educ_2022_233

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА МЕТОДИКИ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї І ШКОЛИ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Кваліфікаційна робота
Рівень вищої освіти – другий (магістерський)

Виконала:
студентка 6 курсу, 631 групи
спеціальності 013 «Початкова освіта»
НИКІЛЬЧИК СОФІЯ МИКОЛАЇВНА

*Керівник:***канд. пед. наук, доц. Піц І. І.**

До захисту допущено
на засіданні кафедри
протокол № 4/1 від 16 листопада 2021 р

Зав. кафедрою _____ проф. Романюк С. З.

ЧЕРНІВЦІ – 2021

ЗМІСТ

Вступ 3

Розділ 1. Теоретичні засади соціалізації особистості молодшого школяра у педагогічній взаємодії сім'ї і школи 9

1.1. Генеза проблеми соціалізації особистості у психолого-педагогічній літературі 9

1.2. Сутнісна характеристика поняття «соціальна компетентність молодшого школяра» 25

1.3. Роль педагогічної взаємодії сім'ї і школи у соціалізації учнів молодшого шкільного віку 33

Висновки до першого розділу 47

Розділ 2. Організаційно-методичне забезпечення соціалізації молодших школярів у педагогічній взаємодії сім'ї та школи 50

2.1. Критерії та рівні сформованості готовності суб'єктів освітнього процесу до педагогічної взаємодії 50

2.2. Діагностика рівнів сформованості готовності суб'єктів освітнього процесу до педагогічної взаємодії 59

2.3. Система педагогічної взаємодії сім'ї і школи у процесі соціалізації учнів початкової школи 65

Висновки до другого розділу 75

Висновки 77

Список використаних джерел 83

Додатки 93

ВСТУП

Актуальність дослідження. Найважливішим результатом виховання, як функції системи освіти, є засвоєний особистістю соціальний досвід, необхідний для життя в суспільстві – індивідуальний синтез відображених відчуттів і переживань; знань, умінь, навичок; способів спілкування, мислення і діяльності; стереотипів поведінки; інтеріоризованих ціннісних орієнтації і соціальних установок. Які б завдання не стояли перед людиною або суспільством, всі вони значною мірою визначаються характером людських відносин, умінням жити разом, розділяти спільні цінності, норми поведінки, йти на компроміси у вирішенні конфліктних ситуацій. У вирішенні цих проблем величезне значення має особистість, аналіз особливостей її формування в сучасному суспільстві. Сучасних школярів характеризує недостатність соціального досвіду, навичок поведінки в суспільстві. Це перешкоджає їх ефективному ціннісному самовизначенню, формуванню в процесі утворення системи універсальних навчальних дій, становленню здібностей до конструктивних спільних дій та ін.

Внаслідок цього актуальним видається завдання вивчення проблеми соціалізації не тільки як процесуальної характеристики (відповідність стадіям і етапам розвитку), але і з точки зору досягнутих результатів, коли в центрі дослідження виявляються соціально-психологічні та особистісні особливості суб'єкта соціалізації, що забезпечують йому повноцінний розвиток в суспільстві.

Соціально-економічні зміни, які сьогодні відбуваються в Україні припускають появу нових поглядів на процес соціального та індивідуального становлення особистості. Отже, змінюється соціальне замовлення суспільства, вимагаючи корекції засобів і методів виховання молодого покоління.

Зазначається, що молодший шкільний вік є сензитивним для виникнення, становлення таких новоутворень, як формування «образу Я», «Я-концепції»; картини світу; виникнення «універсальної цінності»; поява

рефлексивного мислення, «відкриття Я». Для дітей 7-8 років характерна поява в самосвідомості цілей і перспектив життя; становлення соціальної зрілості; оволодіння соціальним досвідом; виникнення суспільних мотивів та інші. Ситуація вступу до школи є першою обов'язковою ситуацією, в якій суспільство пред'являє ряд вимог до соціальної зрілості дитини молодшого шкільного віку.

Таким чином, молодший шкільний вік розглядається в психолого-педагогічної теорії як найважливіший віковий етап становлення особистості, як етап формування передумов подальшого соціального і особистісного розвитку, які, згодом виявляються багатшими їх реалізації.

Для виховання особистості моральної, гуманістично орієнтованої, вільно і творчо мислячої, здатної до ефективної взаємодії з суспільством особливо важлива консолідація зусиль сім'ї та школи, співпраця всіх суб'єктів освіти. Педагогічна взаємодія – найбільш гуманістично спрямований, особистісно-орієнтований спосіб організації навчально-виховного процесу в сучасній школі, що представляє собою особливу форму зв'язку між учасниками освітнього процесу, у ході і в результаті якого відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної та діяльнісної сфер його учасників. Таку взаємодію правомірно розглядати як ключову умову формування соціального досвіду молодших школярів.

Останнім часом в теорії та практиці вітчизняної освіти акцентуються можливості нових освітніх технологій, зокрема педагогічної взаємодії, під якою розуміється педагогічна діяльність, що забезпечує розкриття особистісного потенціалу дитини, включаючи допомогу учням, учителям, батькам у подоланні соціальних, психологічних та особистісних труднощів. Педагогічна взаємодія відноситься до іншої культури виховання, що виростає на внутрішній свободі, творчості, діяльнісному демократизмі і гуманізмі взаємин дорослого і дитини. Педагогічна взаємодія як освітня технологія виступає культуровідповідним, гуманним методом виховання і самовиховання особистості в сучасних умовах.

Стан досліджуваної проблеми. У психолого-педагогічній науці накопичено ряд досліджень, присвячених вивченню проблеми становлення соціальної зрілості особистості на різних вікових етапах (К.Абульханова-Славська, В.Мухіна, В.Петровський, Д.Фельдштейн, Е.Еріксон та інші).

Сутність і зміст соціального досвіду особистості розкривається в працях філософів, культурологів, соціологів, психологів і педагогів (А. Бєлкін, Н. Голованова, В. Краєвський, І. Лернер, Н. Щуркова та ін.). Як компоненти соціального досвіду виділені знання та вміння, ціннісні орієнтації, відносини, способи діяльності, що реалізуються особистістю при освоєнні елементів зовнішнього світу і взаємодії з ними.

Питання становлення і формування соціального досвіду школярів відображені в роботах А. Мудрика, Л. Десела, Т. Кравченка та інших педагогів. Різні педагогічні та психологічні умови, що сприяють ефективному формуванню соціального досвіду дітей, обгрунтовані в дослідженнях Є. Власової, Н. Борбич, Н. Бібік, О. Галакової, М. Докторович, Т. Ісакової та інших вчених. Однак зміст соціального досвіду молодших школярів у контексті сучасного змісту початкової освіти до теперішнього часу мало досліджений.

У наукових дослідженнях останніх років питання педагогічної взаємодії, її організації й забезпечення ефективності вивчаються в різних аспектах: формування готовності педагога до взаємодії з учнями (Е. Демкіна, О. Князєва, В. Нестерова та ін), з батьками (Е. Акмаева, О. Шостакович та ін), оптимізація взаємодії батьків і дітей (Я. Крючева, А. Леонтьєва та ін), готовність вчителя до педагогічної взаємодії (Д. Дмитрієва, Р. Шакірова та ін) і т. д. Проте, у зазначених та інших роботах педагогічна взаємодія не розглядалася як ключова умова формування соціального досвіду учнів.

Вченими обґрунтовано умови та фактори ефективної педагогічної взаємодії між окремими групами суб'єктів освіти (батьками та дітьми, педагогами та учнями, педагогами та батьками учнів). Тим часом, в контексті формування соціального досвіду молодших школярів, представляється

важливим забезпечення співробітницьких відносин між усіма учасниками освітнього процесу.

Однією з основних функцій педагогічної взаємодії є допомога учневі в становленні його як особистості, визнання його унікальності, індивідуальності, розкриття і підтримка його актуальних і потенційних можливостей, створення умов для їх максимальної реалізації. Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про недостатню розробленість організації педагогічної взаємодії учнів початкової школи в аспекті їх соціального розвитку.

Таким чином, актуальність нашого дослідження викликана: - необхідністю розгляду процесу соціалізації не як зовнішньої відповідності соціальним вимогам, а як процесу взаємодії і розвитку соціально та індивідуально значущих якостей особистості, що забезпечують суб'єкту розвитку і саморозвитку успішне функціонування в суспільстві; збільшеною в даний час значимістю соціальних і особистісних передумов розвитку молодшого шкільного віку.

Це зумовило вибір теми нашого дослідження: «Педагогічна взаємодія сім'ї і школи як фактор соціалізації молодших школярів».

Актуальність дослідження також посилюється наступними протиріччями:

- новими вимогами життя та діючою системою педагогічної взаємодії сім'ї та школи;

- системою виховання в школі і сім'ї, і вимогами сучасних загальноприйнятих норм до соціалізації особистості.

Мета дослідження – емпіричне дослідження та теоретичне обґрунтування організаційно-методичного забезпечення соціалізації молодших школярів у педагогічній взаємодії сім’ї та школи

Завдання дослідження:

- проаналізувати теоретичні засади процесу соціалізації особистості молодшого школяра у процесі педагогічної взаємодії сім’ї і школи;

- конкретизувати сутність, зміст та специфіку процесу соціалізації дітей молодшого шкільного віку;
- здійснити діагностику рівня соціалізації молодших школярів;
- обґрунтувати організаційно-методичне забезпечення соціалізації молодших школярів у процесі педагогічної взаємодії сім'ї і школи.

Об'єкт дослідження – проблема соціалізації особистості молодшого школяра у педагогічній взаємодії сім'ї і школи

Предмет дослідження – організаційно-методичне забезпечення соціалізації молодших школярів у педагогічній взаємодії сім'ї та школи.

Методи дослідження: відповідно до цілей і завдань нашого дослідження використаний комплекс методів. Теоретичні: аналіз філософської, етнографічної, психолого-педагогічної літератури в аспекті обраної теми, аналіз навчальних програм, концептуальна розробка проблеми. Емпіричні: спостереження, бесіда, тестування, констатувальний експеримент.

Теоретична значимість дослідження полягає в тому, що: обґрунтована система педагогічної взаємодії сім'ї та школи (орієнтованість на особистість дитини, створення умов для її саморозвитку, самореалізації; створення в школі сприятливого психологічного клімату, творчої співдружності між педагогами, учнями та батьками) для соціалізації особистості молодшого школяра; теоретично поглиблено уявлення про сутність процесу соціалізації з точки зору різних підходів до його дослідження (етнокультурні, соціокультурні, нові соціально-педагогічні); матеріали дослідження розширюють і поглиблюють уявлення про широкі можливості освітньої технології педагогічної взаємодії, зокрема в області соціалізації особистості школяра.

Практична значимість дослідження визначається можливістю використання теоретичних положень, висновків і рекомендацій в процесі психолого-педагогічного супроводу учнів початкової школи. Теоретично обґрунтована система педагогічної взаємодії сім'ї та школи для соціалізації особистості молодших школярів може бути використана педагогічними працівниками початкової школи з метою оптимізації процесу соціалізації

молодших школярів, підтримки та розвитку соціально значущих характеристик їх індивідуального та особистісного розвитку. Запропонований типологічний опис учнів різних рівнів сформованості соціальної позиції школяра може бути підставою для диференційованої допомоги та підтримки учнів початкової школи. Результати дослідження можуть бути використані при розробці факультативних занять для учнів і програм, в розширенні змісту базових курсів в процесі підготовки викладачів вузів і вчителів середніх освітніх шкіл, в роботі інститутів підвищення кваліфікації.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного з розділів, загальних висновків, списку використаних та додатків.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї І ШКОЛИ

1.1. Генеза проблеми соціалізації особистості у психолого-педагогічній літературі

Термін «соціалізація» запозичений з політекономії, де він позначав усуспільнення землі, засобів виробництва і т.д., стосовно розвитку людини став використовуватися в кінці XIX ст., коли американський соціолог Ф. Гіддінгс в книзі «Теорія соціалізації» вжив його в значенні, близькому до сучасного – розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя.

Процес соціалізації умовно можна представити як сукупність чотирьох складових: стихійної соціалізації людини у взаємодії і під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер і результати якої визначаються соціальноекономічними і соціокультурними умовами.

У глибоку давнину людина включалася в життя соціуму стихійним, природним чином, органічно засвоюючи те, що вимагала від неї соціальна практика (це характерно і для сучасних примітивних суспільств), тобто соціалізація і виховання були синкретичні (злиті, нерозчленовані).

У ранньокласових суспільствах виділився особливий період в житті людини (дитинство) і спеціальна діяльність окремих представників соціуму з підготовки підростаючого людини до життя, тобто в соціалізації з'явився відносно автономний процес виховання.

На певних етапах соціально-економічного розвитку того чи іншого соціуму (у міру наростання складності його структури і життєдіяльності) виховання диференціюється на сімейне, релігійне і суспільне; в процесі виховання виділяються спочатку навчання як систематична передача знань і

умінь, а потім освіта як система навчання; виховання поширюється від елітних верств до нижчих і охоплює все більшу кількість вікових груп (від дітей до дорослих); виховання стає особливою функцією суспільства і держави, перетворюється на соціальний інститут [37, с. 359].

Від стихійної і спрямовованої соціалізації виховання принципово відрізняється тим, що в його основі лежить соціальна дія, яку науковці визначав як спрямоване вирішення проблем, свідомо орієнтоване на відповідну поведінку партнерів і передбачає суб'єктивне осмислення можливих варіантів поведінки людей, з якими людина вступає у взаємодію.

Соціалізація – процес безперервний, тому що людина постійно взаємодіє з соціумом.

Соціалізація, розуміється нами як безперервний життєвий процес співвідношення і ув'язування індивідуальних особливостей людини з суспільними умовами, соціальними нормами і правилами поведінки, має серйозні емоційні наслідки, які впливають на психічне здоров'я особистості. Соціалізованість, як результат соціалізації, являє собою сформованість універсально ефективних в безперервно змінюючих обставинах особистісних і соціальних якостей, установок, способів соціальної взаємодії і є необхідною умовою для активної самосвідомості, самовдосконалення, досягнення бажаного рівня розвитку і статусу без шкоди для здоров'я. Розвиток особистості не може здійснюватися самостійно, необхідно цілеспрямовано впливати на нього, створюючи для цього психолого-педагогічні умови. Стихійна, недостатньо контрольована і направляюча соціалізація без урахування індивідуальних особливостей учнів може мати як безпосередні, так і відстрочені травмуючі дії.

В даний час в теорії і практиці сучасного наукового знання проблема соціалізації аналізується з різних точок зору. В області філософії розглядаються питання про сутність процесу соціального розвитку (К. Абульханова-Славська, С. Рубінштейн, В. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.). У соціологічному аспекті вирішуються проблеми включення індивіда в

систему суспільних відносин за допомогою наділення його суспільними властивостями (А. Гілінський, І. Кон, В. Коломієць, А. Харчев).

Культурологія трактує соціальний досвід як форми здійснення будь-якої соціально значущої діяльності і взаємодії людей, вироблені суспільством в процесі історичного розвитку і ефективні з точки зору вирішення індивідуальних, колективних і суспільних проблем і завдань, необхідні для підтримки цілісності і стійкості суспільства, регуляції процесів колективної життєдіяльності. Він являє собою найважливішу змістовну компоненту культури. Як і у випадку з культурою, індивідуальний соціальний досвід відображає інтеріоризацію особистістю накопиченого суспільного соціального досвіду. Формування соціального досвіду особистості – суть процесу і результат соціалізації, здійснюваний в спілкуванні і діяльності людини.

До культурних функцій соціального досвіду належать такі:

- інтегративна, яка полягає в акумулюванні різних способів підтримки і забезпечення цілісності суспільства (соціальної інтеграції людей); вона реалізується через вироблення єдиних ціннісних орієнтацій. Ціннісні орієнтації забезпечують і підтримують соціальну консолідованість людей, зняття, зниження або недопущення соціально небезпечних напружень, протиріч і конфліктів, сприяючи тим самим підвищенню взаєморозуміння, толерантності та злагоди;

- локалізуюча, що передбачає акумуляцію культурних рис, властивих і стійким соціальним колективам (етнос, професійне співтовариство, вікова або соціальна група та ін.), і особистісної культури індивідів. Орієнтація на спільні для всіх членів колективу, групи, спільноти цілі і цінності є підставою для взаєморозуміння і взаємодії як між спільнотами, так і між окремими людьми;

- відтворююча, що відповідає за трансляцію культурних особливостей (перш за все, цінностей і способів взаємодії) від покоління до покоління. Дана функція реалізується, перш за все, в інститутах виховання і освіти через передачу і забезпечення засвоєння вихованцями суспільних норм, цінностей –

по суті, набору усталених, допустимих і бажаних форм і результатів діяльності, поведінки, взаємодії, критеріїв оцінок, інтерпретацій та ін.

Таким чином, сформований індивідуальний соціальний досвід дозволяє людині, з одного боку, гармонійно «вписуватися» в те чи інше суспільство, групу на основі освоєних і екстеріоризованих цінностей і норм поведінки, з іншого – транслювати, передавати ці цінності і поведінкові норми наступним поколінням, зберігаючи тим самим цілісність і своєрідність суспільства, примножуючи його культуру.

З соціально-психологічної точки зору розглядається історико-етнографічне вивчення соціалізації дітей (В.Кон, В.Кукушкін, Л.Столяренко, Е.Еріксон та ін); дослідження дитячої та юнацької субкультури (А.Опі, П.Опі, Л.Віртанен, В.Кон, М.Осорина та ін); розкриваються механізми соціальної взаємодії, що визначають зміст процесу соціалізації (Б.Ананьєв, Р.Андрєєва, Е.Кузьмін, Б.Паригін та ін); аналізуються умови розвитку і функціонування особистості у великих і малих групах (А.Донцов, Я.Коломинский, А.Лутошкин, Е.Панько, А.Реан та ін.); досліджується вікова специфіка процесу соціалізації (Л.Божович, Л.Виготський, Е.Рибалко, Л.Обухова, Д.Ельконін та ін.).

