розвитку й вдосконаленню природної та ціннісної сфери особистості вихованців: професійно-педагогічна спрямованість, педагогічні здібності, педагогічна компетентність); *професіоналізм діяльності* педагога-вихователя як якісну характеристику суб'єкта діяльності, що визначається ступенем опанування ним змістом і засобами 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 [26, с. 90-98]. Таким чином, соціально-педагогічна діяльність синтезує різноманітні дії, що підпорядковані конкретним цілям особистісного формування й розвитку дитини, соціалізації, освіти і виховання.

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 [16, 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.

Приступаючи до осмислення та реалізації професійної діяльності, вчитель визначає її цілепокладання, оскільки поряд з "системоутворювальною метою", що передбачає конструктивний вплив на соціальний розвиток особистості, педагог стикається з іншими цілями (намагання відповідати еталонів вчителя, професійно-рольовим очікуванням оточуючих, відтворювати зміст, форми, методи та засоби 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 [52, с. 301]. Адже моральний обов'язок педагога охоплює об'єктивний аспект (сукупність усіх вимог, які покладаються суспільством на вчителя) та суб'єктивний його бік – це "здатність кожного вчителя, викладача зрозуміти свою роль у навчально-виховному процесі визначити своє внутрішнє ставлення до обов'язку" [17, с. 144].

Професійна педагогічна діяльність не може бути стереотипізована, вона завжди має творчий характер (О. Антонова, Д. Богоявленська, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кан-Калик, В. Краєвський, С. Сисоєва,

Р. Скульський та ін.). 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 [56, с. 10]. Педагогічну творчість як активну діяльність вчителя, спрямовану на вдосконалення навчально-виховного процесу в школі, підвищення якості освіти, визначає також І. Раченко [48].

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.

Педагогічна діяльність, на думку сучасних учених, є особливим видом *соціальної діяльності*, спрямованої на передачу старшими поколіннями молодшим накопичених людством знань, соціально-морального досвіду, матеріальної та духовної культури, а також “створенням умов для особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві” [27, 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” [28, с. 358].

*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 [2, 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 фізичного, психічного та соціального здоров'я особистості, створення сприятливих умов у мікросоціумі для розвитку здібностей та самореалізації особистості; надання їй соціальної, психологічно-педагогічної підтримки; попередження та локалізація негативних впливів чинників соціального середовища тощо [11, с. 50].

Аналогічні твердження знаходимо в працях З. Шевців: вбачаючи 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” [72, 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” [46, с. 21].

Отож на основі аналізу соціально-педагогічної літератури приходимо до 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; активізація адаптаційного потенціалу особистості, пропедевтика девіантної поведінки; формування потреби у саморозвитку, надання допомоги у самопізнанні, самоствердженні, самореабілітації та самореалізації; надання

кваліфікованої соціально-педагогічної підтримки; створення гуманізованого виховного простору в мікросоціумі навчального закладу; попередження та локалізація негативного впливу факторів соціального середовища (О. Безпалько, Н. Сейко).

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.

В 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 у дисертаційній роботі розуміємо 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” [63, с. 433].

#### **1.4. Моделі соціально-педагогічної діяльності в умовах інтегрування до світового освітнього простору**

У соціально-педагогічній літературі кінця XIX – початку XX сторіччя окреслено кілька 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 інші). Сучасні моделі соціально-педагогічної діяльності в пострадянських країнах зазвичай опираються на критику цінностей минулого, відтак, у більшості розвинених західноєвропейських країн, США, Канаді – на традиційні духовні пріоритети, достатнє матеріальне забезпечення.

Наукова класифікація таких моделей зводиться до виокремлення трьох груп теорій: *психолого-орієнтовані*, *соціально-орієнтовані* та *комплексно-орієнтовані* (міждисциплінарного характеру). 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 рефлекторно-фізіологічне закріплення відповідних реакцій у навколишньому середовищі.

Канадський психолог А. Бандура розуміє соціальний розвиток особистості як опанування новим досвідом через наслідування поведінки інших людей у середовищі взаємодії, тому піддав критиці радикальний біхевіоризм, згідно якого детермінантами поведінки людини слугують 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 впливають на цю поведінку [10].

Згідно біхевіористського підходу дитина набуває навичок соціальної поведінки, яка коригується з допомогою заохочень і покарань (оцінно-превентивна робота), зважаючи на особистий приклад батьків, педагогів, однолітків та ін. Оскільки ця модель ґрунтується головним чином на реальній поведінці учня, яку можна спостерігати, то в соціально-педагогічній діяльності вчителя це зумовлює неабиякі труднощі, адже для діагностики та аналізу ситуації, що склалась в 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 наголошує на визначальному впливі внутрішніх психічних процесів людини (взаємодії між інстинктами, мотивами та здібностями). 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 ця теорія головним чином 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.

У сучасних умовах актуалізується проблема гендерних відносин, соціального виховання особистості з позицій гендерного паритету, використання соціально-педагогічних засобів, що унеможливають упереджене ставлення до суб'єкта за статевою ознакою. Практика гендерної соціалізації дитини сьогодні відбувається за теорією "гендерної схеми", за якою "статева типізація виникає з процесу гендерної схематизації, з узагальненої здатності дітей кодувати й організувати інформацію" про себе та оточуючих на засадах фемінності й маскулітності [59, с. 327]. У своїх дослідженнях американська вчена С. Бем пропонує теорію виховання гендернонесхематизованої дитини [12]: 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) 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.

Так, Ж.-П. Сартр під екзистенціалізмом розумів вчення, яке уможлиблює людське життя, доводячи, що всяка істина і всяка дія передбачають наявність середовища та людську суб'єктивність. У руслі соціальної діяльності М. Бердяєв зауважує: "Відношення 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" [13, с. 450].

Екзистенціалістське розуміння діяльності, зокрема творчої, ґрунтується на домінуванні матеріального, суспільного у розвитку людини: “Дух не може бути пробуджений інакше, як через матерію. Але далі людина намагається звільнитися від матерії і перебувати тільки в лоні духу. В цьому дуалізмі матеріальне виявляється тільки засобом, елементарно необхідною умовою творчості” як діяльності [49, 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, яким є сім'я, та його позитивного (негативного) впливу на формування та розвиток специфіки моральної поведінки школяра на основі усвідомлення відповідних переконань.

**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), у центрі якої – цінність людини як особистості.

Поняття особистісно зорієнтованого навчання належить К. Роджерсу, котрий розуміє учня як суб'єкта життя, тоді як І. Якиманська, визначаючи навчання як суб'єктивно значуще пізнання світу, відповідно учня вважає суб'єктом пізнавальної та предметної діяльності.

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...” [62, с. 7].

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

Отже, особистісна домінанта соціально-педагогічної діяльності вчителя характеризується наступними 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) 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.

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).

У соціально-педагогічному аспекті окреслена модель ґрунтується на потребі усвідомленого засвоєння системи соціально-педагогічних знань і вмінь, 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; у нашому ж контексті: соціально-педагогічна комунікація суб'єктів навчально-виховного процесу на

вербальному та невербальному рівні. Сутність цієї моделі визначаємо через спілкування педагога та учнів як діяльності. Окреслена модель передбачає формування *соціально-комунікативної культури* 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.

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

Так, М. Лукашевич подібність соціалізації та адаптації вбачає в наявності людського індивіда, засвоєння ним соціального досвіду в процесі взаємодії з середовищем з допомогою відповідних механізмів та технологій (матеріального виробництва, духовної культури, соціального управління, педагогічної діяльності, освіти тощо). Попри подібність, учений чітко виокремлює відмінності цих процесів: у процесі соціалізації та адаптації людина виступає з різними рівнями свого розвитку; процеси різняться за глибиною впливу на людину [43, с. 104]. Відтак, дослідник приходить до узагальнень, 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 – це 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. Людина, 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 механізмів соціального виховання дітей та 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 уможлиблює 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.), 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.

**Етнопедагогічна модель.** В її основі – культурно-історична теорія Л. Виготського про те, що психічні функції (увага, пам'ять, емоції тощо) не є визначально сформованими від природи, а результатом розвитку впродовж життя шляхом оволодіння зовнішніми засобами культурної поведінки та мислення.

Етнопедагогічна модель знайшла своє відображення у творах Г. Ващенко, О. Духновича, В. Сухомлинського, К. Ушинського, І. Франка, а також вітчизняних учених (Г. Волкова, В. Кононенко, П. Кононенко, Ю. Руденка, Р. Скульського, В. Струманського, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської, М. Хайруддінова, Я. Яреми та ін. і передбачає оволодіння соціально-культурним досвідом конкретного народу, зокрема систематизованими знаннями про його історію, культуру, державну символіку, побут, традиційно-звичаєву обрядовість, етикет, самотність світогляду й психології, педагогічну спадщину, ремесла і промисли, ігри та іграшки тощо, а також діяльність, спрямовану на здобуття цих знань, їх збагачення та примноження.

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) учений пов'язує сферу вивчення народознавства з іншими спорідненими науками (правом, історією, мистецтвом, художньою літературою та іншими) в руслі міждисциплінарних досліджень. Учений акцентує 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” [68,

с. 254]. Як бачимо, І. Франко наголошує на вивченні народознавства в найширшому його розумінні як полідисциплінарну галузь наукового знання.

У цьому ж руслі вітчизняні дослідники (Р. Скульський, М. Стельмахович) розглядають народознавство з позицій його використання в навчальному закладі, відтак вказують 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” [55, 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.

Відтак, 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” [69, 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.

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 [61, 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”, К. Леонгард вирізняє 10 типів акцентуацій характеру: гіпертимний, дистимічний, циклотимічний, афективно-екзальтований, застрягальний (ригідний), збудливий, педантичний, демонстративний, тривожний (боязкий) та емотивний [22, с. 20].

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.

Пріоритетними напрямками впровадження інноваційної освітньої моделі у початковій школі є використання технологій ситуативного моделювання, творчих ігор, проектного й інтерактивного навчання та інших. Важливим завданням вчителя 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.

### Література

1. Аверьянов А. Н. Системное познание мира : методол. проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. 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.
3. Аристотель. О небе / Сочинения. В 4-х т. Т. 3 : перевод, вступ. статья и примеч. И.Д.Рожанский. – М. : Мысль, 1981. – С. 263–378.
4. Аристотель. Физика / Сочинения. В 4-х т. Т. 3 : перевод, вступ. статья и примеч. – М.: Мысль, 1981. – С. 59–262.
5. Аристотель. Велика етика / Сочинения. В 4-х т. Т. 4 : Перевод / Вступ. статья и примеч. И.Д. Рожанский. – М.: Мысль, 1981. – С. 295–373.
6. Аристотель. Метафизика / Сочинения. В 4-х т. Т. 1 : перевод / Вступ, статья и примеч. И. Д. Рожанский. – М.: Мысль, 1981. – С. 63-367.
7. Аристотель. Никомахова етика / Сочинения. В 4-х т. Т. 4 : Перевод / Вступ. статья и примеч. И. Д. Рожанский. – М.: Мысль, 1981. – С. 53-293.
8. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
9. Багалій Д. Український мандрований філософ Григорій Сковорода / Д. Багалій. – К.: Вид-во “Обрій”, 1992. – 472 с.
10. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-896.html>
11. 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.
12. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов: пер.с англ. / С. Бем. – М. : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
13. Бердяев Н. А. Философия свободного духа / Н. А. Бердяев. – М. : Республика, 1994. – 479 с.
14. 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.
15. Буюева Л. П. Человек : деятельность и общение / Людмила Буюева. – М. : Мысль, 1978. – 216 с.



- 16.Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 2: Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія. – Львів: Сполом, 2010. – 356 с.
- 17.Васянович Г.П. Вибрані твори : в 5-ти т. Т.3: Педагогічна етика : навчальний посібник. – Львів: Сполом, 2010. – 420 с.
- 18.Васянович Г.П., Онищенко В.Д. Ноологія особистості : навчальний посібник для студентів і викладачів / Г. П. Васянович., В. Д. Онищенко. – Львів: “Сполом”, 2007. – 217 с.
- 19.Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1991. – 271с.
- 20.Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 3 т. – Т.1 : Наука логика / Георг Гегель / Отв. ред. Е. П. Ситковский. – М.: Мысль, 1975. – 472 с.
- 21.Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- 22.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.
- 23.Грінченко Б. Друзям / Борис Грінченко // Твори в 2 т. Т. 1. Поетичні твори, оповідання, повісті. – К. : Наукова думка, 1990. – С. 50-51.
- 24.Грінченко Б. Ізнов / Борис Грінченко // Твори в 2 т. Т. 1. Поетичні твори, оповідання, повісті. – К. : Наукова думка, 1990. – С. 39-40.
- 25.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.
- 26.Дубасенюк О. А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога / О. А. Дубасенюк // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 4. – С. 90-98.
- 27.Зміст і сутність педагогічної діяльності : навч. посібник / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, С. М. Пазиніч та ін. – Харків : НТУ “ХПГ”, 2007. – 228 с.
- 28.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.
- 29.Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / Іван Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії : збірник наукових праць. – Вип. 3. – Київ–Полтава, 2012. – С. 20–37.
- 30.Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
- 31.Казмиренко В. Т. Социальная психология организаций : монография / В. Т. Казмиренко. – К: МЗУУП, 1993. – 384 с.
- 32.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.

33. 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.
34. 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. Сवादковский. – М.: Учебно-педагогическое изд-во, 1935. – С. 585–614.
35. 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.
36. 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.
37. Комаров М. С. Размышления о предмете и перспективах социологии / М. С. Комаров // Социологические исследования. – 1990. – № 3. – С. 37.
38. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксари: Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. – 244 с.
39. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – 2-ге вид. – К. : Т-во “Знання” України, 2011. – 520 с.
40. Кримський С. Б. Під сигнатурою Софії / С. Б. Кримський. – К: Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. – 367 с.
41. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : в 2-х т. Т. II. – М. : Педагогика, 1983. – С.94-231.
42. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы в психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
43. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посібник / М. П. Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
44. 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.
45. Онищенко В.Д. Людина і суспільство : навчально-методичний посібник для викладачів професійно-технічних навчальних закладів / В. Д. Онищенко. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 128 с.
46. 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.
47. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.
48. Раченко И. П. НОТ учителя / И. П. Раченко. – М. : Просвещение, 1982. – 208 с.

- 49.Роменець В. А. Психологія творчості : навчальний посібник / В.А.Роменець. – 3-тє вид. – К. : Либідь, 2004. – 288 с.
- 50.Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1946. – 704 с.
- 51.Рубинштейн С.Л. Теоретические вопросы психологии и проблема личности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1957. – № 3. – С. 30–38.
- 52.Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності: навчальний посібник / В. А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
- 53.Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К. : Наукова думка, 1983. – 543 с.
- 54.Сковорода Г. До М. І. Ковалинського / Григорій Сковорода. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К. : Наукова думка, 1983. – С. 395–397
- 55.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.
- 56.Скульський Р. П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія / Р. П. Скульський. – К. : Вища школа, 1992. – 135 с.
- 57.Словарь иностранных слов. – 16 изд. исп. – М. : Русский язык, 1988. – 624 с.
- 58.Социальная культурология / Б. С. Ерасов. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 590 с.
- 59.Соціологія : навч. посібник / за ред. С.О. Макеєва. – 4-те вид., перероб. і доп. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2008. – 566 с.
- 60.Степанов С. Популярная психологическая энциклопедия / С. Степанов. – М. : Изд-во Эксмо, 2003. – 640 с.
- 61.Струманський В. П. Виховна робота в національній школі: навчальний посібник / В. П. Струманський. – К. : ІЗМН, 1997. – 184 с.
- 62.Сухомлинська О. В. Цінності в історії розвитку школи в Україні // 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.
- 63.Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи // Вибрані твори. В 5 т. Т. 4 / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – С. 394–625.
- 64.Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
- 65.Філософський енциклопедичний словник / Ред. кол. В.І. Шинкарук (гол. ред.), Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов та ін. – К: Абрис, 2002. – 742 с.
- 66.Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 576 с.
- 67.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.
- 68.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

69. Франко І. Одвертий лист до гал[ицької] української молодіжі / Іван Франко // Збір. тв. у 50-ти т. – Т. 45. Філософські праці. – К. : Наукова думка, 1986. – С. 401–409.
70. Франко І. Що таке поступ? / Іван Франко // Зібрання творів у 50 т. Т. 45 : Філософські праці. – К. : Видавництво "Наукова думка", 1986. – С. 300–348.
71. 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.
72. Шевців З. М. Основи соціально- педагогічної діяльності : навч. посібник / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.

## Розділ II

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

#### 2.1. Виховний ідеал в історії вітчизняної педагогічної думки: сучасні 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 (вчителів, батьків, учнів) та допомагає вирішувати наявні протиріччя. Вчитель як суб'єкт управління вихованням у соціально-педагогічній системі здійснює поточну та перспективну координацію проєктованих цілей, які носять концептуальний, координаційний і контрольньо-превентивний характер. Відповідно ціль розглядаємо як ідеально створений в уяві кінцевий результат діяльності (в т.ч. соціально-педагогічної).

Ідеал як поняття у загальний науковий обіг увійшло наприкінці XIX–поч. XX сторіччя, передусім, завдяки діяльності німецького поета-гуманіста Ф. Шиллера (Friedrich 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 вірець, норма й найвища мета, визначає певний спосіб і характер дії людини [33, с. 139]. Ідеал (лат. *idealis* – ідеальний) – “вірець 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” [90, с. 115-116].

У концептуальних педагогічних системах різних часів уявлення про соціально-виховний ідеал як уявний феномен, поруч із принципами, поняттями, законами, ідеями, здебільшого узагальнювались у категорії “знання”. В етико-естетичному контексті – це уявлення про вищий ступінь досконалості у відносинах між людьми в суспільстві; в 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 XXI 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. Невипадково питання національних виховних пріоритетів в освіті знайшли своє відображення в наукових працях І. Бега, Г. Васяновича, О. Дубасенюк, М. Євтуха, В. Кременя, Н. Лисенко, В. Мадзігона, О. Савченко, О. Сухомлинської, Р. Скульського та ін. 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.

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 інші, акцентуючи на тому, що названі й неназвані їх види є похідними і залежать від виховного, формуючого впливу певних осіб чи суспільних інститутів. Учений вкладає в зміст поняття “виховний ідеал” уявлення людей про найбільш важливі якості людини, про її вихованість, культуру взаємин у соціумі, взірць поведінки [38, с. 8].

Визначення мети виховання К. Ушинський вважав “кращим пробним каменем усяких філософських, психологічних і педагогічних теорій” [100, 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” [76, с. 3-16]. Г. Волков фундамент виховного ідеалу вбачає у формуванні національної гідності особистості. В його працях домінує думка про те, що кожна людина своєю поведінкою не повинна давати приводу погано думати про свій народ: “Будь таким, щоб по тобі достойно

судили про твій народ...” [25, с. 49]. Отже, більшість сучасних науковців наголошують, що мета соціального виховання полягає у формуванні досконалої особистості з притаманними їй цінностями, що становлять загальнолюдські начала.

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 є завжди на перетині потенційного і актуального, отже, можливого та дійсного. Ще Арістотель наголошував, що є два світи існування матеріального і духовного: сутне в можливості і сутне 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 – це майбутнє ідеалу в його теперішньому вияві. Вона не існує окремо від дійсності, а є одним із її моментів.

Можливість є завжди внутрішньо суперечливою, тому містить в собі як позитивні, так і негативні аспекти. Можливість – це *дещо існуюче*, оскільки в дійсності знаходяться передумови майбутнього. Відтак, можливість – це *щось неіснуюче*, адже майбутнього немає в теперішньому.

Варто зазначити, що існують 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 основою 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 виокремлених постулатів, зокрема ідеал громадянина, ідеал вчителя, ідеал добра, ідеал краси, ідеал вихованої людини, ідеал суспільства та інші.

*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 [24, с. 11]. Духовність учений визначає виключно на засадах християнсько-філософської концепції, але в дискурсі нашого дослідження духовність розглядаємо в найширшому значенні цього поняття як загальнолюдську цінність, що невіддільна від категорії “суспільності”, оскільки “віддзеркалює наявність двох фундаментальних потреб: індивідуальної потреби пізнання та соціальної потреби жити, діяти” для інших” [17, 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 [24, 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 особовості та її призначення” [21, с. 103].

Отже, у соціально-педагогічній меті з усією повнотою відображається народна ментальність. На думку деяких дослідників, вона включає в себе практичну розумність, шляхетний розум та інтелект як інструмент різного ступеня спроможності [111, 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 [51, 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 [116]. Автор зауважує, що для розвитку держави вкрай необхідно спиратися на традиційні для її населення вартості. Так, український етнос сформувався на ґрунті кількох груп, які ідентифікувалися воедино, 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.

Формування й реалізація виховного ідеалу в соціально-педагогічній діяльності уможливлються 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 свободи яскраво представлено в працях Б. Спінози, Г. Гегеля, Ф. Енгельса, С. Гессена, І. Ільїна та інших. Свобода є початком і кінцем життя, лише в свободі розкривається повнота особистості. Лише у вільній діяльності здійснюється творчий світ людини і світ буття. Духовна свобода спонукає людину до осмислення сенсу буття, осмислення старих та пошуку все нових і нових ідеалів. Для педагога це виявляється передусім у постійному пошуку виховного ідеалу у своїй соціально-педагогічній діяльності, спрямованій на гуманістичне, духовно-моральне виховання молоді. 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 відносини справді людськими, гармонійними, високоморальними. Без гуманного виховного ідеалу молода людина 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” [90, 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 в 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 [94, с. 37–54].

Отож, перший умовний період, хронологічні рамки якого – IX–XVI сторіччя, – це період розвитку соціально-педагогічних ідей, зокрема уявлень про виховний ідеал людини, в часи Княжої доби. Історія засвідчує, що в цей час виховання дітей зводилось до підготовки їх до самостійного життя та праці. В школах, що створювалися при храмах і монастирях за часів князювання Володимира і Ярослава Мудрого, навчання підпорядковувалось формуванню народного світогляду, оволодінню основами 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 навчання, ролі праці в житті людини, позитивного прикладу дорослих у вихованні дітей та ін. 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 засуджувалось ліниство: “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 [66, 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. Втім, освітній фундамент, закладений етнопедагогікою княжого періоду, виявився міцним. Ідеї навчання й 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" [94, с. 42]. Створені на той час братські школи розвивали ідеали ренесансно-гуманістичного й реформаційного характеру. Проповідники філософсько-педагогічних ідей, поруч 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'явилось ззовні, а було зроджене з лона обезголовленого національного тулубу [61, с. 46]. Невипадково другу половину XVII–XVIII ст. характеризують як період розвитку педагогіки в контексті українського барокко.

Передумовою для формування виховного ідеалу в означений період послугував інтенсивний розвиток України, коли після революції 1648 року сільське господарство оживили малі господарі-власники, розширилась міжнародна економічна торгівля. Яскравим проповідником педагогічних ідей цього часу був Г. Сковорода, котрий гостро виступив проти соціальної нерівності, паразитизму пануючих 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 [87].

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 носили 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 цього поняття в науковій термінології.

Вивчаючи соціально-виховний ідеал, К. Ушинський вважав, що головним завданням педагога, справжньою метою його життя є "дати людині *діяльність*, яка б наповнила її душу й могла б наповнювати її вічно". Педагог 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" [101, 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 щедre задоволення і тілесних насолодах і, нерозвинена вчасно, звикне до вузьких меж цієї сфери" [100, с. 74-75]. Саме К. Ушинський започаткував проблему гуманістичного виховання особистості на засадах єдності науки й релігії, в центрі якого – принцип природовідповідності. Автором науково обґрунтовано теорію педагогічної антропології.

Провідною у творах І. Франка є ідея національного виховання молоді, її всебічна підготовка до активної творчої участі в розбудові державності, примноженні духовної та матеріальної культури рідного народу. Великий Каменяр 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 Каменяра, є *засвоєння збереження національно-культурної самобутності, системи знань про етнокультурну спадщину народу*. І. Франко як етнограф і педагог був глибоко переконаним в 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" [107, с. 258]. Невипадково 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 [48, с. 344]. Причому Великий Каменяр здійснив вагомий внесок в утвердження наукових засад збирацько-дослідницької роботи, започаткування наукових досліджень етнографічного характеру, а залучення до такої діяльності 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 розвитку її національно-патріотичних почуттів, усвідомлення приналежності до свого етносу.

Упродовж 1898–1913 рр. І. Франко керував Етнографічною комісією 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” [108, 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.

І. Франко вважав, що формування духовності молоді на етнонаціональних і загальнолюдських ідеалах є важливою соціальною

функцією передусім педагога. Відтак, учений ставить низку вимог до особистості вчителя, котрий повинен регулювати свою поведінку згідно визначених цінностей, 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 педагогічній 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, в 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” [106, с. 189].

Підґрунтям соціального виховання письменник і філософ вважає 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*” [109, с. 284].

Основними соціально-педагогічними завданнями, що впливають із загального осмислення виховного ідеалу, актуальними для сьогодення видаються наступні 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, передусім 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, в т.ч. просвіти) та “повинні своїм життям, своїм поведінням, своїми знаннями, зробити в народа віру й повагу до себе” [35, 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, Б. Грінченко 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. Вчені (С. Русова, Я. Чепіга, І. Огієнко та інші) 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), приходять до висновку, що в основу виховання української дитини має покладатися принцип, що пронизує обидві згадані системи, – принцип автонавчання, пробудження власних інтелектуальних сил працею самої дитини [41, 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 з системи Декролі запозичити ідею розвитку у дітей “цілих ланцюгів асоціацій, уявлень, зв’язаних з життям в найширшому його розумінні”, що слугує засобом розвитку у них уміння синтезувати в одному проєкті низку спостережень, ознак, одержаних аналітичним шляхом, і виявляється “в ручній праці у формі готового проєкту”. С. Русова небезпідставно зауважує, що прогресивні ідеї зарубіжних педагогічних систем мають “націоналізуватися в наших навчальних установах” і “дати нашим дітям... найкраще виховання” [Там само, с. 20-21]. 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” [70, 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” [93, 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 інших) засуджувалась діяльність попередніх українських урядів та гіперболізувалась роль більшовицької партії у сфері освіти, з ідеологічним забарвленням висвітлювалась політика українізації в навчальних закладах. Водночас в Україні особливо гострими були питання соціального характеру – дитяча безпритульність, масова неписьменність, відсутність педагогічних кадрів і т.п. 1 липня 1920 року Наркомосвіти України оприлюднює “Декларацію про соціальне виховання дітей”, в 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-педагогічним відділом Ради соціального виховання Наркомосу О. Попова (1920 р.).

Як засвідчують 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 [43, с. 47]. Однак головним завданням влади стояло не стільки піклування про дітей, скільки створення можливостей для батьків виходити “з тісного льоху сімейного вогнища на широкий простір будівництва робітничо-селянської держави” [85, 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 [43, 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 зобов'язань Наркомосу України від 7 червня 1920 р. Водночас головними функціями педагогів було комуністичне виховання, що ґрунтувалось на колективістських взаєминах, оскільки дитина вважалася передусім суспільною істотою. Потреба у досвічених учителях, котрі б чітко усвідомлювали соціально-педагогічні функції та були готовими до їх реалізації, стала одним із першочергових завдань в освітній сфері.

Зауважмо, що на початку ХХ ст. головні 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 на 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 вдосконалення 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 акцентує 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" [46, с. 53].

Незважаючи на проголошення радянським урядом політики формування в молоді комуністичної ідеології, яка виключала етнокультурні цінності, національні традиції українського народу продовжували існувати латентно, передусім, 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” [68, 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. Невипадково 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 засвідчують результати наукового дослідження Н.Дем’яненко [36], у 1920–1924 рр. виховання молоді здійснювалось 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” мали метою пропагувати “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. Ідею соціального виховання педагог вбачав у тому, щоб дитячий колектив функціонував за законами існуючого суспільства [59, с. 141].

Саме 1924-1928 рр. вважають періодом розвитку педагогіки колективу. Керуючись стратегією марксизму-ленінізму у соціальному вихованні майбутнього комуніста у 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 педагогічній 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 [59, 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”). Відтак, 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 мету через відповідні завдання: почуття приналежності до колективу, повага до його законів, здатність підпорядковуватись колективній дисципліні та готовність до самопожертви заради інших [59, с. 137]. Як бачимо, педагог піддавав гострій критиці “абстрактно-етичні міркування” про методи виховання всесторонньо розвинутої 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 інші). 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” [70, 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 [69, с. 53].

У 20-х роках ХХ сторіччя започатковано цілеспрямоване дослідження змісту української педагогіки. Так, у 1926 р. світ побачила книга Г. Виноградова “Народная педагогика”, в якій подано визначення

народної педагогіки як системи емпіричних знань, умінь і навичок формування особистості. Пізніше видрукована 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 в 1925 році спочатку як громадська організація при інституту 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 [60, с. 69].

Отож, 1920-ті роки – це період встановлення однопартійності, політики коренізації (українізації), внесення 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 молоді 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-трудої 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-х 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 було прийнято основні напрями реформи загальноосвітньої і професійної школи. Важливим аспектом розвитку системи освіти визначалося підвищення якості трудового навчання, виховання й професійної орієнтації української молоді. Оголошується перехід до обов'язкової професійної освіти молоді, однак завдання реформування освіти 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” [97, с. 218].

“...Роки початкового навчання, – вважає В. Сухомлинський, – найвідповідальніший період становлення тієї грані людської виховувальності, яка полягає у формуванні потреби в людині” [97, 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]. Більше того, В. Сухомлинський наголошував 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” [Там само, с. 218].

Подібні думки стосовно соціального виховання дітей і молоді висловлював Г. Ващенко. Провівши значну частину свого життя в еміграції, в творах “Завдання виховання української молоді” та “Виховний ідеал” учений закликає педагогічну громадськість України до формування в молоді високої культури в будь-якій діяльності, систематичності виконання ними трудових доручень. Професор наголошує 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” [21, с. 179]. Тому, як зазначає 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 слугує 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” [20, с. 138]. На ґрунті цієї любові формується патріотизм, що носить свідомий характер. З цього приводу цитований 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”. Невипадково в княжу добу смерть за рідну землю вважалась надзвичайно почесною.

Отже, в 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, посилювався інтерес до ідей етнопедагогіки, яка частково збереглась через традиції родинного виховання дітей і молоді. Інша причина підвищеного інтересу педагогів до проблеми особистості в нинішній час пов'язана з іншими підходами до тлумачення і трансформацією в уявленнях громадян мети соціального виховання. На першому з'їзді педагогічних працівників України (23–24 грудня 1992 р.) головна мета національного виховання визначена наступним чином: "...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" [37, с. 15].

У 1993 році, за рік після утворення Академії педагогічних наук України (нині – Національної академії педагогічних наук України) як вищої галузевої наукової установи, на Прикарпатті почав діяти її науковий підрозділ – Науково-методичний центр “Українська етнопедагогіка і народознавство” НАПН України і Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника, співробітниками якого започатковано здійснення ґрунтовних етнопедагогічних досліджень різних напрямів соціалізації особистості. Результати аналізу соціально-педагогічної практики на предмет виокремлення виховного ідеалу частково відображені в колективних книгах співробітників згаданого 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) 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 цілі від запам'ятовування і відтворення до розв'язання проблеми, в процесі чого відбувається переосмислення наявних знань, їх співвставлення з новими ідеями та методами (знання → розуміння → аналіз → синтез → оцінка → застосування); до *афективної* (емоційно-ціннісної) галузі – цілі формування емоційно-особистісного ставлення до навколишнього світу (чуттєве сприйняття → реагування → засвоєння ціннісних орієнтацій → вироблення ціннісних орієнтацій → поширення їх комплексу на діяльність); і *психомоторна* галузь синтезує цілі, що пов'язані з формування певних видів рухової маніпулятивної діяльності (маніпуляція → регуляція → саморегуляція → самовиховання) [45, с. 30-35].

Отож, 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, внутрішньо досконалої, 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”, переконливо доводивши, що “життя як стерниста нива: не пройдеш, ноги не вколовши”, “життя прожити – не поле перейти”. До соціально-виховних ідеалів народу відносять і такі, як справедливість, творчий динамізм, патріотизм, святість родини тощо [102, с. 12].

У нинішніх умовах не варто ідеалізувати пріоритети соціально-педагогічної діяльності як етновиховну практику, оскільки вона завжди спрямовувалась на формування особистості, котра б відповідала 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, впровадження нових соціально-педагогічних технологій. Тому не варто концентруватися на зовнішній стороні процесу соціально-педагогічної діяльності, а, передусім, вивчити й проаналізувати механізми, якими керувались у процесі формування особистості різні народи, осмислити їхню сутнісну характеристику.

Звернення до вітчизняного досвіду соціально-педагогічної діяльності має істотне науково-практичне значення, оскільки слугує дієвим чинником розбудови вищої педагогічної освіти з урахуванням в її змісті



етнічного компонента, інтенсифікації процесу формування соціокультурних цінностей студентства, здійсненню 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 та ін. Тому в ідеалі мета як процес і результат соціально-педагогічної діяльності була недосяжною, до неї тільки більшою чи меншою мірою наближались, водночас спіралеподібно виникали нові пріоритети у різних сферах (економічній, політичній, духовній, освітній тощо), що фокусувало соціально-педагогічний процес на досягнення спрогнозованих результатів в інше русло.
2. Ідеал як мета і процес у соціально-педагогічній системі передбачає збереження традиції 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) [24, 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 сучасних умовах.
3. 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.

## **2.2. Соціалізація молодших школярів як механізм і результат соціально-педагогічної діяльності вчителя**

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 (Т. Parsons), П. Сорокіна, Г. Тарда (G. Tarde), У. Томаса та інших.

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, в ході якого індивіди здобувають знання, навички, схильності, що дають їм можливість брати участь як більш чи менш активних членів групи [114, 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” [58, 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 розуміння “соціалізації” (лат. *socialis* – суспільний), на нашу думку, 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” [104, с. 598].

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 його функціонування як повноцінного члена суспільства [90, с. 254-255]. Відповідно, як і в психології, соціалізація розглядається на мегарівні (явище соціалізації притаманне суспільству в цілому), макрорівні (у локальних стратифікаційних групах, приміром, студентський соціум) і мікрорівні (соціальне становлення окремого індивіда).

У соціально-психологічному аспекті (Л. Виготський, І. Кон, О. Леонт'єв, М. Лукашевич, А. Петровський та інші) 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 [81, 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 з соціальними інститутами, зокрема в навчальному закладі; *стилізований* – опанування системою 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 [6, с. 19]. Безумовно, що виокремлені механізми в реальній практиці взаємодіють між собою, оскільки учень одночасно виступає суб'єктом комунікації з рідними, друзями, однолітками, сусідами, представниками різних професій, носіями інокультур тощо. Професіоналізм учителя виявляється в його готовності до поетапного здійснення соціалізації учнів на основі збереження суб'єктності шляхом спілкування, діяльності та управління.

Наприкінці ХХ сторіччя актуалізується 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 інші). 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 роботи Р. Вайноли, О. Безпалько, І. Звереві, А. Капської, І. Кона, Н. Лавриченко, П. Плотнікова, С. Хлебик, С. Харченка та ін.

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 й відносин [11, с. 834]. В процесі засвоєння соціального досвіду суспільства важливим є збереження особистісних надбань людини, розвиток індивідуальних особливостей учителя, 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 і змістову логіку пояснення, висуваючи на перший план то соціальну структуру, то співвідношення агентів соціалізації, то власну активність конкретного суб'єкта [50, с. 134].

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

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 умовах 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, закінчення початкової ланки освіти тощо); *соціально контрольована* – процес опанування людиною соціокультурним досвідом в умовах навчального чи позанавчального виховного закладу. Відповідно соціалізація, за А. Бойко, може мати “просоціальний, асоціальний чи антисоціальний вектор” [11, с. 834].