Філософський погляд на природу досвіду співвідносить останній з чуттєво-емпіричним відображенням людиною зовнішнього світу і розуміється як процес і результат взаємодії суспільного суб'єкта із зовнішнім світом. Його зміст передбачає наявність сукупності знань, навичок і умінь, які людина може використовувати відповідно до цілей і завдань свого життя.

У соціальній психології соціалізацію відносять до процесів, за допомогою яких люди освоюють способи спільного життя, ефективної взаємодії один з одним, навчаються ефективно брати участь в соціальних групах. Це весь багатогранний процес засвоєння досвіду суспільного життя і суспільних відносин.

У психолого-педагогічному аспекті розглядаються питання підвищення ефективності механізмів соціалізації через освітній процес (А. Мудрик, Д. Фельдштейн, А.Реан і ін.).

Криміналістика і кримінальне право розглядають процес соціалізації з точки зору девіантної поведінки особистості, а також ресоціалізації (Н.Дубінін, І.Карпець, В.Кудрявцев, А.Яковлєв та ін.).

Таким чином, питання про соціалізацію особистості представляється нам як міждисциплінарна проблема. Головними принципами її дослідження є: принцип історизму, що дозволяє розглядати найважливіші проблеми дитячого розвитку в нерозривному зв'язку з часом; принцип аналітичності дослідження існуючих концепцій соціалізації; принцип синергетизму, що дозволяє розглядати особистість як самоорганізовуючу систему, а також принципи цілісності, системності і динамізму.

В результаті аналізу різних словникових джерел, присвячених категорії «соціалізація», ми спробували виділити найбільш сутнісні ознаки визначення даної категорії:

1. Соціалізація це історично обумовлений, здійснюваний в діяльності і спілкуванні процес, процес становлення особистості, включаючи самосвідомість і активну життєву позицію (Г.Андрєєва, А.Петровський, М.Ярошевський та ін.).
2. Соціалізація це процес, результат засвоєння і активного розвитку індивідом соціально-культурного досвіду: трудових навичок, знань, норм, цінностей, традицій, що накопичуються і передаються від покоління до покоління, процес включення індивіда в систему суспільних відносин і формування у нього соціальних якостей (В.Давидов, В.Зінченко, Б.Мещеряков та ін.).
3. Передача усвідомленого досвіду, навчання різним формам і способам діяльності, яке здійснюються за допомогою виховного середовища (Б. Бітінас, В. Зінченко, І. Кон і ін.).

4. Засобами передачі досвіду є мова і опредметнені результати людської діяльності, перш за все знаряддя праці (І.Фролов, А.Петровський, М.Ярошевський та ін.).
5. У процесі соціалізації індивід не просто засвоює соціальні норми і культурні цінності суспільства, але він спочатку розуміється як суб'єкт власного розвитку (Г.Андрєєва, І.Кон, А.Мудрик та ін.). У словникових статтях підкреслюється початкова активність людини, її саморозвиток і самореалізація в тому суспільстві, якому вона належить.

У зв'язку з аналізом категорії «соціалізація», необхідно, на наш погляд, зупинитися на співвідношенні елементів – понять, що входять в загальну структуру теорії соціалізації. Слід зазначити, що першим з цих елементів є термін «виховання». В.Гінецинский виділяє п'ять рівнів реалізації виховного процесу:

1. Соціальний (аспект життя людського суспільства в цілому, трансляція від покоління до покоління створюваної суспільством культури).
2. Інституційний (виховання в рамках установ, які спеціально створюються з метою здійснення виховного впливу).
3. Соціально-психологічний (в якості суб'єкта впливу виступають неінституалізовані соціальні спільності різного типу).
4. Міжособистісний (практика міжособистісної взаємодії).
5. Інтраперсональний (педагогічна взаємодія у формі самовиховання) [49].

Термін «виховання» вживається в психолого-педагогічній літературі в двох значеннях – у вузькому і широкому сенсі слова. У вузькому сенсі слова даний термін означає процес цілеспрямованого впливу на людину з боку суб'єкта виховного процесу з метою передачі, прищеплення йому певної системи уявлень, понять, норм і т.д. Акцент тут робиться на цілеспрямованість, планомірність процесу впливу. При цьому в якості суб'єкта впливу розуміється людина, як представник спеціального інституту,

поставлена для здійснення даної мети. У широкому сенсі слова під «вихованням» розуміється вплив на людину всієї системи суспільних зв'язків з метою засвоєння нею соціального і культурного досвіду і т.д. Таким чином, визнаючи наявність двох векторів – цілеспрямованості та стихійності, ми можемо визнати, що виховання – є засобом і однією з форм цілеспрямованої і керованої соціалізації.

А.Мудрик також вказує на два можливі вектори розвитку соціалізації. Соціалізація відбувається в умовах стихійної взаємодії людини з навколишнім середовищем, у відносно спрямовуючим суспільством і державою процесі впливу на ті чи інші вікові, соціальні, професійні групи людей, а також в процесі щодо цілеспрямованого і соціально контрольованого виховання (сімейного, релігійного, соціального) [47, 23].

І.Кон з цього приводу зауважує, що виховання має на увазі, перш за все, спрямовані дії, за допомогою яких індивіду свідомо намагаються прищепити бажані риси і властивості, тоді як соціалізація поряд з вихованням включає ненавмисні, спонтанні впливу, завдяки яким індивід долучається до культури і стає повноправним і повноцінним членом суспільства [74]. А.Реан вказує на можливість одночасного існування соціалізації і як цілеспрямованого, і як нерегульованого процесу.

О.Кодатенко у своєму дослідженні виділяє вектори соціалізації, що здійснюються на основі індивідуальних ресурсів відповідно або всупереч об'єктивним умовам життя. В якості останніх виділяються: просоціальний (самобудівництво, самовдосконалення), асоціальний або антисоціальний (саморуйнування) [57]. Н.Голованова зазначає, що соціалізуюча особистість не тільки відчуває вплив об'єктів освітнього простору, але і сама на них діє, визначаючи стан освітнього простору. На думку даного автора, суб'єкт, який не дорослішає повинен сприйматися через освітній простір, а освітній простір – через соціалізуючу особистість. Відзначимо також, що науковці вказують що, якщо соціалізація характеризується як безперервний процес, то виховання – процес дискретний (переривний). Будучи цілеспрямованим, виховання

організовується в певному місці і в певний час, в певному інституті виховання. Крім того, дискретність визначається тим, що оскільки окремі інститути виховання не мають єдиних завдань, цільових установок, налагодженого і несуперечливого взаємозв'язку, остільки взаємодія людини в кожному з цих інститутів не утворює безперервного і цілісного процесу.

Ми зі свого боку, згодні з точкою зору Т. Ільїна, відповідно до якої виховання є процесом систематичним, цілісним і безперервним, і триває протягом усього життя людини.

І.Кон в рамках загального процесу соціалізації виділяє більш приватні субпроцеси. В якості ядра спрямованого виховання, зазначений автор виділяє освіту, тобто процес передачі накопичених минулими поколіннями знань і культурних цінностей. Освіта, в свою чергу, включає в себе цілеспрямоване, спеціалізоване і формалізоване за своїми методами навчання, а також широке просвітництво, тобто процес пропаганди і поширення культури, що пропонує відносно самостійний і вільний відбір індивідами інформації, що повідомляється.

Ці процеси взаємопов'язані, але не тотожні і можуть реалізовуватися за допомогою різних соціальних інститутів. Сьогодні необхідно усвідомлення того, що освіта і виховання є центральними ланками в системі, що обумовлює стабілізацію суспільства і рівень його культурного розвитку.

Ефективність виховання, навчання, освіти опосередковується процесами взаємодії вихователя і вихованця, вчителя і учнів, навчання і виховання з метою розвитку людини.

Таким чином, наступним елементом категорії «соціалізація» є розвиток особистості. Він характеризується послідовністю і поступальністю змін, що відбуваються в свідомості і поведінці особистості. На думку А.Мудрика, розвиток особистості в процесі соціалізації відбувається в міру вирішення трьох груп завдань для кожного віку або етапу соціалізації: природно-культурних (фізичний, сексуальний розвиток), соціально-культурних (морально-етичні, ціннісно-смислові орієнтири) і соціально-психологічних

(становлення самосвідомості, самовизначення особистості). Ми можемо визнати, що розвиток особистості – є мета кожного етапу соціалізації, і може трактуватися як постійний процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища і як результат цього процесу. Ми розуміємо процеси соціалізації та адаптації як співвідношення внутрішнього перетворення особистості і зовнішнього пристосування особистості в суспільстві.

Термін «ре соціалізація» вперше введений американськими психологами А.Кеннеді і Д. Кербером. Термін був введений для позначення процесу «вторинного» входження індивіда в соціальне середовище в результаті будь-яких «дефектів» соціалізації (наприклад, ресоціалізація звільнених з місць позбавлення волі), або в результаті зміни соціокультурного оточення (наприклад, ресоціалізація мігрантів). Сьогодні даний термін розуміється досить широко – як усвідомлена зміна поведінки людини в ситуації очевидного соціального неуспіху. Прийнято розрізняти також примусову ресоціалізацію (спрямовану на придушення ідентичності людини з метою привласнити їй нову ідентичність, відповідну її новому положенню, приклад в'язниці, спецшкіл, релігійних сект) і добровільну ресоціалізацію (приклад психотерапії).

Поряд з ресоціалізацією в поле уваги дослідників включається і явище «десоціалізації», яке розуміється як втрата колишніх навичок і манер поведінки.

Таким чином, перераховані категорії можна розглядати як складові процесу соціалізації. Так, згідно Н.Голованової, соціалізація - найширше поняття серед процесів, що характеризують формування особистості. Соціалізація передбачає не стільки свідоме засвоєння готових форм і способів соціального життя, скільки вироблення (спільно з дорослими) власних ціннісних орієнтації. Виховання, що представляє собою систему цілеспрямованих і навмисних впливів на особистість дитини, є одним з головних шляхів здійснення соціалізації: самовиховання, як надзвичайно усвідомлена і самостійна діяльність людини щодо вдосконаленню своєї

особистості, зумовлюється провідними особистісними передумовами, які дозрівають в процесі соціалізації і виховання, і забезпечує особистості позицію суб'єкта соціалізації. Успішність виховної акції проявляється як підвищення ступеня автономної активності вихованця, розширення його прав, передачі йому повноважень і обов'язків. Починаючи самостійну діяльність, прагнучи до самовдосконалення, вихованець може розраховувати на допомогу і підтримку вихователя.

Отже, соціалізація є процес присвоєння соціального, тобто процес, результатом якого є включення соціального в структуру особистості. Соціальне – як загальнолюдське, суспільне, колективне є процес побудови індивідуального.

У тлумачному словнику індивідуальне трактується як 1) особисте, властиве даному індивіду, що відрізняється характерними ознаками від інших; 2) одноосібне, вироблене однією особою, не колективом; 3) відноситься окремо до кожного; 4) окреме, одиничне. Індивідуальність є вираз індивідуального. Згідно зі статтею психологічного словника, індивідуальність – неповторність, унікальність властивостей людини. Індивідуальність представляється як вищий рівень ієрархічної організації психологічних властивостей людини по відношенню до індивідного і особистісного рівнів. Індивідуальність є відносно закритою системою і являє собою унікальне поєднання всіх властивостей людини як індивіда і особистості. За образним висловом Б.Ананьєва, особистість є «вершиною» структури психологічних властивостей, а індивідуальність «глибиною» особистості.

Обґрунтування ідеї взаємодії процесів соціалізації-індивідуалізації як двох рівноцінних сторін розвитку особистості ми знаходимо в концепції особистісно-орієнтованої педагогіки.

Назва «особистісно-орієнтована педагогіка» певною мірою запозичена з психотерапії (К.Роджерс, Р. Адлер та ін.) і це не випадковий збіг термінів, а відображення сутності нового ставлення до характеру педагогічної діяльності. На думку Д.А. Белухіна, особистісно-орієнтована діяльніст, яка ґрунтується на

гуманістичній спрямованості і психотерапевтичному характері педагога, має своєю метою вільний, творчий розвиток особистості людини. Гуманістична розуміється як спрямованість діяльності педагога на пізнання людини, її унікальності і неповторності, порівнянними моральними нормами і загальноприйнятими моральними цінностями об'єктивно позитивного характеру для суспільства в цілому. В аспекті особистісно-орієнтованої педагогіки акцент більшою мірою ставиться не на виховання як таке, а на самовиховання як акт самобудівництва, саморозвитку і самопізнання. Педагогічна діяльність вчителів, батьків та інших учасників педагогічного процесу є одним із способів формування особистості. Самовиховання виступає вирішальним фактором розвитку особистості і виражається у свідомій переробці інформаційних впливів на людину та їх подальшому засвоєнні завдяки індивідуально-особистісним особливостям людини.

Погляди вчених на особистісний підхід в освіті означає визнання дитини активним суб'єктом виховного процесу, а її особистість вищою цінністю виховання. Атрибутивними характеристиками суб'єктності є унікальність, активність, пов'язана зі здатністю до цілепокладання свідомість особистості, можливість свободи вибору і відповідальність за нього (С.Рубінштейн та інші).

На думку І.Якиманської, в основі особистісно-орієнтованого навчання лежить визнання індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як «колективного суб'єкта», але, перш за все, як індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктним досвідом. Суб'єктний досвід означає досвід життєдіяльності, що набувається дитиною до школи в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення, в процесі сприйняття і розуміння нею світу людей і речей. Суб'єктний досвід називають особистим, власним, індивідуальним, минулим, життєвим, стихійним і так далі. Вживанням даного терміна підкреслюється приналежність досвіду конкретній людині як носію власної біографії. Основна функція школи полягає, таким чином, у максимальному виявленні цього досвіду, використанні, «окультуренні» шляхом збагачення результатами суспільно-історичного

досвіду. Даний автор також підкреслює той факт, що індивідуальність людини формується на основі успадкованих природних задатків в процесі виховання і одночасно – і це головне для людини – в ході саморозвитку, самопізнання, самореалізації в різних видах діяльності [68, 34].

Сучасне уявлення про людину передбачає розгляд її і як істоти природньої (біологічної), і як соціальної (культурної), і як екзистенціальної (незалежної, вільної). Ключовою характеристикою третього виміру, на думку О. Газмана є свободоздатність — здатність до автономного, нонконформістского існування, здатність самостійно, незалежно будувати свою долю, відносини зі світом, здійснюючи власний індивідуальний вибір [36, 6].

Як вказує О. Газман, «педагогіка необхідності» у всіх країнах з часів «Великої дидактики» Я.А.Коменського мало змінилася і являє собою ретельно розроблену систему, що має чітко сформульовані цілі, принципи, зміст, методи навчання і виховання, оцінку знань і т. д. Завдання соціалізації, окультурення людини, ця педагогіка, за словами О.Газмана, виховує добре, але дитина в ній, природно, виступає як «предмет виховання» або як «об'єкт навчання». Автор допускає, що даний вид педагогіки не завжди реалізується авторитарними засобами; у неї можуть вписуватися і гуманні відносини між дітьми і вчителями, пропагуватися гуманітарні цінності і т. д. але все ж, «педагогіка необхідності» не може існувати без санкцій, без примусу [48, 19].

Індивідуалізація, за О. Газманом, це не індивідуальний підхід до дитини, а діяльність дорослого (педагога) і самого учня з підтримки і розвитку того одиничного, особливого, своєрідного, що закладено в даному індивіді від природи або що він придбав в індивідуальному досвіді. Індивідуалізація особистості, розвиток її «самості» і становить в широкому сенсі зміст «педагогіки свободи». Мета цієї педагогіки – допомога дітям в конструюванні їх автономного внутрішнього світу; предметом цієї педагогічної галузі виступають засоби, що допомагають людині в саморозвитку – самовизначенні

і самореалізації. Результат «педагогіки свободи» – свободоздатність особистості [48, 27].

Таким чином, схема взаємодії в освіті процесів соціалізації-індивідуалізації в теорії О.Газмана виглядає як протистояння процесів індивідуалізації і соціалізації, «педагогіки свободи» і «педагогіки необхідності». Свій погляд на ідею взаємодії процесів соціалізації-індивідуалізації ми співвідносимо з теорією соціального розвитку Д.Фельдштейна.

Під соціалізацією, на думку Д.Фельдштейна, розуміється як входження в світ конкретних соціальних зв'язків, так і освоєння соціального як загальної характеристики людства. Це усвідомлення, освоєння («присвоєння») дитиною соціокультурних досягнень суспільства і забезпечує індивідуалізацію, оскільки тільки в громадських контактах, діалозі, в «пробі» себе в соціальному, в самовизначенні в соціокультурному просторі і відбувається рефлексія, розвивається самосвідомість. Тому, чим більше зростаюча людина соціалізується, тим більшою мірою вона індивідуалізується [72, 19]. Особистість соціальна за своєю сутністю, але індивідуальна за своїм існуванням.

За Д.Фельдштейном «двосторонній процес соціалізації в широкому сенсі слова, що укладає протиріччя нероздільного і сутнісного необхідного єдності. Саме в процесі їх взаємодії і полягає головний сенс розвитку, який багатоплановий за рівнем і характером, але стійко виразно по-різному реалізується на різних етапах дитинства» [72, 61]. При цьому соціалізація виступає як присвоєння дитиною норм людського буття, а індивідуалізація – як постійне відкриття, затвердження і формування себе як суб'єкта. «Індивідуалізація і соціалізація необхідно припускають один одного. Індивід може виступати на рівні високого самовизначення і прийняття його серед інших в тому випадку, якщо він соціально значимий і індивідуально виражений» [72, 78].

Даній точці зору не суперечить думка А.Реана, який стверджує, що, соціалізація не є антипод індивідуалізації. Швидше, навпаки, в процесі соціалізації та соціальної адаптації людина знаходить свою індивідуальність, але найчастіше складним і суперечливим чином. Соціальний досвід, що лежить в основі процесу соціалізації, не тільки суб'єктивно засвоюється, а й активно переробляється, стаючи джерелом індивідуалізації особистості. А. Реан розглядає індивіда в процесі соціалізації як активного суб'єкта соціалізації [52, 34].

Активна соціалізація індивіда, на думку Д. Фельдштейна, проявляється в придбанні їм певного (для кожного етапу онтогенезу) рівня самості – самосвідомості, самовизначення як необхідного моменту народження індивідуальності.

Ми згодні з думкою автора, що індивідуалізація є неминучий результат (зворотний бік) процесу соціалізації; розвиток індивідуалізації можливо лише через соціалізацію, лише на основі соціалізації можуть будуватися індивідуальні форми поведінки. Результатом соціалізації особистості як складових змістовних моментів розвитку в онтогенезі є ступінь соціальної зрілості зростаючої людини, тобто накопичення нею в собі соціальної як людської властивості.

На думку Н. Голованової, справжня природа соціалізації полягає в тому, щоб відобразити в індивідуальному соціальну загальність. В. Григор'єва–Голубєва вважає, що завдання виховання заключається в тому, щоб допомогти зростаючій особистості здійснити свідомий вибір суспільних цінностей і сформувати на їх основі стійку несуперечливу індивідуальну систему орієнтації, здатну забезпечити саморегуляцію і мотивацію її поведінки і діяльності [55, 167].

Інформативними, на наш погляд, надаються виділені науковцями принципи, що лежать в основі підходів до взаємодії процесів соціалізації та індивідуалізації. Зокрема, у психолого-педагогічній літературі виділені:

1. Принцип поглинання, який спирається на трактування розвитку особистості або як послідовної індивідуалізації (концепція персоніфікації), або як глобальної соціалізації.

2. Естафетний принцип – виходить з переконання наступності даних процесів, які як би слідують один за іншим. У ряді робіт вітчизняних авторів індивідуалізація розуміється як продовження соціалізації (А. Асмолов, І. Кон, А. Петровський, В. Слободчиков). У зарубіжній психології, навпаки соціалізація розуміється як продовження індивідуалізації (Д. Болдуін, класики гуманістичної психології).

3. Принцип додатковості передбачає розгляд або індивідуалізації як процесу додаткового соціалізації (В. Мухіна), або соціалізації як додаткового процесу по відношенню до індивідуалізації (психоаналіз).

4. Принцип паралельного існування розглядає соціалізацію і індивідуалізацію як незалежні один від одного і мають самостійні результуючі ефекти (теорії соціального навчання Е. Еріксон).

5. Принцип чергування – на одних етапах особистість більшою мірою соціалізується, а на інших індивідуалізується (Д. Фельдштейн).

Також для нас цікавий і третій момент даної роботи, а саме, простежене автором взаємодія процесів соціалізації-індивідуалізації в онтогенезі. дослідником розглянуті періоди, починаючи з дитячого, і закінчуючи зрілим віком [34, 250]. Аналізуючи дані періоди взаємодії спостережуваних процесів, хотілося б виділити наступне. Молодший шкільний вік, який для нас є найбільш цікавим (вік соціального розвитку), являє собою процес витіснення індивідуального соціальним. У цей період відбувається спад творчої енергії, зниження безпосередності сприйняття світу, зведення індивідуального до соціального. В результаті висвітлення даної проблеми, нам би хотілося зробити кілька висновків – концептуальних положень, на яких ґрунтується наше дослідження.

1. Дослідження здійснюється в рамках особистісно-орієнтованої педагогіки; має гуманістичну спрямованість; метою своєї діяльності є розвиток особистості.

2. Дитина спочатку визнається суб'єктом власного розвитку; унікальність і своєрідність кожної людини є цінністю виховної ситуації.

3. Розвиток людини йде протягом усього життя і здійснюється в процесі соціалізації. Виховання являє собою лише частину процесу соціалізації. Самовиховання визнається нами як мета розвитку самої людини, а також як головний фактор соціалізації.

4. Ми визнаємо початкову активність особистості в процесі соціалізації.

5. Соціалізація являє собою процес взаємодії соціалізації-індивідуалізації як двох рівноцінних сторін єдиного соціального і духовного розвитку особистості.

6. У своєму дослідженні ми враховуємо принципи естафетності, паралельного існування і чергування процесів соціалізації-індивідуалізації.

5. В молодшому шкільному віці особистість більшою мірою соціалізується, ніж індивідуалізується. Але це ні в якій мірі не знижує значимість і актуальність процесу індивідуалізації в даному віці.

1.2. Сутнісна характеристика поняття «соціальна компетентність молодшого школяра»

В сучасних умовах особливо актуальною є проблема соціалізації молодших школярів. У цьому віці відбувається ряд психофізичних змін у розвитку дитини; змінюються провідний вид діяльності, соціальна група, в яку входить дитина, сутність позиції, яку вона займає в очах оточуючих і самої себе. Без урахування цих змін неможливо об'єктивно оцінити обґрунтованість соціальних вимог, що пред'являються до молодших школярів сучасним суспільством, відповідність цих вимог реальному рівню їх розвитку, визначити основні напрямки соціалізації молодших школярів, визначити і обґрунтувати показники їх соціалізованості.

У цей період дитина стає суспільним суб'єктом, займає в системі відносин між людьми нове місце, отримує нові, соціально значущі, постійні обов'язки, що мають суспільну оцінку. «На рубежі 7-8 років у дитини виникає усвідомлення свого «соціального Я», яке характеризується потребою освоїти нову соціальну позицію школяра і оволодіти новою, суспільно-значущою діяльністю, вченням; зароджується рефлексія, складається усвідомлення себе, як суб'єкта відносин з дорослими» (Н.І.Аксьонова).

Істотні зміни в системі соціальних відносин і діяльності молодшого школяра, в його психологічному вигляді обумовлюють можливість реалізації потенціалу соціального розвитку дитини. Виходячи з цього, молодший шкільний вік є сензитивним не тільки для формування мотивів вчення, розвитку стійких пізнавальних потреб та інтересів, розвитку необхідних пізнавальних умінь і навичок і т.п., а й для засвоєння соціальних норм і цінностей, розвитку навичок спілкування з однолітками і дорослими, встановлення міцних дружніх контактів (Х. Штольц, Р. Рудольф, 1996).

До важливих особливостей молодшого шкільного віку відноситься наступні. По-перше, відбувається перебудова пізнавальних процесів (формування довільності, продуктивності і стійкості), розвиток мислення з

наочно-образного в словесно-логічне; розвивається рефлексія і формується внутрішній план дій. По-друге, розширюється сфера спілкування, з'являються нові авторитети (вчитель, однокласники), формуються відносини всередині колективу. Саме в молодшому шкільному віці закладаються основи етики, оформляються і зміцнюються індивідуальні варіанти ставлення до себе і оточуючих.

Оскільки поступово знижується безумовний авторитет дорослого, все більшого значення починають набувати однолітки і зростає роль дитячого співтовариства. І, при цьому, істотний вплив на становище дитини в дитячому колективі надає оцінка вчителя; від вчителя багато в чому залежить психічний стан школяра не тільки в класі (при спілкуванні з однолітками), але і вдома (в сімейних відносинах) (в.м. Галузинський, 1982: с. 126).

В цілому, як зазначає Б.Т. Лихачов, з початком шкільного життя емоційний розвиток дитини все більш детермінується досвідом, набутим поза домом, сім'ї (Б. Т. Лихачов, 2006:с. 56). У "позасімейному" спілкуванні у молодших школярів розвиваються і вдосконалюються моральні якості, елементи соціальних почуттів, формуються навички суспільної поведінки (колективізм, відповідальність за вчинки, ТОВАРИСТВО, взаємодопомога та ін.), виникають колективні зв'язки (Ю. Б. Гіппенрейтер, 2005; Х. Штольц, р. Рудольф, 1996 та ін.).

Отже, завдяки розширенню соціальних зв'язків і необхідності освоєння нових соціальних ролей, у дітей протягом і молодшого шкільного віку складається і новий тип відносин з оточуючими людьми. Відповідно, соціально-психологічним завданням дитини в цей період є знаходження індивідуально прийнятної і соціально схвалюваної позиції в новій соціальній ситуації, визначення відносин з однолітками і дорослими і перебудова в зв'язку з цим вже наявної у неї системи відносин (А.Мудрик, 2015), що, на наш погляд, багато в чому визначає зміст формованого соціального досвіду молодших школярів. Виходячи з цього, представляється цілком логічним, що пов'язують формування соціального досвіду першокласників, перш за все, з

освоєнням дітьми соціальної ролі учня, через призму якої сприймаються і реалізується інші соціальні ролі (сина/дочки, товариша та ін.). Зміст соціального досвіду дитини автор визначає через наявність мотивації до участі в нових соціальних відносинах і потреби до спілкування в різних групах дітей і дорослих, соціальні знання про «світ речей» і «світ людей», адекватність поведінки соціально-моральним нормам, сформованість навичок міжособистісної взаємодії і т.д. (Е.Попова, 2018).

Соціалізація молодшого школяра являє собою процес встановлення взаємин суб'єкта з соціумом на основі реалізації індивідуальної стратегії навчання, самопізнання і самореалізації особистості, що забезпечує знання, соціально орієнтовані мотиви і досвід особистості. В ході соціалізації людина формується як член того суспільства, до якого він належить. Її характерною особливістю є безперервність.

Процес соціалізації може бути як стихійним, так і керованим. У першому випадку вона протікає спонтанно, в ході вільного спілкування, вирішення непередбачених проблем, самостійного вибору шляхів виходу з нестандартних ситуацій. Це одна з відмінностей соціалізації від виховання як спеціально організованої діяльності педагогів з реалізації цілей освіти в умовах педагогічного процесу.

Найбільш значущим спонтанним процесом соціалізації є сімейне виховання. Соціологічні дослідження виявили, що вплив сім'ї на дитину сильніший, ніж школи, засобів масової інформації та Інтернету, вулиці: вплив сім'ї – 40 %; Засоби масової інформації та Інтернет — 30 %; школи — 20 %; вулиці — 10 %. Сила цього впливу пояснюється тим, що саме сім'я є базисною основної первинної соціалізації особистості. З вихованням в сім'ї починається процес індивідуального засвоєння дитиною загальноприйнятих норм і культурних цінностей.

Практика показує, що сьогодні в школу приходять учні, які мають невеликий соціальний досвід. Вони відчувають труднощі в спілкуванні з дорослими, не дотримуються правил поведінки, не можуть співпрацювати з

однокласниками, у багатьох спостерігається загальні вади розвитку мови і т.д. Причинами таких проблем є недостатнє спілкування дітей з батьками, які зайняті добуванням засобів існування, а вільний час воліють проводити в мережі Інтернет. Вони підміняють живе спілкування з дитиною переглядом численних каналів телебачення, що демонструють мультфільми, скачують для нього інтернет-ігри і т.д.

Сім'я є спільністю, що здійснює відтворення населення і наступність сімейних поколінь, соціалізацію дітей і підтримку існування членів сім'ї. Однак часто спостерігається спілкування батьків з дітьми, яке вибудовується на шантажі, погрозах, неприйнятті думки дитини, придушенні його ініціативи. Це дуже ускладнює його подальшу соціалізацію в процесі навчання в школі.

Коли дитина йде в 1 клас, процес соціалізації стає керованим. Ситуація вступу до школи є значним аспектом, адже суспільство висуває ряд вимог до соціальної зрілості молодшого школяра. Про успішну соціалізацію першокласника можна говорити як про якесь досягнення в соціально значимій діяльності – навчанні. Вчення стає провідним видом діяльності, що має важливе значення, і пов'язані з ним успіхи і невдачі першокласника набувають соціальну функцію і впливають на все його подальше життя. Початок навчання веде до докорінної зміни соціальної ситуації розвитку дитини. Вона стає суспільним суб'єктом і має тепер соціально значимі обов'язки, за виконання або невиконання яких отримує суспільну оцінку. Вся система життєвих відносин дитини перебудовується і багато в чому визначається тим, наскільки успішно вона справляється з новими вимогами.

Незалежно від фактичних пізнавальних здібностей учня батьки можуть позитивно впливати на його успішність, якщо будуть вірити в нього і заохочувати його працьовитість.

«Рух» дитини до запланованого «портрету випускника початкової школи» здійснюється за допомогою досягнення ряду освітніх результатів: особистісних (в тому числі, соціальних компетенцій і особистісних якостей), метапредметних (в тому числі, комунікативних універсальних навчальних дій)

і предметних (відповідних конкретній науковій сфері). Зауважимо, що, відповідно до теорії ключових компетенцій А.Хуторського, соціальні компетенції включають: знання і досвід виконання типових соціальних ролей (сім'янина, громадянина), вміння діяти в щоденних ситуаціях сімейно-побутової сфери; здатність визначати своє місце і роль в навколишньому світі (в сім'ї, в колективі, державі), активне володіння культурними нормами, цінностями і традиціями; здатність вибудовувати взаємини в трудовому колективі та ін. (А.Хуторський, 2013).

На наш погляд, в соціальному досвіді молодших школярів повинні відображатися наступні результати освоєння основної освітньої програми початкової освіти:

- ✓ особистісні: становлення гуманістичних і демократичних ціннісних орієнтацій, формування шанобливого ставлення до іншої думки, оволодіння початковими навичками адаптації в динамічно змінюваному і розвиваючому світі, прийняття і освоєння соціальної ролі учня, розвиток самостійності та особистої відповідальності за свої вчинки, розвиток навичок співпраці з дорослими і однолітками в різних соціальних ситуаціях, вміння не створювати конфліктів і знаходити виходи зі спірних ситуацій;
- ✓ метапредметні: готовність слухати співрозмовника і вести діалог, визнавати можливість існування різних точок зору і права кожного мати свою, викладати свою думку і аргументувати свою точку зору і оцінку подій, здатності до визначення спільної мети діяльності і шляхів її досягнення, домовлятися про розподіл функцій і ролей і здійснювати взаємний контроль у спільній діяльності, адекватно оцінювати власну поведінку і поведінку оточуючих, конструктивно вирішувати конфлікти за допомогою врахування інтересів сторін і співпраці.

Важливим є визнання школяра з боку інших учасників освітнього процесу: педагогів, вчителів, однокласників. З того моменту, коли першокласник стає членом класного колективу, його індивідуальний розвиток

не можна розглядати і вивчати поза взаємовідносинами в групі інших учнів. На основі досвіду спілкування зі однолітками закладаються моральні якості особистості молодшого школяра, продовжується його соціальний розвиток. Чим вище статус учня серед однокласників, тим успішніше протікає його розвиток.

Соціально успішний учень популярний, у нього багато друзів, сприятливий емоційний стан, він внутрішньо вільний і відкритий світу. Молодший шкільний вік – це самоцінний період, протягом якого розвиваються важливі якості особистості, що дозволяють крокувати в підліткове життя.

Однак не тільки відмінне навчання робить молодшого школяра соціально успішним. Успішність складається з його досягнень і в інших видах діяльності: комунікативній, трудовій, спортивній, творчій і повсякденне життя учня містить велику кількість природних ситуацій, які можуть бути використані дорослими для розкриття його особистості. Однією з них є участь у позаурочній освітній діяльності, яка є невід'ємною частиною освітнього процесу, яка проводиться за бажанням учнів та їх батьків у формах, відмінних від урочної діяльності.

Таким чином, ми вважаємо, що соціальний досвід молодшого школяра в якості свого основного змісту включає досвід ефективної взаємодії з оточуючими. Він формується на основі розвитку важливих особистісних якостей (активності, відповідальності, самостійності, доброзичливості та ін.), інтеріоризації гуманістичних цінностей суспільства, прийняття соціальних норм і оволодіння способами конструктивного (адекватного, соціально схвалюваного) поведінки і спільної діяльності. Основними суб'єктами взаємодії для молодших школярів є однолітки (перш за все, однокласники), педагоги і батьки. Предметом взаємодії є навчально-пізнавальна діяльність, спільна творча діяльність, суспільно корисна праця.

Потреба в приналежності до групи - найважливіша соціальна або вторинна людська потреба. Природно, що людина при взаємодії із зовнішнім

світом прагне до психологічного благополуччя (до його збереження або досягнення), до вирішення «когнітивного дисонансу», пережитого особистістю як стан дискомфорту. З цим пов'язано, в тому числі, задоволення таких соціальних потреб особистості, як потреби в спілкуванні і дружбі, в схваленні та визнанні референтною групою. Сама наявність групи допомагає відчути свою потрібність комусь, впевненість в собі і в своїх силах. Група – джерело високої самоповаги, бо від неї чекають (і часто отримують) високу оцінку своїх якостей, вчинків, особистості в цілому, що набагато важливіше оцінок всіх інших людей. Той, хто не має приятелів, хоча б ілюзії дружньої компанії, відчуває своє життя неповним, себе – невдахою, свої можливості – нереалізованими.

Позитивний настрій, позитивні емоції, що виникають в процесі (або в результаті) будь-якої діяльності, свідчать (поряд з такими ознаками, як продуктивність відносна швидкість і легкість та ін.) про сформований досвід цієї діяльності (С. Бегідова, С. Хазова, 2016; В. Александров, 2004 та ін.). Крім того, сутнісною характеристикою всякого досвіду є емоційне переживання і ставлення до відповідної діяльності (пізнання, спілкування, грі та ін.); особистісний досвід включає і ставлення до світу, і ставлення до себе в світі (В.Александров, 2014; А.Спиркин, 2018; В.Філатов, 2004 та ін.). Так, Н.Голованова зазначає, що «дитина дошкільного і навіть молодшого шкільного віку ще не включена в наукове пізнання дійсності, але в її соціальному досвіді вже склався на емоційно-образному рівні певний метафоричний «образ світу», який є важливим регулятором соціальних відносин. У свою чергу, образ («об'єктивоване переживання» за П.Шихієву) включає не тільки раціональний, усвідомлюваний зміст (образи друга, героя, ворога і т.д.), але і «емоційно наповнене чуттєве начало («образ щастя», «образ страху», «образ літа») (Н.Голованова). Тому, на наш погляд, до проявів соціального досвіду слід віднести, крім досягнення у взаємодії поставлених цілей, ще й емоційно позитивне самопочуття дитини – як показник того, що освоєні цінності, сформовані патерни і т. д. допомагають учневі не тільки

вести себе згідно соціальним нормам, а й вибудовувати психологічно комфортні відносини з оточуючими.