У соціально-педагогічній діяльності важливим вважаємо акцентування на потребі управління, здійснення педагогічного супроводу соціалізації учнів у початковій школі. Адже, соціалізація людини носить індивідуально-суб’єктний характер, детермінована системою потреб, інтересів, віком, активність 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.

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, в якому людина набуває властивостей, необхідних для життєдіяльності в суспільстві. У вузькому розумінні соціалізація – це “процес, що забезпечує включення людини в ту чи іншу соціальну групу або спільноту” [80, с. 447].

*Соціалізація* як процес і результат засвоєння людиною соціокультурного досвіду шляхом включення у відповідне середовище та відтворення соціальних ролей, його перетворення шляхом власної активної діяльності, тому соціалізація є процесом двобічним.

У науково-педагогічному просторі набуло поширення поняття “*ресоціалізація*” як педагогічно орієнтована система знань, умінь і навичок, соціокультурний досвід, емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, опанування якими забезпечує відновлення втраченої здібності до соціально прийнятої поведінки. У зміст окресленого поняття включаємо також засвоєння людиною нових соціальних ролей і статусів,

цінностей і знань на відповідному етапі її становлення, зокрема в процесі опанування педагогічною професією.

### 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 [75, 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 [71, с. 99].

Педагогічний супровід громадянського виховання в контексті соціалізації молоді відображено в наукових 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. Шестопал, 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 інші.

У сучасному полікультурному просторі в процесі соціалізації майбутній фахівець не тільки опановує норми, стереотипи, цінності етносередовища, в якому адаптується, а й 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 носить домінуючий характер, відбуваються явища експансії культурних цінностей чи добровільного запозичення елементів інокультур);

3) *негативна конвергенція*, в процесі якої внаслідок взаємодії між представниками різних культур втрачаються національні пріоритети, водночас активно засвоюються елементи інокультури [64].

З-поміж згаданих вище видів соціалізації В. Павловський акцентує на *етнокультурній соціалізації молоді* [71], що передбачає “засвоєння здатності до збереження національної культури, відтворення традицій, підтримку міжнаціонального спілкування і збагачення культур”. Зміст етнокультурної соціалізації молоді, на думку вченого, полягає першочергово у вивченні рідної мови, а на цій основі – 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 відносин, які складають основу суспільного буття етносу; це опанування людиною цінностей, настанов, зразків поведінки, що притаманні даному етносу, відтворення нею соціальних зв'язків і соціального досвіду етносу, перетворення цього досвіду на особисте надбання [28, 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 [115, р. 235]. Спадщина родинних виховних традицій – потужний засіб реалізації етнічної соціалізованості молоді, зокрема збагачення їхніх уявлень про національні цінності й пріоритети кожної країни, розвитку патріотизму, громадянськості, духовності, міжетнічної толерантності [Там само, р. 244].

Поняття “*міжетнічна соціалізація*” З. Гасанов цілком правомірно визначає як процес входження представника певного етносу у систему відносин з іншими етносами рідної країни чи світу; засвоєння особистістю, групою, етносом системи знань, способів, видів діяльності у процесі взаємообміну етнічними матеріально-духовними цінностями [115, с. 19]. На думку вченого, міжетнічна соціалізація слугує засобом виховання в особистості культури міжетнічних відносин, засвоєння етносоціальних норм поведінки та досвіду взаємодії представників різних етносів. В сучасних міграційних процесах, які набули поширення й на території України, проблема формування міжетнічної толерантності у соціально-педагогічній взаємодії викладача (вчителя) 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 [15, 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 [40, 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 досвіду їх використання у майбутній практичній діяльності. В 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)” [67, 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 [13, с. 14].

У роботі вчителя початкових класів важливим є підготовка учнів до осмислення 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, критично оцінювати кризову ситуацію, розвиток економічного мислення, схильностей до підприємництва тощо [16, с. 121]. Орієнтовний зміст соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на формування 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. [14, с. 86–93].

*Громадянська соціалізація* – процес засвоєння, творчого відтворення й розвитку особистістю громадянського досвіду, норм, цінностей і традицій конкретного суспільства. Складовою громадянської соціалізації 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 [112, с. 8].

*Політична соціалізація* – це “процес інтеріоризації політичних цінностей, ідей, норм, навичок, умінь, необхідних людям для участі у політичній діяльності” [90, с. 254-255], тобто формування в індивіда політичної культури, завдяки чому він стає політичним суб'єктом. У процесі політичної соціалізації людина прилучається до певних цінностей, розвиває політичну свідомість.

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, несприймання демократичних цінностей, адже саме демократичні процеси 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 [12, с. 196–204].

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 студенти надають перевагу інших орієнтаціям, як добро, любов, безпека тощо. У рамках корпоративної академічної системи, де рівень переваг високий і дуже високий (74%), майбутні педагоги по-

іншому розуміють сутність і потребу 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 [113, с. 32–33].

Традиційне тлумачення процесу соціалізації через засвоєння і активного відтворення індивідом соціокультурного досвіду (соціальних норм, цінностей, зразків поведінки, ролей, установок, звичаїв, культурних традицій, колективних уявлень і вірувань і т.д.) виключає головний складник, а саме духовне самовизначення людини у становленні й розумінні суспільних установок. Тому в сучасних умовах важливим є педагогічний супровод соціалізацією дітей не лише в плані соціальності, а й пізнання духовних смислів, які зазвичай є інваріантними, стійкими в суспільно-історичному, загальнолюдському та національному сенсі.

Невипадково А. Матвеева 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 у всій його життєдіяльності. Морфологію духовної соціалізації особистості визначає її основа, яка формується в процесі соціальної взаємодії людей. Процес виникнення і розвитку духовної соціалізації людини вчена описує формулою: дух → духовність → духовна культура → духовна соціалізація [63].

Соціальною конструкцією статі слугує гендер, тому не варто ігнорувати також особливостями соціалізації у психолого-педагогічній культурі чоловіків і жінок. Потребує особливої уваги проблема 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" [27, 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) [50, с. 166]. Актуальність переосмислення гендерного виховання дітей, унаслідок чого актуалізувались наукові дослідження проблеми, зумовлена передусім зміною вимог моралі, культурних еталонів мужності та жіночності, норм взаємовідносин статей. Попри жорсткі стереотипи маскулінності та фемінності, постає питання вивчення потенціалу, взаєморозуміння й взаємодоповнюваності дітей різних статей, пропедевтика пониження духовно-особистісного сенсу материнства, батьківства, шлюбу,

підвищення статевої культури суспільства в цілому. Невипадково 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].

Створення множинності теоретичних підходів до осмислення особистісного сенсу вчителя у здійсненні належного супроводу соціалізацією учнів уможлиблює глибинне пізнання вчителем тієї реальності, якою є соціально-педагогічна діяльність, зокрема робота з подолання гендерних упереджень у взаємодії учасників педагогічного процесу (учнів, вчителів, батьків, соціального педагога, психолога тощо). Важливим аспектом професійно-педагогічної роботи 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 цієї проблеми вагомими є питання *соціальної мобільності* [89] в 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 зверхне ставлення до інших, іронію чи внутрішній супротив, деградацію, соціальну єдність. Соціальна рівність у взаєминах, спілкуванні, навчально-трудовій чи дозвіллевій діяльності повинна слугувати критерієм налагодження педагогічних контактів. Якщо за соціальною мобільністю родини поділяють на реактивні, середньої активності та активні, то й соціально-педагогічна 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 виокремлення 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 і под.

Виокремлені види соціалізації учня у конкретному середовищі виявляються по-різному, оскільки сама особистість завдяки вибіркового ставленню до соціуму виступає регулятором соціалізуючих впливів. Тому соціально-педагогічна діяльність учителя проектується не лише з урахуванням потенціалу соціуму, а й не меншою мірою – ставленням школяра до родини, вчителів, суспільних процесів та явищ.

## 2.2.2. Співвідношення 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”). Аналізуючи їхній зміст в єдності філософського, соціально-психологічного та соціологічного підходів, М. Лукашевич вважає невиправданим 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” [58, с. 25].

Приміром, 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 інші);
- 2) виховання, навчання, освіта (А. Кузьмінський, В. Омеляненко, М. Фіцула, М. Ярмаченко);
- 3) виховання, навчання, освіта (І. Підласий), вказуючи на зв'язок із загальнонауковими поняттями “розвиток” і “формування”.

Зважаючи на завдання педагогіки як науки, цілком очевидним є її зв'язок із зростаючою особистістю, що є 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” [37, 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” [31, с. 635], отож, очевидним є особистісний підхід до навчання та виховання.

Незважаючи на те, що термін “соціалізація” у вітчизняній педагогічній науці використовується з 70-х рр. ХХ ст. і набув широкого вивчення лише у 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 [72, 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 формування 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 [50, 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) [77, с. 24-25].

Таким чином, у сучасній педагогічній науці категорії “соціалізація”, “освітнє (виховувальне) середовище” та інші 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”.

Так, Н. Кузьміна та В. Гінецинський характеризують виховання за 14-ма принциповими позиціями (як соціальний процес, як вид свідомої і цілеспрямованої діяльності, як 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.) [57, 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 сенсі є впливом на людину суспільства в цілому, що фактично ототожнює його з соціалізацією”,

однак тут деталізується, що “на відміну від соціалізації – процесу неперервного, виховання – процес дискретний, перервний, здійснюється планомірно, обмежений місцем і часом” [52, с. 87], тобто наголошується на відмінних ознаках, за якими необхідно розрізняти 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 центрів розвитку в напрямі “соціалізація – освіта – виховання”; розуміння “соціалізації” як складника “виховання” у єдності “соціалізації, самовиховання та професійно-педагогічної взаємодії” [56, с. 11–22].

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

Визначення “соціалізації” в руслі “освіти”, що передбачає ієрархію центрів розвитку особистості в напрямі “соціалізація – освіта – виховання” (О. Газман, С. Гончаренко, В. Краєвський та інші).

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 ці явища в цілісну систему педагогічної теорії [117, с. 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” й “виховання”, акцентують на “виховуючому навчанні”. Й. Ваня піддає критиці такі нововведення, наголошує на взаємозв’язку навчання й виховання, на завданнях школи здійснювати “моральну освіту”, адже неможливо уявити собі освічену людину, яка в моральному розвитку стоїть на низькому рівні. У зв’язку з цим, 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 чіткого розмежування згаданих вище педагогічних понять, а також їх взаємопроникнення (А. Влайков, Д. Мінчев). Вчені розуміють під вихованням, освітою, навчанням то процес, педагогічний вплив (І. Величкова, Н. Костов, Д. Мінчев), то результат (Й. Ваня), то окремий вид педагогічної діяльності (А. Влайков) [За: 44]. Відтак, окреслені педагогічні категорії характеризують не лише за процесуальним принципом, а й за змістовим.

В. Краєвський вважає 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 у соціальній структурі, а й активно змінювати її [55, с. 6]. Аргументуючи свою позицію щодо пріоритетності освіти над вихованням і навчанням, В. Краєвський зазначає на значенні “виховання”, маючи на увазі цілеспрямовану діяльність, що охоплює весь навчально-виховний процес. Відтак, 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 наголошує 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 переконує на істинності тверджень, що об’єктом педагогічної науки є освіта [55, 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” [26, с. 16–45]. 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 соціалізуючої освіти, визначаючи його як спеціально організований процес пред’явлення соціально значущих цінностей, нормативних якостей особистості й зразків поведінки, тобто процес залучення людини до загального і потрібного [Там само].

Російські вчені (І. Ісаєв, О. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов) поняття “освіта” (нім. *”bildung”*, похідне від слова *”образ”*) трактують в найширшому значенні як соціальне явище, “єдиний процес фізичного і духовного формування особистості, *процес соціалізації”*; цілеспрямовано організований процес управління соціалізацією (курсив наш – О.Б.) [73, 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” та “навчання”, що становлять “сторону єдиного процесу освіти”.

На таких же позиціях стоїть вітчизняний академік С. Гончаренко, вважаючи “освіту” однією з найширших педагогічних категорій, яка має “цілісну, поліфункціональну та полісмыслову структуру” та означає і навчання, і органічно пов’язане з ним виховання особистості, яке впливає з навчання. Вчений опирається 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” [30, с. 614-615]. У руслі пріоритетності освіти йдеться і в визначенні 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” [32, 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” [30, с. 615].

Відтак, існують серйозні аргументи стосовно заперечення таких тверджень, визначаючи “соціалізацію” як найбільш широке поняття й трактуючи розвиток особистості в напрямі “*соціалізація – виховання – освіта*” (Н. Андрєєнкова, Т. Алексеєнко, О. Безпалько, І. Кон, Л. Новікова, А. Мудрик та інші).

І. Кон чітко диференціює згадані поняття у вибраному векторі, тобто *виховання* – цілеспрямований процес, що має метою свідоме засвоєння індивідом відповідних знань та формування в нього якостей і властивостей; а *соціалізація*, разом із вихованням, передбачає 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 відносно самостійний і вільний вибір індивідами повідомлюваної інформації [50, с. 134]. Дослідник переконливо доводить взаємозв’язок окреслених 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...” [105, с. 21]. 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 [10, с. 52].

У професійній діяльності 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 дослідники. 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” [97, 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” [96, с. 398].

Сучасні вчені (О. Безпалько, А. Мудрик) наголошують, що соціальна педагогіка як галузь знання вивчає соціальне виховання у контексті соціалізації. “Виховання як складова частина соціалізації завдяки системі своїх методів забезпечує цілеспрямований механізм соціалізації особистості, посилює особистісні фактори становлення її соціального досвіду і саморегуляції поведінки” [2, с. 56]. У роботі більше схиляємось до трактувань, з яких випливає, що поняття “виховання” є вужчим стосовно “соціалізації”.

Проектування професійної діяльності вчителя до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі невіддільне від диференційованого співвідношення понять “соціалізація” і “виховання”, яке С. Савченко [83, с.16-17] пояснює через реалізацію ідеї особистісно зорієнтованого підходу, особливостями застосування якого в умовах вишу є такі:

- на рівні педагогічної свідомості особистісно орієнтований підхід виступає як гуманістичний принцип, який визначає демократичний стиль взаємин викладача і студента;

- з позицій цього підходу у ВНЗ формується не особистість студента, а розвивається його здатність бути особистістю;
- підхід дозволяє по-новому оцінити традиційні уявлення про рушійні сили виховного процесу на засадах особистісного ставлення;
- підхід інституалізує свободу у виборі пріоритетів діяльності, побудови власної соціалізаційної траєкторії, активізує формування суб'єктного досвіду;
- в основі особистісно орієнтованого підходу перебуває методологічний принцип єдності двох планів впливу – зовнішнього (представленого процесом соціалізації) і внутрішнього (зумовленого цілеспрямованими виховними впливами);
- пропонується підхід змінює пріоритетність цільових установок виховного процесу з колективних на індивідуальні;
- підхід потребує корекції понятійного апарату педагогіки вищої школи;
- підхід розглядається як інструмент, що забезпечує цілісність навчально-виховного процесу, оскільки його провідні компоненти – мета, зміст, форми, методи – інтерпретуються з позицій особистісно орієнтованої ідеології;
- підхід є інструментом переходу від знаннєво-просвітницької до гуманістичної освітньої парадигми, при цьому він може стати теоретичною платформою для майбутніх педагогічних інновацій у вищій школі України;
- підхід націлює педагогів на визнання студента активним суб'єктом педагогічного процесу, в якому співпраця будується за суб'єкт-суб'єктним принципом, що відображає характер співробітництва, взаємоповаги, довіри, конструктивного діалогу;
- за своєю суттю особистісно орієнтований підхід найбільш близький до феномена самореалізації особистості студента, а його професійне використання забезпечує включення механізмів самовиховання, саморозвитку, саморегуляції особистості.

Цікавим є розуміння “соціалізації” як складника “виховання” у єдності *“соціалізації, самовиховання та професійно-педагогічної взаємодії”* (А. Бойко, О. Козлова).

Тут дещо перебільшується значення виховання й 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 [49, с. 11]. Взаємодія соціалізації і самовиховання, зауважує О. Козлова, опосередкована ще одним процесом

– професійною діяльністю педагога, що має метою координацію процесів 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” [10, с. 55]. Виховання, зазначає А. Бойко, – 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 в 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 з соціалізацією, самовихованням і професійно педагогічним впливом, ключове педагогічне поняття “освіта” в цій ієрархії не посіло належного йому місця.

Зважаючи на приведені вище наукові концепти, в посібнику більшою мірою орієнтуємось на дослідження вчених (О. Безпалько, І. Кон, А. Мудрик та інших), котрі поняття “соціалізація” вважають більш об’ємним, що поглинає “виховання”, адже виховання – 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, в т.ч. у навчальному закладі. Таким чином, виховання розглядаємо в контексті соціалізації (гетерономія) й тісному взаємозв’язку з такими поняттями, як самовиховання, саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіта (автономія).

У професійній діяльності 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 у 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 вчителя початкових класів

Соціокультурне виховання особистості учня в контексті 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.

Найдієвішими засобами виховання людини споконвіку була її суспільно корисна творча праця (діяльність) і спілкування. У процесі навчання учня залучають до пізнавальної або прикладної діяльності. З іншого боку, його навчальна діяльність – це інформаційний процес, отже, процес спілкування (з однокласниками, вчителями, авторами підручників чи інших джерел інформації). Зазвичай у соціально-педагогічному процесі навчально-пізнавальна діяльність і спілкування органічно поєднані між собою (Рис. 3).

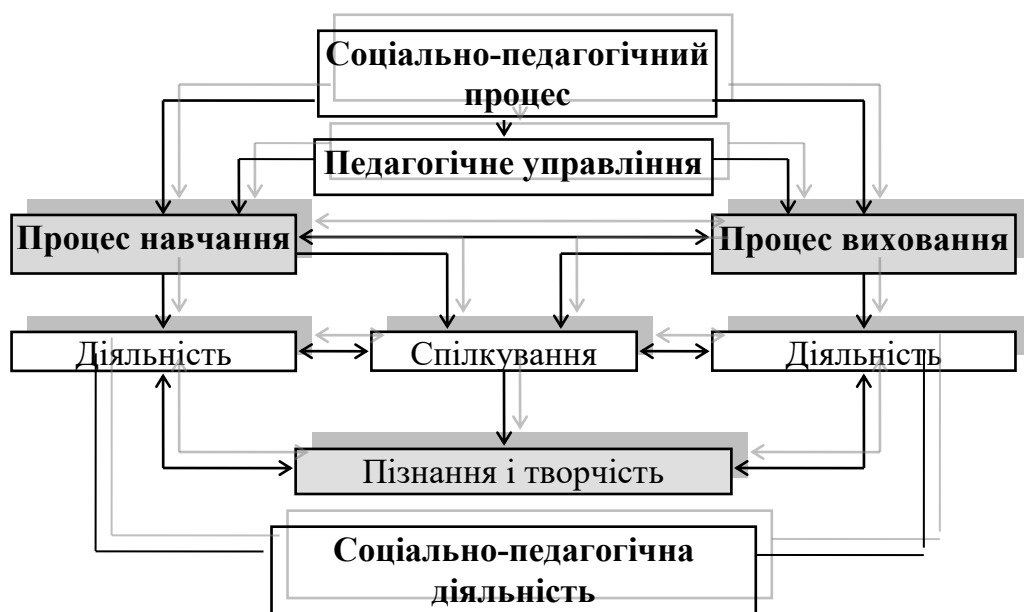


Рис. 3. Загальна структура педагогічного процесу

Як показано на рисунку, традиційно у навчальному процесі початкової школи увага вчителів акцентується на дидактичній (освітній) його функції, навчально-пізнавальній діяльності учнів на уроках, тоді як процес виховання, як правило, пов'язують із спеціально організованою роботою у позаурочний час. Відтак, “поділ” педагогічного процесу на навчальний і виховний є цілком умовним, якщо врахувати загально визнаний принцип органічного взаємозв'язку між навчанням і вихованням, у відповідності з яким “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 загально визнаному виховному ідеалу та сформованим на його основі педагогічним цілям і завданням (приміром, негативне ставлення до навчально-трудої діяльності, асоціальні вчинки у взаєминах з однокласниками тощо).

Виховання врешті-решт має метою формування в людини норм поведінки, яка відповідає прийнятним 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 ці знання – результат цілеспрямованого навчання. Отже, виховання як процес опанування духовно-моральними цінностями не може бути повноцінно реалізованим поза навчанням.

Таким чином, маємо всі підстави для висновку про те, що цілеспрямоване оволодіння учнями соціокультурним досвідом, з одного боку, здійснюють через процес навчання, а з іншого, – через позанавчальну виховну роботу. 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 організація повноцінного соціокультурного виховання школярів потребує органічного поєднання та ефективного використання, з одного боку, виховних можливостей навчального процесу, а з іншого, – педагогічного потенціалу позаурочної виховної роботи.

На єдності навчальної і виховної мети у соціальному становленні особистості наголошував В. Сухомлинський. На думку вченого, 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” [99, с. 102-103].

В якості соціальної установки 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 вчинки, поведінка, практичні дії [42, 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 стануть переконаннями людини. Як кажуть у народі, “нічого не прийде до розуму людини, якщо воно не перейшло через її серце”.

Переконання 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 [118, s. 30].

Нам глибоко імпонує загальний вигляд відображення процесу формування світогляду особистості у вигляді схеми: знання → розуміння → переконання → діяльність (С. Гончаренко, Ю. Мальований) [34, с. 53].

Отож, соціокультурне виховання особистості здійснюється поетапно, шляхом засвоєння знань відповідного змісту, формування стійких переконань, емоційного ставлення, етичної відповідальності та досвіду соціально цінної поведінки й діяльності. Переконання, що інтегруються з свободою та відповідальністю, слугують засобом вдосконалення професійної компетентності фахівця, а значить, і суспільства в цілому.

Розглянемо зміст 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 відносини, 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 передусім формування важливих якостей особистості (громадянськість, патріотизм, соціальна активність, відповідальність і т. под.), тобто тих, які ні школа, ні сім’я відокремлено сформувані не можуть [78, 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 особистістю 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 [1, 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” [6, 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 [90, с. 49].

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 теорії соціального управління (В. Афанасьєв, М. Лапін, Ю. Тихоміров та інші), виховання у мікросоціумі трактується як організація та реалізація оптимальних цілеспрямованих виховних впливів на параметри середовища як динамічної системи. 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 зворотний зв’язок у соціально-педагогічній діяльності, зокрема в аспекті виховної взаємодії педагога та школярів, забезпечує самоуправління соціально-педагогічної системи наявного мікросередовища.

Процес і результати соціокультурного виховання детерміновані можливостями наявного соціального мікросередовища, в якому

відбувається становлення індивіда як людини й громадянина. Рівень його культури значною мірою залежить від уміння бачити, відчувати й усвідомлювати прекрасне у мистецтві, зокрема народному. Вважаємо, що професійна діяльність вчителя в початковій школі 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 феномену 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. Фейєрбах, 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” (Арістотель), 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” [53, с. 290], а вірш “Всякому городу нрав і права” – це класика українського гумористичного жанру.

“В гуморі виражається культура інтелекту, людяність думки”, – справедливо зазначав В. Сухомлинський [95, с. 585]. Видатними майстрами гумору в українській літературі є С. Руданський, Остап Вишня, М. Хвильовий, Є. Дудар, О. Черногуз та інші. Дослідженню фольклору, зокрема дитячого, та його виховного потенціалу присвятили низку своїх



публікацій такі вчені, як Г. Виноградов, А. Іваницький, Т. Макарова, М. Мельников, Л. Шулунова. Окремі наукові праці висвітлюють теоретико-методичні основи використання українського фольклору, в т. ч. гумористичних творів, у діяльності позашкільних виховних інституцій (С. Афанасьєва, Л. Лазарева, 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 (Арістотель) 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: 7, с. 204–211].

Одним із 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, в яких 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 з собою, коли читаєте щось смішне? І т.п. 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'язано 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 в студентів готовності до взаємодії з учнями, розвитку в них умінь сміятися над власними помилками та оптимістично сприймати довкілля.

Нам імponує 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 “Здравствуйте, 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 [3, 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" [18, с. 87].

У процесі соціально-педагогічної діяльності доцільно акцентувати увагу учнів, що зарубіжне мистецтво є носієм специфічного гумору, не характерного для українців, приміром, фізіологічний гумор (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 [7, с. 204–211]. Дієвим завданням педагога є навчити школярів доброзичливому гумору, який би не переходив у жорстокий цинізм, який іноді є підсвідомим, захисним механізмом від несправедливості чи образи. Відтак, часто в них з'являється інтерес до слухання сумнівного сучасного фольклору, в дитячому (студентському) соціумі глибоко вкорінилися численні жарти з вживанням ненормативної лексики.

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.

Безперечною умовою формування та розвитку особистості є діяльність, в якій найбільшою мірою актуалізуються ті чи інші набуті якості. Саме в процесі соціально-педагогічної діяльності вчителя як відкритої соціальної системи здійснюється *соціокультурне виховання*, під яким розуміємо процес і результат цілеспрямованого впливу на особистість з метою опанування нею знаннями загальнолюдської та національної культури, соціальними цінностями й позитивно значущими якостями. Відповідно виховання допомагає учневі осмислити свою приналежність до суспільності, відповідної традиції та культури, соціалізуватись та особистісно реалізуватись.

Успішне здійснення соціально-педагогічної діяльності також можливе лише на основі чітко обґрунтованих закономірностей.

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 [5, с. 264].

У сучасній педагогічній науці не існує єдиного підходу щодо визначення закономірностей соціально-педагогічної діяльності вчителя. Зазвичай ці закономірності 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.). Адаптивна динаміка соціально-педагогічних явищ у суспільстві зумовлює виникнення нових закономірностей, від яких залежить ефективність відповідної діяльності.

Виходячи з того, що соціокультурне виховання є одним із аспектів соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів, проектування закономірностей цієї діяльності здійснено з оперттям 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) [8, с. 303].

Основні закономірності соціальної роботи в науковій літературі 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 в аспекті 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 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. Функціонально-змістові характеристики соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи**

Проблема соціально-педагогічної діяльності як складової професійної діяльності вчителю не може бути вирішена без опертя на сукупність методологічних принципів як “основних вимог до її змісту, організації та здійснення” [6, с. 56].

Очевидно, *принципи соціально-педагогічної діяльності вчителя* є відображенням передусім 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.), соціальної педагогіки та соціальної роботи (О. Безпалько, І. Зверєва, О. Карпенко, А. Капська, А. Мудрик, З. Шевців та ін.), нами окреслено основні принципи соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи:

- *принцип природовідповідності* означає врахування багатогранної природи дитини (її анатоμο-фізіологічних, психологічних, вікових, соціальних, національних, гендерних та інших особливостей);
- *принцип культуровідповідності* – відповідність змісту СПД набуткам національної та загальнолюдської культури;
- *принцип цілеспрямованості* передбачає спрямування соціально-виховної діяльності на досягнення поставленої мети з урахуванням запитів суспільства;
- *принцип системності* – узгодженість, послідовність і взаємозв'язок форм, методів і прийомів у вирішенні соціально-педагогічних проблем вихованців на основі системного використання відповідних технологій;
- *принцип гуманізму* – визнання дитини найвищою соціальною цінністю, повага до її прав і свобод, виявлення емпатії та альтруїзму;
- *принцип конфіденційності* – нерозголошення результатів СПД та доброзичливе ставлення вчителя до відвертих зізнань, почуттів, таємниць учнів та їхніх батьків;
- *принцип толерантності* – терпимість у комунікації з представниками різних соціальних та етнічних груп, активна протидія негативним впливам соціального середовища, уникнення упередженості в оцінюванні поведінки учнів;
- *принцип педагогічного оптимізму*, що ґрунтується на душевному піднесенні, життєрадісності, морально-психологічному комфорті у процесі соціально-виховної взаємодії в мікросоціумі;
- *принцип диференціації та індивідуалізації* – вибір технологій соціально-педагогічної діяльності з максимальним урахуванням індивідуально-психологічних особливостей учнів;
- *принцип оптимізації* передбачає вибір найефективнішого за даних умов поєднання форм, методів і прийомів СПД задля досягнення максимальних результатів у скорочені терміни;
- *принцип превентивності* полягає у запобіганні та попередженні асоціальних дій учня;
- *принцип гармонії родинно-шкільної взаємодії* – налагодження продуктивної соціально-педагогічної співпраці між учителями та батьками учнів.

У роботі 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) [84, с. 17].

- забезпечення соціально-виховного середовища, спрямованого на компенсацію несприятливого досвіду соціалізації учнів в умовах школи, надання вчителем комплексної допомоги, спрямованої на створення 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 превентивація 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-оздоровчої, 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. 4.

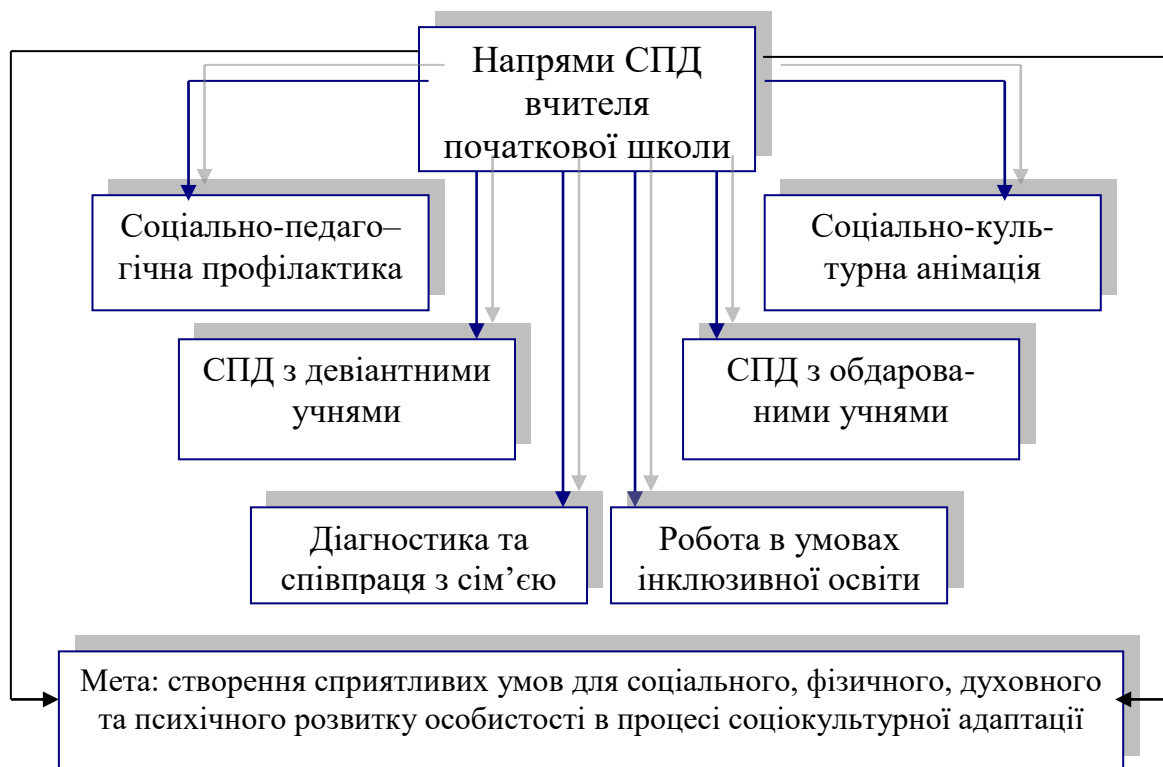


Рис. 4. Напрями соціально-педагогічної діяльності (СПД) вчителя початкової школи

За даними нашого 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 і 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.

Таблиця 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 на 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 в плані соціально-профорієнтаційного самовизначення молодших школярів.</p>
СПД з девіантними учнями	<p>Робота 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.</p> <p>Робота з 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>
<p>Соціально-педагогічна діяльність з обдарованими учнями</p>	<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), 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.</p>
<p>Діагностика та співпраця з сім'єю</p>	<p>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 й культурно-дозвільній діяльності в умовах школи й поза нею.</p>
	<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</p>



<p>Робота в умовах інклюзивної освіти</p>	<p>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 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.</p>
<p>Соціально-культурна анімація</p>	<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, дозвільній, 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>

Запропонувавши випускникам 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 %).

Внаслідок дезадаптованості, в людини виникає стан соціального інфантилізму. Вважаємо, що соціальний інфантилізм – це невідповідність соціокультурного розвитку біологічному віку 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 це: “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 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 такі 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 “діти, 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 %).

У сучасному світі спостерігається тенденція збільшення дітей із порушеннями психофізичного розвитку, тому в руслі гуманізації освіти в багатьох країнах світу, в т.ч. в Україні, однією з форм навчання дітей із особливими освітніми потребами визнано інклюзивну форму навчання. 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” [79, с. 6–7].

Тому одним із виокремлених нами напрямів СПД вчителя початкових класів визнано роботу в умовах інклюзивної освіти. Невипадково випускникам було запропоновано питання про зміст поняття

“інклюзивна освіта”, в 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, вказавши, 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.).

Значення соціально-педагогічної діяльності визначається сутністю й різнобічністю функцій, що покладаються суспільством на вчителя й відображають структуру відповідної діяльності.

Функціональний аналіз СПД уможливив виокремлення російськими вченими таких її функцій: діагностична, прогностична, посередницька, корекційно-реабілітаційна, охоронно-захисна, попереджувально-профілактична та евристична [91, с.25]. В сучасній школі набули поширення нетрадиційні функції його діяльності (психотерапевтична, психологічного захисту, компенсації тощо) (А. Добрович, С. Попова та ін.) [39].

На основі аналізу наукових досліджень у галузі соціальної педагогіки згаданих зарубіжних і відчизняних учених (А. Капська, С. Пальчевський, Д. Пенішкевич, В. Поліщук, Н. Сейко, Л. Тимчук та інших), нами виокремлено функції соціально-педагогічної діяльності, що визначають її змістове наповнення з урахуванням особливостей роботи вчителя в початковій школі:

- *комунікативна* – полягає в налагодженні соціальної взаємодії особистості учня з учасниками навчально-виховного процесу в мікросоціумі;
- *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;
- *прогностична* – означає передбачення вчителем результатів своєї діяльності;
- *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;

- *попереджувально-профілактична* – має метою запобігання асоціальним явищам і вчинкам, створення належних умов для формування соціально активної особистості;
- *соціально-терапевтична* – спрямована на своєчасне подолання кризових ситуацій та проблем вихованців у мікросередовищі;
- *доброчинна* – надання морально-психологічної та матеріальної підтримки особі чи соціальній групі, що її потребують;
- *дидактично-виховувальна* – спрямованість СПД на формування та розвиток особистісно значущих цінностей для успішної соціалізації в умовах соціально-педагогічної системи;
- *навчально-методична* – передбачає розроблення відповідних рекомендацій щодо змісту, форм, методів і технологій СПД; способів соціально-педагогічної профілактики девіантної поведінки неповнолітніх; активізація 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.

Світоглядно-педагогічний складник Г. Васянович вважає основою професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів [19, 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 руслі нашого дослідження розглядаємо теоретико-пізнавальні та прикладні функції СПД (Рис. 5).

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

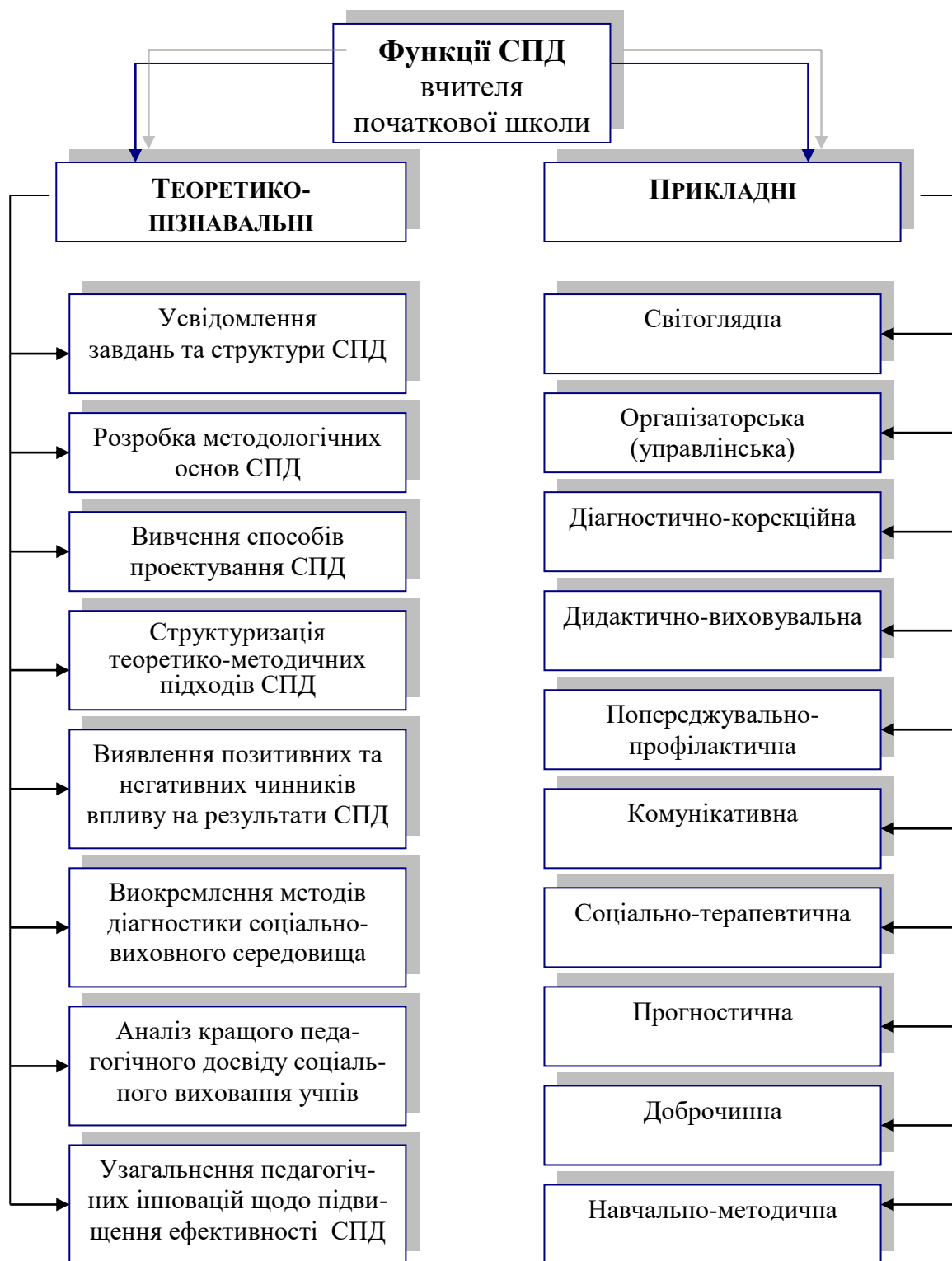


Рис. 5. Функції соціально-педагогічної діяльності вчителя початкової школи

Корисним у діяльності вчителя вважаємо усвідомлення ним ключових соціально-педагогічних категорій, зокрема методів виховання як предмета соціальної педагогіки. Методи виховання – це “науково обґрунтовані загальні способи педагогічно доцільної суб’єкт-суб’єктної взаємодії всіх учасників виховного процесу, спрямовані на досягнення мети виховання” [9, с. 488].

Методи соціокультурного виховання молодших школярів визначаємо на основі загальної класифікації методів виховання, 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) [73, 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 [45, 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 сучасній педагогічній науці найбільш поширеною, вважає А. Бойко, є класифікація методів виховання за основною метою і завданнями виховного процесу: 1) методи формування свідомості й ціннісних орієнтирів особистості (методи переконування, позитивного прикладу, ціннісно-сміслових настанов і порад); 2) методи формування позитивного досвіду поведінки у процесі діяльності вихованців (педагогічна вимога, громадська думка, привчання, вправляння, доручення і под.); 3) допоміжні методи, стимулювання поведінки і діяльності вихованців (заохочення, покарання, змагання, підтримка прагнень і домагань особистості, орієнтація на перспективу); 4) методи самовиховання (самоаналіз, самооцінка, самонаказ, самоконтроль, самокорекція) [9, 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”) [6, с. 68].

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) [110, с. 29].

Як бачимо, в 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 до висновку, що більшість із них орієнтовані на фахову діяльність соціального педагога. У посібнику користуємося загальновідомою в педагогіці класифікацією методів виховання (Ю. Бабанський, В. Сластьонін, С. Карпенчук та ін.), приведену 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), схилиємось до загальнопедагогічної класифікації за кількістю охоплених відповідною діяльністю учнів:

- масові (залучення до діяльності значної кількості учнів, батьків та інших представників громадськості – митців, священників, 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 у соціально-виховному процесі форм, засобів і методів – 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” [65, 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. Соціально-педагогічна співпраця школи та сім'ї**

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. 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 та виховання підростаючого покоління здебільшого носило 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 на шляху інтенсивної глобалізації та інтегрування – знову 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 відлучаються й заново вкоріняться”, – небезпідставно стверджує український філософ Г. Сковорода про неоціненне значення сімейного виховання [87, с. 436].

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 представляє мікромодель суспільства, в якій сконцентрована 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”). Невипадково до фамілістики, предметом дослідження якої є життєвий цикл сім’ї і взаємини між її членами, прикутий інтерес сучасних дослідників, особливо за рубежом.

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 й виховання дитини в сучасній сім’ї висвітлений у наукових працях таких учених, як

А. Марушкевич, В. Постовий, Т. Алексеєнко, 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 стимулюючо-коригуючу [92, 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, вчителі з'ясовують у батьків (опікунів) шляхом анкетування чи бесіди низку питань, а саме:

- Які духовно-моральні цінності виховуєте в дитини? Ким хочете бачити свою дитину у 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? І т. п.

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 якостей і стандартів поведінки інших людей, у першу чергу батьків. Це присвоєння є настільки сильним, значущим, що дитина немов ідентифікується із своїми “значущими іншими”, вміщує їх у собі” [47, с. 80]. Важливим предметом пізнання для дитини 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 діяльності 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” [4, с. 153–154]. 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. “Це ж ціла армія добрих, чуйних, мудрих людей, які по-своєму люблять своїх невгамовних онуків та правнуків”, – зазначає Ш. Амонашвілі [Там само]. 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 пріоритетне місце в їхньому становленні належить батькам та іншим членам родини.

У соціально-педагогічній діяльності вчителя важливе місце посідає вивчення сімей на предмет виявлення їхньої структури, виховного потенціалу, можливостей задоволення освітніх запитів дітей. М. Малік

(Magdalena Malik) переконує 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. Польська дослідниця акцентує також на фінансово неблагополучних родинах, проблемі безробіття, через що дитині часто недоступні певні освітні послуги. Тому в цьому контексті соціально-педагогічна діяльність учителя передбачає використання відповідних компенсаторних механізмів з надання консультативної допомоги й підтримки таким сім'ям [62, s. 132-133]. Б. Шлюз (Beata Szluz) наголошує на дієвості співпраці педагога та соціального працівника школи у процесі роботи з проблемними дітьми та їхніми родинами [119, s. 232].

Третє коло питань, що потребують спільного аналізу вчителів з батьками, стосується поведінки дітей, їхньої активності в умовах школи. У цьому плані вчителі мали б інформувати батьків про своє бачення стратегії й тактики соціального становлення їхньої дитини, зокрема 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 пестощів й несподівано переходити до жорстоких принижень чи покарань вихованця. Часто змінюючи настрій, своє ставлення до дитини – від надмірної любові до суворой дисципліни, – ми породжуємо в неї нервозність, роздратування. Тому в роботі 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 – з сусідами, однокласниками, друзями, а також через літературу, пресу, телебачення, радіо, Інтернет тощо. Взаємодія дорослого і дитини виступає як спільна діяльність, в якій постійно відбувається обмін думками, відчуттями, моральними нормами та оцінками. Л. Виготський зазначав: “Спілкування з дорослими слугує основним шляхом виявлення особистісної активності дитини... її ставлення до зовнішнього світу завжди є ставленням через іншу людину” [22, с. 115]. 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 [54, с. 130]. Водночас, наприклад, в Японії практично кожна жінка має вищу педагогічну освіту, насамперед для того, щоб бути доброю вихователькою своїх дітей, вміти передати їм свої знання та вміння.

Невипадково В. Сухомлинський зазначав, що 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” [98, с. 124-125].

*Педагогічна культура батьків* – це важлива складова загальної культури, в яку 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 [82, с. 66-67].

Відтак, надмірна батьківська любов породжує егоїстів, “маминих синочків і донечок”. О. Вишневський виділяє “два типи батьківської любові: *я люблю свою дитину і водночас люблю всіх людей*. Тому любов опромінюється добром і Божою ласкою. Але буває і так: *я люблю свою дитину і більше нікого*. З такої дитини виросте егоїст, який не любитиме людей, бо добре ставлення до них йому не передалося від батьків” [23, с. 167] (Курсив наш – О. Б.). 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. Утім, недостатність батьківської ласки, уваги, доброти породжують дитячу агресивність, що призводить до зниження навіть їхніх розумових здібностей.

Науковці (Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик) визначають чинники внутрісімейного життя, які створюють негативний емоційно-психологічний мікроклімат сім'ї: споживацький характер ставлення до життя, негативне ставлення до праці; невідповідність морально-естетичних принципів сім'ї загальноприйнятим суспільним нормам; відсутність єдності життєвих позицій; невміння раціонально вирішувати сімейні конфлікти; негативний стиль життєвих взаємовідносин [47, с. 233].

Важливе завдання 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 відчувають труднощів чи проблем у соціальному формуванні особистості.

Виокремлюємо два головні шляхи 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.

У сучасній соціально-педагогіці виокремлюють різні типи сімей залежно від класифікаційних ознак (за загальним складом, за кількістю дітей, за сімейним стажем, на місцем проживання, за етнічним складом, за професійною діяльністю подружжя, за виконанням основних функцій, за соціальним складом тощо). Початкова школа повинна стати надійною опорою для багатодітних сімей, 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.

Так, у книзі "Сто порад учителям" В. Сухомлинський розкриває технології педагогічної взаємодії вчителя з батьками на основі аналізу власного досвіду, наголошує на необхідності тактовного "виправлення" батьківських помилок у вихованні дітей, адже "невдачі одних можуть бути уроком для інших". Педагог зазначає, що у професійній діяльності вчителя немає нічого більш складного й суперечливого, ніж шкільно-сімейне виховання, пропонуючи таку форму роботи з батьками, як індивідуальну бесіду без присутності дітей [98, с. 127], яку розглядаємо в аспекті діагностико-корекційної та попереджувально-профілактичної функцій соціально-педагогічної діяльності.

Деякі педагоги, приміром Ш. Амонашвілі, практикують таку форму зв'язку з сім'єю учня, як листування з батьками, що уможливило 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 залишаються непоміченими для оточуючих.

Педагогічна самоосвіта батьків передбачає здобуття ними відповідних знань поза школою, але під її безпосереднім впливом. Це – читання педагогічної літератури (К. Ушинський у праці “Про користь педагогічної літератури” зазначав, що “... не тільки для вихователів потрібна педагогічна література; вона потрібна також для батьків... Всякий успіх суспільства неминує спиратися на педагогічну літературу” [103, с. 20–21]), 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 цінним для вивчення молодими батьками, котрі відчувають 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 вечерея, Великдень, Зелені свята і под.) чи формування окремих навичок самообслуговування, господарсько-трудової діяльності 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 [88, с. 112].

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, в благополучних родинах досить часто трапляються випадки самоусунення батьків від виховання дітей не лише через їхню професійну зайнятість, а передусім 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 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 з участю батьків на основі поєднання сімейних і регіональних трудових традицій, звичаїв та обрядів; участь у благодійних акціях, соціально-рекламних кампаніях у мікрорайоні, озеленення населених пунктів, збирання лікарських трав, надання допомоги самотнім людям похилого віку тощо) та *підведення 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, враховуючи суспільні реалії, визначаємо такі завдання вчителя у його соціально-педагогічній діяльності з 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 сім'ями 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.

Посилення уваги вчительства до соціально-педагогічної співпраці з батьками молодших школярів в аспекті вирішення окреслених завдань, на практиці сприятиме формуванню в дітей стресостійкості в соціумі, використанню механізмів психологічного захисту від емоційних конфліктів, негативного міжособистісного впливу шкільного та позашкільного середовища.

### Література

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. Алексеєнко Т. Ф. Соціалізація особистості : можливості й ризики : науково-методичний посібник / Т.Ф. Алексеєнко. – К., 2007. – 152 с.
3. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! : посіб. для учителя / Ш.А. Амонашвили. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1988. – 208 с.
4. Амонашвілі Ш.А. Как живет, дети? : пособие для учителя / Ш. А. Амонашвілі. – М. : Просв., 1986. – 176 с.
5. Бабанский Ю. К. Закономерности, принципы и способы оптимизации педагогического процесса // Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 262-272.
6. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка : схеми, таблиці, коментарі : навч.посібник / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.
7. 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.
8. 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.

9. Бойко А. М. Методи виховання // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 488.
10. 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.
11. Бойко А.М. Соціалізація // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 834.
12. Будник О. Демократичні цінності сучасного студентства: сутність та особливості формування / О. Будник // Освіта перед викликами та загрозами сучасності / за ред. Н. Лисенко. – MACHART, Czech Republic, 2012. – С. 196–204
13. Будник О. Етноекономічна компетенція школяра : монографія / Олена Будник. – Київ-Івано-Франківськ, 2008. – 200 с.
14. Будник О. Програма господарсько-економічного виховання школярів (1–12 кл.) / Олена Будник // Обрії: Часопис Івано-Франківського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – 2003. – № 2(17). – С. 86–93
15. Будник О. Трудова соціалізація дітей у сучасній українській сім'ї / Олена Будник // Обрії : часопис Івано-Франківського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників. – 2005. – № 1 (20). – С. 35–37.
16. Будник О. Б. Формування народознавчої компетенції учнів початкової школи: інноваційні педагогічні технології / Олена Будник // Етнопедagogічна складова процесу формування компетентності молодших школярів : навчально-методичний посібник / за ред. О. Будник. – Київ–Івано-Франківськ, 2009. – С. 108–149.
17. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5-ти т. Т. 1: Філософія : навчальний посібник / Г. П. Васянович. – Львів: Сполом, 2010. – 348 с.
18. Васянович Г. Вибрані твори: В 5-ти т. Т. 3: Педагогічна етика : навчальний посібник / Григорій Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 420 с.
19. 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.
20. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: Психологія волі і характеру / Г. Ващенко. – Лондон : В-цтво Спілки Української молоді, 1952. – 256 с.
21. Ващенко, Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994 – 191 с.
22. Виготський Л. С. Проблема возраста / Л.С.Виготський // Собр. соч. в 6-ти томах. – М. : Педагогика, 1984. – Т.4. – С. 244–268.
23. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси / Омелян Вишневецький. – Львів : Львів. обл. наук.-метод. ін-т освіти; Львів. обл. пед. т-во ім. Г. Ващенка. – 1996. – 238 с.

24. Вишневецький О. Український виховний ідеал і національний характер (витоки, деформації і сучасні виклики) / О. Вишневецький. – Дрогобич : видавець Святослав Сурма, 2010. – 160 с.
25. Волков Г. Н. Етнопедагогіка : учебн. для студ. сред. и высш. пед. учебн. заведений / Г. Н. Волков. – М.: Изд. центр “Академия”, 1999. – 168 с.
26. 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.
27. Гапон Н. Філософські площини гендерних досліджень інтелекту / Н. Гапон // Вісник Севастопольського державного технічного університету. Збірник наукових праць. Філософія. – 2003. – Вип. 46. – С.150-158.
28. Гасанов З. Т. Педагогіка міжнаціонального спілкування : навчальний посібник / З. Т. Гасанов. – К. : ІЗМН, 1999. – 390 с.
29. Голованова Н. В. Социализация младшего школьника как педагогическая проблема / Н.В. Голованова. – СПб. : Специальная література, 1997. – 192 с.
30. Гончаренко С. У. Освіта // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с., с.614-615
31. Гончаренко С. Педагогіка // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С.635
32. 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.
33. Гончаренко, С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
34. 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
35. Грінченко Б. Народні вчителі і українська школа / Б. Грінченко. – К., 1906. – 50 с.
36. 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.
37. Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття). – К. : Райдуга, 1994. – 62 с.
38. Домбровський, С, Скульський Р., Стельмахович, М. та ін. Українознавство в національній школі : посібник для вчителів / за ред. дійсн. чл. АПН України М. Стельмаховича. – Івано-Франківськ, 1995. – 136 с.
39. Добрович А. Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения : книга для учителей и родителей / А. Б. Добрович. – М. : Просвещение, 1987. – 207 с.

40. Жигірь В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка : навчальний посібник / В. І. Жигірь, О. А. Чернега / за ред. М.В. Вачевського. – К. : Кондор-видавництво, 2012. – 336 с.
41. З науково-популярної та педагогічної спадщини Софії Русової // С. Русова і Галичина : зб. статей / упор. Нагачевської З. І. – Івано-Франківськ, 1996. – 124 с.
42. 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.
43. Калениченко Н. Проблема сім'ї та сімейного виховання в Україні (20-ті роки ХХ ст.) / Н. Калениченко // Шлях освіти. – № 4. – 1997. – С. 47–50.
44. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогіки : логіко-методологические проблемы / И. М. Кантор // Предисловие члена-корреспондента АПН СССР М. Н. Скаткина. – М. : Педагогика, 1980. – 157 с.
45. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання : навчальний посібник / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 304 с.
46. Коваленко В. Вплив ідей Д. Дьюї на українську школу й педагогіку 1920-1930 років / В. Коваленко // Шлях освіти. – № 4. – 1997. – С. 51–55.
47. Коваль Л. Г., Зверева І. Д., Хлебик С. Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
48. 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.
49. Козлова О. Н. Введение в теорию воспитания : пособие для преподавателей / О.Н. Козлова. – М. : Интерпракс, 1994. – 208 с.
50. Кон И. С. Ребенок и общество (историко-этнографическая перспектива) / И.С. Кон. – М. : Главная редакция восточной литературы издательства "Наука", 1988. – 268 с.
51. Кононенко, П. П. Українознавство : посібник / П. П. Кононенко. – К.: Либідь, 1996. – 384 с.
52. Кононко О. Л. Виховання // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 87.
53. Корж Н. К., Луцька Ф. Й. Из скарбниці античної мудрості / Н. К. Корж, Ф.Й. Луцька. – К. : Вища школа, 1988. – 320 с.
54. Костів В. Народно-педагогічні ідеї минулого у формуванні сучасного сім'янина : посібник / В. Костів. – Івано-Франківськ, 1996. – 194 с.
55. Краевский В. В. Воспитание или образование? / В. В. Краевский // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 3–10.
56. Кривов Ю. И. О месте понятия "социализация" в современной педагогике / Ю. И. Кривов // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 11–22.
57. Кузьмина Н. В., Гинецинский В. И. Категориальный анализ понятия воспитание // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в науке. Ч. I. – М.: НИИОП АПН СССР, 1976. – 224 с.

58. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посібник / М. П. Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
59. 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.
60. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Інститут держави і права ім. В. М. Корецького. – К. : Довіра : Генеза, 1996. – 942 с.
61. Маланюк, Є. Нариси з історії нашої культури [Текст] / Є. Маланюк. – К. : Обереги, 1992. – 80 с.
62. Malik M. Smak sukcesu w szkole publicznej a w szkole społecznej / Magdalena Malik // Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły / pod redakcją Eugenii Iwony Laski. – Rzeszów : Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2007. – S. 131-142.
63. Матвеева А. И. Духовная социализация как проблема социальной философии / А. И. Матвеева / Автореф. дис....доктора филос. наук : 09.00.11. – социальная философия. – Челябинск, 2011. – 36 с.
64. Марков И. П. Отечественная культура как предмет культурологии / И. П. Марков. – СПб. : Питер, 1996. – 218 с.
65. Мартинюк І. В. Національне виховання : теорія і методологія : методичний посібник / І. В. Мартинюк. – К. : ІСДО, 1995. – 160 с.
66. Мономах Володимир. Поучення (уривки) / Переклав Леонід Махновець // Давня українська література : хрестоматія / упоряд. М. М. Сулима. – К. : Рад. школа, 1991. – С.163-166.
67. Москаленко В. Економічна соціалізація особистості: концептуальна модель / В. Москаленко // Соціальна психологія. – 2006. – № 3. – С. 3-16.
68. Нельга О. В. Теорія етносу. Курс лекцій : навчальний посібник / О. В. Нельга. – К. : Тандем, 1997. – 368 с.
69. Огієнкові афоризми і сентенції / [упор. З. Тіменика]. – Львів : Інститут народознавства НАН України, 1996. – 96 с.
70. Огієнко І. (митрополит Іларіон). Рятування України / Упоряд., авт. передм. і комент. М.С.Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2005. – 464с.
71. Павловський В.В. Основи ювентології : наукова монографія / В. В. Павловський – К. : Дакор, КНТ, 2007. – 238 с.
72. Педагогіка / за ред. дійсного члена АПН СРСР М. Д. Ярмаченка. – К. : Головне видавництво видавничого об'єднання "Вища школа", 1986. – 542 с.
73. 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.
74. 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.
75. Петрович Ж. В. Соціалізація особистості // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 835-836.

76. Підласий І. Ідеали українського виховання / І. Підласий // Рідна школа. – № 4 (844). – Квітень, 2000. – С. 3-16.
77. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : ученик для студ.пед.вузов : В 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
78. 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.
79. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 // Відкритий урок. – 2010. – № 11. – С. 6–7.
80. Психология : 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.
81. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
82. Родинно-сімейна енциклопедія / авт. кол.: В. М. Благінін, Н. І. Белкіна та ін.; за заг. ред. Ф. С. Арвата та ін. – К. : Богдана, 1996. – 438 с.
83. Савченко С.В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору / Автореф. дис. доктора пед. наук, 13.00.05; Луганський нац. пед. ун-т імені Тараса Шевченка, Луганськ, 2004. – 42 с.
84. Сейко Н. А. Соціальна педагогіка : Курс лекцій / Н.А. Сейко. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 260 с.
85. Система соціального виховання дітей в УСРР // В кн.: Порадник по соціальному вихованню дітей / [упоряд. Ценсоцвих Наркомосвіти УСРР]. – Харків : Всеукраїнське держ. видавництво, 1921. – 131 с.
86. Сковорода, Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи / Г. Сковорода. – К. : Наукова думка, 1983. – 543 с.
87. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода / Пер. М. Кашуба; Пер. поезії В. Войтович. – Львів: Світ, 1995. – 528 с.
88. Скульський Р. П., Стельмахович М. Г. Методика викладання народознавства в школі : посібник / Р. П. Скульський, М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ, 1995. – 154 с.
89. 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.
90. Соціологія : словник термінів і понять / за заг.ред. Біленького Є.А. і Козловця М.А.. – К. : Кондор, 2006. – 372 с.
91. Социальная педагогика : курс лекций / под. общей ред. М. А. Галагузовой. – М. : Владос, 2000. – 416 с.
92. Струманський В. П. Виховна робота в національній школі : навчальний посібник / В. Струманський. – К.: ІЗМН, 1997. – 184 с.



93. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем : навчальний посібник / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
94. 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. 47–6.
95. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. В 5-ти т. Т. 1 / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – 654 с.
96. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. Т. 4. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 394-625.
97. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 томах. Т. 3. – К. : Радянська школа, 1977. – С. 9-279.
98. Сухомлинський В. А. Сто советів учителю / В. А. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1984. – 254 с.
99. 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.
100. 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 с.
101. 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. – 616 с.
102. 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.
103. Ушинський К. Про користь педагогічної літератури // К. Д. Ушинський. Вибрані педагогічні твори. [у 2-х т.]; за ред. Пискунова О., Костюка Г. та ін. – К. : Радянська школа, 1983. Т. 1. – С. 9–25.
104. Філософський енциклопедичний словник / ред. кол. В. І. Шинкарук (гол. ред.), Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов та ін. – К.: Абрис, 2002. – 742 с.
105. Фіцула М. М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.
106. Франко І. Борис Граб / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 18. – К.: Наукова думка, 1978. – С. 177–190.
107. 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
108. Франко І. Одвертий лист до гал[ицької] української молоді / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 45. Філософські праці. – К. : Наукова думка, 1986. – С. 401–409.
109. Франко І. Поза межами можливого / Іван Франко // Зібр. тв. у 50-ти т. – Т. 45. Філософські праці. – К.: Наукова думка, 1986. – С. 276–284.

110. Шевців З. М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навчальний посібник / З. М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 248 с.
111. Щербаков, В. С. Розвиток ментальності як необхідна умова суспільної активності особистості / В. С. Щербаков // Збірник наукових праць : філософія, соціологія, психологія. – Вип. 5. – Ч. 1. – Івано-Франківськ, 2000. – С. 269–272.
112. Швець Т. Е. Громадянська соціалізація старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітнього навчального закладу : автореф...дис. канд. пед. наук : 13.00.05 / Тетяна Едуардівна Швець ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. – Луганськ, 2011. – 20 с.
113. Ющак К. Актуалізація професійно-ціннісних орієнтирів студентів педагогічних спеціальностей в Польщі. Теорія і практика : наукова монографія / К. Ющак. – К. : СПД-ФО Парашин К.С., 2010. – 72 с.
114. Brim O., Wheeler St. Socialization after childhood: two essays / O. Brim. – N. Y., 1966. – 116 p.
115. Budnyk O. Ethnic socialization of personality: space of family educational traditions of the XXI-th century // 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.
116. Joseph R. Gusfield. The Culture of Public Problems. Drinking-Driving and the Symbolic Order. – Chicago : The University of Chicago Press, 1981. – 263 p.
117. Váňa J. O metodologických problémech v rozvoji pedagogické teorie. Pedagogika, 1962. – Roč. XII. – Č. 3. – S. 272-315.
118. 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.
119. 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.

## Розділ III

### СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ: ІННОВАЦІЙНІ ОСВІТНІ ТЕХНОЛОГІЇ

#### 3.1. Формування соціокультурної компетенції молодших школярів у процесі проектної діяльності

У сучасному освітньому просторі актуальною проблемою залишається розвиток творчих здібностей учнів, “виховання життєво і соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідні рішення у різноманітних життєвих ситуаціях” [12, с.110]. Це зумовлено демократичними тенденціями в державі, зростанням людського фактора, реформуванням соціально-педагогічної практики з метою формування гуманного суспільства, потребою індивідуалізації виховання, орієнтацією на особистість в освітньому просторі тощо.

Важливою умовою підвищення якості сучасної освіти слугує запровадження в шкільну практику компетентісно зорієнтованого підходу до організації навчально-виховного процесу. Його сутність полягає в принципово нових поглядах на педагогічне цілепокладання: визначення результатів навчання не через формування відповідних знань, умінь і навичок учнів, а їх загальної компетентності.

У вітчизняній педагогіці проблема компетентності знайшла своє відображення в працях сучасних учених. Так, питання визначення сутності компетентісного підходу до організації педагогічного процесу вивчають С. Гончаренко, О. Пометун, О. Савченко, О. Сухомлинська, І. Тараненко; професійної підготовки на засадах стандартів компетентності – А. Михайличенко, В. Аніщенко; зарубіжного досвіду впровадження компетентісно зорієнтованої освіти – А. Василюк, О. Овчарук.

Чільне місце в психолого-педагогічній літературі відводиться аналізу базових компетентностей особистості: *інформаційної* (О. Барановська), *комунікативної* (В. Кононенко, Т. Вальфовська, Є. Мельник), *творчої* (Т. Волобуєва, Т. Гелбутівська), *життєвої* (Н. Бастун, П. Горностай, В. Красновський, О. Беленок, І. Єрмаков, Г. Ковганич, В. Ляшенко, Л. Максименко, О. Поліщук), *соціально-психологічної* (М. Гончарова-Горянська, Н. Калініна, Л. Лепіхова, Л. Орбан-Лембрик, А. Ярулов), *валеологічної* (Т. Жданова, С. Литвин-Кіндратюк), *громадянської* (О. Пометун, Р. Гера), *моральної* (О. Подольський), *самоосвітньої* (І. Маслікова, Н. Бухлова, Т. Попова), *економічної* (І. Прокопенко,

А. Нісімчук, І. Сасова, І. Смолюк), *етнокультурної, соціокультурної* (Г. Васянович, Н. Лисенко, Т. Поштарьова, В. Калінін, Т. Свірчук) та інші.

Розглядаючи особистість як “головну дійову особу і суб’єкта суспільно-історичного процесу”, В. Кремень наголошує на тому, що “в основу її формування мають лягти, передусім, ідеї гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти та виховання”, мета яких “знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості” [13, с.1]. Метод проектів є однією з педагогічних технологій, яка відображає реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освіті, і ґрунтується на засадах гуманістичної та дитиноцентристської педагогіки.

Вимоги до особистісного підходу в навчанні й вихованні поступово визначались у психологічних дослідженнях таких учених: К. Абульханова-Славська, В. Давидов, І. Якиманська, В. Татенко, Т. Титаренко та ін. У вітчизняній педагогіці гуманістична традиція знайшла своє висвітлення в працях К. Ушинського, С. Русової, Г. Ващенко, В. Сухомлинського, І. Беха, В. Кременя, А. Бойко, О. Сухомлинської, М. Стельмаховича, Р. Скульського, М. Євтуха, О. Кононко та інших.

В соціовиховній практиці особистісний підхід розглядається як провідний психолого-педагогічний принцип формування та розвитку дитини. Врахування неповторності кожної людини, піднесення її індивідуальності з властивим самопізнанням і самоствердженням слугує запорукою успіху педагогічної діяльності (“Всяк розумний по своєму”, “У лісі лист, а в миру люди одне на одного не схожі”). На емпіричному рівні дитина спочатку не визнавалась особистістю, а ставала нею в результаті систематичного виховного впливу на її свідомість і поведінку. Соціально-педагогічна модель розвитку особистості традиційно орієнтована на систему народних уявлень, норм, правил, еталонів пізнавальної діяльності, тобто загальноприйнятих ідеалів, взірців.

Сучасна модель особистісно зорієнтованої освіти 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 [16, с.32].

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 [19, с.5].

У вітчизняній педагогіці на проблему проектування особистості як суб’єкта педагогічної праці досліджував А. Макаренко. У багатогранну педагогічну діяльність В. Сухомлинського пронизує ідея проектування

людини. Саме 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” [8].

Німецький педагог А. Флітнер характеризує проектну діяльність як навчальний процес, в якому обов’язково беруть участь розум, серце і руки (“Lernen mit Kopf, Herz und Hand”), тобто, як кажуть у народі: *Нічого не прийде до голови, розуму людини, якщо воно не пройшло через її душу*. В педагогічному розумінні усвідомлення знань, здобутих у результаті самостійної пошукової діяльності, відбувається шляхом вираження особистісного ставлення й оцінки її кінцевих результатів.

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, в тому числі чернетки [20]. Основний сенс портфоліо – показати все, на що ти здатний під час роботи над проектом.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури С.Сисоєва пропонує наступну типологію проектів:

- за домінуючою у проекті діяльністю – дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний, інформаційний;
- за предметно-змістовною галуззю знань – монопроект у рамках однієї галузі наукового знання, міжпредметний проект;
- за характером координації проекту: безпосередній (жорсткий, гнучкий), опосередкований (неявний, що імітує учасника проекту);
- за характером контактів (серед учасників однієї школи, класу, міста, регіону, країни, різних країн світу);
- за кількістю учасників проекту;
- за тривалістю виконання проекту [21].

Пропонуємо даний метод використати в процесі формування соціокультурної компетентності молодших школярів, оскільки соціальні знання та вміння за таких умов сприйматимуться цілісно, учні умовно переносяться в етнодидактичне середовище, що відбувається на міжпредметній основі, а також потреба в пошуку необхідної інформації спонукає їх до самостійної пошуково-етнографічної діяльності.

У початковій школі доцільно стимулювати учнів до участі в ігрових проектах, в яких учасники беруть на себе певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту. Це можуть бути літературні персонажі або вигадані герої, котрі імітують соціальні, ділові відносини, що ускладнюються ситуаціями, вигаданими учасниками проекту. За таких

умов значні потенції для розвитку творчості школярів, однак провідним видом діяльності залишається рольова чи ігрова діяльність [21].

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 ознайомлення учня з етнографічним матеріалом чільне місце належить мотивації учіння. Як засвідчують педагогічні спостереження автора, для більшості молодших школярів характерними є зовнішні мотиви, які виявляються в їхній допитливості, прагненні бути дорослими, активному сприйнятті всього нового й нетрадиційного. Такі мотиви спонукають до активності вихованців у процесі розробки навчальних проектів народознавчого спрямування. Однак в такій діяльності недостатньо задіяними залишаються внутрішні мотиви (почуття обов'язку, бажання вчитися, любов до книги, пізнавальні інтереси тощо). Отож перед учителем виникає проблема пошуку механізму, який би забезпечив домінування в навчанні учнів саме мотивів останньої групи.

О. Савченко з-поміж усіх мотивів навчальної діяльності найбільш вираженим вважає мотив, в основі якого – яскравий пізнавальний інтерес. На думку дослідниці, пізнавальний інтерес виникає й зміцнюється лише в ситуації пошуку нових знань, інтелектуальної праці й самостійної діяльності. Пізнавальний інтерес потрібно відрізнити від цікавості, яка характеризується нетривалою дією, часто супроводжується позитивними емоціями, утім не слугує засобом активізації розумову активності особистості. Істинний інтерес до пізнання виникає у тих випадках, коли воно пов'язане з вирішенням конкретної проблеми. Метод проектів уможливорює розвиток пізнавальних інтересів молодших учнів, уміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити. Він завжди передбачає самостійну діяльність учнів (індивідуальну, парну, групову) упродовж визначеного педагогом часу. Така діяльність для них є надзвичайно цікавою, що спонукає до вивчення матеріалу, пошуку нових знань.

Задля забезпечення ефективності формування й розвитку пізнавальних, інтересів молодших школярів у навчальній діяльності О. Онопрієнко виокремлює наступні умови: різноманітність чуттєвого досвіду; усвідомлення учнем особистої та суспільної значущості знань; надання можливості пережити успіх у роботі, наявність позитивної емоційної атмосфери; помірна складність і посильність завдань; опора на попередній досвід учня; активний, продуктивний і творчий характер діяльності; сформованість провідних прийомів навчальної діяльності.

Реалізація проектної діяльності передбачає налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії вчителя й учня [3, с.93]. Гуманні суб'єкт-суб'єктні взаємини є прогресивною світовою тенденцією й природно притаманні соціально-культурному досвіду нашого народу. Гуманність, доброта, взаєморозуміння, висока духовність, людяність, чесність, довірливість, освіченість, скромність, інтелігентність, самоповага, відвертість, сердечність, шанування батьків, предків, шляхетне ставлення до жінки – характерні риси української ментальності. Народні педагоги високо цінують доброзичливі взаємини між людьми, що potwierджують традиційні господарські об'єднання, побудовані на засадах взаємної довіри, злагоди й поваги у формі побратимств, посестринств, товариств, кооперацій, спілок, гуртів.