Формування соціального досвіду молодшого школяра, як цільового орієнтиру сучасної загальної початкової освіти, пов'язане з освоєнням наступного основного змісту освіти:

- гуманістичні і демократичні ціннісні орієнтації (свободи, соціальної справедливості, рівноправності думок і поглядів, сім'ї, дружби та ін.), освоєні норми моральної поведінки;

- навички співпраці з однолітками (а також старшими і молодшими школярами) і дорослими (перш за все, педагогами і батьками) в різних соціальних ситуаціях (взаємодія з об'єктами природи, матеріальної і духовної культури, соціумом) на основі шанобливого ставлення до оточуючих, умінь розподіляти функції і ролі в спільній діяльності, вести діалог, враховувати інтереси оточуючих і конструктивно вирішувати або попереджати конфлікти;

- активність, відповідальність, самостійність, доброзичливість та ін.

Всі механізми соціалізації діють в умовах взаємодії особистості з тим чи іншим оточенням. Власне, накопичення соціального досвіду відбувається в процесі різноманітної діяльності (шляхом освоєння соціальної інформації, умінь і навичок), при виконанні різних соціальних ролей (через засвоєння відповідних моделей поведінки) і в процесі спілкування з оточуючими, що належать різним віковим і соціальним групам (за допомогою розширення системи соціальних зв'язків і відносин, засвоєння соціальних символів, установок, цінностей) (Н.Аксьонова). Педагогічне забезпечення формування соціального досвіду учнів здійснюється через організацію побуту і життєдіяльності формалізованих груп (колективів); організацію взаємодій, а також навчання; стимулювання самодіяльності у формалізованих групах і вплив на неформальні мікрогрупи (неформальні об'єднання).

Отже, перед школою стоїть завдання соціалізації школяра. Формування особистості – це природний безперервний процес. Він спрямований на становлення людини, яка вміє реалізувати себе в житті, впливати на

середовище своєї життєдіяльності, самостійно вирішувати проблеми і приймати рішення. За цими ознаками ми можемо визначити соціальний розвиток молодшого школяра. Тому необхідно здійснювати відносно регульований процес соціалізації як навмисний і спеціально організований, що особливо характерно для освітніх організацій.

1.3. Роль педагогічної взаємодії сім'ї і школи у соціалізації учнів молодшого шкільного віку

До факторів соціалізації (в нашому випадку – для молодших школярів) відносяться сім'я, однолітки (група однокласників, оскільки мова йде про школу) і педагоги як представники виховної організації (школи). Тому формування соціального досвіду молодших школярів, по-перше, передбачає освоєння ними навичок взаємодії з даними соціальним оточенням, по-друге, вимагає в навчальному закладі організації взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. У зв'язку з цим необхідно звернутися до сутності та змісту такого явища, як педагогічна взаємодія. Причому відповідне дослідження має бути орієнтоване на три взаємопов'язаних аспекти: зміст педагогічної взаємодії, його організація і реалізація в його процесі засобів і методів, що сприяють формуванню соціального досвіду учнів.

Зміст педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, орієнтованого на формування соціального досвіду молодших школярів.

В умовах сучасної гуманістичної парадигми освіти розгляд педагогічного процесу неможливий поза поняттям «педагогічна взаємодія». Термін «взаємодія» існує для позначення впливу речей (в широкому сенсі) один на одного, для відображення взаємозв'язків між різними об'єктами, а також для характеристики форм людської події, людської діяльності і пізнання. Це процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів

(суб'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, в якому метою є встановлення особистісного взаєморозуміння по певному колу проблем і завдань, а всі учасники виступають як рівноправні партнери.

В науках, об'єктом вивчення яких є людина, семантика цього поняття пов'язана з двома основними категоріями: спілкування і спільна діяльність, причому здійснювані в даному процесі дії призводять до міжсуб'єктної, міжособистісного спілкування, в результаті, до взаимовпливу його учасників. Таким чином, взаємодію можна розглядати як систему взаємоузгоджуваних дій суб'єктів спілкування, коли дії одного суб'єкта обумовлюють логіку дій іншого.

Педагогічна взаємодія – це особлива форма зв'язку між учасниками освітньо-виховного процесу, в ході і результаті якого відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної та діяльнісної сфер учасників цього процесу (Е. Широкова, П. Шептенко). При цьому важливою відмінною рисою педагогічної взаємодії є участь дорослого (батька, вчителя), що виконує функції наставника і прагне до досягнення позитивних змін в особистості вихованців.

Педагогічна взаємодія полягає в навмисних контактах педагога з дитиною (тривалих або тимчасових), метою яких є зміни в поведінці, діяльності та відносинах дитини. Воно передбачає безпосередній або опосередкований вплив суб'єктів цього процесу один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок, і виступає як інтегруючий фактор педагогічного процесу, який сприяє появу особистісних новоутворень у кожного з суб'єктів цього процесу (А. Пархомов).

Ю. Бабанський визначає педагогічну взаємодію як взаємну активність педагога і вихованця в педагогічному процесі, що характеризується єдністю педагогічного впливу, його активного сприйняття і засвоєння, власної активності вихованця, що виявляється у відповідних безпосередніх або опосередкованих впливах на педагога і на самого себе (самовиховання) (Ю.Бабанський, 2003).

Н. Комісарова зазначає, що «педагогічна взаємодія, удосконалюючись у міру ускладнення духовних та інтелектуальних потреб його учасників, сприяє не тільки становленню особистості дитини, а й творчому зростанню педагога» (Н.Комісарова). Вказуючи, що основним засобом педагогічної взаємодії є спілкування, автор називає останню взаємодією вихователя і вихованця, що забезпечує мотивацію, результативність, творчий характер і виховний ефект спільної комунікативної діяльності. Через соціально-орієнтоване спілкування вирішуються соціально значущі завдання, реалізуються суспільні відносини, організовується соціальна взаємодія і т.д.

Саме через спілкування вчитель вирішує широке коло освітніх, виховних і розвиваючих завдань. Так, при реалізації освітніх завдань спілкування дозволяє забезпечувати реальний психологічний контакт з вихованцями, формувати позитивну мотивацію навчання, створювати психологічну обстановку колективного, пізнавального пошуку і спільних роздумів. При вирішенні виховних завдань за допомогою спілкування налагоджуються взаємини, психологічні контакти між педагогом і дітьми, що багато в чому сприяє успішності навчальної діяльності; формується пізнавальна спрямованість особистості, долаються психологічні бар'єри, нормалізуються міжособистісні відносини в дитячому колективі. Розвиток учнів через спілкування відбувається завдяки створенню психологічних ситуацій, що стимулюють самоосвіту і самовиховання особистості, що сприяють подоланню соціальнопсихологічних факторів, які стримують розвиток особистості. При цьому з'являються можливості для виявлення та врахування індивідуально-психологічних особливостей вихованців, здійснюється соціально-психологічна корекція становлення найважливіших особистісних якостей (мова, розумова діяльність тощо). Таким чином, спілкування в процесі педагогічної взаємодії виступає, по-перше, як засіб вирішення навчальних завдань, по-друге, як соціально-психологічне забезпечення виховного процесу, по-третє, як спосіб організації взаємин

вихователя і вихованців, що забезпечує успішність їх навчання, виховання і розвитку (Н.Галєєва, Н.Комісарова та ін.).

Смисловий зміст терміна «педагогічна взаємодія» відображає єдність педагогічного впливу, його активного сприйняття і засвоєння об'єктом, власну активність вихованця, що виявляється у відповідних безпосередніх або опосередкованих впливах на педагога і на самого себе (самовиховання). Виділяють кілька рівнів і типів педагогічної взаємодії.

Перший рівень – це взаємодія людини самою з собою. Саме на цьому рівні відбуваються процеси самопізнання, самопроектування, самоаналізу і самооцінки. Від уміння особистості взаємодіяти з самою собою багато в чому залежить конструктивність її відносин з оточуючими людьми. У зв'язку з цим, затребуваним стає така якість особистості, як рефлексія.

Другий рівень – це взаємодія людини з іншими. Зокрема, педагог у навчально-виховному процесі вступає у такі типи взаємодії: педагог – «я», педагог – педагог, педагог – учень, педагог – група вихованців, педагог – дитяче самоврядування, педагог – адміністрація, педагог – батьки.

Третій рівень – це взаємодія особистості з певною системою. Людина, що знаходиться в школі, вступає в безпосередню взаємодію з цілою сукупністю соціальних систем, найважливішою з яких є «педагог – учень» (С. Маркова та ін.).

Сучасні вчені в коло учасників педагогічної взаємодії включають не тільки вчителя і учня (колектив учнів), а й інших суб'єктів: адміністрацію навчального закладу, колег-педагогів, батьків учнів (Т. Писарєва). Е.Чуб, характеризуючи даний процес як міжособистісну категорію і особливий вид спілкування, зазначає, що в ньому «активну позицію займають всі його учасники: педагог, батько, дитина. Через систему вибудовуваних взаємоузгоджуваних дій і забезпечується взаємоприйнятний результат [42].

Якщо вчитель є активним суб'єктом педагогічної взаємодії в силу самої сутності своєї професійної діяльності, то другим основним суб'єктом по праву є учень, так як вся система освіти функціонує саме з метою досягнення

прогресивних змін в його особистості (в інтелектуально і операційній, емоційній і мотиваційно-вольовій сферах). Батьки, будучи свідомо зацікавленими в даних змінах, також повинні брати активну участь у вирішенні освітньовиховних завдань.

Оскільки зв'язки між людьми багатозначні, багатофакторні, то до основних характеристик міжособистісної, в тому числі, педагогічної взаємодії відносять наступні:

- взаємопізнання – об'єктивність знання особистісних особливостей, обопільний інтерес один до одного;

- взаєморозуміння – розуміння спільної мети і завдань взаємодії, що стоять перед педагогами і школярами (іншими суб'єктами взаємодії); взаємне розуміння і прийняття труднощів і турбот суб'єктами взаємодії, мотивів поведінки; адекватність оцінок і самооцінок; збіг установок на спільну діяльність;

- взаємовідношення – взаємний прояв такту, уваги, емоційна готовність до спільної діяльності, співпереживання і співчуття; прагнення до спілкування;

- взаємні дії – обопільна ініціатива у здійсненні постійних контактів, активна участь у спільній діяльності; взаємодопомога;

- взаємовплив – здатність прийти до консенсусу, зміна способів поведінки і дій після взаємних рекомендацій; сприйняття іншого як прикладу для наслідування;

- спрацьовуваність – успішність і оптимальна координація спільної діяльності, засновані на взаємному сприянні;

- сумісність - задоволеність партнерів один одним, значними емоційно-енергетичними витратами на взаємодію, високою когнітивною ідентифікацією (Т.А. Писарєва, є. Ф. Широкова, П. А. Шептенко та ін.).

Очевидно, що відповідність зазначеним характеристикам забезпечується вмотивованістю, свідомістю, послідовністю дій учасників взаємодії, об'єднаних спільною метою, пов'язаною з вирішенням педагогічних

завдань. Досягнення такої злагодженості дій вимагає певного рівня інтелектуального, психологічного, фізичного розвитку суб'єктів освіти. Такий рівень розвитку вчителя досягається в процесі професійної освіти і діяльності, тоді як учнів та їх батьків необхідно цілеспрямовано готувати до повноцінної участі у взаємодії, враховуючи індивідуально-особистісні особливості дітей, сімейні обставини і т.д [65].

Залежно від ступеня розвитку вищевказаних характеристик розрізняють такі типи взаємодії, як [35]:

- ✓ співпраця (характеризується високим рівнем розвитку всіх компонентів взаємодії),
- ✓ діалог (характеризується рівністю позицій партнерів, поважними, позитивними відносинами суб'єктів),
- ✓ опіка (турбота однієї сторони про іншу),
- ✓ придушення (характеризується пасивним підпорядкуванням одних суб'єктів іншим, присутністю відкритих, жорстких вказівок, вимог, приписів, недорозвиненням компонента «взаємні дії»),
- ✓ конфлікт (зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок суб'єктів взаємодії – недорозвинення взаєморозуміння),
- ✓ індиферентність (байдужість, байдужість один до одного, відсутність взаємовпливу та / або взаємовпливу),
- ✓ конфронтація (зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок, поглядів, суб'єктів взаємодії; несумісність, відсутність взаємних дій) (Л.В. Байбородова).

Із зазначених типів взаємодії еталонним зразком є співпраця. Цей рівень відносин характеризується наступними параметрами: відкритим характером спілкування, підтвердженим готовністю взаємодіючих сторін до відкритого обговорення проблем учнів; прагненням визначати найбільш доцільні шляхи життєвого, особистісного та професійного розвитку дитини; тристоронньою суб'єктною позицією всіх учасників цілісного педагогічного процесу: педагог

– батьки – учень; діяльнісно-практичною спрямованістю на своєчасне вирішення виникаючих проблем (Ю.Бабанський, Н.Комісарова, І.Котова, Є.Шиянов).

Для розвитку взаємодії як співпраці, для становлення суб'єкт-суб'єктних відносин від взаємодіючих сторін потрібно, перш за все, позитивна установка на спільну творчу роботу. У цьому випадку можливе ефективне спільне планування і аналіз результатів діяльності, усвідомлення її завдань і особистісного сенсу, досягнення залишених цілей. Залежно від відносин, які складаються між учасниками в процесі педагогічної взаємодії, останнє може носити позитивний, суперечливий або негативний характер.

Позитивність взаємодії, на думку Т.Каширської і С.Трещевої, «проявляється в узгодженні цілей, супроводжується педагогічною позицією на рівних, адекватної зворотним зв'язком, позитивними відносинами між учасниками виховного процесу» (Т.Каширська, С.Трещева). Позитивність, що забезпечує особистісне зростання його суб'єктів, досягається при реалізації особистісно-орієнтованих функцій педагогічної взаємодії. До них відносяться [25]:

- ✓ пізнавально-виховна, що передбачає освоєння дорослими учасниками взаємодії системи знань, умінь і навичок формування властивостей і якостей особистості вихованців;
- ✓ прогностично-організаційна, що полягає у виявленні індивідуальних особливостей учасників взаємодії, специфіки ситуацій взаємодії, у проектуванні та практичній організації взаємодії на основі виявлених особливостей;
- ✓ експресивно-рефлексивна, що включає розуміння себе та інших (цілей, мотивів, переживань), осмислення організаторами взаємодії того, як інші суб'єкти їх сприймають, що відбувається через розвиток соціальної перцепції, емпатії, рефлексії;
- ✓ фасилітативна, тобто забезпечення психолого-педагогічної підтримки взаємодіючим сторонам, стимулювання їх особистісного зростання,

створення оптимальних умов самовдосконалення суб'єктів освіти;

- ✓ толерантно-адаптивна – розвиток у суб'єктів взаємодії здібностей приймати індивідуальність «іншого», включатися в інші соціальні групи і взаємодіяти в них на позитивних підставах, в тому числі, в ситуації невизначеності (Т.Каширська і С.Трещева).

Таким чином, педагогічну взаємодію ми розглядаємо як зв'язок суб'єктів освітньої діяльності, що приводить до кількісних і якісних змін в навчально-виховному процесі і в особистісних характеристиках взаємодіючих сторін.

Як вже було сказано, суб'єктами педагогічної взаємодії виступають: вчитель (педагогічний колектив), учень (учнівський колектив), батьки (колектив батьків), адміністрація школи. Залежно від учасників-суб'єктів виділяють педагогічні взаємодії типу: «адміністрація-вчитель» (педагогічний колектив), «учитель-батьки» (батьківський колектив), «учитель-учень» (учнівський колектив), «батьки-діти» та ін. Слід зазначити, що учні при цьому виступають не тільки суб'єктами взаємодії, а й об'єкт-суб'єктами впливів у всіх зазначених типах педагогічної взаємодії [68].

Ефективна діяльність педагога немислима без тісної співпраці з педагогічним колективом школи, психологічною службою, органами соціальної допомоги та захисту, батьками. Від чіткої взаємодії вчителя зі шкільним психологом, лікарем, вчителями, вихователями, адміністрацією, родичами учнів, а також позашкільними установами буде залежати успішність вирішення багатьох життєво важливих проблем дітей. Тільки за умови тісної співпраці всіх суб'єктів педагогічної взаємодії можна домогтися якісного вирішення освітніх, виховних, розвиваючих завдань.

Для організації ефективної педагогічної взаємодії потрібно:

від педагога – високий рівень компетентності в питаннях планування, побудови, реалізації та аналізу результативності спільної діяльності з різними суб'єктами освіти; сформованість професійно-значущих особистісних якостей, таких як любов до дітей, доброзичливість, емоційна стійкість,

перцепція, експресивність, професійна пильність, рефлексія, комунікативні здібності та ін.;

від шкільного колективу (адміністрації) – педагогічна однодумність, Підтримка всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, згуртованість і спадкоємність поколінь;

від батьків – грамотність в питаннях побудови взаємодій з різними суб'єктами педагогічної діяльності, готовність до суб'єкт-суб'єктних відносин з ними, любов і відповідальність за дитину;

від учня – готовність сприймати і приймати правила спільної діяльності з різними суб'єктами педагогічного процесу (Ю.Бабанський, Т.Каширська, С.Трещева; Н.Комісарова; Є.Чуб і ін.).

При організації взаємодії кожен суб'єкт виконує свої функції, сукупність яких дозволяє навчальному закладу вирішувати покладені на нього завдання. Так, адміністрація навчального закладу, здійснюючи загальне керівництво, бере участь у плануванні роботи з оптимізації педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами, забезпечує організаційну та правову підтримку у вирішенні поставлених завдань, контролює їх виконання [35].

Вчителі реалізують такі функції: безпосередня організація і здійснення педагогічної взаємодії з колегами, учнями та їх батьками; визначення тематики заходів, спрямованих на оптимізацію педагогічної взаємодії; аналіз внутрішнього психологічного клімату в навчальних колективах і в сім'ях учнів; визначення та коригування рівня готовності суб'єктів педагогічної діяльності до взаємодії та ін.