В етнопедагогіці, як правило, керувались принципами гуманності, толерантності, природовідповідності, проте заперечувалась “вседозволеність”, “повна свобода” дій дитини, існувала поміркована рівність вихованців і вихователів, що поєднувалась з повагою і високим авторитетом останніх. В християнській українській родині панував культ батьків і проповідувався *безперечний послух* молодших старшим: “Що можна мамці, того не можна ляльці”, “Не послухаєш тата, то послухаєш ката”. Водночас етнопедагогіка ґрунтується на гуманному ставленні та вимогливій любові до дитини, тобто *декларується обов'язкова узгодженість педагогічної вимоги до виховання із всезагальним пошануванням його особистості*. Поруч із справедливою вимогливістю, довірою й доброзичливим ставленням до дитини, завжди існувала умовна межа (“не можна”) між тими, хто виховує, і тими, кого виховують. Народні вихователі застерігають від надмірного “заласкування” своїх дітей. З наймолодшого віку вони мають перебувати в атмосфері збалансованої любові й вимогливості.

Характер сприйняття дитиною виховних впливів у процесі проектної діяльності народознавчого спрямування значною мірою залежить від сприйняття нею особистості педагога. У процесі спілкування з дітьми вихователь має чітко з'ясувати для себе низку питань, 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.

Діяльність педагога народознавчого змісту в аспекті реалізації методу проектів передбачає: діагностику й планування навчально-виховної роботи на засадах проектного підходу; варіативне застосування етнодидактичних методів і засобів організації діяльності молодшого школяра; поєднання індивідуальної та групової, урочної та позаурочної організаційних форм навчання; стимулювання пізнавальних інтересів

учнів засобами народознавчого матеріалу; контроль і корекцію набутих учнем етнографічних знань, умінь і навичок; аналіз результатів проектної діяльності.

Ефективність реалізації методу проектів у формуванні соціокультурної компетентності молодших учнів значною мірою залежить від наявної матеріально-технічної бази школи (оргтехніки, комп'ютерів, витратних матеріалів тощо) та інформаційного забезпечення (навчальних посібників, етнографічної літератури, відеоматеріалів, веб-ресурсів і под.).

Ознайомлення учнів початкової школи з проектною діяльністю доцільно здійснювати в тісному зв'язку з набутими знаннями етнографічного характеру, їхньою життєвою компетентністю.

У сучасних підручниках для початкової школи достатньо цікавого матеріалу для моделювання навчальних проектів етнографічного спрямування. Приміром, підручник “Рідна мова” (Рідна мова [Текст]: підруч. для 4 кл. / М.С.Вашуленко, С.Г.Дубовик, О.І.Мельничайко, Л.В.Скуратівський; за наук, ред. М.С.Вашуленка. – К.: Освіта, 2004) надає можливості для створення проектів. У контексті вивчення теми “Мова і мовлення”, доцільно поглибити знання учнів про місце української мови в системі європейських мов, залучити до виконання проектів на теми: “Як писали наші предки”, “Історія української писемності”, “Українські слова в іноземних мовах”, “Слова-прибульці з інших мов” та ін.

Розділ “Частини мови” дає поштовх для створення індивідуальних прикладних проектів із результатом “Пам'ятка-підказка”, який буде використано у подальшому навчанні.

Прикладні проекти доцільно розробляти і на основі змісту підручника “Математика” (Богданович М.В.). Вони можуть містити задачі, які містять конкретні числові дані про кількість виготовленої продукції в регіоні, вирубуванні лісів в краї для учнівських збірників із виготовленням дидактичного ілюстративного чи роздаткового матеріалу. Приміром, задачі, в яких використовуються дані нераціональне господарювання: “Одним із результатів осушення поліських боліт є те, що із 47 видів лікарських рослин, якими славилася Полісся 30 років тому, тепер збирають 6–7 видів. 20 років тому на Поліссі було 80 тис. га знаменитої цілющої журавлини, нині площа ця зменшилась до 20 тис. га, а обсяг заготівель ягоди зменшився з 950 кг до 90 кг на рік” [2, с.30]. На основі таких даних учнів залучають до складання задач про дбайливе господарювання, шанобливе ставлення до довкілля.

У викладанні предмета “Художня праця” передбачено такі складові проектної діяльності молодших учнів: конструювання подумки, графічне конструювання, предметно-маніпулятивне конструювання. Виходячи з того, що в контексті реалізації варіативної частини навчальної програми з



цього предмета є можливості для вивчення народних ремесел і промислів, зокрема української вишивки, писанкарства, ткацтва, обробки деревини з елементами народної творчості, виготовлення виробів із шкіри, лозоплетіння та інших, а також пошиття українського народного одягу для ляльок, оформлення інтер'єру помешкання з використанням елементів народного побуту на основі вивчення трудових традицій краю, доцільно створювати для учнів особистісно зорієнтовану педагогічну ситуацію, залучати до роботи в групах задля вирішення поставленого завдання.

Сучасні вчені розглядають *особистісно зорієнтовану педагогічну ситуацію* як найпростішу складову особистісно зорієнтованої технології. Навчальна ситуація, опинившись в якій дитина змушена шукати сенс, пристосовуватись до життя, до своїх інтересів, проявляти творчість та давати критичну оцінку своїм діям слугує засобом самореалізації та самоствердження зростаючої особистості, оскільки такі завдання неможливо вирішити тільки на рівні знань і репродукції [16, с.37].

Орієнтовними темами соціокультурних проектів на уроках можуть слугувати: “Мовні цікавинки”, “Рідна говірка і літературна мова”, “Слова, що прибули із інших мов” (українська мова); “Народні пісні мого краю”, “Казки моєї бабусі”, “Мої улюблені твори”, “Народний гумор в школі”, “Свято читацьких мрій” (читання); “Математика в казках”, “Математичні цікавинки”, “Геометрія в народній архітектурі”, “Математика в легендах”, “геометричні фігури у вишивках та килимах”, “Математика в народному побуті” (математика); “Забуті українські свята”, “Український народний одяг”, “Екологічна реклама”, “Природне чудо нашого краю”, “Рідкісні рослини (тварини) нашої місцевості”, “Рослини – народні символи” (Я і Україна), “Писанкарочка”, “Народне мистецтво в побуті”, “Реліквії моєї родини”, “Моє місто (село)”, “Моделювання архітектури давнього міста” (трудове навчання). Орієнтовний план проведення уроку-проекту з розвитку зв'язного мовлення учнів у 2 класі представлено в додатку 1.

У сучасній педагогічній науці та практиці набуває поширення проектна навчальна діяльність, що здійснюється комп'ютерними засобами, засобами телебачення, кіно тощо. Водночас в освітньому просторі домінують думки про негативний вплив на формування та розвиток особистості дитини, його взаємодію в суспільстві засобів масової інформації (кіно, телебачення, преси тощо). Ідею педагогізації докільля підтримали вчені Франції. Так, задля формування критичного мислення Французький культурний посередницький фонд разом з освітніми відомствами провели масштабний експеримент “Активний юний телеглядач”, до якого залучили 25 тис. учнів, 2 тис. дорослих, у тому числі 1 300 викладачів. Цей експеримент французьких педагогів відомий під назвою “Візаві” (фр. Vis-a-vis).

Сутність експерименту в тому, що було встановлено поштове листування (фр. *courrier escargot*) з дітьми різних країн задля здійснення порівняльної характеристики різних способів життя. З 1989 року Французький координаційний центр опублікував загальноєвропейську газету “Факс” (фр. *Programme fax*), матеріали до якої збирались упродовж 24 годин за факсовим зв’язком з усієї Європи. У 1997 році з ініціативи Міністерства національної освіти Франції в середніх навчальних закладах було введено програму “Інформаційно-комунікативні технології в освіті”, в результаті чого 85 % ліцеїв, 55 % коледжів, 10 % початкових шкіл були підключені до мережі Інтернет [28]. Як виявилось, завдяки розширенню соціальних контактів школярі стали більш розважливі, активні й толерантні в спілкуванні з представниками інших культур.

Педагоги Франції дійшли висновку про нагальну потребу використання засобів масової інформації як особливого виду етносоціального спілкування, що здійснюється в масштабах усього суспільства. Функції школи полягають у координації використання засобів масової інформації в педагогічному процесі. Адже важливо налагодити спілкування педагога й учнів з тим, щоб навчити останніх критично осмислювати отриману інформацію та аналізувати її, вберегтись від негативного впливу медіа.

Більшість сучасних учнів на перше місце з-поміж своїх захоплень поставили комп’ютерні технології, тому цілком виправданим вважаємо використання в процесі формування їх народознавчої компетенції та полікультурної грамотності, залучення до участі у світових інтеграційних процесах, вирішення глобальних проблем шляхом створення *електронних проектів*, що реалізуються через комп’ютерні засоби [27, с.230–250].

Ю.Чернявська під *електронним проектом* розуміє новітню форму навчально-виховної діяльності учня і вчителя, з використанням інформаційно-комунікативних засобів навчання. Робота над таким проектом передбачає індивідуальну чи групову співпрацю упродовж визначеного терміну. Основною особливістю електронного проекту є його міжпредметність, тобто можливості для вдосконалення учнями знань з різних галузей наукових знань – мови, історії, мистецтва, культури тощо [29, с.231].

Вважаємо, що участь школярів різних країн в електронних навчальних проектах слугуватиме не збагаченню їхніх знань із зарубіжної історії, мистецтва різних народів, але й допоможе підвищити рівень іншомовної культури, сприятиме формуванню міжетнічної толерантності.

Аналізуючи зарубіжний досвід, сьогодні 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 у глобальному світі, що слугують передумовами їх розвитку, адже вони через свою замкненість в собі й небажання йти на контакт значно легше можуть спілкуватись через Інтернет.

Дані проекти розраховані на інтелектуальний розвиток учнів, формування в них креативного мислення, вміння налагоджувати контакти з представниками інших країн і народів за підтримки органів освіти та світових міжнародних організацій. Приміром, школа ENO (віртуальне навчальне середовище) є найбільшою в світі міжнародною мережною школою, в якій упродовж 2007–2008 рр. взяли участь близько 400 шкіл із 104 країн. Програма розрахована головним чином на учнів середнього та старшого шкільного віку. Навчальний рік умовно поділений на різні екологічні теми чи підтеми, кожна з яких триває 10–12 тижнів. Учні отримують завдання, презентують власні проекти, збирають і розповсюджують інформацію про екологічну ситуацію в своїй місцевості через мережу Інтернет в он-лайн та офф-лайн режимах.

Охарактеризуймо деякі електронні проекти та їхню роль у формуванні народознавчої компетенції дітей молодшого шкільного віку.

Проект **“Творчі кілометри”** (<http://www.the-art-miles-mural-project.org>, <http://www.artmiles.org>, <http://www.themurallady.com>) передбачає створення учнівськими групами, організаціями, учасниками різних країн світу художніх панно. Вони з’єднані між собою і утворюють єдине полотно, що простягається на 12 миль, яке згодом потрапить у Книгу Рекордів Гіннеса і утворить найдовше дитяче мозаїчне панно в світі. У проекті запропоновано 12 тем, найважливішими у плані формування полікультурної грамотності учнів вважаємо: “Миля Різноманіття культур”, “Народна миля”, “Миля Миру”, “Миля Єдності” та інші. Кожна Миля складається з 440 мозаїчних панно. Діти спільно вирішують, над якою темою працювати. Важливо, щоб вони знали: їхня робота буде експонуватись у музеях, її побачать у різних країнах, на сторінках Інтернету, по телебаченню, а згодом – у публікаціях і часописах.

Завдання педагогів – допомогти дітям міркувати масштабно, оскільки полотно має бути великим і таким, щоб кожне панно з мозаїки було видно на загальному, яке складатиметься з 1320 (або 3 милі) акрилових полотен – 5 на 12 футів – задля встановлення рекорду, гідного Книги рекордів Гіннеса – найдовше у світі дитяче мозаїчне панно. Діти з допомогою педагогів усвідомлюють, що коли всі мозаїчні панно з’єднують, буде важко розгледіти крихітні подробиці на загальному полотні, а вибір теми та кольорів залишається за ними. Спільна праця, яка

має благородну мету, завжди викликає насолоду не лише від її процесу, а й результатів.

Цікаво, що в проекті, який розрахований на десять років (2001–2010 рр.), можуть брати участь діти від дошкільного віку і старші.

Електронний проект **“Ляльки для комп’ютера”** передбачає ознайомлення дітей 9–14 років із культурою свого народу, зокрема мистецтва виготовлення ляльок різних народів та етнографічних груп світу (Форум: *Etrade (apc.iearn.etrade)*).

За керівництва Mme Traore, учні навчаються основам конструювання ляльок. Кожному учню надається повна художня свобода в створенні стилю своєї ляльки, часто такі ляльки бувають схожими на людей з близького оточення. Очікується, що учні будуть приймати участь у всіх частинах проекту, вони зможуть отримати багато важливих життєвих навичок, таких як: грошовий менеджмент, основи бухгалтерії, навички маркетингу, розвиватимуть самостійність і впевненість у собі. Комп’ютерний проект спрямований на широке залучення до участі в ньому різних шкіл і має стати всесвітнім проектом. Його мовами на даний час є: французька, англійська, бамбара (основна мова в Малі).

Інший важливий проект, спрямований на формування полікультурної компетенції дитини через вивчення народної творчості рідного народу, є **“Народні казки”** (The Folk Tale Project: <http://ftv.flameghana.org>). Саме через народну творчість найбільш яскраво дізнаємось про звичаї, традиції та вірування кожного народу. Основними темами казок є боротьба добра із злом, мудрості проти нецтва, засудження низки негативних явищ, як жадоба до грошей, лінивість, скупість, жорстокість, недбалість, марнотратство та інших. Учні віком від 6 до 16 років вивчають народні казки свого краю та інших народів світу. Цей проект передбачає перегляд глобальних питань, зокрема подібність і відмінність у культурах народів світу з допомогою народних казок. Учасники мають надсилати народні казки своїх країн і пропонувати їх учням інших країн. Письмові роботи варто доповнювати ілюстраціями.

Стимулює до вивчення історії свого краю електронний проект **“Особливі місця”** (Форум: *Special Places: apc.iearn.places*). Проект не обмежений віковими рамками учнів, а також розрахований на всі мови світу, тому є особливо доступним для тих, хто погано володіє іноземними мовами.

Для участі в проекті потрібно намалювати або описати місце у своєму краї (селі чи місті), яке представляє цінність для конкретного учня, викликає певні почуття чи спогади. Учасники самостійно обирають жанр твору (оповідання, інформаційний виклад, гумористична історія тощо), акцентують на тому, що саме робить дане місце цінним і чому. Мета проекту полягає в тому, щоб учні, поглянувши довкола, дізналися більше

про пам'ятні їм місця, улюблені місця інших дітей і намагались їх зберегти. Таким чином учасники проекту матимуть нагоду вивчити історичні події, предмети матеріальної культури, архітектури свого та інших народів.

Проект *“Міжнародна кулінарна книга”* (Форум: <http://www.iearn.org/projects/foods.html>) спрямований на вивчення традиційних страв різних народів, походження складників цих рецептів, запис легенд і розповідей про національну кухню певного народу.

Збираючи й записуючи рецепти, учні різних країн можуть залучатися до таких форм роботи у проекті або у класі, як дослідження, дискутування, ілюстрації та рецепти до книги. Водночас вони за бажанням можуть також записати на відео процес приготування певної страви і помістити його на сайті в Інтернеті. Проект розрахований на дітей віком від 10 років, а кінцевим його результатом буде видання міжнародної книги рецептів.

Вміння орієнтуватись в інформаційному просторі доцільно формувати в учнів початкової школи, а електронні проекти цілком доступні для всіх вікових категорій – від 6 до 18 років. На жаль, більшість проектів подані англійською мовою (іноді німецькою, французькою та ін.), тому дошкільники чи молодші школярі, котрі ще не володіють на рівні іноземною мовою, не можуть бути їх учасниками. Тому вважаємо за доцільне зосередити роботу над розробкою україномовних проектів, або включити до вже діючих довгострокових проектів, як, приміром, “Творчі кілометри” чи “Особливі місця”, сторінки українською мовою.

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, що 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 в умовах поліетнічності, приходимо до 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 в плані етнічного виховання школярів.

Відтак, маємо пам'ятати про історію та культуру свого краю. У процесі формування соціокультурної компетенції молодших школярів засобами проектної діяльності доцільно враховувати їхній суб'єктивний досвід; здійснювати особистісно зорієнтований підхід у виборі виду й змісту навчального проекту; стимулювати активність вихованців у пошуково-етнографічній діяльності; прогнозувати в процесі роботи виконання учнями різних ролей у груповій діяльності, а також створювати можливості для формування навичок соціально значущої поведінки, розвитку творчості, ініціативи, національних почуттів.

### **3.2. Розвиток економічного мислення молодших школярів: моделювання творчих завдань**

Формування соціокультурної компетенції школярів ефективно за умови використання активних методів навчання і виховання, стимулювання їх до вирішення посильних творчих завдань відповідного спрямування. Чільне місце в соціальному вихованні належить ознайомленню дітей із соціально-економічною ситуацією в країні, формуванню системи економічних знань і вмінь для активної адаптації в соціальному середовищі.

У сучасній шкільній практиці здійснено спроби запровадження в зміст освіти спеціального навчального предмета, завдання якого полягає в системному оволодінні основами економічної теорії, зосібна знаннями економічних законів, категорій, понять, наукових фактів, провідних ідей економічної науки, формуванні вмінь орієнтуватися в умовах ринкової економіки, критично оцінювати кризову ситуацію, приймати рішення, висловлювати власну позицію з приводу багатоаспектності громадських думок тощо.

У концепції авторської школи-родини “Золота бджілка” обґрунтовано необхідність введення додаткового курсу “Економіка для найменших” з 1 класу, мета якого через ігрові ситуації сформувати в учнів початкові уявлення про економіку нашої країни, розвивати їхнє економічне мислення. Пропонована програма складається з розділів “Ресурси”, “Потреби”, “Проблема вибору”, “Гроші” та інших, на ознайомлення з якими відводять одну академічну годину на тиждень [11]. У школі є своя крамниця, валюта (її називають “коти”). Поруч з іншими тут уведено спеціальні курси “Господарочка”, “Сімейна економіка”, “Перлини народної творчості”.

Н. Побірченко пропонує для молодших учнів комплекс програмного матеріалу під умовною назвою “Буквар економіки”, що містить три розділи: “Люди і економіка” (1 кл.), “Середовище економіки” (2 кл.), “Економічні поняття” (3 кл.). Опанування змістом “букваря” здійснюється “в процесі аналізу реальних життєвих ситуацій” і передбачає максимальне використання наочності; “приблизно 60% навчального часу на уроці відводять активним методам і формам навчання” – економічні конкурси, складання казок та оповідань на економічні теми, сюжетно-рольові ділові ігри, інсценування економічних реалій, розгадування головоломок і подібне [18, с.7].

Цікавим стосовно формування етноекономічної компетенції молодших учнів є досвід роботи педагогів Тернопільської спеціалізованої загальноосвітньої школи І-го ступеня з поглибленим вивченням основ економіки, що працює за експериментальною програмою “Розвиток схильностей до підприємницької діяльності”, розробленою завідувачем відділу психології та професійної освіти АПН України, доктором психологічних наук Н. Побірченко. Програма передбачає вивчення курсу “Азбука економіки”.

У даній школі широко практикується проведення інтегрованих уроків у початковій школі: “Природознавство та азбука економіки”, “Математика та економіка”, “Трудове навчання та азбука економіки” [6, с.7–9, 51–57]. Приведемо фрагмент такого уроку.

### **Трудове навчання та азбука економіки**

Фрагмент інтегрованого уроку в 1 класі на тему:

“Світ професій “Людина – художні образи”. Правила партнерської роботи.

Виготовлення аплікації за шаблоном” *(Використано матеріал учителя*

*Тернопільської спеціалізованої загальноосвітньої школи І ступеня*

*з поглибленим вивченням основ економіки Л. Корначевської).*

#### ***Робота з новим матеріалом.***

Уявна подорож на фарфоровий завод *(Розповідь учителя).*

– Завітаймо у відділ дизайнерів. Хто ж такий дизайнер? *(Дизайнер-художник-конструктор, спеціаліст з художнього проектування предметів, які випускає промисловість. Він займається конструюванням будь-чого, тобто уявляє, яким буде вигляд виробу (колір, оздоблення тощо).*

– Художники-дизайнери створюють не лише модні речі, а й ті, які потрібні у повсякденному житті – від машини, літака до звичайнісінького чайника. Ось погляньте на дошку. Дизайнер створив зображення чайників, але жоден із них не подібний на інший, спільними у них є лише носики та ручки. Спробуйте й ви зараз стати “дизайнерами” і спроектувати посуд.

*Поділ учнів на групи (можна використати лічилку, кольорові листочки тощо).*

– Тепер, я сподіваюсь, що ви дизайнери з багатою фантазією, придумаете надзвичайні речі. А допоможе нам у цьому аплікація (*Аплікація – виготовлення орнаментів чи будь-яких художніх зображень нашиванням або наклеюванням на що-небудь різноколірних клаптиків тканини, паперу*).

Кожна група отримує шаблони та приступає до вирішення навчальних завдань.

У підсумку організують виставку дитячих робіт і здійснюють обговорення результатів колективної праці.

- Для чого потрібний шаблон? (*Щоб виготовити однакові за формою, розміром і т. ін. деталі.*)

- Дизайн і дизайнер. Яке з цих слів означає діяльність, а яке – назву професії? (*Дизайн – діяльність, дизайнер – назва професії.*)

- Чи можна зробити композицію аплікації? (*Так.*)

- Де була індивідуальна, а де партнерська робота? (*Виготовлення окремих деталей – індивідуальна, складання композиції – партнерська.*)

- Як краще працювати: самостійно чи разом? (*Разом працювати краще*)

Поруч із дослідницькими моделями навчання в процесі вирішення завдань етноекномічного виховання школярів чільне місце належить “ігровим” педагогічним технологіям. Серед них – моделювання конкретних ситуацій (імітаційне чи соціально-рольове), ігри-вправи, ігри-ілюстрації, ігри з моделюванням соціально-історичних умов [10, с.90–122].

У контексті реалізації компетентнісного підходу до організації освіти широко апробують новітні методи й засоби навчання. Л. Буряченко рекомендує використовувати соціально зорієнтовані завдання, спрямовані на набуття особистістю системи знань і вмінь діяти адекватно в різних життєвих ситуаціях, формування соціальної активності [5, с.32]. Вважаємо, що вони слугують засобом формування в учнів навичок компетентно обирати життєвий шлях, ставити перед собою та вирішувати проблемні ситуації.

Задля розвитку етноекномічного мислення варто змалку привчати дітей ставити перед собою й розв’язувати посильні економічні завдання, зміст яких поступово ускладнювати. У школі I ступеня вони, як правило, базуються на знаходженні найпростіших величин. Приміром, задачі, вирішення яких показує, як зменшується запас питної води, зникають рідкісні види рослин і тварин, що можна зробити за одну хвилину та інші.



Умовно виокремлюємо три групи економічних завдань: задачі з використанням ілюстрацій і демонстрацій; ситуативні; з використанням числових даних.

Першу групу широко використовують у початковій школі, коли в мисленні дітей переважають образні елементи. У їх вирішенні як ілюстративний матеріал слугують художні картини, рисунки, схеми, фотографії тощо. Учителям варто вдатись і до застосування аудіо-візуальних засобів навчання (фільмоскопів, епідіаскопів, діапроекторів та ін.). Чільне місце в процесі такої роботи належить відеофільмам, завдяки яким учні мають нагоду не лише в динаміці спостерігати ті чи ті явища, а й одночасно сприймати звукові елементи – шум вітру, спів птахів, голоси людей. У даній ситуації незамінними є місцеві краєвиди, сучасні будівлі міста (села) тощо.

Приміром, на уроках природознавства в початкових класах при вивченні теми “Ґрунт. Ґрунти своєї місцевості” учні отримують завдання розглянути кадри фільму (чи картини) із різним зображенням типів ґрунтів (глиняних, кам’янистих, піщаних, чорноземних) і запитання: на яких ґрунтах можна виростити найвищий урожай картоплі, цукрових і кормових буряків; чому дані сільськогосподарські культури в основному вирощують у західному та північному регіонах України; які ґрунти переважають у нашій місцевості?

Аналогічно, демонструючи відповідні статичні чи динамічні зображення, учитель ставить перед учнями наступні запитання: Чому в селах Прикарпаття споруджувались (та й досі споруджуються) будівлі під дерев’яним покриттям, а в східній Україні – під солом’яним? Чому на сході та півдні України швидше з’явилися цегляні будинки, коли на заході переважали кам’яні та дерев’яні?

Систематичне вирішення означених задач сприяє поступовому розвитку в дітей конкретно-понятійного мислення.

На уроках математики досвідчені педагоги надають перевагу задачам на економію та бережливе ставлення до навколишнього світу з використанням числових даних, як от:

1. Якщо під кран, з якого повільно скапує вода, поставити 250-грамову склянку, то вона наповниться через 45 секунд. Скільки питтєвої води стече в каналізацію за годину? добу?

2. Узимку кожен мешканець міста за добу витрачає 450 л води, а влітку ця норма становить 750 л. На скільки літрів збільшилась витрата води влітку? Чим це зумовлено?

3. Для жителів міста встановлена щодобова норма витрати води – 40 л. Фактично першого дня витратили на 10 л води менше норми, другого дня – на 15 л більше норми, а третього – на 5 л понад норму. Чи не порушився бюджет витрачання води?

4. Скільки кілограм вугілля необхідно для отримання тепла, яке виходить через нещільно прикриті двері під'їзду за добу, якщо для отримання тепла, необхідного на 1 год, у котельні спалюється 4 кг вугілля?

5. Фахівці підраховали: якщо з одного крана витікатиме гаряча вода струйкою товщини сірника, то за рік це призведе до втрати тепла, якого було б достатньо для опалення однієї квартири за два місяці. У помешканні гаряча вода витрачалась однаковими порціями з трьох таких кранів. На скільки часу вистачило б зекономленого тепла для опалення цього помешкання?

6. У виробництві 1 тонна макулатури замінює 4 кубометри деревини. Скільки тонн макулатури потрібно для заміни 35,6 кубометрів деревини?

7. В процесі виробництва паперу із вторсировини значно знижується розхід води, а повітря, яким ми дихаємо, практично не забруднюється. Враховуючи ці дані, зробіть висновки про використання старих газет, журналів, в обмін на що можна придбати цікаву книгу.

8. У школі навчається 1000 учнів. Припустимо, що кожен зіпсує 1 аркуш паперу. Якої висоти вийде стос із цих аркушів, якщо товщина 10 аркушів становить 2 мм? (Розв'язування:  $2 \times (1000:10) = 20$  (мм)).

**Ситуативно-орієнтувальні задачі** – це задачі практичного характеру, в яких учні умовно переносяться у конкретні, вказані вчителем, умови та спрямовують їх до особистої праці (самостійного заробітку). Наприклад:

Задача 1. Вам потрібно в зимовому лісі якнайшвидше розпалити вогнище, щоб погрітися. Відходи якої деревини ви використаєте: а) берези; б) дуба; в) сосни; г) граба? Що ми називаємо відходами?

Задача 2. Дівчинка допомагала сусідці за невелику платню доглядати за маленькою дитиною (гуляти з нею на вулиці, розповідати казки). Спочатку вона приходила 2 рази в тиждень по 2 години, а зараз в 3 рази більше. Скільки грошей заробляє дівчинка щотижня, якщо за 1 годину їй платять 50 копійок?

Задача 3. Ти – фермер. У якій частині України (сході, заході, півдні) будеш вирощувати баклажани, перець, помідори у відкритому ґрунті? Де згадані сільськогосподарські культури вирощують переважно в теплицях? Чим це зумовлено?

Задача 4. Батьки придбали тобі нове гумове та шкіряне взуття, яке потрібно зберегти на наступний сезон. Як будеш доглядати за гумовим і як за шкіряним взуттям: чистити, мити, просушувати, змащувати кремом тощо?

Задача 5. У лісі, в якому ти працюєш лісником, росло 62 ялинки. Перед новорічними святами жителі ближньої місцевості зрубали 26

ялинок. Скільки ялинок навесні треба посадити – стільки ж (27) чи більше? Чому?

Задача 6. Ти маєш заплатити за покупки в касі 17 грн. У тебе є гроші лише по 5 грн., а в касира – тільки по 2 грн. Чи можеш Ти розплатитися і як? (Відповідь: можна. Дати в касу 25 грн. (5 по 5 грн.) і одержати здачу 8 грн. (4 по 2 грн.).

Задача 7. Сусідка купила в пасічника 100 кг меду за 1000 л. грн., а на ринку стала його продавати по 12 л. грн. за 1 кг. Який прибуток отримає сусідка, від реалізації всього товару?

Задача 8. Ви з товаришем купили тенісні ракетки за 22 грн. У товариша було в 2 рази менше грошей, ніж в Тебе, та ще 1 грн. 50 коп. Скільки вніс до купівлі тенісних ракеток товариш?

Задача 9. Дівчинка продавала морозиво, заробляючи кожного місяця 30 гривень, які вона здавала з допомогою тата в банк. Коли дівчинку спитали, скільки в неї грошей на рахунку, вона відповіла: “Через 3 місяці буде в 3 рази більше, ніж було 3 місяці тому”. Скільки грошей збрала дівчинка? (Відповідь: 180 грн.)

Задача 10. На гроші, які Ти заробляв, допомагаючи водіям мити автомобілі, можна купити 4 батарейки до ліхтарика або 1 ліхтарик. Ліхтарик разом з батарейкою коштує 26 грн. 90 коп. Ти купив ліхтарик. Скільки він коштує?

Задача 11. Іванко від продажу товару отримав 500 л. грн і його витрати склали 300 л. грн. Оленка торгувала на 150 л. грн. менше, але й витрати всього 150 л. грн. Хто з дітей отримав більше прибутку?

Економічні задачі для учнів варто систематизувати, враховуючи сферу їх практичного використання, за блоками: “економіка й сімейний бюджет”, “економіка в кулінарії”, “економіка в домашньому столюванні”, “економіка ремонту житла”, “економіка в крамниці”. Якщо для учнів, які проживають у містах, ці задачі здебільшого зводяться до рівня організації побуту та дозвілля, то у сільській місцевості їх доповнюють ще й блоками “економіка в садівництві”, “економіка в тваринництві”, “економіка в огородництві” та ін.

Зацікавленість такого роду задачами зумовлена тим, що школярі, спираючись на набутий досвід, мають можливість “оперувати знаннями”, а також міркувати над власною поведінкою в умовно створених економічних ситуаціях, пов’язаних із потребами споживання. Не менш важливою є організація роботи учнів, спрямованої на пошук різних варіантів розв’язання однієї і тієї ж економічної задачі з наступним обґрунтуванням оптимального способу її вирішення. Це сприяє розвитку варіативності мислення, його раціоналізму й практицизму.

Оновлення змісту етноекономічного виховання засобами “інноваційного навчання” ґрунтується не стільки на впровадженні в педагогічну

практику істотно нових у часі ідей, скільки на їх переорієнтації у цілях і характері діяльності між вихователем і вихованцями.

Виходячи з того, що базова модель навчання як систематичного дослідження передбачає теоретико-пізнавальну, дослідницьку діяльність учнів, метою якої є вирішення поставленої проблеми в межах їхньої компетенції, то значну увагу варто приділити формуванню низки практичних умінь, зокрема, самостійно (чи з допомогою вчителя) визначати актуальні соціально-економічні проблеми сучасності.

Першим і найважливішим етапом організації дослідницького навчання є постановка перед учнями певної проблеми, яка носила б не лише особистісний, а й суспільний характер. Далі груповим методом школярі працюють над зібранням даних, що підтверджують фактичні відомості, висувають власні гіпотези та шукають різні варіанти розв'язання означеної проблеми в суб'єктивному розумінні й після критичного осмислення можливих позитивних і негативних наслідків здійснюють спільний вибір оптимального варіанту її вирішення. У контексті дослідження кожна група висуває та обґрунтовує власний проект можливого розв'язання питання, а їхня критика з боку опонентів не допускається.

У процесі такої роботи важливо сформувати в учнів уміння оперувати економічними категоріями, критично оцінювати ситуацію, що склалась у державі в цілому, а також аналізувати конкретні життєві реалії сьогодення з погляду підприємництва й бізнесу. Тому заслуговують всякого схвалення активні методи організації навчально-пізнавальної діяльності, якими є ділові ігри.

У позанавчальний час задля розвитку економічного мислення учнів у Тернопільській спеціалізованій загальноосвітній школі I ступеня з поглибленим вивченням основ економіки (вчитель Н. Кордуба) пропонують проводити виховні заходи з моделюванням конкретної життєвої ситуації. Приміром, ділова навчальна гра “Бюджет сім'ї” [6]:

*Правила гри:* у грі беруть участь 4 команди. Педагог пропонує взяти номерок, на зворотному боці якого намальована квітка, і зайняти свої місця відповідно до назв квітів.

*Учитель:* Отож у нас утворилось 4 сім'ї: Волошенки, Ромашенки, Тюльпанченки та сім'я Трояндових.

*Знайомство (Голови сімей представляють гравців).*

*Учитель:* Розпочинаємо гру, в якій ви будете заробляти гроші. За кожен конкурс ви отримуєте бали, тобто заробите гроші. Та сім'я, котра набере найбільше балів, – отримає звання “найекономічніша сім'я” і стане переможцем гри. Пам'ятайте, що за будь-яке порушення правил гри ви отримуєте штраф.

Перший конкурс. “Сімейне партнерство у творчості”

*Учитель:* Увага! Завдання!

Намалюйте сімейний портрет за визначений час (наприклад, за 5 хв.). Команда, яка швидше виконає завдання, виграє і заробить гроші-бали: I місце – 50 балів; II місце – 40 балів; III місце – 30 балів; IV місце – 20 балів. *(Лунає весела мелодія.)*

Другий конкурс. “Достаток починається з бережливості”

*Учитель:* У народі кажуть: “Хто дбає – той і має”.

Уявіть, що у ваших сім'ях щось розбилося (ваза, горнятко чи ін.). Що б ви зробили? *(Розбиту вазу можна склеїти, викинути чи купити іншу.)*

*Учитель:* Увага! Завдання!

За сигналом розкрийте конверти і складіть предмет з частин. Та команда, що швидше виконає завдання, дізнається, який предмет розбився і заробить бали, як і в першому конкурсі. *(Кожна команда отримує конверт, у якому розрізані малюнки чайника, чашки, вази і тарілки.)*

Третій конкурс. “Потреби”

*Учитель:* Кожна людина чогось потребує у житті. Є потреби життєво необхідні й ті, без яких можна обійтися. Хтось може дозволити собі купити розкішні, дорогоцінні речі, а комусь і на хліб не вистачає. У кожній сім'ї різний достаток.

Увага! Завдання! У конвертах – малюнки речей, які потрібні людині. Вам потрібно вибрати 5 найнеобхідніших речей і обґрунтувати свій вибір (за 2 хвилини).

Орієнтовні набори малюнків: 1. Телевізор, хліб, гроші, одяг, автомобіль. 2. Стіл, будинок, пароплав, черевики, булочка. 3. Торт, батон, телевізор, комп'ютер, одяг. 4. Музичний центр, торт, одяг, косметика, стіл.

- За правильну й повну відповідь учні отримують відповідні бали.

*Учитель:* Додаткове завдання! На якій потребі треба зупинитися бабі з української народної казки “Про липку і зажерливу бабу”. Назвіть потреби баби *(Кінь, хата, худоба і птиця, гроші, щоб усі боялися)*.

Та команда, яка дасть відповідь першою, – заробить 50 балів.

Четвертий конкурс. “Прибутковий”.

*Учитель:* Щоб поповнити сімейний бюджет, можна зробити щось своїми руками і продати. От зараз ми і подивимось, на скільки балів поповняться бюджети наших сімей.

Увага! Завдання! Участь у конкурсі беруть мами. Хто швидше виріже витинанку, той перемає та заробить відповідну кількість балів.

*Учитель:* Оскільки ви будете працювати з гострими предметами, пам'ятайте про техніку безпеки. Не забудьте про конкуренцію: вироби мають бути охайними і гарними, швидко виконаними.