Батьки школярів повинні відповідально ставитися до виконання своїх обов'язків: брати посильну участь в житті класу і школи, своєчасно інформувати педагогів (а також психологів, соціальнихпедагогов школи) про виникаючі у дітей труднощі навчання, комунікації, поведінки та ін.і, в цілому, активно співпрацювати зі співробітниками освітнього закладу з питань навчання, виховання, розвитку своїх дітей. Переважна більшість дослідників, що займаються даною тематикою, єдині в думці, що при всій значущості всіх

взаємозв'язків, однією з пріоритетних є – «педагог – батьки». Завдяки їй реалізується зв'язок між сім'єю і школою, що дозволяє краще пізнати дитину, подивитися на неї з різних сторін і позицій, побачити в різних ситуаціях, а так само допомагає дорослим в розумінні її індивідуальних особливостей, в подоланні її негативних вчинків і поведінкових проявів, у формуванні ціннісних життєвих орієнтирів і т.д.

Відповідно до сутністю і завданнями педагогічної взаємодії, провідними принципами її організації є наступні [78]:

- ✓ гуманізації – повне визнання прав учасників взаємодії та повага до них у поєднанні з розумною вимогливістю; опора на позитивні якості; створення ситуацій успіху; захищеність та емоційна комфортність суб'єктів освіти у педагогічній взаємодії;
- ✓ демократизації – індивідуально-орієнтований характер педагогічної взаємодії, його організація з урахуванням національних, соціальних, психологічних та ін. особливостей суб'єктів взаємодії; створення відкритого для громадського контролю і впливу педагогічного процесу; нормативно-правове забезпечення діяльності вихователів і вихованців, що сприяє захисту від несприятливих впливів середовища; введення самоврядування учнів в процес і життєдіяльності; взаємоповага, такт і терпіння; широке залучення батьків і громадськості до організації життєдіяльності вихованців в освітніх установах;
- ✓ природовідповідність – педагогічний процес організовується як процес, що підтримує і зміцнює здоров'я його учасників; спрямований на самовиховання, самоосвіту, Самонавчання суб'єктів освіти; будується відповідно віковим і індивідуальним особливостям вихованців; спирається на зону найближчого розвитку;
- ✓ культуровідповідність – розуміння педагогічного процесу як складової частини культури суспільства і сім'ї, як культурно-історичної цінності; максимальне використання сімейної, регіональної, конфесійної, народної матеріальної і духовної культури; забезпечення єдності національного,

інтернаціонального, міжнаціонального начал у вихованні і навчанні;

- ✓ єдність і несуперечливість впливів сім'ї та школи на вихованців в організації їх життєдіяльності та взаємодії з ними; встановлення міцних зв'язків і відносин між усіма сферами життєдіяльності вихованця; забезпечення взаємної компенсації, взаємодопомоги, взаємодоповнення, інтегрування зусиль всіх сфер життєдіяльності учня;
- ✓ систематичність і послідовність – дотримання логічних зв'язків в процесі організації і здійснення взаємодії, його безперервність, спадкоємність проведених заходів.
- ✓ суб'єктність – розвиток у кожного учасника взаємодії здатності усвідомлювати і приймати своє «Я» у взаєминах з людьми і світом; становлення здатності оцінювати свої дії і передбачати їх наслідки, відстоювати свою моральну і громадянську позицію, протидіяти негативному зовнішньому впливу; створення умов для розвитку особистістю власної індивідуальності і розкриття духовних потенційних можливостей.

У контексті методичного забезпечення ефективності педагогічної взаємодії слід зупинитися, перш за все, на методах і прийомах формування соціального досвіду школярів – як мети і основного змісту організованої педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу [49]. А.Мудрик, описуючи виховання в контексті мікрофакторів соціалізації, в числі останніх характеризує соціалізуючі функції сім'ї, виховних організацій і колективу (групи однолітків). Зокрема, до соціалізуючих функцій сім'ї вчений відносить забезпечення фізичного, емоційного і розумового розвитку, оволодіння соціальними і нормами (особливо стосуються виконання сімейних ролей), формування основоположних ціннісних орієнтацій (перш за все, що проявляються в соціальних відносинах) і, в цілому, соціальний розвиток дитини. Виховує потенціал сім'ї, при цьому, залежить від її особистісних ресурсів, безпосереднім чином впливають на цілі і стилі сімейного виховання. Серед них ключове значення мають стан здоров'я і характер, освіченість,

захоплення і смаки, ціннісні орієнтації і соціальні установки і, головне, «ставлення старших до молодших і до їх виховання як до своїх безумовних життєвих цінностей, від чого залежить міра їх участі у вихованні» (А.Мудрик, 2015).

Сім'я впливає на дитину за допомогою сімейних традицій і моделей поведінки старших родичів, закріплених у вигляді укладу життя, табу, незаперечних зразків; ціннісних орієнтацій, що транслюються через «батьківські напуття» і установки (нерідко виражаються у формі прислів'їв і приказок) (Н.Голованова). Найбільш традиційний педагогічний інструментарій сім'ї включає особистий приклад батьків (інших дорослих, старших братів і сестер), спільна діяльність (причому не тільки побутова, а й гра, читання, творчі заняття та ін.), етичні бесіди (з приводу реальних життєвих ситуацій і явищ, прочитаного, побаченого та ін.), а також привчання і доручення, заохочення і покарання. При цьому провідна роль належить прикладу: ніякі бесіди, вмовляння і доручення не зроблять на дитину істотного впливу, якщо не будуть підкріплені способом життя батьків. Важливо, щоб всі методи і прийоми, використовувані цілеспрямовано або спонтанно, не шкодили розвитку дитини, а відповідали гуманістичним завданням соціалізації особистості [92].

Виховні організації – як найважливіший мікрофактор соціалізації – спеціально створюються для вирішення завдань соціального виховання; з їх числа в групу обов'язкових організацій входять школи. Їх основними соціалізуючими функціями є залучення особистості до суспільної культури, забезпечення її індивідуального розвитку і духовно-ціннісної орієнтації. «На процес самозміни своїх членів Виховна організація впливає в залежності від її побуту, змісту і форм організації життєдіяльності та взаємодії, які створюють більш-менш сприятливі можливості для розвитку людини, задоволення їм своїх позитивних потреб, здібностей та інтересів» (А.Мудрик, 2012). Саме виховні організації мають найбільший потенціал в організованому, цілеспрямованому соціалізуючому впливі на особистість молодшого школяра,

а провідне значення тут має взаємодія вихователів, і вихованців, а також дітей між собою. Педагогічний супровід цієї взаємодії створює умови для становлення в учнів індивідуального (позитивного) соціального досвіду. Крім змісту освіти, провідною силою при цьому є колектив, до рівня якого, зокрема, в школі повинні бути розвинені формальні групи однолітків (класи).

Організація життєдіяльності колективу та виховної організації в цілому – основа ефективної соціалізації школярів. Найважливішими умовами в даному контексті є: забезпечення безпосередньої участі школярів у діяльності, соціальній практиці, а також актуалізація змісту життєдіяльності колективу для його членів (забезпечення становлення особистісної значущості для дітей участі в житті класу, школи, в спілкуванні та ін.). При цьому, для формування соціального досвіду учнів, зокрема, досвіду самовизначення, ефективними є заходи: надання вибору (місця, часу, змісту діяльності, спілкування тощо), спонукання до творчості, демонстрація уваги і небайдужості («позитивні погладжування»), стимулювання самоаналізу і самооцінювання (розвитку рефлексивних потреб), орієнтація дітей на власну індивідуальність (на позицію «бути самим собою») (М.Ф.Голованова). Враховуючи думки вчених, можна сказати, що основними умовами формування соціального досвіду дитини є: відтворення життєвих ситуацій з опорою на дитячі враження, забезпечення зацікавленості учнів діяльністю і визнання її соціальної та особистісної значущості, організація цікавої для школяра діяльності на основі самостійності та участі в цілепокладанні і плануванні дій, забезпечення прагнення дітей до співпраці і взаємодопомоги [34].

У число педагогічних умов формування у дітей соціального досвіду вчені включають проектування та ігрову взаємодію. Роль проектної діяльності (колективних соціально-значущих проектів, дослідницьких і навчальних проектів) у формуванні соціального досвіду молодших школярів обґрунтовується П. Дроздом, В.Шефнером та ін. з точки зору відповідності духу, цільовим орієнтирам і змісту сучасних освітніх стандартів, передбачуваних педагогічних засобів (спільна діяльність і педагогічна

підтримка) і необхідних умов (створення ситуацій успіху, соціального вибору і творчого самовизначення).

Проектна діяльність цілком відповідає класно-урочної організації навчального процесу, доповнює її і сприяє досягненню особистісних і метапредметних результатів освіти, формуванню універсальних навчальних дій та ін. В якості особливостей проектної діяльності, істотних для формування соціального досвіду дітей, називаються: спрямованість на досягнення конкретних цілей, узгоджене і координоване виконання взаємопов'язаних дій, тимчасова визначеність і відносна неповторність, унікальність результатів, що складаються з пізнавальної, дослідницької, творчої, трудової діяльності кожного учасника.

Організація взаємодії передбачає включення дітей в процеси цілепокладання, планування роботи, реалізації наміченого і аналізу результатів. Навчання взаємодії актуально за такими напрямками, як: навички мовного спілкування (від розширення словникового запасу до етики спілкування), формування соціально ціннісних установок (інтерес до спілкування, діалогічність, рівноправність, терпимість і толерантність та ін.), вміння орієнтуватися в ситуації взаємодії (освоєння правил взаємодії в діловій ситуації і на відпочинку, в колективі і в дружній компанії та ін.).

Індивідуальна допомога, зокрема, в процесі вирішення дитиною соціально-культурних і соціально-психологічних завдань, необхідна для подолання виникаючих при цьому проблем. До ускладнень, найбільш значущим в контексті формування соціального досвіду молодших школярів і вимагає індивідуальної допомоги, слід віднести: оволодіння способами взаємодії з людьми, розвиток / корекція необхідних установок; розуміння проблем оточуючих людей і соціальних груп. (сім'ї, інших груп членства, соціуму, сприйнятливістю до них; розвиток розуміння і сприйнятливості по відношенню до себе і до інших, адаптація до реальних умов життя; встановлення позитивних взаємин з оточуючими, особливо зі значущими особами та ін.

Таким чином, найважливіше значення для формування соціального досвіду дитини мають такі методи і прийоми: приклад (великої людини, дорослих: батьків і педагогів, однолітків); створення соціалізуючих ситуацій; педагогічна вимога, заохочення і покарання, привчання і вправа, змагання; гра, проекти. У зв'язку з цим в початковій школі, по-перше, необхідно приділяти особливу увагу питанням організації ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу з тим, щоб її зміст сприяв становленню у дітей навичок конструктивного спілкування, співпраці, формуванню необхідних ціннісних орієнтацій і т.д. по-друге, при цьому слід спиратися і на особистісні ресурси, виховний потенціал сімей учнів, залучаючи їх для вирішення різноманітних навчально-виховних, культурно-розвиваючих та ін. завдань, і на силу колективу навчальної групи (класу) як найважливішого фактора соціалізації.

Висновки до першого розділу

Формування соціального досвіду молодших школярів – одне з найважливіших завдань Нової української школи. Вимоги до особистості громадянина, зміст освітніх стандартів загальної початкової освіти дозволяють пов'язати результат формування соціального досвіду молодших школярів з їх ефективною взаємодією з оточуючими і емоційно-позитивним самопочуттям в цій взаємодії. Завданню формування даного досвіду відповідає освоєння наступного основного змісту освіти:

- гуманістичні і демократичні ціннісні орієнтації (свободи, соціальної справедливості, рівноправності думок і поглядів, сім'ї, дружби та ін.), освоєні норми моральної поведінки;

- навички співпраці з однолітками (а також старшими і молодшими школярами) і дорослими (перш за все, педагогами і батьками) в різних

соціальних ситуаціях (взаємодія з об'єктами природи, матеріальної і духовної культури, соціумом) на основі шанобливого ставлення до оточуючих, умінь розподіляти функції і ролі в спільній діяльності, вести діалог, враховувати інтереси оточуючих і конструктивно вирішувати або попереджати конфлікти;

- активність, відповідальність, самостійність, доброзичливість та ін.

Ключовою умовою ефективного формування соціального досвіду молодших школярів є педагогічна взаємодія учасників освітнього процесу. Під педагогічною взаємодією розуміють особливу форму зв'язку між учасниками освітньо-виховного процесу, в ході і результаті якого відбувається взаємне збагачення інтелектуальної, емоційної та діяльнісної сфер учасників цього процесу. Учасниками педагогічної взаємодії є не тільки вчитель і учні, а й адміністрація навчального закладу, колеги – педагоги, психологи, батьки учнів. Для організації співробітницьких взаємодій кожен суб'єкт педагогічного процесу (але, перш за все, вчителі і батьки) повинен володіти певними характеристиками, сукупність яких може бути описана через поняття «готовність до педагогічної взаємодії». У зміст готовності до діяльності як якості особистості включаються: знання про особливості цієї діяльності та умови її ефективної організації, вміння виконувати діяльність, інтерес і ціннісне ставлення до неї. У структурі готовності до педагогічної взаємодії можна виділити три основні компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний і практичний, зміст яких варіюється у різних суб'єктів взаємодії.

В якості основоположних психолого-педагогічних умов організації ефективної педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу, орієнтованого на формування соціального досвіду молодших школярів, виступають наступні:

- ✓ ціннісно-цільова єдність та активна співпраця адміністрації, педагогів, психологів та соціальних педагогів, батьків учнів, орієнтована на збагачення соціальних зв'язків школярів;
- ✓ забезпечення готовності педагогів і батьків до взаємодії за допомогою організації психологічної та соціально-педагогічної освіти в області

формування соціального досвіду молодших школярів, організації тренінгів міжособистісної взаємодії та організації-взаємодії дітей, проведення ділових і рольових ігор соціальної взаємодії, застосування методів емоційного впливу, методів активізації творчого потенціалу особистості і т. д.;

- ✓ забезпечення становлення в учнів досвіду конструктивної взаємодії з оточуючими: орієнтація змісту педагогічної взаємодії на інтеріоризацію дітьми соціальних цінностей і норм поведінки, моделювання ситуацій соціальної взаємодії, організація спільної діяльності дітей і дорослих (творчої, пізнавальної, комунікативної тощо), пред'явлення дорослими (педагогами і батьками) прикладів (моделей) конструктивної взаємодії з оточуючими.

РОЗДІЛ 2
ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ

2.1. Критерії та рівні сформованості готовності суб'єктів освітнього процесу до педагогічної взаємодії

З метою визначення готовності вчителів і батьків до взаємодій були розроблені завдання і підібрані питання, що дозволяють визначити якісно-кількісні показники сформованості досліджуваних сторін особистості. Показником сформованості готовності особистості до педагогічної взаємодії як цілісної освіти є сформованість його структурних компонентів. Критеріальні показники готовності вчителя до педагогічної взаємодії представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Критеріальні показники готовності вчителя до педагогічної взаємодії

Компонента	**Критеріальні показники**	**Метод дослідження**
Теоретичний	✓ якість теоретичних знань: повнота, обсяг, глибина, системність, гнучкість і оперативність.	опитування, тестування
Практичний	✓ продуктивне вирішення завдань педагогічної взаємодії; ✓ творчий підхід до вирішення стандартних і нестандартних педагогічних завдань; ✓ ефективність застосування комунікативних, рефлексивних умінь в процесі взаємодії; ✓ обсяг використовуваних методів і засобів впливу на особистість і їх адекватність завданням; ✓ відповідність поставлених завдань плановим результатам педагогічної діяльності;	тестування, педагогічне спостере-ження

	✓ відповідність поведінки суб'єкта етиці педагогічної взаємодії; ✓ сформованість умінь: уважно слухати іншу людину; управляти своїми емоціями (гнів, образа, занепокоєння, страх, захват, радість і т.д.); відстоювати свою точку зору, знаходити компроміс у рішеннях спірних питань і т. д.; оцінювати свої дії і дії інших людей.	
Мотиваційно-ціннісний	✓ інтерес до взаємодії з суб'єктами освіти; ✓ визнання педагогічної взаємодії як значущого компонента професійної діяльності; ✓ прагнення самостійно розвивати свої комунікативні, рефлексивні, творчі здібності; ✓ осмислений і активний підхід до процесу організації педагогічної взаємодії з суб'єктами освіти; ✓ впевненість у своїх силах; ✓ доброзичливе ставлення до учнів; ✓ витримка, самовладання, емоційна стійкість	опитування, педагогічне спостере-ження, бесіда

Визначення рівня сформованості готовності фахівців до педагогічної взаємодії здійснюється на основі змістовного аналізу відповідей на поставлені запитання, виконаних теоретико-практичних завдань (Додаток А). Залежно від результатів, були виділені п'ять рівнів готовності до взаємодії:

1 рівень – репродуктивний – педагог здатний взаємодіяти з суб'єктами освіти лише в стандартній ситуації і тільки так, як знає і вміє сам;

2 рівень – адаптивний – учитель ситуативно проявляє готовність до педагогічної взаємодії не тільки в стандартних ситуаціях, але і з урахуванням психофізіологічних, вікових, статевих особливостей учнів;

3 рівень – локально-моделюючий – педагог вміє моделювати систему взаємодій лише з деякими суб'єктами педагогічної діяльності (колеги, адміністрація, батьки, діти), усвідомлює необхідність в цілеспрямованому плануванні і контролі за ходом розвитку взаємодій, частково проявляє лідерські здібності, домінантність, ефективно управляє інформацією і собою;

4 рівень - системно-моделюючий знання – педагог вміє моделювати власну систему діяльності і діяльність суб'єктів взаємодії, проявляє лідерські здібності, бере активну участь в організації і здійсненні взаємодії, реалізує контроль вирішення поставлених завдань, усвідомлює важливість включення кожного суб'єкта педагогічної діяльності в процес взаємодій для продуктивного вирішення професійних завдань, проявляє прагнення і здатність до саморозвитку;

5 рівень – системно-моделюючий діяльність і поведінку – педагог володіє стратегіями взаємодії з різними суб'єктами освіти; володіє глибокими знаннями і уміннями в питаннях організації та управління своєю діяльністю, інформацією, відносинами всередині колективу; ефективно вирішує завдання освітньої і виховної спрямованості; свідомо і активно прагне сформувати досвід взаємодії з різними суб'єктами освіти.

Їх критеріальна складова відповідає рівням педагогічної діяльності, запропонованим Н. В. Кузьміною (2005). Кожен наступний рівень включає в себе попередній і, разом з тим, характеризується якісними змінами в структурі знань, умінь, мотивації особистості (таблиця 2).

Таблиця 2

Критеріальна характеристика рівнів сформованості готовності вчителі до педагогічної взаємодії

Рівень	**Характеристика рівнів сформованості готовності педагога**
Репродуктивний	✓ присутні грубі помилки при організації педагогічної взаємодії, при самоврядуванні та управлінні відносинами і діяльністю суб'єктів взаємодії; ✓ слабо розвинена мотивація педагогічної взаємодії; ✓ не простежується залежність вибору методів і форм взаємодії від особливостей включених до нього суб'єктів; ✓ заплановані результати не досягнуті.
Адаптивний	✓ готовність будувати взаємини з суб'єктами педагогічної діяльності проявляється на рівні ситуативних умінь, але не навичок;

	✓ спостерігається тенденція до «відходу від проблеми», невміння швидко виділити необхідні для вирішення завдання знання, пасивність у прийнятті рішень; ✓ низька активність при вирішенні нестандартних завдань педагогічної взаємодії; ✓ нестійка мотивація до педагогічної взаємодії; ✓ невміння самостійно розгледіти і сформулювати проблему, знайти шляхи її вирішення в професійній діяльності.
Локально-моделюючий	✓ проявляються здібності самостійно вирішувати завдання і проблеми педагогічної взаємодії, однак, найчастіше, виникають труднощі з обґрунтуванням власних алгоритмів діяльності; ✓ сформовано вміння знаходити варіанти розв'язання задачі та визначати критерії вибору оптимального (за шаблоном); ✓ легкість виділення необхідних для вирішення завдання знань і умінь, але не завжди адекватне їх застосування; ✓ розвинене критичне ставлення до обсягу власних знань, умінь і навичок; ✓ сформована мотивація до педагогічної взаємодії з суб'єктами освіти, але спостерігається недостатня мотивація до самоосвіти в досліджуваній галузі.
Системно-моделюючий знання	✓ сформовані навички самостійної пізнавальної діяльності, постановки та аналізу проблеми, прагнення до вирішення проблем педагогічної взаємодії; ✓ спостерігається легкість в «добуванні» необхідних знань і успішне застосування їх в нестандартних ситуаціях; ✓ ефективне управління своїми емоціями (гнів, образа, занепокоєння, страх, захват, радість і т.д.); ✓ висока теоретична підготовленість і достатній рівень її практичної реалізації; ✓ активне застосування комунікативних, перцептивних, рефлексивних здібностей при організації педагогічної взаємодії; ✓ ефективне управління інформацією, собою, відносинами всередині колективу.
Системно-моделюючий діяльність і поведінку	✓ сформовані навички самостійної діяльності (постановка цілей, планування, корекція, аналіз і синтез діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії); ✓ творчий підхід до вирішення завдань педагогічної взаємодії;

	✓ сформовані особистісні якості (домінантність, лідерські, організаторські, управлінські здібності), проявляється стресостійкість; ✓ продуктивне управління не тільки інформацією і собою, а й відносинами і діяльністю (всіх суб'єктів педагогічної взаємодії); ✓ - здатність адаптувати свою діяльність і діяльність інших суб'єктів педагогічної взаємодії до умов конкретних ситуацій взаємодії.

Готовність батьків до педагогічної взаємодії з колективом школи, з класним керівником, зі своєю дитиною також визначається за рівнем сформованості їх теоретичної, практичної та мотиваційно-ціннісної готовності (таблиця 3).

Таблиця 3

Критеріальна характеристика рівнів сформованості готовності батьків до педагогічної взаємодії

Компонента	**Критеріальні показники**	**Метод дослідження**
Практичний	✓ продуктивне вирішення завдань педагогічної взаємодії; ✓ якісне здійснення діагностики, планування та прогнозування спільної діяльності з дітьми та педагогами; ✓ ефективна участь у вирішенні виховних, освітніх, розвиваючих завдань; ✓ володіння методами і засобами впливу на особистість, адекватними завданням педагогічної взаємодії; ✓ сформованість умінь: слухати і чути іншу людину, управляти своїми емоціями, знаходити компроміси з дітьми, педагогами та адміністрацією, оцінювати свої дії і дії інших людей, будувати ефективні стратегії поведінки.	опитування педагогічне спостереження
Мотиваційно-ціннісний	✓ визнання педагогічної взаємодії як значущого компонента навчання і виховання дітей;	опитування тестування педагогічне

	✓ прагнення розвивати взаєморозуміння, взаємодовіру з педагогічним колективом і з дітьми, прагнення до співпраці; ✓ осмислений і активний підхід до організації та участі в педагогічній взаємодії з суб'єктами освіти (в т. ч., зі своїми дітьми); ✓ доброзичливе і відповідальне ставлення до дитини; ✓ витримка, самовладання, емоційна стійкість.	спостереження бесіда

Рівні сформованості готовності батьків до педагогічної взаємодії визначалися на основі результатів емпіричного дослідження. Як і для педагогів, ці рівні залежали від якості виконання запропонованих завдань, відповідей на питання, результатів співбесід і педагогічного спостереження (додаток Б); однак кількісна оцінка в даному випадку не передбачалася: рівні описувалися через якісні характеристики теоретичного, практичного і мотиваційно-ціннісного компонентів готовності.

Теоретичний і практичний компоненти характеризують ступінь компетентності батьків в питаннях побудови педагогічної взаємодії з суб'єктами освіти. Відповідно отриманими результатами анкетування були виділені 4 групи батьків:

- ✓ 1 група – знають предмет дослідження та активно беруть участь у педагогічній взаємодії з усіма суб'єктами освіти;
- ✓ 2 група – володіють необхідними теоретичними знаннями, але не беруть активної участі в педагогічній взаємодії, спрямованому на формування соціального досвіду дітей;
- ✓ 3 група – володіють фрагментарними знаннями і вміннями в питаннях організації та реалізації педагогічної взаємодії, але не володіють позитивним досвідом їх практичної реалізації при формуванні соціального досвіду дітей;

- ✓ 4 група – не знають предмета дослідження і не беруть участі в педагогічній взаємодії з суб'єктами освіти.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує ступінь визнання батьками значущості спільної діяльності як найважливішого компонента освітнього процесу, значущого фактора формування у дітей індивідуального соціального досвіду. За цим показником батьки розділилися на три групи:

- ✓ 1 група – визнають значимість педагогічної взаємодії для ефективного формування соціального досвіду дітей;
- ✓ 2 група – невизначені, тобто, не виключають важливості педагогічної взаємодії суб'єктів освіти, але ускладнюються з визначенням його значення для ефективного формування соціального досвіду дітей;
- ✓ 3 група – заперечують значимість спільної діяльності, педагогічної взаємодії для ефективного формування соціального досвіду дітей.

Високий рівень готовності батьків до педагогічної взаємодії описується через характеристики 1 групи теоретико-практичного компонента і 1 групи мотиваційно-ціннісного компонента.

Середній рівень готовності включає характеристики 2 групи теоретико-практичного компонента і 2 групи мотиваційно-ціннісного компонента або 3 групи теоретико-практичного компонента і 2 групи мотиваційно-ціннісного компонента.

Низький рівень готовності характеризується показниками 4 групи теоретико-практичного компонента і 3 групи мотиваційно-ціннісного компонента або 3 групи теоретико-практичного компонента і 3 групи мотиваційно-ціннісного компонента.

Критерії сформованості соціального досвіду молодших школярів

Об'єктивними критеріями ефективності педагогічної взаємодії є, як уже говорилося, сформованість соціального досвіду молодших школярів. Зміни, що відбуваються в особистості учнів, відповідно до предмета нашого дослідження, повинні стосуватися наступних моментів:

- ✓ відносин учнів з педагогами і батьками, один з одним;
- ✓ морально-психологічного клімату в учнівському колективі та відповідного самопочуття учнів;
- ✓ самопочуття дітей в сім'ї, їх задоволеності сімейними відносинами, своєю позицією в сім'ї;
- ✓ самопочуття дітей у навчальному процесі, їх задоволеності взаємовідносинами з вчителями;
- ✓ дисциплінованості, ввічливості, пізнавальної та навчальної активності учнів і т. п.

Відповідно до охарактеризованих сутністю і змістом соціального досвіду молодших школярів, критеріями його сформованості ми визначили:

(а) конструктивні відносини між дітьми і педагогами, дітьми та батьками, всередині учнівського колективу;

(б) навички співпраці з оточуючими;

(в) емоційно-позитивний психологічний стан в школі і удома.

Вони оцінюються за такими показниками:

(а) взаємодопомога, ввічливість щодо однолітків і дорослих на перервах і позакласних заходах; ввічливість щодо родичів, Допомога батькам по дому і т. п.; дружелюбність і доброзичливість, здатність домовлятися з оточуючими;

(б) активна участь у колективних справах; здатність до ефективної спільної діяльності, до досягнення спільних цілей взаємодії;

(в) сприятливий морально-психологічний клімат в учнівському колективі (основний критеріальний показник – низький рівень тривожності у взаєминах з однокласниками), добре самопочуття дітей в навчальному процесі, їх задоволеності взаєминами з вчителями (основний критеріальний показник – низький рівень тривожності у взаєминах з вчителями), добре самопочуття дітей в сім'ї, їх задоволеності сімейними відносинами, своєю позицією в сім'ї (основний критеріальний показник – сприйняття морально-психологічного клімату в сім'ї як сприятливого).

Критеріальні показники були визначені відповідно до методик (додаток В), вибраних для діагностики:

1) рівень шкільної тривожності дітей – Методика діагностики шкільної тривожності Філіпса. Критеріями, що свідчать про ефективність роботи ППК, є:

(а) низький рівень тривожності у взаєминах з однолітками - шкала «переживання соціального стресу»,

(б) низький рівень тривожності у взаєминах з вчителями – шкала «проблеми і страхи у відносинах з вчителями».

Результати за шкалами «Страх не відповідати очікуванням оточуючих», «Страх ситуації перевірки знань», «Страх самовираження» доповнюють і уточнюють висновки щодо рівня тривожності учнів у відносинах з вчителями та однокласниками, зроблені на основі підсумків за основними шкалами.

2) Морально-психологічний клімат в сім'ї – Методика «Кінетичний малюнок сім'ї» Р.Бенса. Критерієм є відповідність результатів симптомокоплексу «сприятлива сімейна ситуація». У разі, якщо критерій не досягнутий, можна говорити про (а) тривожність, конфліктність; ворожості в сім'ї або (б) почутті сімейної неповноцінності.

3) Морально-психологічний клімат в учнівському колективі – Методика «Атмосфера в групі» А.Кареліна (модифікована). Критерієм є сприйняття дитиною атмосфери в групі як сприятливої, якій відповідає максимальна кількість балів – сума оцінок учнів за кількома характеристиками морально-психологічного клімату.

4) поведінка учнів – педагогічне спостереження. У школі та під час позакласних заходів здійснюється вчителем, вдома - батьками. Критеріями є:

- ✓ навчальна активність і дотримання дисциплінарних вимог на уроках;
- ✓ взаємодопомога, дружелюбність, ввічливість щодо однолітків і дорослих на перервах і позакласних заходах;
- ✓ активна та успішна участь у колективних справах;
- ✓ ввічливість щодо родичів, Допомога батькам по дому і т. п.

Розроблені критерії оцінки і виділені рівні готовності педагогів і батьків до педагогічної взаємодії дозволяють реалізувати диференційований підхід до організації навчально-виховного процесу в рамках класу і школи, здійснювати систематичний контроль і корекцію їх реалізації, поетапно оцінювати ефективність процесу вдосконалення розглянутих сторін особистості і своєчасно вносити поправки в діяльність педагога, батьків і учнів.

При цьому, щодо предмета нашого дослідження, підсумковими критеріями ефективності цілісної педагогічної взаємодії виступають:

- ✓ «учитель – батьки» – участь суб'єктів у спільному рішенні навчально-виховних завдань, вироблення і реалізація єдиної стратегії виховання, взаєморозуміння, рівноправність суб'єктів діяльності, одноцілля;
- ✓ «батьки – діти» – любов, турбота і повага дитини, свідоме батьківство, усвідомлене формування досвіду спільної діяльності, спільне обговорення проблемних ситуацій, визнання активної ролі дитини в процесі його навчання і виховання, створення довірчих відносин;
- ✓ «діти» – вихованість і дисциплінованість учнів, їх почуття захищеності і відчуття комфортності в класі і вдома, задоволеність учнів і батьків життєдіяльністю в класі, проявом індивідуальності і класної спільності.

Сформованість даних критеріїв визначалася на підставі педагогічного спостереження, ефективності вирішення завдань взаємодії, експертної оцінки.

2.2. Діагностика рівнів сформованості готовності суб'єктів освітнього процесу до педагогічної взаємодії

Для визначення рівня сформованості соціального досвіду молодших школярів і готовності суб'єктів освіти до педагогічної взаємодії був проведений констатуючий експеримент, в якому брали участь 50 учнів

початкових класів, 25 батьків і 20 педагогів. Базою дослідження стали дві загальноосвітні школи м. Чернівці (№22, №30)

У процесі констатувального експерименту використовувалася комплексна експрес-діагностика соціалізації молодшого школяра. Комплексна психолого-педагогічна діагностика – це аналіз соціально та індивідуально значущих показників розвитку особистості дитини, отримання більш достовірної інформації про рівень соціалізації школярів (сформованість соціальної позиції школяра). В основі методу лежать незалежні характеристики дитини педагогом.

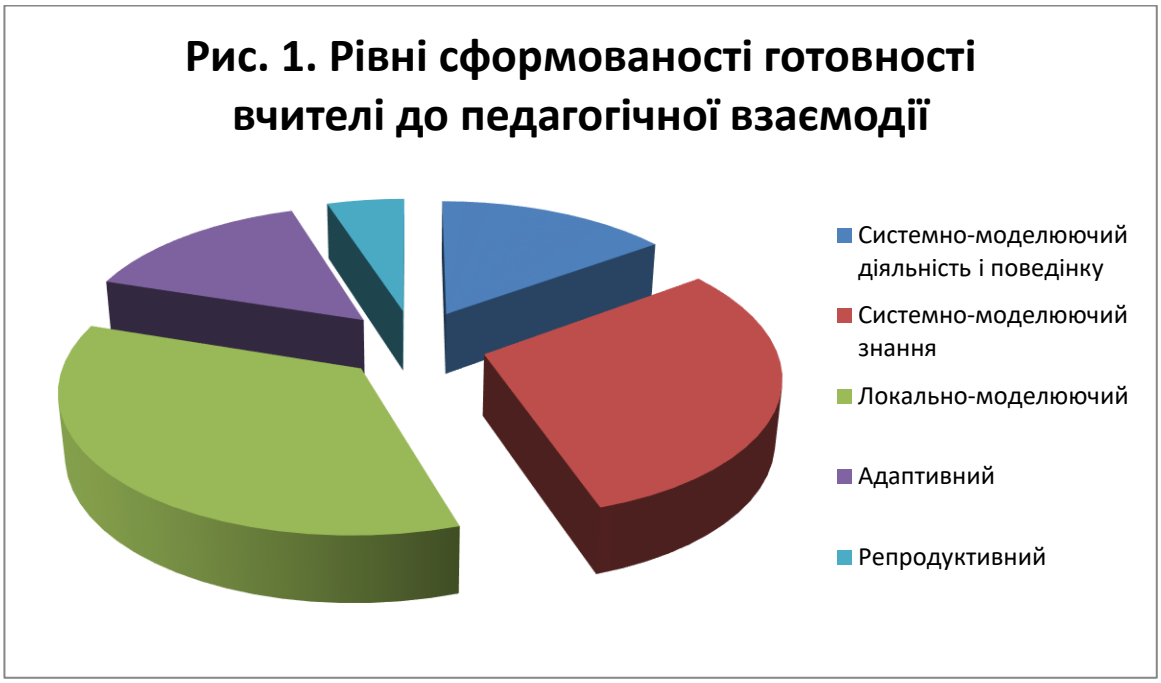
Змістовними критеріями діагностики в даному випадку повинні стати: адекватна, відповідна віковим вимогам і індивідуальним можливостям позиція дитини як суб'єкта спілкування і діяльності; розвиненість дитини як суб'єкта самосвідомості.

Методичними критеріями комплексної діагностики соціалізації на нашу думку, можуть служити: об'єктивність, попередження упередженості; Діагностика цілої індивідуальності, єдність вивчення дитини і соціального середовища, необхідність, достатність і взаємодоповнюваність використовуваних методів; валідність, надійність.

Результати констатуючого дослідження, проведеного за методиками, відображеними в додатках до роботи, виявили невідповідність між необхідними і реальними показниками сформованості готовності педагогів і батьків до взаємодії між собою і з дітьми.

Так, лише 15% педагогів володіють стратегіями поведінки з різними суб'єктами освіти, володіють глибокими знаннями і вміннями в питаннях організації та управління своєю діяльністю, інформацією, відносинами всередині колективу, ефективно вирішують завдання формування соціального досвіду учнів, свідомо й активно прагнуть сформувати власний досвід взаємодії з різними учасниками освітнього процесу, тобто мають вищий рівень готовності, системно-моделюючий діяльність і поведінку. У 30% вчителів сформований рівень системно-моделюючий знання, у 35% вчителів -

локально-моделюючий рівень, у 15% вчителів - адаптивний рівень, у 5% вчителів - репродуктивний рівень (рис.1).