*Учитель:* Додаткове завдання! А ще гроші можна заробити, допомагаючи батькам. У цьому конкурсі беруть участь діти. Ви повинні якнайшвидше прибрати сміття. Діти прибирають і відповідно заробляють бали.

### П'ятий конкурс. "Винахідливий"

*Учитель:* Гроші можна заробити своїм розумом, продати свої ідеї та винаходи. Інколи ми потрапляємо у незвичні ситуації Увага! Завдання! Уявіть, що ви на безлюдному острові. У вас є лише три речі: аркуш паперу, поліетиленовий пакет, олівець. Поміркуйте і назвіть якнайбільше способів їх застосування. За кожен ідею – 50 балів (Орієнтовні ідеї. Газета – віяло; місце, де можна сховатись від дощу; зробити іграшку; накрити стіл; зробити пакетики для насіння).

### Шостий конкурс. "Оздоровчий"

*Учитель:* Бюджет сім'ї потрібно розподіляти так, щоб вистачало на оздоровлення. Адже економічно вигідніше попередити хворобу, ніж потім витратити гроші на ліки. Якщо ж людина захворіла, то вона повинна знати, що народні ліки дешевші та корисніші. Зараз ми перевіримо, чи знають про народні ліки наші сім'ї.

Увага! Завдання! Відгадайте загадки і поясніть, як можна використати відгадки у лікуванні (*Командам пропонують загадки про лікарські рослини*).

*М. Романченко*

*Росте ця лікувальна квітка  
Опріч лісів іще в полях  
Малі й дорослі знають шлях,  
Аби її добути влітку.  
Шовково коси пломеніють,  
Коли настане їх поміють.  
А що, скажіть, за квітка, дітки?*

*(Ромашка)*

*Стоїть півень над водою  
з червоною бородою, –  
хто не йде,  
за борідку щипне.*

*(Калина)*

*В. Струтинський*

*Не гаряче, а пече –  
Утечеш.  
При дорозі не скубнеш -  
Обминеш.  
Дуже злючою бува  
Ця трава.  
Називається вона ....*

*(Кропива)*

*– Вона червона?  
– Ні, чорна,  
– Чому ж вона біла?  
– Тому, що зелена.*

*(Смородина)*

Гравці дають відповіді і за кожен правильну відповідь отримують 50 балів.

### Підсумки гри

*Учитель:* Гра закінчилася. Сьогодні наші сім'ї показали міцні економічні знання, виявили свої здібності, стали дружнішими, заробили бали й поповнили свій сімейний бюджет (*Сім'ї підраховують гроші-бали*). Підсумки змагання.

Резюмуючи викладене, доходимо висновку, що ефективним педагогічним засобом розвитку логічного мислення школярів слугує

розв'язування задач відповідного змісту, складання яких ґрунтується на ретельному врахуванні специфічних особливостей означеного феномена, етнонаціональних традицій і звичаїв господарювання. Соціокультурна компетенція дітей і молоді виражається через емоційно-ціннісне ставлення до отриманих економічних знань, аналіз реальної ситуації, урахування суб'єктивних чинників, а також відповідні способи діяльності, вміння орієнтуватися в умовах ринку, самостійно приймати правильне рішення, готовність до підприємництва й бізнесу.

### **3.3. Соціокультурне виховання учнів гірської школи засобами інноваційних педагогічних технологій**

Важливими завданнями початкової освіти в Україні слугують інтенсифікація роботи з підготовки учнів до активного професійного самовизначення, соціально адаптації в умовах конкурентного ринку, формування готовності творчо підходити до розв'язання завдань, розвиток підприємництва на основі національної ідентифікації та самосвідомості. Особливість роботи гірської школи полягає в передачі етнокультурної спадщини в найширшому значенні цього слова, максимальне врахування ландшафтно-кліматичних, демографічних, етнографічних характеристик краю в навчанні й вихованні учнів.

Навчально-виховний досвід горян широко представлений у традиціях господарювання, шанобливого ставлення до світу, звичаях, обрядах, ритуалах, етикеті, віруваннях, народній творчості, іграх, іграшках, їжі, архітектурі, символіці, ремеслах тощо. Елементи етнокультури більшою чи меншою мірою є складовими змісту освіти сучасної гірської школи. Відповідно й систему знань і вмінь, що підлягають засвоєнню учнями, адаптують до конкретних етнічних умов і традицій.

Проблема поліаспектності впливу української культури на зміст шкільної освіти, розробки нових моделей формування особистості на засадах синтезу загальнолюдських і національних цінностей висвітлена в наукових працях І. Беха, І. Єрмакова, Т. Єрмакова, В. Кононенка, Л. Масол, Р. Скульського, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та інших учених. Принцип етнізації виховання учнів в умовах гірської школи відображений у дослідженнях П. Лосюка, В. Хруща, І. Пелипейка.

Одна з найістотніших рис гірської школи, згідно Концепції української школи Прикарпаття (Р. Скульський) [22], полягає в тому, що тут переважає україномовне населення, а значить, рідна мова, в тому числі діалектична, зберегла свою самобутність. Тому в гірській школі не стоїть питання відродження рідної мови, а значить, і культури. Тому важливим аспектом формування народознавчих компетентностей учнів слугує

збагачення їх мовленнєвої діяльності сучасними формами літературного спілкування, плекання високої мовної культури у поєднанні з глибоким аналізом особливостей територіальних діалектів та говорів, розвиток їхніх творчих здібностей і талантів.

Життя горян Галичини, Буковини і Закарпаття відображене в самобутній народній творчості та мистецтві, що значною мірою використовують у навчанні та вихованні дітей в умовах гірської школи. Складні умови життєдіяльності зумовили те, що горяни багато часу змушені проводити в самотності (жінки залишаються одні на господарстві, коли чоловіки косять сіно чи рубають ліс, а полонинський пастух від сходу до заходу сонця спілкується з природою). Тому вони знаходять розраду в народній пісні, що відповідає їхньому настрою, творять поетичне слово. Так, на Гуцульщині існує специфічний жанр фольклору – коломийки та співанки, які вважаємо оригінальним педагогічним засобом формування народознавчих компетентностей в учнів гірської початкової школи. Дієвими формами організації педагогічного процесу слугують зустрічі з коломийкарями, знавцями легенд, переказів; запис фольклору, складання рукописних збірників, а також проведення інтегрованих уроків народної творчості – музика і читання, музика і трудове навчання, фізична культура і музика (розучування елементів народних танців і пісень).

Гірський регіон – це край багатой історичної спадщини й туризму, що також може бути успішно використано у вихованні дітей. Важливо залучати учнів до записів спогадів, переказів, співанок історичного змісту, опису та охорони пам'яток історії (могил, пам'ятників, меморіальних таблиць, місць визначних подій), збирання друкованих матеріалів з історії свого краю та експонатів до шкільного музею [14, с.123]. П. Лосюк вказує на педагогічну цінність наступних видів діяльності учнів гірської школи – збирання і вивчення фольклору, запис і складання словника гуцульських говірок, збір різноманітних експонатів, опис пам'яток природи, архітектури та історії, створення топологічних карт і складання літопису сім'ї та ін. [Там само, с.14].

На основі характеристики виховання як цілісної педагогічної системи та користуючись класифікацією М. Лукашевича [15, с.84], виокремлюємо педагогічні функції народознавчого впливу: *культурологічна* – формування народознавчої компетенції, яка актуалізується через власні взірці поведінки та методи діяльності особистості; *соціалізована* – координація та управління спрямованістю виховання в процесі соціалізації в етносередовищі; *адаптаційна* – практичне опанування особистістю етновиховними механізмами поведінки за різних життєвих обставин; *ціннісно-утворювальна* – система особистісних цінностей людини, які детермінують її повсякденну поведінку та навчально-трудова діяльність;



*соціального контролю* – закріплення суспільно й особистісно значущих ціннісних орієнтацій, вироблення системи групових реакцій на поведінку індивіда у формі санкцій (покарання чи заохочення), що адекватні соціальним цінностям, визнаними в суспільстві.

Різноманітна природа Карпат (гори, ліси, полонини, ріки) сприяла накопиченню величезного досвіду природокористування, внаслідок чого сформувались багатотисячолітні традиції дбайливого господарювання [22]. Вважаємо, що формування народознавчої компетентності учнів у сучасній гірській школі доцільно здійснювати з урахуванням традиційних господарських традицій місцевих жителів. Приміром, через вузькі долини гірських річок споруджували дерев'яно-кам'яні загати для укріплення берегів, особливо в місцях різких поворотів течії (кашиці). Повінь у Карпатському краї (липень, 2008 р.) засвідчила об'єктивну потребу відродження й продовження давніх традицій природокористування.

Інший господарський досвід, що може слугувати засобом формування народознавчої компетентності особистості, – це спорудження на спокійних повноводних потоках Гуцульщини водяних млинів із сукновальцями [1, с.182]. Вітряки млина як пам'ятку старовини Я. Паладій символічно порівнює із крилами “натомлених птиць”, що вже сумлінно “відпрацювали”, і в “модерні роки” їх замінили досконаліша техніка [17]. Однак проблема енергозбереження, впровадження раціональних джерел енергії сьогодні є особливо актуальною, тому етнографічні знання означеного змісту надзвичайно корисні для учнів гірської місцевості.

На відміну від інших регіонів України, в гірській місцевості, зокрема на Гуцульщині, достатньо збереглися традиційні народні ремесла і промисли, прогресивні релігійні обрядові традиції, що, безумовно, слугує дієвим чинником всебічного формування зростаючої особистості.

Художнє ткацтво, різьбярство, кераміка, художня обробка шкіри й металу, вишивка, писанкарство – основні складові народного мистецтва гірських жителів, котрі понад усе дбали про передачу етноекномічного досвіду своїм нащадкам, оскільки “добрі діти – спокійна старість, лихі діти – старість стає пеклом”, переконливо доводивши, що “життя як стерниста нива: не пройдеши, ноги не вколовши”, “життя прожити – не поле перейти”. Водночас вони прагнули передати нажите майно в “надійні руки” своїх спадкоємців, тому надзвичайно відповідально ставились до питання підготовки молодої людини до самостійного ведення господарства, збагачення економічними знаннями і вміннями. “Мати-кравчиня змалку прищеплювала дочці любов до своєї професії. А батько-хлібороб повчав свого сина, що хліборобство – є найголовнішою професією на землі, доводячи це не на словах, а ділом, коли брав хлопчика у поле, саджаючи на віз чи верхи на коня, показуючи, як сіяти гречку, овес” [24, с.138]. За такою

виховною схемою з покоління в покоління формувались професійно-виробничі династії. “...Майже кожне село в Україні славилось майстрами – садівниками чи пасічниками, стельмахами чи ткачами, бондарями чи різьбярями, ковалями чи теслярами...” [Там само, с.139].

Дієвим етапом етнічної соціалізації дитини в родинному соціумі гірського краю слугувало її привчання з 5–6 річного віку до праці. Батьки плекали в малечі усвідомлення того, що “землю прикрашає сонце, а людину – праця”, а “щоб людиною стати, треба працювати”. За народними звичаями, коли хлопчикові виповнювалося сім років, на нього одягали штани, – ознака погонича (з цього моменту він пас телят, овець, допомагав по господарству). Семирічній дівчинці пов’язували поверх сорочки запаску і починали вчити мистецтву прядіння, залучали до хатньої роботи, догляду за молодшими братиками і сестричками [7, с.79]. Отож одяг (пояс, штани, сорочка, запаска) слугував засобом статевої диференціації особистості, з чим значною мірою пов’язана її участь у господарсько-трудовій діяльності родини.

Українські етнографічні джерела засвідчують виокремлення символічних обрядів переходу від дитинства до дорослості: стародавній звичай першого підстригання хлопця – від чотирьох до шести років; урочисте гоління бороди, яке було обов’язковим для кожного юнака, відбувалося, коли він досягав 16-річного віку. При цьому голили тільки бороду, а вуса, як ознаку зрілості, залишали (“У кого чорний вусок – тому рибки шматок, в кого сива борода – тому юшки шкода”). Обряд першого гоління бороди яскраво описано в повісті “Пан Халявський” Г.Квітки-Основ’яненка. Якщо підстригання вважають символічним обрядом переходу від дитячого віку до юнацького, то перше гоління – це перехід від юнацького віку до дорослого чоловіка.

На основі виокремлених етапів етнічної соціалізації української дитини приходимо до висновку, що народознавча компетенція батьків включає різнобічні знання про особистість (погляди на дітність сім’ї, знання внутрішнього світу дитини, особливості вікового розвитку, методи та засоби виховання), що уможливають організацію та корекцію її поведінки й діяльності. Вони слугують дієвим засобом психологічної діагностики та консультування школярів щодо їх профорієнтації, формування різнобічних знань і вмінь. Етнопедагогічний досвід представлений здебільшого в художній формі з традиційною національною емоційністю, без прийнятої наукової термінології, утім його пронизує щира любов і глибоке розуміння потреб, мотивів, інтересів і домагань зростаючої особи.

Для сучасного етапу теорії і практики виховання, за А. Бойко, характерні поєднання традиційного й новаторського, пошуки нових наукових теорій, парадигм, підходів та, як наслідок – поява в науці та

практиці інноваційних систем і технологій [3, с.117]. Прилучення учнів гірської школи до навчально-пізнавальної діяльності через народні джерела доцільно здійснювати у тісному взаємозв'язку з використанням новітніх освітніх технологій.

Інноваційні технології навчання ґрунтуються на залученні вихованців до групового вирішення творчих завдань, на основі запропонованих учнями варіантів вирішення проблеми визначається оптимальний із них. Залучаючи його до індивідуального чи групового пошуку, вчитель ставить перед ним завдання виділити ту чи іншу проблему, з'ясувати труднощі, можливі в процесі її розв'язання, у результаті чого із кількох можливих варіантів вирішення визначають оптимальний. У процесі такої діяльності відбувається збагачення вихованця новим самостійно сконструйованим досвідом. В умовах гірської школи, де чільне місце в педагогічному процесі належить вивченню й популяризації народного мистецтва, доцільно залучати до спільної діяльності творчого характеру.

“Тільки в процесі суспільно корисної діяльності в шкільному колективі виховуються такі загальнолюдські цінності, як сумлінне ставлення до праці, почуття відповідальності за доручену справу, вміння враховувати спільні інтереси, трудова активність, бажання допомогти товаришам, уміння підкорятися, керувати...”, – зазначає С. Карпенчук [9]. Українському народу, незважаючи на природний індивідуалізм (“Моя хата скраю...”), притаманне прагнення до спільної праці, про що свідчать форми колективної трудової взаємодопомоги (толока, супряга), які широко використовувались у минулому, а сьогодні є предметом активного відродження. “Незважаючи на свій природний індивідуалізм, українці завше були здібними до вільної гуртової праці...” [6, с.138]. Тому ознайомлення учнів етнографічними знаннями доцільно здійснювати в процесі залучення їх до вирішення спільних творчих завдань. Російський учений І.П. Іванов, узагальнюючи досвід А. Макаренка, виділяє наступні стадії організації колективних творчих справ [Цит. за: 9, с.138]:

*Перша стадія.* Попередня робота педагогічних працівників (заступника директора школи з виховної роботи, класних керівників, батьків), які визначають виховні цілі колективної творчої справи (КТС), проектують напрями своїх дій, здійснюють “стартові” бесіди з школярами щодо організації та можливого удосконалення прогнозованої діяльності.

*Друга стадія* – планування майбутньої діяльності спільними зусиллями педагогів та школярів (“Збір-старт”).

*Третя стадія* – підготовка КТС, тобто здійснення та уточнення спільного проекту колективної творчої справи, його конкретизація спочатку обраною радою, потім – членами мікроколективів, які ретельно враховують усі учнівські пропозиції.

*Четверта стадія* – підведення підсумків роботи щодо процесу й результатів проектування КТС.

*П'ята стадія* – колективне підведення підсумків, що передбачає відповіді на запитання: Що було вдалим і чому? Що не вдалось реалізувати? Чому? Що варто врахувати в майбутньому?

*Шоста стадія* – стадія найближчого застосування. Підготовлена КТС використовується у відповідній сфері діяльності учнів.

Обираючи тему КТС *“Народні ремесла краю”*, варто керуватись спостереженнями за класом в цілому та окремими учнями в процесі навчання задля виявлення міри їх зацікавленості народними трудовими традиціями, фольклором, традиційними промислами українців. Як засвідчують результати дослідження, лише незначна кількість батьків підтримують традиції народного ремесла в родинному середовищі, а значить, не вчать цьому своїх спадкоємців. Це пояснюється, передусім, тим, що все менше бабусь і дідусів проживають разом з онуками та займаються їхнім вихованням, тобто передачею свого соціально-культурного досвіду, традицій і звичаїв. У сучасній сім'ї майже не займаються вишиванням, писанкарством, різьбленням, флористикою, що раніше вважалось звичайним явищем навіть в умовах міста. У родині, яка проживає в гірській місцевості, довгими зимовими вечорами жінки ще привчають своїх доньок до того, що вони мають вишити коханому сорочку чи весільний рушник тощо. Тому в гірській школі доцільно урізноманітнювати творчу діяльність вихованців, прилучаючи їх до народних ремесел краю через участь у КТС.

КТС *“Народні ремесла краю”*.

I етап. Вступне слово вчителя про види народних ремесел в нашому краї. Актуалізація знань учнів про родини народних умільців міста (села). Учні отримують завдання: порадитись з батьками, друзями і вирішити, в якій формі найкраще представити народні вміння бабусь, дідусів, односельців та власні здібності.

II етап – збір старт. На загальному зборі обговорюють пропозиції школярів щодо організації КТС (підготувати концерт народної творчості, вечорниці, зустріч з народними умільцями тощо). Виходячи з різноманітності народних ремесел і промислів, учитель пропонує учням вибрати кілька напрямів дослідження і відповідно розділитись на гурти, наприклад: *“Писанкарство”*, *“Вишивання”*, *“Лозоплетіння”*, *“Різьблення”*, *“Ткацтво”*, *“Флористика”*, *“Гончарство”*.

Далі кожен гурт самостійно обирає свого ватажка, придумує собі назву, визначає зміст пошукової роботи та форму звіту про її результати.

III етап – збір ватажків гуртів. Повідомлення про стан підготовчої роботи до звіту (добір ілюстрацій, створення власних виробів, запис фольклору, підготовка костюмів, декорацій, національних страв тощо).

Аналіз труднощів, з якими стикнулися школярі в процесі етнографічно-пошукової роботи, та спільний пошук шляхів їх подолання; визначення часу проведення кінцевого звіту кожного гурту.

IV етап – творчий звіт гуртів. На основі зібраних етнографічних матеріалів (переказів та розповідей батьків, дідусів, бабусь, старожилів своєї місцевості, їхніх та своїх власних виробів народної творчості) учні відповідно до напрямів дослідження готують творчий вечір-звіт, українські вечорниці чи виставу з участю батьків та народних умільців краю. Водночас свої набуті уміння вони демонструють через розповідь, народну пісню, загадку, примовлянку, а також організують виставки певних виробів. Так, писанкарі представляють різноманітні композиції з писанок, мотанок, дряпанок, а також матеріали, необхідні для їх виготовлення; майстри вишивки представляють свої роботи – серветки, рушники, сумочки, народний одяг для ляльок.

Для створення святкової атмосфери та піднесеного настрою в учасників гри та гостей важливо прикрасити залу, вдало здійснити музичне оформлення та підібрати народний одяг.

Вечір варто розпочати вступним словом педагога про мету гри, пошукову роботу гуртів, представленням учасників та гостей свята.

V етап – обговорення результатів пошуково-етнографічної роботи. Під час підведення підсумків КТС доцільно вислухати думки та враження дітей від процесу та результатів своєї творчої діяльності. Важливо підвести їх до висновку, що кожна родина є носієм унікальних традицій та звичаїв, має своїх умільців, тому потрібно зберігати й передавати ці знання та вміння від покоління до покоління, не дати занепасти творчості. Діти повинні перейняти все цінне від своїх батьків, бо вони є найріднішими для них людьми, суворими вихователями й талановитими майстрами, в яких завжди є чого навчитись.

Ефективність даної КТС полягає в тому, що вона уможлиблює за відносно короткий термін ознайомлення учнів з великим обсягом інформації про традиційні ремесла мешканців краю, виявлення їхніх пізнавальних інтересів та творчих здібностей, розвиток організаційних умінь, формування культури спілкування, практичних навичок творчої діяльності, самостійності, відповідальності та ін.

Спроектуймо орієнтовну схему КТС народознавчого змісту.

“*Раритет*” – рейди із збирання уснопоестичної народної творчості про господарювання (казок, переказів, оповідей, анекдотів, пісень, приповідок) та старовинних предметів господарсько-побутової культури, художньо-декоративних виробів для шкільного музею (знарядь праці, посуду, меблів тощо), їх історико-краєзнавчий опис; організація зустрічей із знавцями народної творчості та народними умільцями краю, конкурсів на краще виконання старовинної народної пісні та ін.

*“Зелене диво”* – колективна робота з озеленення території школи (саду, скверу), підготовки приміщень школи до початку навчального року, обладнання літнього фізкультурного майданчика. В операції школярі беруть участь за власним бажанням один чи кілька днів.

*“Чиста вода”* – груповий туристичний похід учнів у лісове господарство краю з метою очищення замулених струмків, криничок.

*“Народна майстерня”* – створення дитячих розвивальних ігор для дошкільників, тренажерів для поліпшення зору, пошиття зі старого одягу лялькового одягу, сумок, прихваток для кухні, килимків для дачі, носовичків, рукавичок, а також декорацій для естетики інтер’єру, композиції з квітів, різьблені дерев’яні дощечки для нарізання продуктів, саморобні абажури для настільної лампи і т.п.

*“Новорічні дарунки”* – виготовлення ялинкових прикрас для дитячих садків, упорядкування шкільного двору, підготовка приміщення до Новорічних святкувань та ін.

*“Смакота”* – збагачення знань школярів про повсякденну та обрядову їжу українців, знайомство з технологією приготування традиційних страв, їхньою символікою. Випікання млинців, пампушок, бубликів, рогаликів, великодніх пасок та їх оздоблення виробами з тіста (колосками, пташками, косичками тощо), виготовлення крашанок, мотанок, дряпанок, писанок. Оздоблення великодніх кошиків і створення подарункових сувенірів.

Дана організаційна модель не є стандартом, особливо коли школярі беруть участь у виробничо-трудова діяльності. Її зміст надзвичайно різноманітний – збір лікарських трав та виготовлення їх колекцій; участь в благоустрої дворів, вулиць, парків; шефство над пам’ятниками; догляд за місцевими водоймами; організація дитячих кооперативів та ін. Форми КТС для молодших школярів повинні вводити їх у світ фантазії, казки, формувати трудові навички, перші уявлення про колективні справи, уміння проектувати їх (трудова десанти, операції *“Золота фантазія”*, *“Свято птахів”*, *“Фабрика”*, *“Робінзонада”*, *“Естафета улюблених занять”*, *“Рідкісні рослини краю”*, *“Весела спартакіада”* тощо). Сфера такої діяльності учнів здебільшого поширюється на мікрорайон школи.

Найсприятливіші, на нашу думку, умови для культивування загальнотрудова знань та умінь в умовах гірської початкової школи приховані при викладанні трудового навчання (художньої праці). У процесі їх вивчення вони оволодівають технологією роботи з доступними їм інструментами, методикою конструювання навчальних виробів та наочних посібників, правилами техніки безпеки при роботі з різними матеріалами (деревиною, металом, тканиною тощо), набувають практичних умінь з окремих видів народних ремесел та промислів, а

також навичок раціонально використовувати час та економити наявні матеріали.

Використання етнографічних елементів у процесі трудового навчання, зокрема залучення учнів до народних ремесел та промислів цілком правомірно при вивченні тем “Вишивання”, “Робота з деревиною”, “Робота з металом” і под.

У процесі виготовлення виробів на взірць старовинних побутових речей здійснюють ігрове моделювання інтер'єру помешкання відповідної етнографічної групи у рамках певного історичного періоду, звукове та естетичне оформлення, підбирають ілюстративний матеріал, визначають стиль житла, а також продумують їх цільове призначення, що в цілому позитивно налаштовує до трудової діяльності.

На цих заняттях радимо використовувати різного роду ігрові моделі організації практичної діяльності учнів. Суть таких ігор зводиться до того, що вихованці отримують відповідні проблемні завдання, продумують можливі варіанти його вирішення, вибирають оптимальний із них і в результаті кожен захищає власний проект створення того чи іншого виробу. В окремих випадках, у залежності від мети та завдань, які переслідує педагог, автори проектів не оголошуються. Характерними ознаками ігрових моделей навчання є їх цілеспрямованість та елемент змагальності, що, безумовно, стимулює до швидкого та якісного вирішення відповідних завдань.

На уроках трудового навчання цікавою ігровою формою є моделювання конкретних ситуацій, що відображають реальні картини об'єктивної дійсності. Вчитель наводить учням випадок (із кінофільму, власного досвіду, життя учасників гри тощо), який би відображав екстремальні ситуації (наприклад, що б Ви зробили, коли опинились би у глухому степу наодинці з тривалою грозою; на безлюдному острові і под.). Їм пропонують набір матеріалів, з яких вони мають сконструювати модель засобу захисту від води, спеки; макети дерев'яних споруд і т.п. (кожна група захищає свій проект та демонструє його позитивні й негативні сторони). Суть гри зводиться до того, щоб шляхом залучення школярів до різнопрофільної конструктивної творчої діяльності, навчити раціонально і за призначенням використовувати наявні матеріали в процесі створення потрібного виробу. Водночас варто пам'ятати і про комп'ютерну графіку та моделювання майбутнього виробу, створення національних візерунків тощо.

Отож навчальні ігри слугують засобом розвитку уяви та творчого мислення, в процесі представлення учасниками своїх проектів актуалізуються їхні полемічні здібності, вміння аргументовано відстоювати власну позицію.

Резюмуючи викладене, приходимо до висновку, що процес формування народознавчих компетентностей в учнів гірської початкової школи передбачає оволодіння ними системою наукових знань про свій край (історію, говірку, народну творчість, природу, господарство, мистецтво, традиції тощо), формування на цій основі низки вмінь (приміром, опанування художніми ремеслами – різьбою по дереву, вишивкою, писанкарством, ткацтвом тощо), розвиток творчих здібностей, естетичних смаків, виховання працьовитості в контексті залучення до посиленої господарської праці. В сучасних умовах виникла об'єктивна потреба у використанні, поряд з традиційними, новітніх моделей навчання і виховання учнів з урахуванням ландшафтно-кліматичних, етнографічних, демографічних та інших особливостей найвіддаленіших місць України.

### **3.4. Соціокультурна спрямованість позаурочної виховної роботи в початковій школі**

Розглянемо деякі методичні особливості організації позаурочної навчально-виховної роботи в загальноосвітній школі на засадах етнопедагогіки, зокрема врахування специфіки трудової діяльності українців різних етнографічних груп у процесі формування народознавчої компетентності особистості. У контексті висвітлення цього питання збагачуємо уявлення учнів початкових класів про види народних ремесел і промислів (лозоплетіння, писанкарство, інкрустацію, гончарство, килимарство та ін.), традиційні українські школи іконопису й малярства, виготовлення бандур і лір, фабрики українських сувенірів на народній основі й подібне.

Позаурочна виховна робота є логічним продовженням навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках, утім її зміст і завдання характеризуються здебільшого прикладним спрямуванням. Зокрема, важливим завданням є *екологічне виховання учнів у практичному плані*. Його успішному вирішенню слугують такі виховні заходи, як організація туристичних походів та екскурсій з метою вивчення природи рідного краю, рослин і тварин, занесених до Червоної книги України, збирання лікарських трав та ознайомлення з їх цілющими властивостями, підчищення дерев, озеленення класних кімнат і території школи, догляд за тваринами тощо.

У процесі роботи над змістом означеного матеріалу педагогові варто зосередити увагу на тому, що кращі народні традиції навчання й виховання в практиці вдало переплітають із сучасними надбаннями культури й побуту українців. Так, невід'ємною складовою домашніх занять кожної сільської сім'ї, одним із найважливіших видів



господарської діяльності та мистецької культури нашого народу в минулому була обробка рослинного волокна (льону, конопель) та виготовлення з нього тканини. В сучасних умовах нема потреби у використанні цього досвіду в процесі трудового навчання учнів. Однак заслуговує на увагу, скажімо, залучення їх до різних видів роботи з використанням готової тканини, приміром, моделювання різновидів традиційного народного вбрання, що побутували в Україні до початку ХХ століття, у поєднанні з набутками сучасної світової моди.

Або ж, у минулому в поліських районах України в господарській діяльності його мешканців набуло поширення плетіння виробів побутового та виробничого призначення з лози й соломи (кошики, галоші тощо). Сьогодні плетіння зберігається головним чином у вигляді художнього промислу: з лози й соломи виготовляють різного роду сувеніри, декоративно-ужиткові предмети – підсвічники, вази, підставки для квітів та інше. До створення цих та інших речей доцільно прилучати молодших учнів на уроках трудового навчання (художньої праці), у позаурочній виховній роботі, а також всіляко сприяти організації зустрічей з народними умільцями, виставок їхніх виробів, екскурсій у музеї народної культури й побуту, що, безумовно, слугує засобом вивчення та популяризації у шкільному соціумі народних ремесел і промислів.

Позаурочна виховна робота народознавчого змісту передбачає включення учнів початкових класів до участі та організації різного роду гуртків, секцій, трудових об'єднань, бригад тощо. Результативними формами організації діяльності молодших школярів є гуртки та клуби за інтересами: “Газдинька”, “Маленький господар”, “Умілі руки”, на заняттях яких розкриваються ширші педагогічні можливості для збагачення етнографічними знаннями та оволодіння практичними вміннями, усвідомлення особистісної та суспільної значущості власної посильної праці.

Приміром, “Газдинька” – дитячий гурток для дівчаток 1–4 класів, де вони у формі сюжетно-рольових ігор опановують окремі види посильної господарсько-трудової діяльності. На одному із занять вихователь моделює ситуацію “В гостях у звірят”. Використовуючи іграшковий посуд, запрошують у гості іграшкових звірів, навчають дівчаток правильно сервірувати стіл. Педагог акцентує на тому, що святковий стіл сервірують в одному стилі: якщо до столу подають українські національні страви, то його накривати варто в народному стилі, тобто використовувати вишиті скатерті, серветки, рушничок (посередині стола), відповідно підбирають і вазу з квітами чи іншими декораціями. Водночас учні мають розуміти відмінність між щоденним та святковим серві-

руванням, а також послідовність розкладання столового посуду, його призначення, правила поведінки за столом тощо.

На наступному занятті гуртка діти займаються рукоділлям: збагачують свої знання про мотиви українських народних вишивок, опановують початкові техніки вишивання та в'язання. В ігровій формі дівчатка прикрашають іграшкові меблі серветками, моделюють і шиють одяг для ляльок, вчать їх одягати, годувати, розчісувати. Ці навички знадобляться їм для надання посильної допомоги молодшим і немічним членам родини, батькам; вміння сервірувати стіл знадобляться їм при чергуванні в шкільній їдальні, підготовці до зустрічі гостей у сім'ї.

Цікавим видом дитячої творчості є ліплення із тіста маленьких пасок, калачів, бубликів, пиріжків, рогаликів. На таких заняттях дівчатка мають можливість спробувати себе у ролі дорослої господиньки. Учні 3–4 класів, які займаються в гуртку “Газдинька”, цілком правомірно привчати до участі в приготуванні нескладних страв: салатів, бутербродів, десертів. Дане заняття, як і попередні, проводять у формі сюжетно-рольової гри – одні дівчатка готують певну страву, інші – сервірують стіл, ще інші – приходять у гості, щоб покуштувати приготовлену їжу й оцінити кулінарні здібності майбутніх кухарок. У ролі експерта може виступити й вихователь. При оцінюванні до уваги береться, насамперед, економічний аспект праці: раціональне використання продуктів харчування, рекламне представлення страви, а також охайність у роботі, естетичне оформлення виробу тощо. Ці заняття радимо проводити в формі змагань на кращу господиньку на кухні (в їдальні), у класі, на шкільному подвір'ї, на дитячій швейній фабриці, оскільки така організація діяльності стимулює дітей до активної творчої праці.

Хлопчиків молодшого шкільного віку доцільно залучати до участі в гуртку “Маленький господар”, де вони вчилися би виготовляти макети дитячих меблів (парт, столів, стільців), будинків (школи, крамниці, театру, музею), моделі іграшкових автомобілів, літаків, кораблів тощо. На цих же заняттях вони мають нагоду опанувати елементи “чоловічої” справи, зокрема вчаться столярувати, випалювати на фанері і дерев'яних виробах, вирізати декоративні візерунки з допомогою лобзика, виготовляти аплікації з металевих деталей та кольорової фольги тощо.

У сільській місцевості (по можливості і в міських школах) у весняно-осінній період дітей залучають до посильної праці на пришкільній ділянці чи квітнику (висівання культурних рослин: льону, соняшника, моркви, чорнобривців, петрушки та інших, збирання насіння квітів (наприклад, календули); плодів із дерев та кущів; підчищення виноградника та ін.).

Гурток “Умілі руки” об'єднує хлопчиків і дівчаток, які виявляють бажання займатись трудовою діяльністю художньо-естетичного змісту.

Тут діти мають нагоду навчитись виготовляти вироби з природних матеріалів (аплікації із колосків та соломи жита, пшениці, вівса, проса; композиції з ягід та овочів; віночки та інші прикраси з квітів; іграшки з шишок, жолудів, листя дерев тощо), виробничих відходів (з тканини шиють м'які іграшки, з паперу і картону – ялинкові прикраси, з деревини – годівниці для птахів та ін.).

Групові форми позаурочної роботи є дієвими і в плані ознайомлення школярів із типовими для кожного регіону України творами декоративно-ужиткового мистецтва. Приміром, учнів доцільно залучати до роботи в гуртках “Писанкарка”, “Вишивальниця”, “Ткаля”, “Юний бондар”, “Різьбяр”, “Дизайнер інтер'єру” та ін.

На гуртках фольклорно-етнографічної секції корисно збагатити уявлення школярів про пісенні жанри народної творчості, які відображають українські звичаї та обряди. Вони слугують невичерпним джерелом для поповнення науково-педагогічних засобів формування народознавчої компетентності молодших школярів.

Предметом вивчення на заняттях краєзнавчої секції слугують старовинні предмети господарсько-побутового призначення (посуд, одяг, знаряддя праці й под.), родинні реліквії.

Вихованцям цікаво дізнатись, що в минулому в багатьох українських селах довгими зимовими вечорами збирались молоді люди (часто приводили з собою і дітей) на так звані вечорниці, де поєднували відпочинок із виконанням господарських робіт, що супроводжувалось народними піснями, іграми, а також бувальщинами дотепних оповідачів з-поміж старших, досвідчених людей, котрих запрошувала молодь. У такій невимушеній атмосфері формують працьовитість, громадянські почуття, національну самосвідомість, розвивають інтерес до народних звичаїв, обрядів, історії краю.

На ці зустрічі молоді люди, як правило, “брали із собою якусь роботу”: вишивати, прясти, дерти пір'я, луштити кукурудзу та ін. На зібраннях молодь вчилась у старших, обмінювалась практичним досвідом виконання тих чи тих господарських робіт. Наприклад, 13 грудня за новим стилем відзначали народне свято Калити (церковне – день Андрія Первозванного). У цей час на вечорницях спільно випікали Калиту (тонкий солодкий корж із прісного тіста). Господиня научала молодих дівчат: “Давайте до борошна яєць, меду, маку, аби наша Калита була смачна. Ви, дівчата, розкачайте тісто, а ви ліпіть узори-колоски-промінчики, зубчики... Ми... прикрасимо її [Калиту] калиною, щоб сяяла на столі весь вечір...” [25, с.148–149].

За таких обставин дівчата збагачували свої кулінарні знання та удосконалювали практичні вміння. Водночас вони знайомились із

цікавими українськими звичаями “ворожіння” на Андрія, вивчали дотепні жарти й приповідки, пов’язані з народними святкуваннями.