В цілому, переважна більшість вчителів (85%) усвідомлюють важливість включення батьків в процес формування соціального досвіду дітей, але на практиці мало часу відводять на їх залучення до спільної діяльності, недостатньо активізують фактори ефективної взаємодії, не повною мірою володіють техніками діагностики, планування і прогнозування педагогічної взаємодії і т. д. Про це свідчать результати анкетування, педагогічного спостереження, експертної оцінки: найбільше число балів респонденти набрали по теоретичному компоненту готовності, а найменше - по практичному компоненту (Таблиця 4).

Таблиця 4

Результати (у %) відповідей вчителів на запитання «Яке відсоткове співвідношення відповідальності за виховання дитини несе сім'я і школа?»

Співвідношення «сім'я-школа»	Погоджуються з типом співвідношення
70-30%	50%
50-50%	33,5%

30-70%	16,5%

Серед батьків школярів виявлено значну групу (47,5%), схильних перекладає більшу частину відповідальності за виховання дитини на школу (таблиця 5). Таким чином, виявляється деяка невідповідність між уявленнями учасників освітнього процесу про відповідальність кожного з них за виховання дитини.

Таблиця 5

Результати (у %) відповідей батьків на питання «Яке процентне співвідношення відповідальності за виховання дитини несе сім'я і школа?»

Співвідношення «сім'я-школа»	Погоджуються з типом співвідношення
70-30 %	24 %
50-50 %	28 %
30-70 %	48 %

Отримані дані свідчать і про те, що при навчанні та вихованні дітей батьки пред'являють до педагогів завищені вимоги, знімаючи з себе значну частину відповідальності за виховання дітей. Так, на питання: «Які сторони виховання зобов'язаний реалізовувати педагог», крім розумового, фізичного, морального, трудового виховання, батьки відзначили естетичне, патріотичне, морально-моральне та ін. і вказали, що саме школа відповідає за результати виховання.

Для визначення особливостей дитячо-батьківських відносин і виявлення рівня готовності батьків до взаємодії з дитиною були використані: тест-опитувальник батьківського ставлення до дітей, Кінетичний малюнок сім'ї.

Інтерпретуючи результати досліджень взаємодії «батьки – діти» відзначимо, що високий – рівень готовності продемонстрували 28,4% батьків, середній рівень - 37,5% та низький рівень - 34,1% батьків. У своїй основі характеристика рівнів готовності даної категорії досліджуваних

ідентична описаної вище, за винятком змісту теоретичного компонента готовності (рис.2).



Взаємодії «батьки-діти» даної групи респондентів в рамках педагогічного процесу не можна назвати продуктивними, оскільки лише 24% батьків регулярно відвідують батьківські збори і беруть активну участь в житті класу, 52% роблять це періодично, а 24% - епізодично.

Для вихідної діагностики дітей використовувалися психологічні методики, описані в попередньому параграфі, а також бесіди і педагогічне спостереження. Бесіди служили для уточнення і доповнення, більш повної інтерпретації результатів тестування. Як метод дослідження, вони були більш затребувані в роботі з учнями, що мають особливі освітні потреби, оскільки учні даної категорії нерідко відчували труднощі з виконанням тестів. Власне, тестування цих дітей проводилося практично індивідуально і за допомогою психолога.

Результати дослідження свідчили про те, що самопочуття дітей не можна назвати оптимальним, благополучним. Зокрема, за показником тривожності у взаєминах з однолітками більше 50% учнів переживають соціальний стрес підвищеного або високого рівня. Школярам, що

характеризується високим рівнем соціального стресу (в середньому 20%), в основному властивий і підвищений або високий рівень загальної тривожності в школі. Крім того, результати за даним критерієм можна порівняти з результатами, отриманими за критерієм дружелюбності і ввічливості в школі: він досягнутий, в середньому, 42% учнів (рис.3).



Тривожність у взаєминах з вчителями відчувають більш 60% учнів. При цьому середній рівень тривожності продемонстрували близько 25% дітей, а решта – підвищений і високий. Показниками тривожності у взаєминах з вчителем і однокласниками відповідає страх ситуації перевірки знань, який притаманний, в середньому, половині молодших школярів. Уточнюючі бесіди показали, що учні диференціюють даний страх, пов'язуючи його або з ставленням вчителя, або з взаємовідносинами в учнівському колективі.

Аналіз малюнків сім'ї свідчив про те, що атмосферу сім'ї як сприятливу сприймають близько 60% учнів. Серед даної групи респондентів не виявилося нікого, чиї результати свідчили про ворожість сімейної ситуації.

Схожі результати були отримані і за критерієм сприятливості атмосфери в учнівському колективі: в середньому 40% учнів відчувають себе в середовищі однокласників в різному ступені дискомфортно. Відповідно,

близько 60% дітей проявляють низьку активність в колективних (творчих, суспільно-корисних та ін.) справах. А високий рівень навчальної активності демонстрували, близько 50% учнів.

Отримані результати ще раз підтвердили актуальність дослідження і висвітили значні труднощі процесу організації взаємодії «педагоги-батьки», «батьки-діти».

Підводячи підсумки констатуючого експерименту, відзначимо розкриті основні проблеми. По-перше, це недостатня активність педагогів у питаннях залучення батьків до вирішення навчально-виховних завдань, по-друге – низький рівень теоретично-практичної підготовленості батьків.

2.3. Напрями співпраці учителя та батьків у процесі соціального становлення молодших школярів

Педагогічна взаємодія відноситься до іншої культури виховання, що виростає на внутрішній свободі, творчості, діяльнісному демократизмі і гуманізмі взаємин дорослого і дитини. Педагогічна взаємодія може проявлятися в різних формах:

- ✓ через використання відповідних систем, технологій і методів навчання і виховання;
- ✓ через реорганізацію штатної структури освітнього закладу;
- ✓ через розширення, збагачення та наповнення сучасним змістом позаурочної та позашкільної діяльності;
- ✓ через введення програм додаткової освіти, що дозволяють отримати початкові професійні навички або професію в обраному напрямку;
- ✓ через формування сприятливого психологічного клімату для всіх учасників педагогічного процесу;

- ✓ через усвідомлення такої цінності як здоровий спосіб життя та практичне втілення його основних положень у шкільне життя

На нашу думку, педагогічна взаємодія школи: це система засобів, які забезпечують допомогу дітям у самостійному, індивідуальному виборі – моральному, цивільному, професійному, екзистенціальному самовизначенні, а також допомогу в подоланні перешкод (труднощів, проблем), самореалізації в навчальній, комунікативній, трудовій і творчій діяльності. Метою педагогічної взаємодії в сім'ї та школі є усунення перешкод, що заважають успішному самостійному просуванню дитини в освіті.

Необхідно відзначити, що взаємодія повинна здійснюватися всіма учасниками освітнього процесу у всіх випадках. І педагог повинен виконувати роль фасилітатора, що створює такі ситуації, умови, які наштовхували б дитину на пошук причин збою в її поведінці, способів самостійного вирішення своїх проблем.

Підводячи підсумки констатуючого експерименту, нами було відзначено основні причини низького рівня взаємодії учасників освітнього процесу, що впливає на загальний рівень соціалізації молодших школярів, а саме: це недостатня активність педагогів у питаннях залучення батьків до вирішення навчально-виховних завдань та низький рівень теоретично-практичної підготовленості батьків.

Основними шляхами вирішення даної проблеми є, на нашу думку:

- ✓ створення позитивної установки на сприйняття і усвідомлення інформації про значимість педагогічної взаємодії всіх учасників освітнього процесу для формування соціального досвіду молодших школярів;
- ✓ розробка системи заходів, орієнтованих на підвищення рівня готовності вчителів і батьків до взаємодії з учнями і один і одним.

Виходячи з того, що для активного і свідомого включення людини в діяльність його необхідно зацікавити, захопити, «запалити» цікавою і потрібною інформацією, новими способами роботи, перспективами

діяльності, першим кроком є підвищення мотиваційно-ціннісного ставлення вчителів і батьків до зближення в питаннях спільного вирішення завдань формування соціального досвіду учнів. Досягненню даного результату сприяє наступна діяльність:

- ✓ ознайомлення вчителів та батьків з цілями взаємодії, з основними напрямками діяльності та планованими заходами щодо налагодження такого виду взаємодії;
- ✓ обґрунтування необхідності включення в процес педагогічної взаємодії кожного учасника освітнього процесу;
- ✓ обґрунтування значущості педагогічної взаємодії для формування соціального досвіду учнів, необхідності досягнення вчителями високого рівня компетентності в питаннях побудови суб'єкт-суб'єктних відносин з батьками та учнями, важливості становлення у вчителів і батьків відповідальності за соціальний розвиток дитини;
- ✓ розвиток у суб'єктів освіти інтересу до співпраці, потреби в педагогічній взаємодії;
- ✓ розвиток взаєморозуміння, взаємодовіри, прагнення до педагогічної взаємодії.

Крім цього, на даному етапі для батьків необхідно організувати міні лекцію-дискусію «Оптимізація процесу формування соціального досвіду молодших школярів через взаємодію вчителів і батьків». Вона повинна порушувала наступні питання:

- ✓ специфіка сприйняття дитиною себе і навколишнього світу,
- ✓ особливості розвитку її пізнавальної, вольової, емоційної сфери,
- ✓ зміст і значення соціального досвіду для ефективної соціалізації молодших школярів;
- ✓ формування самооцінки дитини і т.д.

Вибір саме цієї форми організації заняття обґрунтовується необхідністю не просто передати батькам певний обсяг знань, а створити проблемні ситуації, що ставлять слухачів у ситуацію вибору, зіставлення нових фактів,

прикладів і положень. Це дозволяє значно активізувати їх пізнавальну діяльність, залучити в самостійний пошук додаткову інформацію, необхідну для вирішення проблемних завдань, а також визначити ступінь зрілості і самостійності мислення батьків, їх вміння аргументувати, доводити і обґрунтовувати свою точку зору. Головна мета даного заходу – залучення батьків до обговорення проблем школярів, залучення їх до аналізу існуючих і майбутніх труднощів адаптації дітей, підвищення мотиваційно-ціннісного ставлення до взаємодії зі школою.

Надалі можна запропонувати батькам проведення круглих столів, лекційних занять, залучаючи викладачів педагогічних ЗВО. Серед порушуваних тем варто відзначити наступні:

- ✓ «Педагогічна взаємодія як функція професійної діяльності вчителя»,
- ✓ «Види, зміст, способи організації педагогічної взаємодії, орієнтованої на формування соціального досвіду молодших школярів»,
- ✓ «Роль батьків у процесі формування соціального досвіду молодших школярів»,
- ✓ «Взаємозв'язок шкільного та сімейного виховання в процесі формування соціального досвіду молодших школярів»,
- ✓ «Криза 7 років»,
- ✓ «Проблеми та перспективи співпраці батьків і вчителів» тощо.

Окреслені теми сприятимуть створенню у вчителів і батьків орієнтаційних основ для подальшого вивчення процесу формування соціального досвіду дітей в умовах педагогічної взаємодії, стимулюватимуть їх бажання аналізувати і порівнювати теорію з практикою, пробуджуватимуть інтерес до більш глибокого пізнання даної сторони освітнього процесу.

Наступний етап роботи повинен бути спрямований на підвищення рівня готовності вчителів до створення співробітницьких відносин «педагог-батьки», на розвиток у них навичок спілкування з усіма суб'єктами педагогічної діяльності, на вдосконалення умінь залучення батьків до вирішення завдань формування соціального досвіду у дітей і т. д. Основними

напрямками роботи можуть бути:

- ✓ робота з педагогами: підвищення рівня теоретично-практичної готовності до організації педагогічної взаємодії, спрямованої на формування соціального досвіду молодших школярів;
- ✓ розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення до співпраці з батьками;
- ✓ підвищення досвіду побудови суб'єкт-суб'єктних відносин у колективі (учнівському, батьківському, педагогічному) та розширення соціальних зв'язків учнів;
- ✓ розвиток лідерських, комунікативних, творчих, рефлексивних здібностей;
- ✓ консультації з питань вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних з організацією взаємодії з батьками, учнями, колегами, а також з організацією ефективних взаємодій всередині батьківського, учнівського колективів, між батьками і дітьми, дітьми і педагогами та ін.;
- ✓ робота з батьками: розвиток мотиваційно-ціннісного ставлення до співпраці зі школою; висвітлення основних правил побудови педагогічної взаємодії, орієнтованої на розвиток у дітей соціального досвіду; консультації з питань вирішення проблемних ситуацій, пов'язаних зі встановленням співробітницьких відносин з дітьми, педагогами, адміністрацією, з формуванням соціального досвіду дітей;
- ✓ робота з учнями: консультації з питань дозволу проблемних ситуацій, пов'язаних із встановленням конструктивних взаємовідносин з батьками, педагогами, однокласниками; орієнтація процесу спілкування на усвідомлення функціонально-рольових і особистісних особливостей взаємодії між педагогом і учнями, між учнями і т.д.

На даному етапі можна проводити лекційні та практичні заняття, індивідуальні консультації та бесіди, організовувати науково-практичні конференції.

На лекційних заняттях можуть розглядатися наступні теми «Техніки

взаємодії в педагогічній діяльності», «Спілкування як засіб взаємодії суб'єктів педагогічної діяльності», «Встановлення контакту з дитиною», «Створення ситуацій розвитку соціального досвіду молодших школярів».

При організації лекційних занять слід спиратися на те, що найбільшу інформативність, цілісність і продуктивність приносять лекції з проблемним викладом матеріалу. Вони пробуджують у слухачів інтерес до досліджуваних питань, стимулюють активність і самостійність в пошуку додаткової інформації, моделюють протиріччя діяльності, знання набуваються як би самостійно в процесі вирішення проблеми. Ґрунтуючись на цьому, можна впроваджувати проблемні лекції, у формі: лекція-прес конференція, лекція-провокація, лекція-діалог.

Практичні заняття можна проводити у формі дискусій та ділових ігор, в яких учасники повинні виконували творчі індивідуальні та групові завдання. При проведенні ділових ігор враховуються конкретні дидактичні завдання, в залежності від яких варіюються принципи їх організації та зміст ігрових дій. При цьому слід спиратися на класифікацію проблемних ситуацій на основі протиріч. Відповідно до неї для розвитку пізнавальної мотивації і забезпечення критичного ставлення до власних знань і умінь слід вибирати ділові ігри, в основі побудови яких лежить протиріччя між актуальними знаннями суб'єкта і вимогами, що виникають при зіткненні різнопредметних ситуацій з приводу змісту ділової гри:

для розвитку самостійності – протиріччя між звичними способами діяльності, наявністю різних концепцій і думок і неможливістю вирішити проблему, спираючись виключно на них;

для розвитку творчих характеристик особистості – протиріччя між звичними способами і засобами вирішення і необхідністю їх модифікації.

Особливо ефективні на цьому етапі є ділові ігри «Педагог і план дій», «Педагог в ролі батька». Зміст першої дидактичної – гри полягає в організації, розробці і прийнятті управлінського рішення в процесі педагогічної взаємодії. Тут слід виконувати завдання по структуруванню роботи з батьками

«особливих» дітей, що вимагає глибоких знань в питаннях сприйняття батьками своєї дитини, специфіки виховного процесу всередині сім'ї, а також вчителів будувати довірчі відносини між дітьми та їх батьками, користуватися комунікативними вміннями і т.д. При цьому педагогам пропонується не тільки вирішити проблемну задачу, а й скласти систему освітньо-виховних заходів на тривалий час для роботи з батьками.

Друга дидактична гра орієнтована на «вживання» вчителя в роль інших суб'єктів педагогічної діяльності. Тим самим забезпечується більш точне уявлення про те, що потрібно зробити в процесі взаємодій, які фактори впливають на їх ефективність, які можливі контраргументи, як відбуваться розвиток емпатії.

Вибір ділових ігор в якості форм організації роботи ґрунтується на тому, що вони використовуються не тільки як активний метод навчання, але і як метод діагностики, що дозволяє визначити рівень сформованості знань, умінь і навичок учасників. Завдяки ігровій діяльності, педагоги можуть вникнути в проблематику організації та проведення взаємодій з батьками, усвідомили значимість взаємодії для ефективності реалізації професійних завдань і мають змогу розкрити свій особистісний потенціал, як керівники та організатори. При цьому участь в полеміці з різних питань розвиває у них вміння переконувати, аргументовано доводити і відстоювати свою точку зору, самостійно приймати рішення і бачити результат цього рішення, що, в свою чергу, дозволяє активізувати невикористані інтелектуальні та творчі ресурси кожного учасника гри.

Крім ділових ігор, на практичних занять можна проводити обговорення, розбір, аналіз різних конфліктних і проблемних ситуацій, що виникають між педагогами, батьками, дітьми в педагогічному процесі і за його межами. Найбільш ефективні навчальні завдання представлені нижче:

- ✓ підібрати критерії вибору оптимального варіанту вирішення запропонованої професійної проблеми та обґрунтувати свій вибір;
- ✓ скласти схему заходів, спрямованих на підвищення значущості

взаємодії для будь-якого суб'єкта педагогічної діяльності;

- ✓ визначити причини низької ефективності взаємодії «педагог-батьки» у запропонованих педагогічних ситуаціях та знайти шляхи їх оптимізації;
- ✓ виконати індивідуальні та колективні творчі роботи з виділення проблем взаємодії, складання плану їх вирішення, дослідження та аналізу продуктивності вирішення проблеми, узагальнення результатів власного наукового пошуку;
- ✓ розробити систему заходів, що популяризують співробітницькі відносини між школою та сім'єю;
- ✓ розробити систему заходів щодо формування соціального досвіду молодших школярів тощо.

В цілому, вся робота має бути спрямована:

- ✓ на формування у педагогів навичок самостійного планування, організації та здійснення взаємодій з різними учасниками освітнього процесу, орієнтованих на формування соціального досвіду учнів,
- ✓ на розвиток їх компетентності в галузі педагогічного спілкування з різними суб'єктами освітнього процесу.