При вдалій організації позаурочної виховної роботи народознавчого спрямування теперішні учні із задоволенням вивчають традиційні рецепти української національної кухні, беруть участь у проведенні вечорниць, опановують мистецтво рукоділля.

Отож організація народознавчої діяльності учнів початкових класів передбачає залучення їх до найпростіших видів праці: зокрема, *господарсько-побутового та природоохоронного спрямування*: прибирати помешкання, допомагати батькам у здійсненні нескладних щоденних покупок для сім’ї, привчання до посильної праці на городі, у саду, на пришкольній ділянці, догляд за кімнатними рослинами, піклування про хатніх тварин та домашню птицю; *художньо-естетичного змісту*: ознайомлення з народними ремеслами та промислами (вишиванням, писанкарством, лозоплетінням, різьбленням, карбуванням, керамікою, ткацьким мистецтвом та ін.); *суспільно корисної праці*: заготівля лікарських трав, збір макулатури. Молодших учнів цілком правомірно залучати до участі в шкільних трудових об’єднаннях “Майстерня Діда Мороза”, “Книжкова лікарня”, “Ікебана”; гуртках з виготовлення макетів дитячих меблів, будинків, моделей іграшкових автомобілів, літаків, ракет тощо. Оскільки діяльність є важливою формою виявлення активного ставлення людини до навколишнього світу, її виховна ефективність перебуває в прямій залежності від рівня організації, різноплановості, відповідності віковим та індивідуальним особливостям, морально-психологічної налаштованості до її здійснення тощо.

Припагуючи принцип етнічності в навчально-виховному процесі початкової школи, доцільно орієнтуватись на “осучаснене” народознавство. “Віддаючи належне культурі минулого, слід постійно пам’ятати, що, поруч з традиційною бабусиною казкою, в наш час з’явилося радіо- і телевізійна казка..., а традиційну народну математику доповнюють не тільки рахівниця чи арифмометр, а й сучасні комп’ютери, електронно-обчислювальні машини, без використання яких неможливо уявити собі прогресу людства. Поряд з піснями наших бабусь і прабабусь, з’явилися сучасні естрадні пісні, до яких тягнеться молодь. Всі ці та інші обставини слід враховувати в процесі національно-культурного відродження з тим, щоб ...народознавство не повертало молодь до минулого, а слугувало своєрідним містком між минулим і майбутнім” [23, с.65]. Прогресивним явищем сьогодення є те, що сучасні учні із задоволенням носять вишиванки з новітніми візерунками, відображають на папері не хату під стріхою, а будинок із типовим гуцульським дахом, вивчають не лише рідну мову й культуру, але й іноземні мови, побут та звичаї інших народів, мають можливість подорожувати по світу, з успіхом

користуватися мережею Інтернет і розповідати про свій край ровесникам із інших країн.

Отож приходимо до висновку, що формування народознавчої компетентності учнів початкової школи передбачає:

- забезпечення комплексності етновиховного впливу в системі урочної і позаурочної роботи з дітьми;
- реалізацію принципів демократизації в організації виховної роботи на національному ґрунті; цілісності виховання в народно-побутовій практиці соціалізації індивіда;
- поєднання родинних, регіональних національних традицій, звичаїв та обрядів задля наповнення життя дитини елементами духовності;
- адаптація змісту етнографічних знань до потреб сучасної школи;
- вивчення українського народознавства через впровадження у педагогічний процес інноваційних педагогічних моделей;
- максимальне врахування природних задатків учня, індивідуальних, анатомо-фізіологічних особливостей, а також ландшафтно-кліматичних умов і етнографічної специфіки краю.

### Література

1. Арсенич П. та ін. Гуцульщина. Історико-етнографічне дослідження : монографія / П. Арсенич, М. Базак, З. Болтарович та ін. – К.: Наукова думка, 1987. – 470 с.
2. Білявський Г.О., Фурдуй Р.С. Основи екологічних знань : підручник / Г. Білявський, Р. Фурдуй. – К.: Либідь, 1997. – С. 30.
3. Богуш А.М. Виховуючі суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні / А.М. Богуш // Зб. наук. праць: Пед. науки. – Вип. 35. – Херсон, 2003. – С. 92–101.
4. Бойко А. Концептуальні основи особистісно-соціального виховання / А. Бойко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Харків: ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 116–133.
5. Буряченко Л. Соціально-орієнтовані завдання як засіб розвинення творчих здібностей особистості з урахуванням розвитку ключових компетентностей школярів / Л. Буряченко // Педагогічна скарбниця Донеччини. – № 2 (20). – 2004. – С. 32–42.
6. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Ред. газ. “Полтавський вісник”, 1994. – 192 с.
7. Жмудь Н. Етнічні стереотипи статевого виховання молоді / Н. Жмудь // Народна творчість та етнографія. – 2003. – № 3. – С. 78–82.
8. Ісаєва Г. Метод проєктів – ефективна технологія навчання: [підручник для директора] / Г. Ісаєва. – 2005. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://pld.org.ua>.

9. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: [навч. посібник] / С.Г.Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
- 10.Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игр, дискуссии [Анализ зарубежного опыта] / М.В. Кларин. – М., Рига: Пед. центр “Эксперимент”, 1998. – 180 с.
- 11.Ковцур Т., Библів Н. Школа “Золотої бджілки” / Т. Ковцур, Н. Библів // Поч. школа. – 2000. – № 1. – С. 46–48.
- 12.Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Нормативно-правове забезпечення освіти. – У 4 ч. – Ч. 1. – Харків: Видав. гр. “Основа”, 2004. – 144 с.
- 13.Кремень В. Формування особистості в умовах розвитку української державності / В. Кремень // Педагогічна газета. – № 12 (66), грудень 1999 р. – С. 1.
- 14.Лосюк П. Гуцульщинознавство в українській національній школі / П. Лосюк. – Косів: Писаний Камінь, 2001. – 166 с.
- 15.Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: [навч.-метод. посібник] / М. П. Лукашевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 112 с.
- 16.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.
- 17.Паладій Я. Абетка з історії України / Я. Паладій // Ред. проф. д-р Василь Лев. – К.: МП “Пам’ятки України”, 1993. – 36 с.
- 18.Побірченко Н. Інтеграція економічних знань у початкових класах / Н. Побірченко // Поч. школа. – 1999. – № 4. – С. 7–9.
- 19.Проекти в початковій школі: тематика та розробки занять / упор.: О.Онопрієнко, О.Кондратюк. – К.: Шк. світ, 2007. – 128 с. – С. 5.
- 20.Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: [практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений] / И. С. Сергеев. – М.: Аркти, 2004. – 250 с.
- 21.Сисоєва С. Особистісно зорієнтовані технології: метод проектів / С. Сисоєва // Підручник для директора. – 2005. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.pld.org.ua>.
- 22.Скульський Р.П. Концепція української школи Прикарпаття / Р. П. Скульський // Радянська освіта. – 20 листопада 1990 р. – № 92 (4105). – С. 2–3.
- 23.Скульський Р.П., Стельмахович М.Г. Методика викладання народознавства в школі / Р.П.Скульський, М.Г.Стельмахович / за ред. проф. Р.П.Скульського. – Івано-Франківськ, 1995. – 178 с.
- 24.Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
- 25.Уроки з народознавства: [посібник] / Упоряд. М.К.Дмитренка, Г.К.Дмитренко. – К.: Ред. часопису “Народознавство”, 1995.
- 26.Формування економічного мислення молодших школярів: [методичні знахідки вчителів початкових класів з поглибленим вивченням основ економіки] / Упор.: О.В.Палига, М.В.Джус. – Тернопіль: Мандрівець, 2006. – 136 с.

- 27.Формування інформаційного освітнього простору в процесі модернізації середньої загальної освіти: світові тенденції : [колективна монографія]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 292 с.
- 28.Харченко Т.Г. Взаємодія школи та соціального середовища у вихованні учнів коледжів і ліцеїв Франції: [автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05. – Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка]. – Луганськ, 2002. – 19 с.
- 29.Чернявська Ю. Реалізація сучасних міжнародних освітніх проектів у країнах зарубіжжя // Формування інформаційного освітнього простору в процесі модернізації середньої загальної освіти: світові тенденції: [колективна монографія]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 230–251.

## *Розділ IV*

### **ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

#### **4.1. Особливості професійної підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності в зарубіжних країнах**

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, що допомагає йому бути конкурентноспроможним на сучасному ринку, адаптувати свої вміння й навички до вимог професії, тобто самореалізуватись.

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 з соціально дезадаптованими учнями. Невипадково німецьких учених вважають “першопрохідцями” в світі з розроблення теорії соціальної педагогіки [7, с. 3-49].

Учені Канади (Гембер (M. Gambhir), Брод (K. Broad), Еванс (M. Ewans), Гескел (J. Gaskel) та інші) 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.



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 компонента в підготовці майбутнього вчителя. Так, Майкл 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 [73, р. 246-247]

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” [72, р. 269].

Так, за дослідженнями Ю. Короткової, у вищих педагогічних навчальних закладах Греції практика є складовою викладання низки педагогічних дисциплін (дидактична методологія, критично-мисляче 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 [28, с. 32-38]. У контексті нашого дослідження заслуговує уваги той факт, що на педагогічних відділеннях початкової освіти Греції, поруч із 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 [35, 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 [70, 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 – в “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, що є досить багато вимірами цієї країни.

Австрійські вчені запропонували здійснення в педагогічних академіях перепідготовки вчителів для роботи у соціальних службах для молоді. В 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 [70, 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 тільки соціальні

працівники, психологи, а й такі спеціалісти, як: шкільний радник, консультант по роботі з конкретними проблемами, вчитель компенсуючого навчання, координатор із захисту прав дитини, соціальний медіатор [4]. Консультативна допомога батькам (родичам) з проблем навчання й 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 (Beata Szluz) привертає увагу до інтегрування діяльності вчителів, педагогічних і соціальних працівників безпосередньо на терені школи задля вирішення конкретних соціальних питань учнів та їхніх батьків [74, s. 232-233].

В Америці поширилась тенденція орієнтації школи на соціальне виховання молоді в парадигмі корисності демократичній державі. Згідно концепцій виховання Д. Кіпсмайера, 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: 30, 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)” [24, с. 23].

Теоретичною основою освітніх систем США й Канади слугують ідеї громадянської відповідальності й патріотизму як невід’ємна складова 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: 30, 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 [18, с. 81].

Соціально-педагогічна діяльність учителя в американській школі виявляється в тому, щоб привчати учнів “заробляють гроші”. Тому не дивно, що на запитання нашої анкети “Чи хочеш у вільний від навчання час самостійно заробляти гроші?” 94,1% опитаних із 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, 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 [1].

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. Заслугує на увагу 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 “мікрореконструкція”, 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 Арістотеля, 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)” [2, с. 630].

В останні роки актуалізується значення суспільно-культурної анімації у теорії та практиці професійної підготовки вчителя в Польщі. Б. Єдлевська (Barbara 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 [75, s. 271]. У дискурсі нашого дослідження заслуговує на увагу досвід польських колег щодо залучення майбутніх учителів до проектно-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.

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 з 70-х років ХХ ст., впроваджується 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 [26].

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. Воевутко, 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" [14, 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 ізолюваність” (Διαφορετικότητα και Αποκλεισμός), “Особливі потреби у загальній школі” (Ειδικές 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 країнах близького зарубіжжя (Росія, Білорусія, Молдова, Казахстан та ін.) інклюзивне навчання у загальноосвітніх школах знаходиться на етапі експериментального впровадження, а значить, 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, передусім 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. Сьогодні у кожній країні сформувалась своя система професійної спрямованості соціально-педагогічної освіти майбутніх фахівців, зазвичай домінуючим 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 носить 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).

#### **4.2. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до моделювання навчального процесу у ВПНЗ України**

Система професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів до соціокультурного виховання учнів включає з'ясування її сутності, змісту, форм, методів, принципів, а також умов і найдійовіших чинників, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу в педагогічних навчальних закладах. Його результативність, як засвідчує досвід, залежить від цілісності та органічної єдності складових компонентів цього процесу. Тому підготовка студентів до соціокультурного виховання учнів є ефективною за умови її комплексного підходу, 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.



Дієвим засобом соціокультурного виховання дітей слугує етнопедагогіка. Тому професійна підготовка майбутніх учителів до використання етнографічних елементів у вихованні школярів синтезує в собі: засвоєння теоретичних знань про етнопедагогіку, її понятійний апарат, найдійовіші форми, методи та засоби виховання і под., формування відповідних практичних умінь і навичок, елементів народнопедагогічної майстерності й етнопсихологічної культури українців.

Система теоретико-методичних знань соціокультурного змісту в основному відображена у програмах фахових навчальних курсів, спецкурсів і спецсеминарів.

У сучасній вузівській практиці введена *модульна система навчання*, що охоплює зміст, форми та засоби навчального процесу, форми контролю якості знань, умінь і навчальної діяльності студентів, за якою модуль є функціонально завершеною частиною розділу або теми навчальної дисципліни, сукупністю теоретичних та практичних завдань відповідного змісту та структури з розробленою системою навчально-методичного та індивідуально-технологічного забезпечення [57]. Оскільки необхідним компонентом вказаного забезпечення є відповідні форми контролю – поточний рейтинговий і підсумковий рейтингово-екзаменаційний, то й систему етнопедагогічної підготовки студентів варто будувати згідно згаданого принципу.

У педагогічних вищих навчальних закладах, які готують учителів початкових класів і вихователів, у циклі психолого-педагогічних дисциплін приховані широкі можливості для використання етнографічних матеріалів (“Основи педагогіки”, “Основи педагогічної майстерності”, “Історія української школи і педагогіки”, “Теорія виховання”, “Методика виховної роботи”, “Методики викладання окремих навчальних предметів”, “Педагогічна психологія”, “Соціальна психологія” і т. п.).

Головне завдання підготовки майбутніх учителів до використання народознавства у вихованні учнів полягає у тому, щоб сформувані в них знання та відповідні практичні уміння й навички педагогічного моделювання навчально-виховного процесу у загальноосвітній школі. Воно включає комплексне розв’язання цілої низки взаємопов’язаних завдань у межах певного дидактичного циклу, а саме: педагогічне цілепокладання; конструювання змісту навчального матеріалу, що підлягає засвоєнню; визначення методів і прийомів навчання й виховання та зумовлених ними дій учителя й учнів; виділення організаційних форм навчання і виховання; добір дидактичних засобів, матеріалів і способів їх використання у навчально-виховному процесі [55, с. 85].

Так, підготовку студентів до етнопедагогічного цілепокладання здійснюють у контексті ознайомлення їх із метою та завданнями

навчання, виховання і розвитку учнів. Теоретичний матеріал з цього питання зосереджено у деяких темах курсу педагогіки національної школи України: “Розвиток, виховання і формування особистості в національній школі”, “Сутність і зміст національного виховання”, “Поняття про виховний ідеал в українській педагогіці”, “Взаємодія школи, сім’ї і громадськості у вихованні дітей” та ін. Характеризуючи педагогічне цілепокладання, слушно наголосити на тому, що мета виховання – це ідеальне відображення його очікуваного результату, створене педагогом в уяві. Зауважимо, що формування національних пріоритетів у дітей здійснюють у тісному взаємозв’язку з іншими аксіологічно значущими цінностями, орієнтуючись на ідеальну педагогічну модель зрілої особистості, тому “завдання підготовки студентів до педагогічного цілеутворення полягає в тому, щоб навчити їх створювати педагогічні моделі цілісної особистості та окремих її якостей” [55, с.86].

Мета національного виховання учнів, як зазначено у Державній національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ століття), полягає у набутті молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних відносин, формування у молоді незалежно від національної належності особистісних рис громадян Української держави [19, с. 15].

Виховні цілі конкретизують через відповідні завдання. Для того, щоб визначити завдання, приміром, економічного виховання учнів, варто з’ясувати з студентами низку теоретико-методологічних питань. Зокрема, при вивченні таких тем, як: “Засоби, методи і прийоми навчання”, “Форми організації навчального процесу”, “Сутність процесу національного виховання”, “Загальні та етнопедагогічні методи національного виховання”, “Зміст національного виховання” та ін. варто ознайомити їх із змістом поняття “економічна культура”, під якою розуміють інтегративну якість, що використовується для означення системи духовно-моральних цінностей, властивих “цивілізованому господарю”, які зумовлюють його ставлення до природних багатств, предметів, засобів і продуктів людської праці, психологічну готовність і здатність раціонально розпоряджатись та примножувати їх.

Доцільно привернути увагу майбутніх учителів, що економічна культура виявляється в усіх аспектах людського життя, де має місце виробництво або використання матеріальних цінностей: у трудовій діяльності особистості, її громадській роботі, навчанні, самовдосконаленні, домашньо-побутовій праці, відпочинку, дозвіллі тощо. Якщо значна частина громадян причетні до виробничо-трудої діяльності, спрямованої на створення матеріальних речей, у якій виявляється культура їх виробництва, то інша їх категорія обмежується

вужчою сферою економічної діяльності, де має місце культура споживання. Культура виробництва і культура споживання характеризують полярні відношення людини до матеріальних цінностей. Практично щодня студенти зустрічаються з питаннями економічного змісту, що потребують свого вирішення, зокрема оперують поняттями “гроші”, “реклама”, “виробництво”, “бізнес”, “економія”, “витрати” тощо.

У результаті обговорення приходимо до висновку, що стосовно учнів початкової школи, то їхня економічна культура найбільшою мірою актуалізується у ставленні до природи та матеріальних цінностей, тобто здебільшого обмежується культурою споживання.

Виходячи з цього, визначаємо з студентами найважливіші завдання економічного виховання школярів:

1. Забезпечення оволодіння економічними, техніко-технологічними, політехнічними, екологічними, загальнотрудовими знаннями та основами комп'ютерної грамотності; усвідомлення змісту низки економічних понять.

2. Ознайомлення з різними видами праці (самообслуговування, робота в майстернях, з благоустрою території школи); формування культури споживання, плекання бережливого ставлення до результатів праці, поваги і шани до людини як творця матеріальних і духовних цінностей, інтересу до народних промислів та ремесел.

3. Вивчення історичних пам'яток і фольклору про економічну діяльність українців. Виховання шанобливого ставлення до народних трудових звичаїв і обрядів.

4. Формування культури праці, вмінь раціонально використовувати бюджет часу (дотримання режиму дня, планування часу при виконанні навчальних завдань, організація дозвілля та відпочинку тощо).

5. Розвиток економічного мислення школярів, їх підприємливості та ініціативності. Формування знань про правові основи господарювання.

6. Плекання в учнів умінь орієнтуватись у сфері бізнесу, підготовка їх до активного вибору майбутньої професійної діяльності.

Ці знання студенти опановують на лекціях, завдяки яким вони “дістають 70-80 % навчальної інформації з більшості вузівських предметів теоретичного змісту, а у практичних дисциплінах цей показник складає 20-40% засвоюваного матеріалу” [16, с. 61, 81].

У сучасній педагогічній науці існують на різні погляди вчених стосовно сутності, місця та якості академічної лекції в освітній діяльності. С. Костогриз, Г. Красильникова, Г. Ткачук, акцентуючи на провідній ролі лекції у вищому навчальному закладі, пропонують схему складових якості академічних лекційних занять для організації їх моніторингової оцінки [29].

Як записано в ст. 43 Закону України “Про вищу освіту”, лекція – це один із видів навчальних занять, окремі вчені вважають її методом чи формою навчальної роботи у вищих закладах освіти. С. Гончаренко висловлює протилежну думку, що носить універсальне звучання: “Лекція – систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, розділу предмета, методів науки” [17, с. 189]. Отож, за визначенням академіка, лекція – це навчально-педагогічний процес у вищій школі, а не форма чи метод навчання. Тому, зважаючи на основні функції лекції (освітня, розвивальна, виховна і організуюча) як процесу, дидактико-методичні вимоги до якості її проведення, вважаємо за доцільне виокремлення її невичерпних можливостей у формуванні етнопедагогічних цінностей майбутніх учителів, збагачення їх знаннями української етнокультури.

Виходячи з цього, при висвітленні лекційного курсу, що стосується мети і завдань національного виховання школярів задля вивчення рівня усвідомлення майбутніми вчителями цілей виховання, місця народної культури в ієрархії загальнолюдських цінностей, рекомендуємо провести міні-дослідження. Для цього слухачам пропонують дати відповіді на запитання: Які людські цінності Ви вважаєте найголовнішими? Які з них стали Вашим надбанням? Які три найважливіші якості хотіли б виховати у своєї дитини в першу чергу? Та інші.

У результаті вибіркового аналізу відповідей респондентів узагальнюємо, як на різних історичних етапах трансформувались уявлення українців про виховний ідеал.

За рахунок вивільненого часу з лекційних та відмови від традиційних практичних занять О. Спірін радить головну увагу в роботі зосередити на лабораторних роботах, беручи лабораторну роботу (декілька лабораторних робіт) за основну змістову, навчально-організаційну одиницю модуля [57]. На лабораторно-практичних заняттях з педагогіки доцільно використовувати спеціальні завдання типу:

1. На основі аналізу освітніх нормативних документів (Закону України “Про освіту”, Закону про загальну середню освіту, Державної національної програми “Освіта”, Концепції виховання дітей та молоді в національній системі освіти та інших) визначте пріоритетні завдання національного виховання учнів. Подумайте, які цінності є результатом вирішення цих завдань?

2. Складіть педагогічну модель особистості з високим рівнем розвитку етнічної культури.

3. Розгляньте схему “Структура економічної культури людини”. Які елементи економічної культури учня можна формувати у процесі вивчення навчальних предметів, що відповідають профілю обраної Вами спеціальності? Які етнопедагогічні засоби доцільно використовувати?

4. Проаналізуйте Концепцію української школи Прикарпаття та трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл Прикарпаття і визначте специфічні завдання виховання учнів регіону.

Отож підготовка студентів до педагогічного цілепокладання у процесі формування економічної культури школярів передбачає, по-перше, оволодіння загальнопедагогічними знаннями про цілі й завдання національного виховання, структуру виховного ідеалу українця у різні історичні епохи; по-друге, – конкретними уявленнями про сутність, мету і зміст економічного виховання.

У процесі оволодіння психолого-педагогічними знаннями доцільно збагатити уявлення студентів також про критерії, якими користується педагог при оцінюванні кінцевих результатів навчально-виховної роботи, зокрема критерії та методи вивчення рівня розвитку економічної культури учнів. Таку інформацію вони отримують на лекціях і семінарсько-практичних заняттях при ознайомленні з темами “Методи науково-педагогічних досліджень”, “Види і методи дидактичних досліджень” і под.

Слушно наголосити на тому, що в процесі вивчення рівня розвитку економічної культури учнів варто скористатись такими методами дослідження, які дають найповнішу інформацію про характер їхньої поведінки у тій чи іншій ситуації. Наприклад, за обставин, коли виникає об’єктивна потреба у виявах цієї культури через відповідну поведінку чи діяльність (вимкнути електричні лапми, що горять без потреби, звернути увагу на акти марнотратства або безгосподарності оточуючих тощо). Такі відомості дослідник отримує від самого учня, його найближчих товаришів, батьків, учителів, вихователів, соціального психолога та педагога, а також у результаті безпосереднього вивчення поведінки дитини за різних життєвих обставин. Ці дані збирають методами анкетування (інтерв’ювання), тестування, бесіди, спостереження за учнями в умовах школи, аналізу їхніх творчих робіт та ін.

Під час проведення лекційних занять О. Спірін переконує на потребі перенесення акценту з їх інформативної складової на оглядово-настановну. При цьому необхідно заздалегідь забезпечити студентів, окрім спеціальної, навчальної, ще й відповідною методичною літературою (електронні варіанти лекцій, методичні рекомендації щодо вивчення дисципліни тощо) [57].

Негативною тенденцією у сучасній вузівській практиці є те, що значна частина викладачів надають перевагу словесним методам виховного впливу, з-поміж яких – здебільшого пояснювально-ілюстративні – лекції, розповіді, пояснення тощо, тобто такі, що переслідують інформативну функцію: наставник “передає” студентові наукову інформацію, а той, запам’ятовуючи її, відтворює. Принцип “відтворювального” (репродуктивного) навчання широко

використовувався у радянській школі, коли виховувальній та розвивальній її функції приділялось значно менше уваги, ніж дидактичній.

У сучасних умовах виникла об'єктивна потреба у формуванні творчої висококваліфікованої особистості, здатної до критичного, рефлексивного мислення й реальної оцінки ситуації, що склалась, тому прогресивною тенденцією є запровадження у педагогічний процес навчальних закладів різних типів інноваційних освітніх технологій. Якщо перший із типів навчання має на меті збереження і передачу соціально-культурного досвіду особистості, що формується, то другий із них, який у сучасній педагогічній науці відомий під назвою "інноваційне навчання", передбачає організацію творчого пошуку студентів на основі засвоюваного ними досвіду і цим самим збагачення та примноження його новими ідеями.

Прогресивним явищем є поширення у вищих закладах освіти модульно-тьюторної системи навчання (В. Галущинський, М. Євтух) [16, с. 77]. Технологія тьюторних навчальних систем (Р. Вовк, В. Шекета) передбачає взаємодію досвідченої педагога (тьютора), котрий компетентний у конкретній галузі наукових знань і студента. Основним завданням навчальних тьюторингових систем та інтелектуальних систем навчання, на думку авторів, є побудова комп'ютерних аналогів індивідуального навчання (тьюторів), що за ефективністю наближаються до індивідуального тьюторингу, який проводиться викладачем навчального курсу [13].

Сучасні дослідники ширково пропагують створення інтелектуальних систем навчання, головним елементом якої є вибір та реалізація засобів моделювання студента. Досягнення ефективності такої системи не можлива без адаптивного контролю поточного та латентного рівня знань майбутніх учителів і корекції дій системи відповідно до здібностей і потреб конкретної особи.

Низка існуючих розробок з моделювання студента як суб'єкта навчального процесу з використанням новітніх засобів обчислювальної техніки, як вважають Р. Вовк, В. Шекета, значною мірою прив'язані до певної галузі науки чи вибраної стратегії навчання. Дослідники переконливо доводять про дієвість побудови моделі студента на основі концепції представлення та використання обмежень, яка виконується на основі співставлення з певною галуззю знань (наприклад, послідовність навчальних курсів певної дисципліни). Використання такого підходу дозволяє одержати програмну реалізацію інтелектуального тьютора, що дозволяє організувати середовище проблемно-орієнтованого навчання новітніми технологіями програмування з використанням професійно-орієнтованих стратегій. Оптимальною на сьогоднішній день є реалізація тьюторної навчальної системи на основі веб-базованої платформи, що

уможливилює отримання студентами доступу в режимі онлайн і офлайн, з використанням локальної мережі університету чи кафедри або віддаленого доступу на основі незалежних провайдерів технологій WI-FI, мобільного інтернету тощо [13].

У цьому контексті вважаємо за доцільне орієнтацію викладачів на змістове наповнення навчальної системи знаннями етнографічного спрямування задля стимулювання інтересів студентів до вивчення української етнокультури. Для цього пропонуємо використовувати науково обґрунтовану інформацію з історії українського народу чи окремого етносу, національних особливостей та пріоритетів різних народів тощо. Наприклад, цікавими вважаємо відомості, отримані з історико-педагогічних джерел (1909 р.), про антропометричні дослідження українського населення Галичини, Буковини й Угорщини (дослідник – др. Хведір Вовк, професор антропології Петербурзького університету): “...Між Гуцулами темноволосих є у мушчин 84%, а у жінок 75%, а з того загалом майже 57% чорнявих і темнооких: отже коли зважимо, що в закордонних Українців чорняві становлять 28%, у Великоросів 22%, а в Поляків 19%, то побачимо, що в Гуцулів чорнявий тип значно більше переважає, як у других Українців і у сусідних Славян. Подібні відносини бачимо і до зросту. Гуцули загалом високого росту: зріст угорських 1700 мм., буковинських 1696 мм., галицьких 1690 мм.: колиж порівнаємо з тим зріст галицьких Українців-Долівців 1640 м., сусідних Бойків 1655 мм., російських Українців 1670 мм., Поляків 1654 мм... то виходить, що Гуцули найвищі зростом з поміж усіх Українців та сусідніх Славян...” [67, с.110]. Цим самим дослідник доводить про приналежність українців в цілому, та гуцулів зокрема, до великої південної групи великорослих і темних “брахицефалів”, котрих відносить до “славян”.

Деякі вчені (В. Малишенко, П. Сікорський, О. Спірін) у роботі над окремим модулем рекомендують перенести акцент на різноманітних видах і формах проведення тьюторних занять з підгрупою студентів: аналіз наукових і методичних джерел, навчальних завдань з даного модуля у формі бесіди з усіма студентами, з окремими їх мікрогрупами у 2-3 особи та надання відповідних, у т.ч. індивідуальних консультацій; створення й аналіз проблемних ситуацій, спільний пошук шляхів, демонстрація викладачем та окремими студентами підходів до подолання ймовірних труднощів у виконанні завдань; різні форми індивідуального та мікрогрупового захисту модуля [57; 51].

На тьюторних заняттях, на відміну від звичайного семінару, використовують також аналіз проблемних ситуацій, розв’язування задач, проведення ділових ігор, навчальних дискусій, евристичних бесід тощо. Визначмо окремі аспекти проведення таких занять з педагогіки, зокрема

шляхи використання інноваційних технологій навчання і виховання у процесі етнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

Інноваційні педагогічні моделі, головним чином, базуються на таких формах організації навчально-пізнавальної діяльності студента, у якій пріоритетна роль належить його самостійній творчій роботі. Залучаючи його до індивідуального чи групового пошуку, викладач ставить перед ним завдання окреслити ту чи іншу проблему, з'ясувати труднощі, які можливі в її розв'язанні, у результаті чого із кількох можливих варіантів її вирішення визначають оптимальний із них. У процесі такої діяльності відбувається збагачення вихованця новим самостійно сконструйованим досвідом.

Педагог акцентує студентам, що цікавим видом навчально-пізнавальної діяльності учнів є створення власної реклами. Задля цього доцільно організувати екскурсію містом з тим, щоб ознайомити їх із різними видами реклами товарів і послуг. Далі в ігровій формі кожна група вихованців з допомогою педагога працює над створенням реклами (продуктів харчування, прочитаної книги, навчального приладдя, цікавої дитячої телепередачі тощо), використовують словесні описи, фрагменти пісень, прислів'я, загадки, ілюстрації тощо. Корисною формою діяльності молодших учнів є створення власних виробів (сувенірів, підставок для квітів, подушечок для голок, стаканчиків для пензлів та ін.) з наступною підготовкою реклами свого товару та організацією виставки творчих робіт.

Оновлення змісту економічного виховання засобами "інноваційного навчання" ґрунтується не стільки на впровадженні у педагогічну практику істотно нових у часі ідей, скільки на їх переорієнтації у цілях та характері діяльності між вихователем і вихованцями.

Розглянемо детальніше використання різних видів "інноваційного" навчання – навчання як пошуково-дослідницької діяльності; навчання як гри; навчання як дискусії – у процесі проведення лабораторно-практичних занять з педагогіки [25]. Їх змістове наповнення у значній мірі залежить від спеціалізації майбутнього учителя.

Виходячи з того, що базова модель навчання як систематичного дослідження передбачає теоретико-пізнавальну, дослідницьку діяльність студентів, яка має метою вирішення поставленої проблеми в межах їхньої компетенції, то значну увагу в їх підготовці до економічного виховання учнів приділяємо формуванню низки практичних умінь, зокрема вміння самостійно (чи з допомогою викладача) визначати актуальні соціально-економічні проблеми сучасності.

Вивчаючи з студентами дидактичні аспекти видів навчання в початковій школі, виокремлюємо проблемне навчання, що слугує засобом активізації мислення та пізнавальних інтересів учнів. Для цього вдаємось



до конкретних прикладів його використання в роботі з молодшими школярами.

У контексті вивчення навчального курсу “Я і Україна” (2 кл.), зокрема теми “Природа навколо нас” обговорюємо сезонні зміни в живій і неживій природі, результати спостережень за життям рослин і тварин у різні пори року.

Наприклад, тема “Осінь”.

*Проблемні питання:* Що наблизить настання осені: затяжні літні дощі або зміни положення сонця на небокраї? Чому восени польові комахи “ображаються” на сумлінних працівників сільського господарства? (Зораний ґрунт із комахами швидко промерзає). За якими ознаками пташка-незнайомка, пролітаючи над полем і городом, прийняла осінь за весну? (Засів озимих, моркви, петрушки, кропу, буряка; висадка молодих дерев і т.д.). Чому птахи не ховаються від холодів у снігу, адже там тепло, навіть листя в траві зелені? Чи можна затримати перелітних птахів, якщо розвісити скрізь утеплені пташині будиночки?

*Проблемні завдання:* Розгляньте плоди: журавлину (малину, ожину), огірок, яблуко, лісовий горіх. Зверніть увагу на розмір, колір, форму; на дотик визначте – тверді вони або м'які; постукайте кожним плодом тихо по столі й дослідіть: чий звук сильніший. Розгляньте насіння плодів: колір, розмір, кількість. Подумайте, чому маленька лісова клюква прийняла за своїх родичів величезний огірок і яблуко, а не лісовий горіх? (Соковиті й сухі, однонасінні й багатонасінні плоди). Якщо вчитель використовує в педагогічному процесі навчальні проблеми, то він здійснює управління процесом виходу із проблемної ситуації, а точніше процесом самостійного вирішення проблеми учнями. Окрім того, навчальні проблеми впливають на емоційну сферу вихованців: із “великими” очами вони діляться радістю, що “почувають себе розумними вченими”, “подобається сперечатися” тощо. На таких прикладах викладач знайомить студентів із технологією впровадження проблемного навчання у практику початкової школи.

Інноваційна освіта передбачає також використання інтерактивних методів навчання у педагогічному процесі (“інтерактив” від “inter” – “взаємний”, “асті” –діяти). Інтерактивне навчання – діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія викладача та студента. Мета інтерактивного навчання — створення комфортних умов навчання, за яких вихованець відчуває свою успішність, інтелектуальну досконалість. Використовуючи на лабораторному занятті з педагогіки методики інтерактивного навчання, викладач практично знайомить майбутніх учителів початкових класів з його перевагами у шкільній практиці: у роботі задіяні всі діти класу; учні вчаться працювати у групі (команді); формується доброзичливе ставлення до опонента; кожна дитина має

можливість пропонувати свою думку; створюється “ситуація успіху”; за короткий час вивчається значна кількість нового матеріалу.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор і спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, допомагає педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу. Інтерактивна взаємодія передбачає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над протилежною. Студенти ознайомлюються з формами інтерактивної роботи, основною з яких є навчальна взаємодія учнів у парах і мікрогрупах (оптимальний склад групи – не більше 4–6 осіб).

Спільно з викладачем студенти виокремлюють принципи інтерактивної роботи: одночасна взаємодія (всі учні працюють одночасно); однакова участь (для виконання завдання кожному учневі надається один і той же час); позитивна взаємодія (група виконує завдання за умов успішної роботи кожного учня); індивідуальна відповідальність (при роботі в групі кожен учень отримує своє завдання).

Вивчення досвіду використання інтерактивного навчання у ЗОШ-садку № 6 м. Івано-Франківська (учителі І. Слободян, Н. Забігач) засвідчило, що в їхній роботі практикуються головним чином наступні етапи проведення уроку:

1. Інструктування – педагог знайомить учнів із метою вправи, правилами, послідовністю виконання дій і регламентує час на виконання завдань – 2–3 хв.

2. Об'єднання учнів у групи (розподіл ролей) – 1–2 хв.

3. Виконання завдання учнями (педагог виступає в ролі організатора, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співпраці один з одним – 5–15 хв.

4. Презентація результатів виконання вправи – 3–15 хв.

5. Рефлексія учнями результатів праці: усвідомлення отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення – 5–15 хв.

Важливо акцентувати студентам на тому, що інтерактивні методи навчання уможливають створення навчального середовища, в якому теоретичні знання засвоюються в тісному взаємозв'язку з практичною діяльністю. Такий підхід до організації навчання в початковій школі слугує засобом формування позитивних якостей характеру, розвитку світогляду, логічного мислення, зв'язного мовлення, індивідуалізації виховання.

У контексті вивчення теми “Контроль навчальних досягнень учнів початкових класів” майбутні вчителі опановують, поруч із традиційними, інноваційними методиками оцінювання.

Описаний вище досвід інтерактивного навчання передбачає використання педагогами наступних прийомів оцінювання навчальних досягнень школярів:

тест (учні вибирають правильну відповідь із кількох запропонованих варіантів);

експрес-опитування (стислі усні або письмові відповіді, завдання типу “продовжити речення”, заповнити таблицю, намалювати діаграму, скласти схему);

розширене опитування (вчитель пропонує учням усно або письмово дати повну відповідь на поставлене запитання з поясненнями окремих положень, із наведенням аргументів, прикладів; під час усної відповіді педагог та інші учні можуть ставити додаткові запитання; варіантами цього методу є усний ”екзамен” з білетом, письмова контрольна робота, домашнє есе);

контрольна вправа або творче завдання;

спостереження (педагог вибирає для себе показники, які він буде відстежувати впродовж заняття, а також учнів, знання яких треба оцінити);

самооцінка (оцінка своєї роботи самими учнями);

ігрові методи оцінювання (оцінку часто перетворюють на гру, важливо тільки заздалегідь встановити шкалу оцінювання).

Сьогодні надзвичайно поширеним явищем є вивчення свого родоводу і складання родовідного дерева. К. Ушинський справедливо зазначав: “До глибокої старості залишаються в нас якісь сердечні зв’язки з тією родиною, з якої ми вийшли”. Тому корисним для учнів (а в студентській аудиторії рекомендуємо провести це як рольову гру на лабораторному занятті) вважаємо моделювання проблемних ситуацій з вивчення один одного, сімейних історій, традицій, культур тощо.

Коли дитина з перших днів життя оточена сердечною увагою і турботою старших, вона виросте доброю, щирою і милосердною. Про це викладач акцентує студентам при розгляді окремих розділів навчального курсу для початкової школи ”Я і Україна” (автори: Н. Бібік, Н. Коваль) [програми, с. 256]: “Родина, рід, рід” (2-й клас).

Заняття “Сімейні історії” слугуватиме також засобом формування мовленнєвої культури дитини, оскільки вони не тільки запитують батьків, але й самі навчаються розповідати цікаво, використовуючи необхідні мовні засоби. Для цього педагог пропонує учням коротко розповісти про себе (тривалість розповіді – 2 хвилини на учня): ім'я, по батькові, прізвище, сімейні анекдоти, культурну спадщину, прізвиська тощо.

Залежно від розміру групи учні можуть ділитися своїми історіями в парах, малих чи великих групах. Після того, як школярі мали нагоду розповісти свої історії і представити себе, варто підсумувати роботу, висвітливши такі моменти, як розмаїтість класу (кожний має історію і може розповісти, ким він є, що цінує тощо). Доцільно прикрасити розповіді родинними піснями, віршами чи поговірками. За завданням педагога учні 2–3 класів (у даному випадку ми залучаємо до вирішення цих питань студентів) можуть із уст дідусів і бабусь, батьків або близьких родичів чи сусідів записати прислів'я і приказки на дану тематику. Наприклад, про матір: *“Без матері і сонце не гріє”, “Мати годує дітей як земля людей”, “Пташка радіє весні, а дитя – матері”, “Чого мати не дала, того не купиш і в пана”*; про батька: *“Який батько, такі й діти”, “Добрий батько не хоче лихого сина”, “В любенького татка, любенька й кроватка”, “Все купиш, лише тата й мами – ні”*; про бабусю: *“Поки живе бабуся, я нікого не боюся”, “Я йду, а мені бабуся сниться”*; про дідуся: *“Добре було при діду: щодня рибка к обіду”*

Водночас задля поглиблення родинних почуттів, у бесідах з учнями педагог повинен дослідити наступні питання: За що діти люблять батька і матір? Чи знають вони своїх родичів по материній і батьковій лінії? Що можуть розповісти про свого дідуся і бабусю? Які сімейні свята і традиції їм найбільше подобаються і чому? Інформація, отримана від дітей, допоможе вчителю в налагодженні педагогічної співпраці з батьками учнів, вносенні відповідних коректив у ці відносини.

Ознайомлення студентів педагогічних навчальних закладів із нетрадиційними технологіями навчання слугує, передусім, ефективним засобом стимулювання пізнавальних інтересів у плані професійного самоудосконалення, оскільки збагачує їхні уявлення про педагогічні засади етнічного виховання учнів: форми та методи роботи, які використовують викладачі під час проведення лабораторно-практичних занять, цілком правомірно адаптувати до умов загальноосвітньої школи.

Важливим завданням викладача в роботі зі студентами вважаємо *формування навичок роботи з етнопедагогічними джерелами*, зокрема це стосується опрацювання й подальшого використання в навчально-виховному процесі вищої школи усної народнопоетичної творчості.

Джерела етнопедагогіки – це система знань, яка найчастіше виражена в художньо-образній формі, різних видах народного мистецтва. Для того, щоб навчити студентів ефективно працювати з етнопедагогічними джерелами, необхідно враховувати їхню багатofункціональність і багатозначність. Так, характерною ознакою цих джерел слугує традиційність, що виявляється в повторюваності, застосуванні в одних і тих же художніх засобах чи випадках, збереженості та здебільшого незмінюваності впродовж тривалого часу. Водночас

традиції не тільки засвоюються, але й змінюються, що уможлиблює їх осучаснення, наповнення новим змістом.

Трудова пісня, календарно-обрядова і побутова поезія у формі прислів'їв, казок, байок про тварин, вірувань з'явилися ще з часів первіснообщинного ладу в усній формі, пізніше – у вигляді рукописів. Тому, працюючи з етнографічними матеріалами педагогічного спрямування, треба враховувати період їх виникнення, його основні ознаки. Передаючись від покоління до покоління, малі жанри фольклору зазнавали певних змін, їхні виховні можливості певним чином трансформувались, що доцільно враховувати у процесі збору етнопедагогічних джерел і роботи з ними. Складність вивчення усної народнопоетичної творчості полягає в тому, що вона, перш за все, має бути доступна учасникам педагогічного процесу – учителям, вихователям, батькам.

Кожен українець у своєму арсеналі містить десяток чи два прислів'їв, приказок, казок, але цього зовсім не достатньо для активного використання в навчально-виховному процесі школи. Тому акцентуємо увагу майбутніх учителів на потребі ретельного вивчення та фіксації народної творчості різних регіонів України, зокрема Прикарпаття. Наголошуємо студентам про наявність різних варіантів текстів одного і того ж народного твору – ознака “шліфування”, відточування, найтоншого відбору. Записувати й опрацьовувати необхідно всі “живі” народні твори, використовувати ж – найбільш високохудожні, що спрямовані на досягнення конкретної виховної мети.

На відміну від фольклористів, котрі виявляють, фіксують етнографічний матеріал, записують твори народнопоетичного змісту одного жанру, педагогам варто прагнути виявляти та використовувати матеріал різних фольклорних жанрів, які характерні для даного регіону. Це уможливить створення загальної картини народної творчості, що слугує неоціненним засобом етнічного виховання дітей і молоді. Таке збирання етнографічного матеріалу ставить перед дослідником конкретну мету, зокрема в межах певного населеного пункту зустрітись з найбільшою кількістю мешканців і записати від них відомі їм твори. Знавців народної творчості краю корисно запрошувати на зустрічі в школу з тим, щоб учні відчули живе народне слово з уст його авторів.

Важливою формою *самостійної пошуково-етнографічної діяльності студентів* вважаємо завдання орієнтовно такого змісту: записати легенди та повір'я про працю, пов'язану з народними ремеслами та промислами в Україні, визначити їхнє місце у змісті шкільної освіти; зібрати колекцію старовинних народних пісень про ставлення народу до природного середовища та здійснити їх етнопедагогічний аналіз; вивчити маловідомі твори народнопоетичної творчості, визначити їхні функції у вихованні

сучасних дітей; систематизувати народні гумористичні пісні та приказки, що висміюють ледарів, невмілих “газдів” і “газдинь”, виявити їхні педагогічні можливості.

Виокремлюють дві форми збору етнографічної творчості – стаціонарна та експедиційна. Акцентуємо увагу студентів на тому, що в шкільній практиці найчастіше використовують стаціонарну форму збору. Тривалий час працюючи в одному і тому ж місті (селі), учитель систематично спостерігає та вивчає народнопоетичні твори місцевих мешканців. Як правило, стаціонарна форма збору триває впродовж років, що дозволяє більш точно відтворити особливості етнопедагогічних джерел. Варто пам'ятати, що запис народних творів різних жанрів має певні особливості: якщо прислів'я, приказки і пісні розповсюджені скрізь, то легенди, народні драми, історичні пісні і навіть оригінальні казки можна зустріти далеко не в кожному селі. Тому пошуково-етнографічна діяльність потребує певного знання жанрів фольклору, вміння знаходити їх виконавців тощо.

В. Хрущ застерігає від низки помилок, що часто допускають майбутні вчителі при зборі народнопоетичних творів. Перша з них полягає в тому, що збирач хоче “олітературити” записувані ним твори: пом'якшує народну мову, виправляє мовні неточності, відкидає малозрозумілі або грубі висловлювання. Друга помилка – вставка до текстів своїх виразів, огрублення текстів. Уникнути цих помилок можливо лише тоді, коли текст записується з уст носія, “з голосу”, а не пізніше “по пам'яті”. Водночас важливою вимогою до запису етнографічних джерел є дотримання фонетики і синтаксичної будови мови, діалектних особливостей і наголосів, які не завжди відповідають нормам української літературної мови. Для більш реального відтворення записаних текстів дослідник рекомендує студентам звертати увагу на прийоми виконання, що характерні для кожного носія народної творчості або й для цілої етнічної спільності. Це не лише фіксація особливостей міміки, пози, жестів, пауз, але й урахування хореографічних і драматичних супроводів, що використовуються під час виконання. Театралізація сімейно-побутових і календарних обрядів справляє потужний вплив на виховання дітей, популяризацію українських народних традицій [68, с. 435].

Участь у науково-пошуковій роботі збагатить уявлення студентів про основні елементи педагогічного дослідження (визначення 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 пошуку та проблеми вивчення. Привертаємо увагу, що проведення уроків в школі I-го ступеня з використанням елементів народознавства, де знаходять місце

практично всі жанри народної творчості – пісні, казки, загадки, перекази, а також вироби художньо-прикладного значення, спонукають педагогів до комплексного їх вивчення та використання.

Ознайомлюючи студентів із “Основами професійної майстерності вчителя початкових класів національної школи”, доцільно якомога ширше практикувати використання народного досвіду господарського навчання та виховання дітей.

Для практичних занять із студентами до тем “Етика вчителя початкових класів”, “Майстерність педагогічного спілкування і впливу”, “Педагогічний досвід та його роль у вдосконаленні професійної майстерності вчителя початкових класів” та інших радимо підбирати для обговорення педагогічні твори, у яких висвітлюються проблеми господарського виховання учнів, відвідувати уроки кращих учителів базової школи на відповідну тему, моделювати використання нетрадиційних форм та методів формування у дітей культури розумової та фізичної праці, подолання у них зневажливого ставлення до робітничих професій тощо.

Зокрема, працюючи над формуванням і розвитком майстерності педагогічного спілкування студентів та їхньої мовної культури, доцільно запропонувати завдання підготуватись до виступу перед батьками учнів на тему “Як боротись із дитячими лінощами?”, або ж “Як виховувати національні цінності першокласника?”. У даному випадку, поруч із відпрацюванням техніки ораторського мистецтва, майбутні вчителі міркують над проблемами національного виховання.

Ефективними для них, на нашу думку, є й наступні завдання:

– Перегляньте відеоматеріали виховного заходу на відповідну тему. Зверніть увагу на принципи і методи спілкування вчителя та учнів. Підготуйте міні-виступ на тему: “Культура педагогічного спілкування з школярами у процесі ознайомлення з народними ремеслами краю”.

– Проведіть співбесіду з учителем початкової школи на предмет використання ним народознавства у господарському вихованні дітей.

– Змоделюйте фрагмент бесіди з учнями на теми: “Чи потрібно берегти громадське майно?”, “Як ми ставимось до хліба?”, “Коли плачуть квіти?”.

– Вирішіть педагогічну задачу: “Учень відмовляється працювати на пришкольній ділянці, мотивуючи тим, що цей вид праці йому не подобається, тим більше, що батьки пообіцяли влаштувати його на навчання у юридичний заклад, тому сільськогосподарська робота йому в житті не знадобиться. Як має діяти у даному випадку вчитель?”. Та інші.

Працюючи над вирішенням означених завдань, студенти більшою чи меншою мірою “втягуються” у проблему використання етнографічних елементів у вихованні дітей, підвищують власний рівень

загальнопедагогічних знань та умінь, а також оволодівають азами педагогічної майстерності (культурою спілкування, законами виразності мови й мовлення, професійної етики, техніки тощо).

Широкі можливості для вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів у плані використання українського народознавства у вихованні учнів приховані у курсі “Методика виховної роботи”. Низка його тем (“Методика морального і трудового виховання молодших школярів на загальнолюдських цінностях”, “Особливості організації позакласної навчально-виховної діяльності з учнями початкових класів національної школи”, “Особливості методики виховної роботи в сільській малокомплектній школі та групах продовженого дня”, “Методика спільної виховної роботи школи, сім’ї, громадськості з молодшими школярами”), присвячена проблемам відродження у позаурочній виховній роботі початкових класів нетрадиційних форм і методів роботи, спрямованих на формування в учнів національної самосвідомості, інтересу до традицій, звичай і обрядів українського народу, шанобливого ставлення до процесу та результатів людської праці тощо.

Приміром, вивчення теми “Методика морального і трудового виховання молодших школярів на загальнолюдських цінностях” дає змогу сформуванню у студентів уявлення про методичні особливості організації позакласної навчально-виховної роботи в школі I-го ступеня з виховання учнів на засадах народної педагогіки, зокрема врахування специфіки трудової діяльності українців різних етнографічних груп у процесі формування економічної культури особистості тощо. У контексті висвітлення цього питання збагачуємо знання майбутніх педагогів про види народних ремесел та промислів (лозоплетіння, писанкарство, інкрустацію, гончарство, килимарство та ін.), традиційні українські школи іконопису і малярства, виготовлення бандур і лір, фабрики українських сувенірів на народній основі й под.

У процесі роботи над змістом означеного матеріалу слід зосередити увагу студентів на тому, що кращі народні традиції економічного навчання і виховання в шкільній практиці вдало переплітають із сучасними надбаннями культури й побуту українців.

Так, невід’ємною частиною домашніх занять кожної сільської сім’ї, одним із найважливіших видів господарської діяльності та мистецької культури нашого народу у минулому була обробка рослинного волокна (льону, конопель) і виготовлення з нього тканини. У сучасних умовах нема потреби у використанні цього досвіду у процесі трудового навчання учнів. Проте заслуговує на увагу, скажімо, залучення їх до різних видів роботи з використанням готової тканини, наприклад, моделювання різновидів традиційного народного вбрання, що побутували в Україні до початку XX сторіччя, у поєднанні з набутками сучасної світової моди.



Або ж, у минулому у поліських районах України в господарській діяльності його мешканців набуло поширення плетіння виробів побутового та виробничого призначення з лози й соломи (кошики, галоші тощо). Сьогодні плетіння зберігається головним чином у вигляді художнього промислу: з лози й соломи виготовляють різного роду сувеніри, декоративно-ужиткові предмети – підсвічники, вази, підставки для квітів та ін. До створення цих та інших речей доцільно прилучати молодших учнів на уроках трудового навчання (художньої праці), у позаурочній виховній роботі, а також всіляко сприяти організації зустрічей з народними умільцями, виставок їхніх виробів, екскурсій у музеї народної культури й побуту, що, безумовно, слугує засобом вивчення та популяризації у шкільному соціумі народних ремесел і промислів.

На педагогічних факультетах університетів, які готують соціальних педагогів, нормативна частина змісту освіти містить значні можливості для їх підготовки до господарського виховання дітей та підлітків, що потребують особливої опіки й піклування [56, с. 113–145].

Серед спеціальних педагогічних дисциплін, зокрема при вивченні “Теорії та історії виховання”, у контексті ознайомлення студентів із педагогічною спадщиною О. Духновича, К. Ушинського, Г. Ващенко, А. Макаренка, В. Сухомлинського, ознайомлюючи їх поглядами педагогів на трудове, екологічне, економічне виховання особистості, особливу увагу акцентують на тих аспектах виховної роботи, що мають на меті підготовку людини високого рівня господарської культури.

Знайомлячись із типами, видами та групами професій при вивченні курсу “Соціально-педагогічні основи профорієнтаційної роботи”, вони опановують навички профорієнтаційної роботи із зростаючою особистістю засобами гри, професіографічних зустрічей, екскурсій, орієнтуючи її, передусім, на види діяльності, які вважаються сьогодні “непрестижними”, хоч вкрай необхідними, зокрема ті, що потребують затрат не лише інтелектуальної, але й не меншою мірою фізичної праці [56, с. 129].

Значний потенціал для підготовки студентів до етнічного виховання дітей та молоді містить новий курс “Народознавство з методикою роботи соціального педагога” [Там само, с. 140]. Зокрема, при вивченні теми “Економічні засади життя і побуту українців” вони збагачують свої уявлення про основні та допоміжні галузі господарської діяльності наших предків, домашні ремесла та промисли, особливості поселення, традиційний інтер’єр українського помешкання, народний одяг тощо. Цей та інший етнографічний матеріал може бути успішно використаний у соціально-педагогічній практиці з неповнолітніми.

Вивчення майбутніми педагогами соціальної сфери навчального курсу “Моделі і технології соціально-виховної роботи в зарубіжних країнах” передбачає збагачення їхніх уявлень про моделі виховної роботи у Франції, Італії, США, Греції, Японії, Швеції, Швейцарії та інших країнах [56, с. 169]. Водночас викладач наголошує на їх спільних та відмінних аспектах, виділяючи пріоритетне значення кожної держави самобутності й традиційності національних виховних ідей. Варто практично апробувати окремі педагогічні технології зарубіжних країн, адаптувавши їх до реальних умов нашої держави, нації.

### **4.3. Ознайомлення майбутніх педагогів з українською соціокультурою в процесі вивчення методик викладання навчальних предметів**

Засобом вирішення завдань етнопедагогічної підготовки студентів до педагогічного моделювання навчального процесу, що має метою соціокультурне виховання учнів, зокрема завдання конструювання змісту навчальної інформації, вибору методів, організаційних форм, добір дидактичних засобів, слугують часткові дидактики, тобто методики викладання окремих дисциплін (математики, природознавства, мови, трудового навчання тощо).

Психолого-педагогічні знання про використання народознавства у вихованні учнів початкової школи мають необмежену сферу застосування, тобто є універсальними. При вивченні методик викладання навчальних предметів студенти отримують конкретні методичні рекомендації щодо використання відповідних теоретичних положень у шкільній практиці, чим пояснюється їхній помітний інтерес до цих дисциплін.

Одним із завдань курсу “Методики викладання математики” є формування у майбутніх учителів продуктивного методичного мислення для реалізації на практиці ідей розвиваючого навчання молодших учнів, зокрема розвитку їх економічного мислення через ознайомлення з реальними прикладами із життя.

Так, у контексті вивчення теми “Організація навчання математики в початкових класах” наголошуємо на проблемі відбору змісту, вибору методів, засобів і організаційних форм навчання у відповідності з дидактичною, виховною і розвивальною метою уроку.

Наведемо фрагменти уроків математики у початковій школі на предмет визначення студентами педагогічних завдань, які розв’язує вчитель.

- 1. Якщо під кран, з якого повільно скапує вода, поставити 250-грамову склянку, то вона наповниться через 45 секунд. Скільки питтєвої води стече в каналізацію за годину? Добу?*

На основі аналізу змісту задач, вони визначають виховні завдання, які переслідував педагог на уроці. Це – розвиток економічного мислення учнів, формування бережливого ставлення до води, природи тощо, а значить, елементів їх господарської культури, яка традиційно була притаманна українцям.

Знання про єдність дидактичної, виховувальної і розвивальної функцій навчального процесу як загальнопедагогічну закономірність студенти опановують шляхом складання та розв’язування розрахункових задач господарсько-економічного змісту. При розгляді теми “Методика навчання розв’язування текстових задач”, зокрема питань, що стосуються прийомів навчання розв’язування простих і складених задач у початковому курсі математики, етапів роботи над задачею, методики залучення учнів до складання задач тощо, майбутні вчителі збагачують свої уявлення про систему педагогічних засобів розвитку економічного мислення школярів, серед яких чільне місце належить текстовим задачам відповідного змісту. Цей матеріал доцільно використати і в позаурочній роботі з математики.

Окрім того, важливим етапом підготовки студентів до соціального виховання учнів у процесі їх навчально-пізнавальної діяльності є ознайомлення з методикою розв’язування та складання нестандартних (творчих) задач. Наприклад, викладач знайомить їх із таким завданням:

– *Скласти задачу такого змісту, щоб у результаті її розв’язання можна було б довідатись, скільки рулонів шпалер слід придбати для того, щоб обклеїти кімнату у квартирі, якщо в кожному рулоні 10 м шпалер.*

При цьому акцентуємо на етапах роботи над такими задачами. Щоб навчити школярів їх складати, потрібно разом з ними виробити певний алгоритм, а також зайнятись пошуком (чи придумуванням) відповідних даних. Найперше, що потребує свого з’ясування, це питання про те, яка довжина, ширина і висота кімнати. Друге, що треба дізнатись, – яку площу у ній займають вікна і двері. Третє. Яка ширина шпалер? Та багато інших.

Готуючи студентів до організації творчої роботи учнів на уроках математики, ознайомлюємо їх з іншими видами таких завдань, наприклад [9, с.103]:

1. *Склади відомість на матеріали, потрібні для виготовлення шпаківень, залежно від їх кількості та розміру кожної.*

2. *Для нормального освітлення класу досить, щоб площа всіх вікон класної кімнати була в 5 раз менша від площі підлоги. Виконай у своєму класі потрібні вимірювання і зроби висновок.*

Слушно наголосити, що під час самостійного вирішення творчих вправ не варто обмежувати учнів у виборі способів їх розв’язування,

практикувати повторну роботу над подібними задачами, всебічно реалізуючи принцип диференційованого підходу.

Наведемо орієнтовний зміст індивідуальних та групових завдань для студентів з цієї навчальної дисципліни:

1. Обговорення окремих уроків математики на предмет використання рекомендованих методів етнічного виховання за матеріалами опублікованих праць методистів та учителів початкових класів.
2. Розроблення фрагменту уроку математики, пов'язаного з ознайомленням молодших учнів із простими текстовими задачами економічного змісту.
3. Підбір дидактичних ігор та виготовлення наочних посібників, що використовують у початковій школі при розв'язуванні складених текстових задач етнографічного спрямування.
4. Складання математичних ребусів для розвитку етноекономічного мислення молодших учнів.
5. Використання різних геометричних фігур в процесі моделювання із них елементів української вишивки.
6. Аналіз варіативних підручників, методичних посібників і статей із Всеукраїнських ("Початкова школа", "Рідна школа", "Шлях освіти") та регіональних ("Освіта на Луганщині", "Обрії", "Гуцульська школа", "Мандрівець" та ін.) науково-педагогічних журналів з використання народознавства на уроках математики в початковій школі.

У процесі вивчення методики викладання математики в початковій для розвитку кмітливості та спостережливості, радимо студентам урізноманітнити структуру уроку народними сентенціями: при вивченні тем "Числа першого десятка. Величина", "Нумерація чисел 21–100" та інших педагог знайомить учнів із, приміром, прислів'ями та приказками із числами (*Брехень багато, а правда одна; Одна голова добре, а дві краще; Ідеш на день, бери хліба на два дні; Краще один раз побачити, ніж сто разів почути; Сім раз відмір – один раз відріж; Батько і мати виховують дванадцять дітей, а дванадцять дітей не можуть прогледувати на старість двох батьків і под.*).

Існує чимало загадок, що мають у своєму складі числа і можуть бути використані в роботі з молодшими школярами: *Хто їсть сіно трьома зубами* (Вила); *П'ятеро хлоп'яток розійшлися у п'ять хаток і в кожного – своя* (Рукавичка). Звичайно, що народознавство не повинно слугувати головним елементом уроку математики в початковій школі, а лише засобом для урізноманітнення видів діяльності, зацікавлення учнів, фізкультурної паузи.

Як бачимо, у процесі вивчення курсу “Методика викладання математики” приховані значні потенції для підготовки студентів до національного виховання учнів.

При ознайомленні майбутніх учителів з методикою викладання природознавства акцентуємо їхню увагу на широких можливостях для реалізації виховних завдань економічного, екологічного, трудового, морального становлення дітей, залучення їх до посиленої етнографічної діяльності (збору легенд, казок, пісень про рослини нашої місцевості), виготовлення гербаріїв лікувальних трав, записи рецептів народної фітотерапії і под.

На практичних заняттях студентів знайомлять із методикою використання природознавства у вихованні молодших учнів при вивченні природи рідного краю. Для цього, наприклад, їм пропонують фрагмент уроку з використанням легенд про рослини:

Педагог знайомить учнів із такою легендою:

*Жили собі на світі хлопчик і дівчинка. Зігрівала їх любов'ю та ласкою добра і ніжна матір. Та несподівано спіткнуло родину горе – занедужала і померла їх люба матуся.*

*Сирітки щоденно ходили на могилу, плакали і благали маму повернутися до них. Не один день бідні діти зрошували слізьми неньчину могилу. Та одного разу вони побачили запашну червоно-рожеву квітку.*

*– Це наша матуся, це її знак, – зраділа дівчинка.*

*– Вона хоче бути з нами, – сказав хлопчик.*

*Ту ніжну квіточку, що виросла на дитячих сльозах за матір'ю, сирітки назвали материнкою. Вони продовжували ходити на могилу, щоб доглядати і берегти свій останній дарунок від найріднішої людини.*

Розповідь учителя про материнку:

*Материнка здавна ціниться як лікарська рослина. Її широко використовують у парфюмерній промисловості та миловарінні. А ще цю рослинку дуже люблять бджоли, бо вона щедра і багата на нектар, з якого виробляють мед. Ось чому її потрібно берегти. І не лише її, а й інші квіти. Адже кожна квіточка, кожне деревце є свідками як веселих, так і сумних періодів нашої історії, вони характеризують певні якості людей, пам'ятають вражаючі ситуації з нашого життя. Але вони мовчать... Та добрі люди їх завжди розуміють.*

Аналогічно викладач знайомить студентів із іншими відомими легендами, а також пропонує їм розповісти про ті, які, поширені в їхньому краї. Далі викладач пропонує студентам завдання приблизно такого змісту:

1. На основі аналізу програм з предметів “Рідний край” та “Природознавство” вкажіть, у контексті вивчення яких тем доцільно використати наведений вище матеріал.
2. Які, на Вашу думку, найефективніші форми ознайомлення учнів із народними легендами, казками, оповідями, піснями?
3. Чи вдало підібрані вчителем запитання для школярів?
4. Як би Ви використали наведений вище етнографічний матеріал при вивченні природознавства у початкових класах?
5. Чим, на Ваш погляд, приваблюють учнів народні легенди, казки, прислів'я, загадки про рослини? У чому полягає виховне значення українського фольклору?

Аналогічно наводять інші народні легенди для аналізу їхніх педагогічних функцій.

### *Легенда про лісові дерева [5]*

*На лісову галявину вітер заніс насіння. Під осінніми дощами насіння припало до матері-землі, бо тільки вона його розуміла, шукаючи захисту від холоду, насіння прикрилося опалим листям і заснуло під снігом. Під ласкавим сонцем літа зросли молоді деревця - берізка, дуб, липа і клен.*

*Стрункій берізці сподобався кремезний дуб, що захищав її від холодного вітру. Тому вона несміливо горнулася до нього. Та берізку ще змалку покохав широколистий клен. Він виріс поряд і радів, коли міг захистити її своєю короною, як парасолькою, градобоя і ломивітру. Коли ж листочки клена торкалися довгих кіс берізки, він був найщасливішим з усіх дерев лісу.*

*– І що гарного в тому дубі бачить берізка? Чи, може, я їй не до вподоби? – ревниво думає клен.*

*І спало йому на думку наряджатися кожної пори року в інший святковий одяг. Навесні крона клена обліплена маленькими листочками, а в їх черешках – молочний сік, який в чотири рази солодший березового. А ще прикрашають клена зеленувато-жовті суцвіття. Влітку листя клена стає великим і вже іншого кольору – темно-зеленого. Та найкраще клен виглядає восени, коли змінює барви свого листя. Люди не перестають милуватися його красою, однак берізка все одно більше хилиться від вітру до дуба. Засумував через це клен. Його душевний смуток першим побачив дуб і заговорив до нього:*

*– Друже мій милий! Не тримай на мене зла через берізку. Вона наша спільна подруга, адже коло нас живе, і я її захищаю. Але понад усе кохаю липу, жити б не зміг, коли б хтось забрав від мене мою наречену. Зітхнув заспокоєний клен, зашумів листям і щасливий простяг із вдячністю руку, щоб обняти справжнього друга.*

*Ростуть собі мирно поруч вірні друзі - дуб, клен, їхні подруги берізка та липа.*

*Щороку одягається клен у нові шати, але берізка задивляється на дуба. Це помічає клен, та все більше кохає берізку. Коли восени він скидає барвисте листя, то це біль його душі від нерозділеного кохання. А липа завжди задоволена, вона зачаровує усіх своїм пахучим цвітом і щиро кохає свого дуба.*

Запитання до учнів:

- Які дерева росли на лісовій галявині?
- Від чого страждав красень-клен? Кого покохала чарівна берізка? У чому виявляється справжня дружба дуба і клена? Як уявляє своє щастя липа?
- Чому народ наділив клена, дуба, берізку та липу людськими якостями – дружбою, взаємодопомогою, щирістю, коханням та ін.? Чи справді дерева схожі на людей?
- Чи має дерево душу? Чи може воно заплакати, коли йому боляче?
- Чи задумувались ви коли-небудь над тим, як реагує деревце, коли ви його зламали?

Далі вчитель продовжує:

– Зламати деревце – це те ж саме, що вбити живу істоту – комашку, пташку, собачку чи навіть людину. А пошкодити гілля дерева – значить зробити когось калікою, бо зламана гілочка не зможе прирости знову, вона зів'яне і більше ніколи не потішить нас пахучим цвітом чи соковитими плодами. А рани на стовбурі дерева – двері для хвороботворних організмів.

Цей матеріал студенти аналізують на предмет доцільності його використання на уроках у школі І-го ступеня у контексті опрацювання ними розділу “Методи і методичні прийоми навчання природознавства”.

У процесі самостійної роботи їм пропонують скласти фрагменти уроків до будь-яких тем початкового курсу природознавства з використанням фольклору про шанобливе ставлення українців до рослинного і тваринного світу, їхні трудові звичаї та обряди.

Привертаючи увагу майбутніх учителів до системи організаційних форм викладання природознавства, наголошуємо на значенні екскурсій у природу для господарського виховання учнів, методичних прийомах, що активізують їх пізнавальну діяльність, а також екологічній спрямованості уроків-екскурсій.

Для ілюстрації варто проаналізувати з студентами фрагмент уроку-екскурсії у ліс. У процесі її проведення вчитель знайомить учнів із такою легендою:

*З долоні на долоню перекидала людина маленьку насінину, ніби зігріваючи її своїми руками, та й ненароком випустила. Потративши у*

грунт, зернятко не гаяло часу, а одразу проросло - із землі пробився ніжний паросток.

Почав він рости корінчиком вниз, міцно вростаючи в землю, з якої тив воду, а стебельцем тягнутися вгору - прямисінько до сонця, до тепла. І тепер уже земля і сонце замінили йому теплі долоні людини. Насінина ніби розчинилася у тому паростку – віддала йому всі свої сили. Ось із стебельця з'явилися гілочки, а на них клейкі листочки. І зашелестіли вони, затріпотіли, радіючи сонцю, вітру, небу, дощу.

А відтак, як зернятко назавжди запам'ятало тепло великих людських долонь, дерево виросло кремезним і могутнім. І коли ці долоні торкалися вже дорослого дерева, його шорсткого стовбура, вдячне тріпотіло і тягнулось своїми гілками назустріч людині. Воно схияло над нею, яка посадила його, своє зелене шатро, давало їй притулок під час дощу і спекотного дня.

Потоваришували людина і дерево. Відтоді завжди де поселялась людина, там виростали дерева. А де росли дерева, там зупинявся подорожній. Так було і так буде.

Відтоді з деревом людина пов'язує все своє життя. В народі кажуть, що брати сире дерево з лісу не годиться, бо воно живе: лісовик розгнівається і помститься. Тому навіть не можна різати сиру деревину.

Далі він звертає увагу школярів на різницю між сухою і свіжозрубаною деревиною:

– Яка деревина важча? Чим це пояснюється? (В однакових за об'ємом кусках деревини, одне з яких є максимально сухим, а друге – свіжозрубаним, спостерігається різниця в їхній вазі. Педагог переконує учнів у тому, що жива деревина є важчою, оскільки містить воду та інші поживні речовини).

Тоді пропонує учням такі завдання:

– Як можна визначити, скільки води зберігається в 1 куб. м. свіжозрубаній деревини?

– Звідки дерево бере рідину (Із землі).

– Що, на Вашу думку, відбудеться у місцевості, якщо на ній вирубати ліс? (У землі буде надлишок вологи, яка нагромаджуватиметься у найнижчих місцях).

– До чого це може призвести? (Для ілюстрування приводимо приклад необдуманого вирубування лісів у Закарпатській області, внаслідок чого масиви води призвели до катастрофи (1998 р.), на Прикарпатті (2008 р.). Наголошуючи на тому, що природа не терпить безгосподарності, ознайомлюємо школярів із трактуваннями вчених, які пояснюють це лихо п'ятьма природними причинами і аж тринадцятьма антропогенними. При цьому переконуємо учнів, що ліс потребує свого



періодичного поновлення для збереження відповідного природного балансу.

– Чому руйнування лісового покриву у лісі може зашкодити деревам, грибам та іншим рослинам? (Мохи, як і дерева, здатні нагромаджувати та утримувати воду)

Проаналізувавши зміст означеного фрагменту уроку, викладач ставить студентам такі запитання:

1. Яка головна педагогічна мета цієї екскурсії у ліс? Відповідно до чого вчитель розробляв її зміст?

2. Які етапи проведення екскурсій у природу?

3. У чому полягає виховне значення даної екскурсії? Як педагог знайомить учнів із впливом господарської діяльності людини на природне середовище?

4. Які педагогічні принципи вчитель реалізує у процесі проведення екскурсії?

5. Які вимоги до проведення екскурсій у природу?

6. Спроектуйте власний план проведення уроку-екскурсії до однієї з тем, що вивчається за програмою з предмету “Рідний край” (4 класу чотирирічної початкової школи): “Орієнтування на місцевості за Сонцем та місцевими ознаками”, “Основні види господарської діяльності в Україні”, “Праця людей у містах і селах. Збереження природи України у процесі господарювання”. Яка її головна педагогічна мета?

У процесі актуалізації знань студентів про зміст і принципи відбору навчального матеріалу з природознавства варто залучати їх до моделювання фрагментів уроків, доповнюючи зміст початкової освіти додатковою науковою інформацією для учнів.

Приміром, під час індивідуальної чи групової роботи над тією або іншою темою з методики викладання природознавства, студенти отримують завдання підібрати цікавий додатковий матеріал для уроку чи позаурочної виховної роботи з даного предмету. Так, вивчаючи тему “Основні види господарської діяльності в Україні”, дітям цікаво було б дізнатись про те, що в нашій країні побудовано один із найбільших літаків у світі – надважкий транспортний літак “Мрія” (АН-255), маса якого разом із вантажем становить 600 т. Це все одно, що підняти у повітря залізничний поїзд [Там само, с. 94].

Окрім того, рекомендуємо знайомити майбутніх педагогів із методикою залучення учнів до вирішення різного роду проблемних задач на уроках природознавства, як, наприклад:

– Перерахувати всі втрати, які потрібно перекрити, щоб отримати готовий хліб чи інший борошняний продукт (зорати землю, удобрити її, засіяти, при потребі зволожити, зібрати врожай, відтранспортувати,

забезпечити надійне збереження вирощеного зерна, перевезти до млина, змолоти, спекти хліб, реалізувати його та ін.).

– Вам потрібно у зимовому лісі якнайшвидше розпалити вогнище, щоб погрітися. Відходи якої деревини ви використаєте: а) берези; б) дуба; в) сосни; г) граба? Що ми називаємо відходами? Та ін.

Ми описали лише деякі педагогічні засоби формування етнічних цінностей школярів та методику ознайомлення з ними майбутніх учителів. Їхнє змістове наповнення визначає сам педагог в залежності від специфіки навчального предмету, теми, що вивчається, виховної мети уроку, рівня інтелектуального розвитку учнів тощо.

Найсприятливіші, на нашу думку, умови для культивування загальнопедагогічних та методичних знань і умінь студентів для реалізації завдань господарського виховання школярів приховані в курсі “Методики трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях” [49]. У процесі його вивчення вони оволодівають технологією трудового навчання і виховання учнів початкових класів, формами і методами конструювання виробів і наочних посібників з усіх предметів, що викладаються у школі I-го ступеня, правилами техніки безпеки при роботі з різними матеріалами (деревиною, металом, тканиною тощо), набувають практичних умінь з окремих видів народних ремесел та промислів, а також навичок раціонально використовувати час та економити наявні матеріали.

На цих заняттях радимо використовувати ігрові моделі організації практичної діяльності молоді. Суть таких ділових ігор зводиться до того, що студенти отримують відповідні проблемні завдання, продумують можливі варіанти його вирішення, вибирають оптимальний із них і в результаті кожен захищає власний проект створення того чи іншого виробу. В окремих випадках у залежності від мети та завдань, які переслідує педагог, автори проектів не оголошуються. Характерними ознаками ігрових моделей навчання є їх цілеспрямованість та елемент змагальності, що, безумовно, стимулює до швидкого та якісного вирішення відповідних завдань.

На лабораторно-практичних заняттях з методики трудового навчання цікавою ігровою формою є моделювання конкретних ситуацій, що відображають реальні картини об’єктивної дійсності. Викладач наводить студентам випадок (із кінофільму, власного досвіду, життя учасників гри тощо), який би відображав екстремальні ситуації (наприклад, що б Ви зробили, коли опинились би у глухому степу наодинці з тривалою грозою; на безлюдному острові і под.). Їм пропонують набір матеріалів, з яких вони мають сконструювати модель засобу захисту від води, спеки; макети дерев’яних споруд і т.п. (кожна група захищає свій проект та демонструє його позитивні й негативні

сторони). Суть гри зводиться до того, щоб шляхом залучення студентів до різнопрофільної конструктивної творчої діяльності, навчити раціонально і за призначенням використовувати наявні матеріали у процесі створення потрібного виробу, а також збагатити їхні уявлення про методику проведення уроків трудового навчання в початковій школі.

Таким чином, навчальні ігри слугують засобом розвитку уяви, творчості, економічного мислення, а також у процесі представлення учасниками своїх проектів актуалізуються їхні полемічні здібності, вміння аргументовано відстоювати власну позицію.

Ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів на заняттях з методики трудового навчання до національного виховання учнів значною мірою залежить від урахування етнографічних елементів у процесі їх трудового навчання, зокрема залучення до народних ремесел та промислів (при вивченні тем “Вишивання”, “Робота з деревиною”, “Робота з металом” і под.).

Посилаючись на низку сентенцій української народної філософії, варто донести до них розуміння того, що в етнопедагогіці сконцентрований нагромаджений упродовж століть досвід господарського виховання особистості. Тому при організації практичної групової діяльності студентів доцільно наголосити на ефективності використання народних афоризмів: “У гурті робити – як із гори бігти”, “Громада – це рада, що рішила, так і буде”, “У біді і праці пізнають друзів”, “Де дружно, там і хлібно”, “Один у полі не воїн”, “Одна бджола меду не наносить”, “Дружба народжується в біді, а гартується у труді” та ін. Привертаючи їхню увагу до правил техніки безпеки у процесі трудової діяльності, слушно зауважити, що народні прислів'я та приказки застерігають необачну людину від небезпеки (“Не бійся, але стережися”, “Не спитавши броду, не лізь у воду”, “Чого не їси, того і в рот не неси”, “За комаром не ганяй з топором” і под.). Слід зазначити для аудиторії, що народні повчання слугують також засобом формування в молодших учнів культури спілкування у процесі праці, збагачення їх мовленнєвого середовища, психопрофілактики марнослів'я (“Менше говори, а більше роби”, “Розпочалися жнива – будь скупішим на слова”, “Умій сказати, та вмій і змовчати”, “Не говори, що знаєш, а знай, що говориш”).

Зважаючи на загальний культурний розвиток майбутніх педагогів, слушно звернутись до них із пропозицією пригадати народні афоризми на відповідну тему, скажімо, про критерії господарської вихованості дітей (“На дерево дивись, як родить, а на людину – як робить”) чи роль самовиховання у процесі трудового навчання (“Доки не впріти, доти не вміти”, “Не лінився рано вставати і замолоду більше знати”).

У процесі виготовлення виробів на взірць старовинних побутових речей здійснюють ігрове моделювання інтер'єру помешкання відповідної

етнографічної групи у рамках певного історичного періоду, звукове оформлення, підбирають ілюстративний матеріал, а також продумують їх цільове призначення, що в сукупності позитивно налаштовує до трудової діяльності.

Ознайомлення майбутніх педагогів із соціокультурною спадщиною українців в процесі вивчення методики викладання трудового навчання в початковій школі [11], доцільно здійснювати в контексті моделювання уроків, присвячених роботі з різними матеріалами (соломою, нитками, бісером, тканиною тощо). Приміром, при вивченні теми “Художні вироби з соломи”, наголошуємо на наступних питаннях: використання соломи для виготовлення виробів; аплікація з соломи; складання геометричних і рослинних орнаментів; види соломи: житня, пшенична, вівсяна, рисова; заготівля соломи, підготовка її до роботи; тонування соломи; технологія виготовлення аплікації з соломи: підготовка ескізу та основи, перенесення рисунку, виготовлення й наклеювання деталей. Об’єктами навчальної праці студентів слугують вироби, інкрустовані соломною (тарелі, шкатулки, сундучки, вази), панно з соломи на теми українських народних казок тощо. Для самостійної роботи пропонуємо об’ємні вироби з соломи, зокрема виготовлення дідуха та солом’яних квітів.

Вивчення теми “Різання паперу і картону. Витинанки” також приховує невичерпні можливості для ознайомлення студентів із елементами народознавства, зокрема, при розгляді таких питань: Різання як виробнича операція. Суть операції різання. Витинанки як вид народного декоративно-ужиткового мистецтва. Виникнення і поширення витинанки в Україні. Характерні художні особливості витинанок Поділля, Слобожанщини, Подніпров’я, Прикарпаття, Полісся, Буковини та інших; майбутні педагоги на практиці знайомляться з орнаментами і колоритом витинанок, традиційним мистецтвом витинанок в Україні, видами витинанок тощо. Об’єкти навчальної праці: силуети фруктів, овочів, квітів, звірів, тварин, машин; ялинкові прикраси; фігури для настільного і тіньового театру; вироби в техніці витинанки: сніжинки-серветки, рушнички, закладки, фризи, орнаменти, мережива, фіранки і под.

Не менш захоплюючим для студентів є декорування яйця нитками і стрічками, де вони збагачують свої уявлення про те, що мотанка – це писанка, яка виготовляється шляхом намотування ниток на змочену клеєм поверхню яйця. На практичних заняттях рекомендуємо використовувати нитки муліне або ірис, клей ПВА. Акцентуємо увагу студентів, що клей наносять у вигляді вузької доріжки голкою або загостреним сірником. Підготовку до декорування нитками бажано провести на плоских формах. При цьому мотанку можна урізноманітнити, наклеюючи на її поверхню смужки тасьми. Після засвоєння техніки „прямих смуг” пропонуємо наносити візерунок хвилями, кругами, дугами. Ажурну мотанку

отримають наступним чином: обмотати поверхню яйця нитками одного кольору; зробити фломастером ескіз орнаменту; нанести на відповідні позначення клей із наступним приклеюванням ниток іншого кольору. Одноколірна мотанка слугує основою для створення чудернацьких чоловічків, іграшок, улюблених народних персонажів.

Найбільш поширеним сьогодні в шкільній практиці є відродження мистецтва писанкарства, тому ця тема не повинна залишатись поза увагою викладача трудового навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. У контексті ознайомлення майбутніх учителів початкових класів із темою “Писанкарство. Символіка української писанки”, акцентуємо увагу на таких теоретичних питаннях:

- Короткі відомості з історії писанкарства. Міфи та перекази стародавніх народів про яйце як джерело життя, світла і тепла. Виникнення та розвиток писанкарства на Україні. Легенди, які пов’язують виникнення писанок з євангельськими подіями.
- Обрядова, ігрова та декоративна функції писанок.
- Класифікація писанок за орнаментами: геометричні, рослинні, зоологічні, антропологічні, побутові.
- Групи писанок за походженням їхніх орнаментів: історичні, самобутньо-нові.
- Символічні знаки на писанках: зображення сонця, коня, дерева, богині Березині та інших.
- Своєрідність писанкарських орнаментів у різних регіонах України. Головні центри писанкарства.

На практичному занятті наголошуємо на особливостях технології виготовлення писанок, матеріалах та інструментах, необхідних для розпису; техніці виготовлення різних видів писанок: крашанок, крапанок, дряпанок і власне писанок. Студенти опановують восковий та безвосковий способи виконання й виготовляють писанки різних видів на курячих, гусячих і перепелиних яйцях, створюють із них композиції.

Важливо розповісти майбутнім учителям про декорування виробів бісером чи крупами. Бісер – традиційний для українців, зокрема гуцулів, матеріал для оздоблення національного одягу. На практичних заняттях акцентуємо на декоруванні опуклих форм за допомогою клею ПВА, а також мілкового різноколірного матеріалу: крупи пшона, гречки, вівсяні пластівці, мак, макарони. Подібним є декорування опуклих форм з допомогою мілкового різноколірного матеріалу: бісером, лелітками, стеклярусом. Технологія виготовлення: малювання ескізу орнаменту олівцем, нанесення на відповідні позначення клею, з наступним приклеювання відповідних матеріалів. При вивченні тем “Виготовлення виробів з бісеру та дроту. Нанизування. Вишивка стеклярусом, бісером, блискітками. Силянки. Гердани” збагачуємо студентів наступними

знаннями: Короткі відомості з історії нанизування. Виготовлення – плетіння й нанизування прикрас вручну за допомогою ниток і голок, кінської волосіні, тоненького дротика, тканина на верстатку з нитяною основою, де роль човника виконує голка й нитка з набраними на неї бісеринками. Орнамента прикрас з бісеру. Своєрідність українських прикрас з бісеру. Особливості виготовлення прикрас з бісеру в дошкільному закладі: нанизування з розсипчастого намиста, дрібно порізаних коктейльних трубочок, використаних медичних систем. Привертаємо увагу до матеріалів для роботи з бісером: тонкий дротик, тонка голка з довгим вушком, рибальська волосінь або нитка, кінець якої вмокнутий у клей (для пружності притираємо нитки парафіною свічкою). Підготовка робочого місця під час нанизування [49].

Доцільно наголосити студентам, що для роботи потрібно висипати бісер невеликою купкою на гладку ситцеву салфетку без ворсу. Добре використовувати тканину з темним і світлим малюнком. Бісер світлих кольорів покласти на темне місце салфетки, а темних кольорів на світлий фон. Практичні завдання: виготовлення квітів з бісеру і тонкого дротика; силянок з допомогою порізаних коктейльних трубочок, медичних систем тощо.

На уроках трудового навчання в початковій школі учні вивчають основи вишивання, зокрема декоративні шви, вишивання хрестиком і гладдю. Вишивка – один із давніх, найпоширеніших і найрозвиненіших видів народного мистецтва України. Тому студенти узагальнюють знання про історію народної вишивки, національні візерунки і орнаменти, поділ орнаментальних вишивок за змістом і формою: геометричні, рослинні, зооморфні; найпоширеніші мотиви у традиційному геометричному орнаменті: вишивки – ромби, квадрати, трикутники, розетки, хрестики, зубці; у рослинному: орнаменти вишивок – квіти, листя, гілля, пуп'янки, дерева тощо. На практичному занятті створюють композиції вишивок: стрічкова, розеткова, сітчаста, букет, “вазон”, дерево тощо; визначають художні відмінності народної вишивки різних етнографічних регіонів України.

Водночас наголошуємо на матеріалах, інструментах і пристосуванні для вишивки – ручнопрядні лляні, конопляні та вовняні нитки; нитки фабричного виготовлення: заплоч, волічка, гарус, муліне; металізовані золоті та срібні нитки, бісер; техніці вишивання – двобічна й однібічна; видах двобічних стібків: “позад голку”, стебловий шов, соснівка. платівка, гладь (пряма і коса) та однібічних стібків: верхоплут, “вперед голку з перевивом”, ретязь, хрестик, ланцюжок-тамбур, оксамитовий (козлик), низинка. Об'єктами навчальної праці є художнє оздоблення раніше виготовлених виробів: серветок, рушників, фруктів, одягу для ляльок, наукавних пов'язок, деталей карнавального одягу. Самостійна

етнографічна робота студентів у контексті цієї теми – призначення українських рушників, які використовуються у конкретному місті чи селі; оформлення виставки старовинних рушників; народна творчість різних регіонів України про вишивку.

Значні можливості з використання етнографічних елементів на уроках трудового навчання в початковій школі містить розділ “Сільськогосподарська праця. Вирощування рослин”. Тому на лабораторно-практичних заняттях з цієї дисципліни варто синтезувати знання студентів про те, що українська земля – найбагатша і найродючіша в світі, а землеробство – прадавнє заняття нашого народу. Народ любить свою годувальницю-землю, оспівав її в численних піснях, легендах, казках, назвав її ніжним і ласкавим словом – “матінкою”: Земля – наша мати, всіх годує; Земля-трудівниця аж чарує та людям хліб готує; Земля – найбагатша, вода – найсильніша.. Земля потребує від людей цілорічної уваги і праці, за що віддячує високими врожайми зернових. За багато віків народ створив звичаєво-обрядові традиції, які прославляють клопітку працю людей-трудівників. Це своєрідний народний календар, що є справжньою енциклопедією людської праці та культури народу.

Вивчення теми “Вирощування зернових культур” у школі I-го ступеня слугує провідною для ознайомлення учнів із основними весняно-літніми роботами, розповідає про значення хліба в житті народу, в якого немає упродовж року найсвятішої та найвідповідальнішої роботи, як вирощування хліба. Хліб для українського народу – найдорожчий скарб. Це священне ставлення до хліба передавалось старшими від покоління до покоління з перших днів життя дитини: *Люляйте, люляйте, хліба не питайте, бо на кусок хліба тяжко робить треба; Землі кланяйся низько, до хліба будеш близько.*

Викладачеві варто наголосити, що весняні і літні роботи в полі – найвідповідальніша пора, тому люди в сільській місцевості з нетерпінням ждуть приходу весни, оспівують її у гаївках, наділяють епітетом “красна”:

*Ой весна, весна, ти красна,  
Що ж ти нам весне, принесла?  
Та принесла я вам літечко,  
Щоб родилось житечко  
Ще й червоні квіточки,  
Щоб квітчались дівочки.*

“Ой весна, весна, та красна”.

У прислів'ях та приказках: *Весна красна квітами, а осінь – пирогами; Весна кличе в поле; Весняний день рік годує; Весна – наша отець і мати: хто не посіє, не буде жати.*

Учням 2–3-го класів при розгляді тем: “Вирощування однорічних квіткових рослин”, “Вирощування багаторічних квіткових рослин”,

“Вирощування розсади квіткових рослин” треба нагадати, що українці здавна люблять квіти, прикрашають ними оселі, дарують в найурочистіші моменти життя людини (День народження, повноліття, весілля, повернення до рідного дому, проводи на заслужений відпочинок тощо). На кожному подвір’ї, як правило, українці висаджують: троянди, мальви, маки, півонії, тюльпани, нарциси, ромашки, матіоли тощо. Рослинний, квітковий орнамент є обов’язковим компонентом української різьби, вишивки, витинанок. Квітковий орнамент використовують народні умільці при вишиванні рушників, сорочок, блузок, корсетів, кептарів, оздобленні житла, посуду. Ці етнографічні знання студенти Прикарпаття опановують при вивчення згаданого курсу – методики викладання трудового навчання в початковій школі.

В окремих школах Івано-Франківщини (наприклад, Яворівській ЗОШ І–ІІІ ступенів Косівського району) нагромаджено багатий досвід трудового навчання й виховання учнів засобами народознавства. Педагоги ретельно враховують виробниче оточення школи, особливості трудових традицій та звичаїв краю, наявну навчально-матеріальну базу, а також запити і пропозиції дітей та їхніх батьків. Студентів варто широко залучати до вивчення існуючих і розробки пробних варіантів регіональних програм з господарського виховання учнів.

Взірцевою у цьому плані є регіональна програма з гуцульщинознавства для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та вищих навчальних закладів [42], підготовлена І. Пелипейком. У ній значна увага приділяється формуванню особистісних цінностей учнів засобами художньої праці та трудового навчання. Згідно програми у початковій школі на уроках художньої праці передбачається ознайомлення вихованців із виробами майстрів своєї місцевості (бондарів, ложкарів, столярів), взірцями гуцульської вишивки, кераміки, писанок, виробів із металу, а також найпростішими елементами техніки їх виконання. Учні основної школи навчаються за окремими програмами, що передбачає формування у них практичних навичок на уроках трудового навчання, – вишивання, різьби по дереву та інкрустації, кераміки, бондарства, лісівництва, гірського фермерства та ін. [42, с. 20–21, 26]. У даному випадку реалізація принципу народності не виключає забезпечення органічного взаємозв’язку із сучасними принципами демократизації та європеїзму.

Методики викладання навчальних предметів не можуть передбачити всі можливі варіанти використання народознавства в етнопедагогічній підготовці студентства. Майбутніх учителів варто націлювати на педагогічну творчість у практичному застосуванні означених знань та умінь задля уникнення шаблонності та низки негативних явищ, що мають



місце у процесі впровадження етнографічних елементів у навчально-виховну роботу сучасної школи.

Вважаємо за доцільне залучення студентів до наукової роботи етнопедагогічного спрямування. Принцип індивідуалізації навчання у вищій школі, як правило, набуває форми дипломних і курсових робіт, індивідуальних планових рефератів, що слугують умовою для формування творчої кваліфікованої особистості майбутнього вчителя. Обговорення результатів творчого пошуку студентів варто здійснювати на семінарах-практикумах з відповідних навчальних дисциплін, на яких є чудова нагода для формування умінь і навичок складання плану-проспекту проекту курсової чи дипломної роботи, а також консультаціях, що носять диференційований характер для зацікавлених у цьому осіб, предметних гуртках, творчих об'єднаннях за інтересами тощо.

Зміст соціально-виховної діяльності студентів в умовах виробничої 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, спрямованої 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.

У зв'язку з погіршенням фізичного, психічного, духовного та соціального здоров'я сучасних учнів, у структурі соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів на часі масштабне запровадження профілактичної медицини, спрямованої на попередження та своєчасне виявлення захворювань, проведення роз'яснювальної роботи про шкідливість алкоголю та наркотиків для школярів, формування інтересу до проблем збереження та зміцнення здоров'я; розвиток в учнів активної мотивації щодо дбайливого ставлення до власного 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 виступає глибоке внутрішнє усвідомлення учнями початкових класів та їхніми батьками потреби здоров'язбереження як важливої життєвої цінності.

У процесі проходження студентами педагогічної практики у школі слушно максимально використати експериментальну базу для проведення

дипломного чи магістерського дослідження. При цьому корисно залучати майбутніх учителів і до глибокого самостійного вивчення кращого педагогічного досвіду, що апробований в умовах даної школи, з тим, щоб по можливості перевести його обґрунтування з практичного на методичний і психолого-педагогічний рівень.

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.

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 соціально-педагогічної діяльності. 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 проектованою ними моделлю. Отже, аналітико-дослідницька діяльність майбутніх фахівців початкових класів супроводжується посиленою роботою з моделювання соціально-педагогічної діяльності.

Після опанування студентами методами аналізу окремих виховних заходів чи їхніх елементів, доцільно практикувати 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.

Виходячи з того, що його наукова діяльність 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.

### Література

1. Американська культура. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://www.ccfussia.ru>

2. Аристотель. Собрание сочинений : в 4 т.: пер. с древнегреч. Т. 4. / общ. ред. А. И. Доватура. – М. : Мысль, 1983. – 831 с.
3. Баронин А.С. Этническая психология / А.С. Баронин. – К.: Тандем, 2000.
4. Безлюдна В. В. Система соціальної роботи з сім'єю в США [Текст] : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / В. В. Безлюдна ; Київський ун-т ім. Б. Грінченка. – К., 2012. – 20 с.
5. Біологія і духовність: Посібник для вчителів та учнів загальноосвітніх шкіл / Укладач Яцук Г. – Тернопіль, 1994.
6. Боднар В.І. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалі дидактики) / В. І. Боднар // Освіта і управління. – № 1. – Т. 3. – 1999. – С.19–40.
7. 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.
8. Булашев Г. Український народ (У своїх легендах, релігійних поглядах і віруваннях) / Г. Булашев. – К., 1993.
9. Ващенко Г. Виховання волі і характеру: Психологія волі і характеру / Г. Ващенко. – В-цтво Спілки Української молоді, Лондон. – 1952.
10. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава: Полтавський вісник, 1994.
11. Веремійчик І.М., Хоружий Г.П. Методика трудового навчання в початковій школі : навчальний посібник / І.М. Веремійчик, Г.П. Хоружий– Тернопіль: Мальва – ОСО, 2004. – 276 с.
12. Витанович І. Питання праці й освіти в теперішньому вихованні нашої молоді / І. Витанович // Українська школа. – Львів, 1938. – Ч. 7–12 №.
13. Вовк Р.Б., Шекета В.І. Формалізація сумарної моделі студента в інтелектуальній тьюторній системі на основі обмежень / Р. Б. Вовк, В. І. Шекета // Вісник Хмельницького національного університету. – №2. – 2009. – Електронний ресурс. – Режим доступу: [http://www.nbu.gov.ua/Portal/natural/Vchnu/Tech/2009\\_2/zmist.files/53.pdf](http://www.nbu.gov.ua/Portal/natural/Vchnu/Tech/2009_2/zmist.files/53.pdf).
14. 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.
15. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебн. для студ. сред. и высш. пед. учебн. заведений / Г. Н. Волков. – М.: Изд. центр “Академия”, 1999.
16. Галущинський В. М., Євтух М. Б. Основи педагогіки та психології вищої школи в Україні : навч. посібник / В. М. Галущинський, М. Б. Євтух. – К.: ІНТЕЛ, 1995. – 168 с.
17. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.
18. Громовий В. Школа, школа... / В. Громовий // Директор школи. Україна. – № 3–5. – 2005. – С. 70–103.
19. Державна національна програма “Освіта” (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

20. Домбровський С, Скульський Р., Стельмахович М., Ступарик Б., Хрущ В. Українознавство в національній школі. Посібник для вчителів / за ред. дійсн. чл. АПН України М. Стельмаховича. Івано-Франківськ, 1995.
21. Енциклопедія Українознавства. – Т. 2. – Львів: Молоде життя, 1993.
22. З науково-популярної та педагогічної спадщини Софії Русової // С. Русова і Галичина: Зб. статей / Упор. Нагачевської З.І. – Івано-Франківськ, 1996.
23. Іваночко А. В., Косик І. М., Скульський Р. П. Концепція трудової підготовки учнів загальноосвітніх шкіл Прикарпаття // Поліття. – 1993. – Листопад. – № 34 (124).
24. Іванюк І. Норвезька система освіти: структура, принципи, реформи / І. Іванюк // Шлях освіти. – № 3. – 2004. – С. 19–23.
25. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игр, дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – М; Рига: Пед. центр “Експеримент”, 1998. – 180 с.
26. 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.
27. Кононенко П. П. Українознавство : посібник / П. П. Кононенко. – К.: Либідь, 1996.
28. 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.
29. Костогриз С.Г., Красильникова Г.В., Ткачук Г.С. Академічна лекція в системі моніторингу якості навчального процесу // Вісник Хмельницького національного університету. – № 2. – 2009. – Електронна версія:  
[http://www.nbu.gov.ua/Portal/natural/Vchnu/Tech/2009\\_2/zmist.files/53.pdf](http://www.nbu.gov.ua/Portal/natural/Vchnu/Tech/2009_2/zmist.files/53.pdf).
30. Кошоллап О. Громадянське виховання учнівської молоді в США / О. Кошоллап // Шлях освіти. – № 3. – 2004. – С. 24–27.
31. Кравець О.М. Сімейний побут і звичаї українського народу. Історико-етнографічний нарис / О.М. Кравець. – К., 1996.
32. Крип'якевич І. Історія України / Відп. ред. Ф. Шевченко, Б. Якимович. – Львів: Світ, 1994.
33. Крип'якевич І. Історія українського війська / І. Крип'якевич. – Львів: Світ, 1992.
34. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / А.І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 485 с.
35. 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.

36. Лисенко Н.В., Лаппо В.В. Етнопедагогіка / Н.В. Лисенко, В.В. Лаппо. – Івано-Франківськ, 2003.
37. Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського довкілля: Навчально-методичний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 208 с.
38. Любар О.О. та ін. Історія української школи і педагогіки / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Л.Т. Федоренко. – К.: Знання, 2003.
39. Маланюк Є. Нариси з історії нашої культури / Є. Маланюк. – Нью-Йорк, 1954. – Репринтне відтворення АТ “Обереги”. – К., 1992.
40. На допомогу вчителям початківцям: Складено членами методичного об’єднання вчителів початкових класів СЗОШ № 2 м. Шепетівки. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://7ua.org>.
41. Педагогіка національної школи України: збірник програм для студентів спеціальності 7.01.01.04. – початкове навчання. – К.: ІЗМН, 1998. – 148 с.
42. Пелипейко І. А. Орієнтовна програма з гуцульцинознавства для загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв та вищих навчальних закладів / І. А. Пелипейко. – Яворів: Редакція журналу “Гуцульська школа”, 1999.
43. Підласий І. Ідеали українського виховання / І. Підласий // Рідна школа. – № 4 (844). – Квітень, 2000.
44. Плян виховної праці в школі // Учительське слово. – Львів, 1935. – Ч. 8. – Жовтень.
45. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1–4 класи. – К.: Початкова школа, 2007. – 432 с.
46. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків, 1995. – 374 с.
47. Рідний край: Уроки у 4-му класі / за ред. С. В. Курдидик. – Львів: Львів. обл. науково-метод. ін-т освіти, 1996. – 160 с.
48. Робоча програма курсу “Методика трудового навчання з практикумом у навчальних майстернях”: для спеціальностей 7.010.102. – початкова освіта з спеціалізаціями: музика, образотворче мистецтво, хореографія. Кафедра теорії та методики початкового навчання Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2012.
49. Робоча програма курсу “Методика трудового навчання в початковій школі”: Для спеціальності 6.01.01.00 – Дошкільне виховання. Спеціалізація: Початкова освіта. Кафедра теорії та методики дошкільної освіти Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2012.
50. Русова С. Ф. Теорія і практика дошкільного виховання / С. Ф. Русова. – Львів-Краків-Париж: Просвіта, 1993.
51. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання / П. І. Сікорський. – Львів: В-во “СПОЛОМ”, 2000. – 421 с.
52. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. – К.: Наукова думка, 1983.
53. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / пер. М. Кашуба; Пер. поезії В. Войтович. – Львів: Світ, 1995. – С. 436.

54. Скульський Р.П. Концепція української школи Прикарпаття / Р.П. Скульський // Радянська освіта. – 20 листопада 1990 р. – № 92 (4105). – С. 2–3.
55. Скульський Р.П. Підготовка майбутніх учителів до педагогічної творчості : монографія / Р.П. Скульський. – К. : Вища школа, 1992. – 135 с.
56. Соціальна педагогіка: Навчально-методичний посібник / за заг. ред. А.Й.Капської. – К.: ІЗМН, 1998. – 220 с.
57. Спирін О.М. Впровадження модульно-рейтингової системи під час диференційованого навчання основ інформатики / О.М. Спирін. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua>.
58. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003.
59. 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.
60. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах. Т. 4 / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977.
61. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В.О. Сухомлинський. – К., 1972.
62. Сухомлинський В. О. Сто советов учителю / В.О. Сухомлинський // Избр. произв. – Т.3. – Киев: Рад. шк., 1980. – С. 590
63. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості. Програма спецкурсу і навчальний посібник / за ред. Д. О. Тхоржевського. – К.: ІЗМН, 1998.
64. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори. У 2-х т. – Т.1.
65. Ушинський К.Д. Праця в її психологічному і виховному значенні / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори. У 2-х т. – Т.1.
66. Хорунжий В.І. Практикум в навчальних майстернях з методикою трудового навчання / В.І. Хорунжий. – Тернопіль : Астон, 2001 – 220 с.
67. Хведір Вовк. Антропометричні дослідження українського населення Галичини, Буковини й Угорщини: І. Гуцули // Наша школа, 1909. – С. 109–111.
68. Хрущ В. Особливості роботи майбутніх педагогів з етнопедагогічними джерелами / В. Хрущ // Українська етнопедагогіка: Навчально-методичний посібник / за ред. В. Кононенка.. – Івано-Франківськ, 2005. – С. 431–437.
69. Щербаков В. С. Розвиток ментальності як необхідна умова суспільної активності особистості / В.С. Щербаков // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Вип. 5. – Ч. 1. – Івано-Франківськ, 2000.
70. Ядвиршис Л. А. Профессиональная подготовка учителя к социально-педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Л. А. Ядвиршис. – Брянск, 2001. – 320 с.
71. Якупова Н. Нации нового тысячелетия. – Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://vatandash.ufanet.ru>.
72. Andrews J. Alternative futures for Faculties of Education / J. Andrews // Canadian Journal of Education. – 1984. – № 9. – P. 261–275.

73. Fullan M. The new meaning of educational change (third edition) / M. Fullan. – Toronto, Ontario : Irwin Publishing, 2001. – P. 246-247.
74. 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.
75. 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.

# Додатки

Додаток А

## 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 відчували 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 домінантними 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 із 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. Професійні стратегії майбутнього вчителя.**

Мета: аналіз мотивації майбутньої професійної діяльності студентів, моделювання умов для усвідомлення ними життєвих перспектив та успішного особистісно-професійного самоздійснення.

План заняття.

1. Рефлексія соціально-педагогічних знань майбутніх учителів (5-7 хв.).

2. Вправа "Прислів'я" має метою визначення спрямованості студентів через розуміння ними пропонованого змісту (10-12 хв.). Кожній із трьох груп учасників пропонують прислів'я, які вони повинні на власний розсуд розділити на групи: 1) прислів'я, в яких йдеться про спрямованість праці (для себе чи оточуючих); 2) прислів'я соціально-виховного змісту; 3) прислів'я про суспільну значущість праці. Учасники обґрунтовують свій вибір, який перевіряють з допомогою ключа:

1 група – 2, 4, 6, 8, 14.

2 група – 1, 3, 9, 12, 13.

3 група – 5, 7, 10, 11, 15.

1. *Хто рано встає, тому Бог дає.*

2. *Збудував, як для себе.*

3. *Як робимо – так ходимо, як дбаємо – так маємо.*

4. *За чужою роботою й світу не бачить.*

5. *Який куц, така й хворостина, який батько, така й дитина.*

6. *Сам собі зароблю, сам собі і з'їм.*

7. *Люби як душу, тряси, як грушу.*

8. *Призначили осла ковалем — він першим ділом себе підкував.*

9. *Хто не працює, того робочий люд годує.*

10. *Добрим словом мур проб'єси, а лихим і в двері не ввійдеш.*

11. *Хто б'є дитину, той не виховує добру людину.*

12. *Щоб не знати злої долі – працюй в школі, вдома, в полі.*

13. *Дерево шанують, як добре родить, а людину – як добре робить.*

14. *Умій сам працювати й помічників гідних добирати.*

15. *Дитя – що тісто: як замісив, так і вироло.*

3. Вправа "Мотивація соціально-педагогічної діяльності" (15 хв.).

Викладач пропонує замислитись над мотивами, що спонукали майбутніх фахівців до вибору педагогічної професії, та проранжувати їх, використовуючи подану класифікацію.

✓ *Соціальні мотиви* (бажання займатись суспільно значущою діяльністю, приносити користь іншим).

✓ *Пізнавальні мотиви* (прагнення пізнати багато нового, підвищувати рівень своєї загальної культури, самовдосконалюватись).

- ✓ *Моральні мотиви* (бажання отримувати морально-психологічне, естетичне задоволення від майбутньої професії).
  - ✓ *Творчі мотиви* (прагнення виявити свою оригінальність в професійній діяльності, здійснювати пошук нових ідей у педагогічній діяльності).
  - ✓ *Престижні мотиви* (прагнення досягти високого статусу в суспільстві, визнання, кар'єрного росту).
  - ✓ *Матеріальні мотиви* (бажання отримати матеріальну винагороду задля забезпечення стабільного майбутнього).
  - ✓ *Егоїстичні мотиви* (бажання реалізувати власні амбіції щодо опанування професією, розвиток особистісних якостей та захист власних інтересів у діяльності).
4. *Підсумок заняття* (2 хв.). Студенти висловлюють думки щодо ефективності проведеного тренінгу.

### Заняття 3. Соціально-педагогічна майстерність майбутнього фахівця.

Мета: активізація професійно-педагогічних інтересів майбутніх учителів початкових класів, коректування хибних очікувань і 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 сьогоднішній настрій та зацікавлення кожного. 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 4. Професійна рефлексія майбутнього фахівця.**

Мета: виявлення професійних цінностей майбутніх учителів та внесення відповідних коректив.

План заняття.

5. *Привітання* (5-7 хв.). Студенти вітаються один з одним в колі, бажаючи сусідові того, чого б побажав собі.

6. *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.

7. *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.

8. *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.

Науково-методичне видання

**Будник Олена Богданівна**

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ  
УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

*Посібник*

Видання здійснюється в авторській редакції

Оригінал-макет: Бойчук А.Б.

Дизайн обкладинки: Косович І.М.

**Б 90 Будник О. Б.** Соціально-педагогічна діяльність учителя початкової школи : навчально-методичний посібник / О. Б. Будник. – Івано-Франківськ : ПП Бойчук А.Б., 2012. – 212 с.

Підписано до друку 25.09.2012 р.  
Формат 1/16. Папір офсетний. Гарнітура TimesNewRoman.  
Друк цифровий. Ум.др.арк.11,18. Наклад 300 прим.

Друк: підприємець Бойчук А.Б. Св. № 11196.  
м.Івано-Франківськ, вул. Сахарова 23/12