Завдання, які ставляться перед вчителями, повинні бути спрямовані на активізацію їх пізнавальної діяльності, стимулювання самостійності, активності і відповідальності за формування і розвиток взаємин «педагог-батьки», «педагог-діти», і опосередковано «батьки-діти», а так само на розвиток їх емоційної стабільності, стресостійкості, комунікативності і т.д. При цьому головним завданням є актуалізація свідомого ставлення до процесу організації взаємодії з учнями та їх батьками, а також розвиток таких якостей особистості педагога, як терпіння, витримка, емоційна стійкість, самовладання. У роботі з батьками акценти робиляться на формування ціннісної та цільової єдності між вчителями та батьками, на усвідомлення кожним суб'єктом освіти важливості співпраці та взаємодопомоги для формування соціального досвіду молодших школярів, на активізацію спільної

діяльності у вирішенні навчально-виховних завдань.

Крім лекційних і практичних занять можна провести науково-практичну конференцію «Діти і дорослі: соціальний досвід, взаєморозуміння і співпраця», на якій можуть виступити викладачі вузу, вчителі школи, батьки. Можна розглянути наступні доповіді «Навчальний заклад: фактори формування соціального досвіду молодших школярів», «Проблема рольового конфлікту і професійної готовності педагога», «Типи і стилі взаємодій в педагогічному середовищі», «Типові проблеми педагогічної взаємодії при формуванні соціального досвіду молодших школярів», «Педагогічні ситуації і проблеми їх вирішення в процесі взаємодій» та ін.

Після теоретичної частини конференції можна провести майстер-клас «Культура спілкування», що розкриває різні прийоми взаємодії, сучасні методи спілкування і рішення проблемних ситуацій. На ньому можуть розігруватися проблемні педагогічні ситуації, що відображають гострі моменти взаємодії між вчителями та батьками, батьками та дітьми, дітьми та працівниками школи в процесі формування соціального досвіду учнів. Це дозволяє оцінити важливість цілеспрямованої побудови взаємодій між учасниками освітнього процесу, розкрити сучасні підходи до педагогічного спілкування, продемонструвати шляхи виходу зі складних педагогічних ситуацій.

Робота з батьками та учнями в рамках даного етапу здійснюється як безпосередньо, через індивідуальні консультації та бесіди, участь у конференції, так і опосередковано, через вчителів школи.

Наступний етап роботи передбачає активне включення в роботу батьків. Основними напрямками діяльності є:

- навчання батьків і включення їх в педагогічну взаємодію з педагогами та адміністрацією, спрямоване на формування у дітей індивідуального соціального досвіду;
- корекція взаємодій вчителів з батьками, дітьми, один з одним;
- просвітницька робота з батьками в питаннях побудови суб'єкт-

суб'єктних відносин з дітьми;

- консультування вчителів та батьків у складних проблемних ситуаціях, пов'язаних з формуванням соціального досвіду молодших школярів.

На даному етапі слід провести тематичні батьківські збори, тренінги, зустрічі з фахівцями, орієнтовані на формування досвіду спільної діяльності батьків і учнів, батьків і вчителів. Колективні заняття забезпечують формування особистісних взаємодій, обмін поглядів і переконань щодо способів вирішення будь-яких проблем, вироблення єдиного стилю роботи, умінь слухати і чути один одного.

Основною формою організації спільної діяльності є тренінг, що дозволяє активізувати прагнення учасників до пізнання себе і самовдосконалення, прийняти кожному з них «авторство власного життя». Завдяки тренінгам, суб'єкти мають змогу отримати реальні знання, як би переживаючи на власному досвіді інформацію, яка в лекції б залишилася сухою теорією. При цьому кожен учасник в процесі спостереження за змінами, що відбуваються в групі, отримує можливість ідентифікувати себе з іншими людьми, оцінювати і переоцінювати власне почуття і поведінку. В груповій роботі інтенсивно збагачується індивідуальний та колективний досвід, завдяки чому створюються умови для формування гуманістичних переконань, закріплення позитивних установок і ломки негативних стереотипів спілкування, поведінки, діяльності. Крім того, в процесі тренінгу учасники моделюють і «відпрацьовують» різні навички, які потім переносять у реальне життя.

У тренінгах основний акцент робиться на підвищення рівня грамотності батьків в питаннях побудови відносин з дітьми, на стимулювання їх інтересу до взаємодій з учнями і педагогами, на формування досвіду спільної діяльності в рамках навчально-виховного процесу.

Щодо учнів, то для слід провести:

класні години з метою обговорення питання: «Що таке дружба і навіщо вона потрібна», «Яким повинен бути справжній друг», «Один в полі не воїн»;

позакласні заходи: спільні перегляди казок, художніх фільмів; колективні творчі справи (Підготовка до свят, до Днів народжень); спільні трудові справи (прибирання класу, пришкільної території, Реставрація бібліотечних книг тощо). Залежно від «масштабу» і тематики заходу, в ньому можуть брати участь або тільки дитячий колектив, або учні спільно з батьками. Найбільший інтерес в учнів викликає «акторська» робота. До кожного свята (а також до деяких тематичних класних годин) діти готують невеликі театралізовані вистави за мотивами народних казок, розігрують сценки з «Єралашу», а також шаради на тему відповідних змісту заходу прислів'їв і приказок.

На нашу думку, реалізація запропонованих методів і форм організації педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу забезпечуватиме ефективне формування соціального досвіду молодших школярів, сприятиме підвищенню рівня готовності суб'єктів педагогічної взаємодії до співпраці в процесі спільного вирішення навчально-виховних завдань.

Висновки до другого розділу

Для ефективної організації педагогічної взаємодії суб'єктів освіти доцільно в структуру роботи навчального закладу включити психолого-педагогічну системи по забезпеченню взаємодії.

Комплекс запропонованих заходів орієнтований на оптимізацію співробітницьких відносин між адміністрацією школи та вчителями, педагогічним колективом і батьками, педагогами і батьками, педагогами та учнями, батьками і дітьми; на формування у них інтересу і потреби до взаємодії з різними учасниками навчально-виховного процесу, на підвищення їх теоретично-практичної готовності до взаємодії, на розвиток внутрішньої організованості, свідомого ставлення до процесу навчання, а також

особистісних характеристик, затребуваних в процесі організації співпраці суб'єктів навчання і виховання.

У роботі системи нами було виділено три етапи, кожному з яких відповідає послідовність взаємопов'язаних завдань. 1 етап орієнтований на створення організаційної структури, на залучення всіх суб'єктів педагогічної діяльності до співпраці, на активізацію мотиваційно-ціннісного ставлення до процесу взаємодії, діагностику рівня готовності педагогів і батьків до спільної діяльності, а також на розробку системи заходів, що сприяють підвищенню рівня підготовленості особистості до взаємодії в навчально-виховному просторі. На 2 етапі реалізується система психолого-педагогічних заходів, що сприяють підвищенню рівня готовності педагогів до взаємодії з суб'єктами педагогічної діяльності і до вирішення ними просвітницьких завдань в контексті взаємодій «педагог-батьки», крім цього, в завдання даного етапу входить закріплення і підтримання мотиваційно-ціннісного ставлення педагогів до розвитку суб'єкт-суб'єктних відносин з батьками і учнями. 3 етап спрямований на організацію взаємодій «учитель - батьки», «батьки-учні», «учні-учні», а також включає діагностику готовності всіх суб'єктів до співпраці, коригування рівня їх підготовленості до педагогічної взаємодії.

Критерієм ефективності системи виступає, по-перше, сформованість соціального досвіду молодших школярів, по-друге, рівень готовності суб'єктів педагогічної діяльності (вчителів і батьків) до взаємодії в навчально-виховному процесі.

ВИСНОВКИ

У результаті дослідження ми дійшли до таких висновків.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є формування соціального досвіду молодших школярів, відповідного цілям і завданням оновленої загальної початкової освіти. Відповідно до змісту державних стандартів, результатами формування соціального досвіду молодших школярів є:

- гуманістичні і демократичні ціннісні орієнтації (свободи, соціальної справедливості, рівноправності думок і поглядів, сім'ї, дружби та ін.), освоєні норми моральної поведінки;
- навички співпраці з однолітками (а також старшими і молодшими школярами) і дорослими (перш за все, педагогами і батьками) в різних соціальних ситуаціях (взаємодія з об'єктами природи, матеріальної і духовної культури, соціумом) на основі шанобливого ставлення до оточуючих, умінь розподіляти функції і ролі в спільній діяльності, вести діалог, враховувати інтереси оточуючих і конструктивно вирішувати або попереджати конфлікти;
- активність, відповідальність, самостійність, доброзичливість та ін.

2. Сутність педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу дозволяє розглядати її як ключову умову ефективного формування соціального досвіду молодших школярів. Вона є потужним чинником якісного вирішення навчально-виховних завдань, підвищення свідомої відповідальності сім'ї та школи за розвиток підростаючого покоління, консолідації відповідних зусиль вчителів та батьків. Забезпечує гуманність і несуперечливість педагогічних цілей, засобів і методів, що застосовуються в рамках шкільної та сімейної системи виховання, а також створює передумови для оптимізації міжособистісних відносин в сім'ї, в учнівському колективі, між педагогами, учнями та їх батьками. Створює можливості для розширення

соціальних контактів учнів і освоєння школярами моделей ефективної взаємодії в соціумі.

3. «Організація» ефективної педагогічної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованого на формування соціального досвіду молодших школярів, забезпечується наступними умовами:

- ціннісно-цільова єдність та активна співпраця дорослих учасників освітнього процесу, орієнтована на збагачення соціальних зв'язків школярів;
- цілеспрямована реалізація суб'єктами педагогічної взаємодії таких функцій: адміністративних (загальне керівництво педагогічною взаємодією, організація, контроль і координація спільної діяльності з формування соціального досвіду учнів); соціально-психологічних (консультативний, діагностичний і методологічний супровід педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу); педагогічних (підготовка учасників освітнього процесу до педагогічної взаємодії з питань формування соціального досвіду учнів; забезпечення учням можливостей для освоєння моделей ефективної взаємодії з соціумом), батьківських (забезпечення зворотних зв'язків, співпраця з педагогічним колективом з питань формування соціального досвіду дітей);
- організація психологічної та соціально-педагогічної освіти вчителів і батьків, включення їх в тренінгові та ігрові форми взаємодії тощо, контекстно пов'язані з цілями, змістом і способами формування соціального досвіду молодших школярів, і забезпечують становлення у дорослих учасників освітнього процесу готовності до педагогічної взаємодії;
- орієнтація змісту педагогічної взаємодії на інтеріоризацію дітьми соціальних цінностей і норм поведінки, моделювання ситуацій соціальної взаємодії, організація спільної діяльності дітей і дорослих (творчої, пізнавальної, комунікативної тощо), пред'явлення дорослими (педагогами і батьками) прикладів конструктивної взаємодії з оточуючими, в сукупності

забезпечує становлення в учнів досвіду конструктивної взаємодії з оточуючими.

4. Готовність до педагогічної взаємодії – це інтегративна якість особистості, що визначає її здатність і прагнення ефективно здійснювати співпрацю з усіма суб'єктами освіти, і включає теоретичний, практичний і мотиваційно-ціннісний компоненти. Готовність вчителя до педагогічної взаємодії, спрямованої на формування соціального досвіду дитини, передбачає наступний зміст структурних компонентів:

- теоретичного знання в області обліку психофізіологічних особливостей дітей при формуванні соціального досвіду молодших школярів; планування спільної діяльності з різними суб'єктами педагогічної діяльності на основі використання засобів і методів формування соціального досвіду особистості; організації і здійснення взаємодій з вчителями, адміністрацією школи, батьками; активізації факторів ефективної взаємодії суб'єктів діяльності; аналізу та корекції спільної діяльності з різними суб'єктами педагогічної діяльності в залежності від ситуації і т. д.;
- практичного формування практичних умінь, пов'язаних з цілепокладанням педагогічної взаємодії;
- діагностикою, плануванням і прогнозуванням взаємодій з різними суб'єктами навчання і виховання; активізацією факторів ефективної взаємодії суб'єктів освіти; регулювання взаємовідносин між суб'єктами педагогічної діяльності в напрямку накопичення досвіду позитивної взаємодії учнів з соціумом; розвитку комунікативних, рефлексивних, творчих здібностей учнів та ін.;
- мотиваційно-ціннісного усвідомлення і сприйняття педагогічної взаємодії як значущого компонента професійної діяльності; наявність ціннісних орієнтацій, що регулюють діяльність педагога з різними дітьми та їх батьками; прагнення вдосконалювати свої знання і вміння в області формування соціального досвіду учнів; сформованість лідерських,

- організаторських, комунікативних та ін. здібностей, затребуваних в процесі взаємодії; емоційна стійкість, витримка, самовладання.

4. Готовність батьків до педагогічної взаємодії, орієнтованої на формування соціального досвіду дітей, забезпечує конструктивні відносини з педагогічним колективом, ефективне спілкування з власною дитиною, співпраця з іншими батьками і сприяє накопиченню у дітей позитивного досвіду співпраці з однолітками і дорослими. Структурні компоненти даної якості включають наступний зміст:

Теоретичний – знання з питань особливостей психофізіологічного розвитку дітей, специфіки процесу становлення соціального досвіду дитини; прав і обов'язків суб'єктів освіти; організації та здійснення взаємодії в школі і вдома; значущості сім'ї для ефективності формування соціального досвіду дітей; змісту, засобів, методів, факторів формування соціального досвіду дітей; самостійної організації сімейного виховання, розвитку і т. д.;

Практичний – вміння в області діагностики, планування і прогнозування спільної діяльності з дітьми і педагогами, орієнтованої на формування соціального^досвіду дитини; активізації факторів ефективної взаємодії суб'єктів діяльності; знаходження компромісів з дітьми, педагогами; організації спільних виховних, навчальних і розвиваючих заходів, спільної (учитель, учні, батьки) творчої, громадської, рекреаційної та ін. діяльності і т. д.:

мотиваційно-ціннісний – прагнення зрозуміти і прийняти дитину, готовність нести за неї відповідальність; прагнення до взаєморозуміння, взаємодовіри і взаємодії з дітьми і педагогами; усвідомлення важливості спільної діяльності з формування соціального досвіду дитини; співпереживання і участь в реалізації освітніх і виховних завдань; прагнення вдосконалювати свої знання і вміння в питаннях оптимізації взаємин дітей і суб'єктів соціального оточення; емоційна стійкість, витримка, самовладання.

5. Ефективність формування соціального досвіду молодших школярів в умовах педагогічної взаємодії оцінюється за наступними критеріями: (а)

конструктивні відносини між дітьми і педагогами, дітьми і батьками, всередині учнівського колективу; (б) навички співпраці з оточуючими; (в) емоційно-позитивний психологічний стан в школі і вдома. Відповідний критеріальними показниками виступають: (а) взаємодопомога, ввічливість щодо однолітків і дорослих на перервах і позакласних заходах; ввічливість щодо родичів, Допомога батькам по дому і т. п.; дружелюбність і доброзичливість, здатність домовлятися; (б) активна участь у колективних справах; здатність до ефективної спільної діяльності, до досягнення спільних цілей взаємодії; (в) сприятливий морально-психологічний клімат в учнівському колективі (основний критеріальний показник – низький рівень тривожності у взаєминах з однокласниками), хороше самопочуття дітей в навчальному процесі, їх задоволеності взаємовідносинами з вчителями (основний критеріальний показник – низький рівень тривожності у взаєминах з вчителями), хороше самопочуття дітей в сім'ї, їх задоволеності сімейними відносинами, своєю позицією в сім'ї (основний критеріальний показник – сприйняття морально-психологічного клімату в сім'ї як сприятливого).

6. Організація ефективної педагогічної взаємодії, орієнтованої на формування соціального досвіду молодших школярів, здійснюється в три етапи. Завданнями першого етапу є: залучення всіх учасників освітнього процесу до педагогічної взаємодії; активізація мотиваційно-ціннісного ставлення вчителів і батьків до процесу взаємодії; діагностика рівня готовності педагогів і батьків до спільної діяльності, а також розробка системи заходів, сприяють підвищенню рівня підготовленості вчителів і батьків до педагогічної взаємодії, орієнтованих, власне, на формування соціального досвіду молодших школярів.

Другий етап націлений на підвищення рівня готовності вчителів до взаємодії з учасниками освітнього процесу з питань формування соціального досвіду учнів. У цей період вирішуються наступні завдання: підготовка вчителів до освіти батьків з питань співпраці з колективом навчального закладу, а також до надання відповідних мотиваційних впливів на сім'ї учнів;

підтримання у педагогів мотиваційно-ціннісного ставлення до розвитку співробітницьких відносин з суб'єктами навчально-виховного процесу.

Третій етап орієнтований на підготовку батьків до педагогічного взаємодії з адміністрацією, вчителями, дітьми, а також організацію співпраці учасників освітнього процесу, орієнтованого на формування соціального досвіду молодших школярів. Основний завданнями даного етапу є: підвищення грамотності батьків в питаннях побудови відносин зі своїми дітьми, з вчителями та адміністрацією школи; активізація участі батьків у вирішенні завдань формування соціального досвіду дітей; розвиток співробітницьких відносин «учитель-батьки-учні»; організація спільної діяльності учасників освітнього процесу, що сприяє формуванню соціального досвіду молодших школярів (творчої, пізнавальної, комунікативної тощо).

7. Запропонована система роботи сприяє ефективному формуванню соціального досвіду молодших школярів. Вона забезпечує дієвість педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу за допомогою об'єднання (консолідації зусиль) адміністрації школи, педагогічного і батьківського колективів, учнів на спільне вирішення завдань збагачення життєвого досвіду і розширення соціальних зв'язків учасників освітнього процесу в атмосфері єдиноцільства, співпраці і співтворчості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменко Н. Ю. Роль психолого-педагогической поддержки в процессе становления социальной компетентности школьника. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011. № 23. С. 124-128.
2. Байбара Т. М. Компетентнісний підхід в початковій ланці освіти: теоретичний аспект. Початкова школа. 2018. № 8. С. 46–50.
3. Байкова Л. А. Дослідження соціального здоров'я дітей та учень молоді: теоретико-методологічні основи. Педагогічна освіта і наука 2016. №3.59-63.
4. Баранова Э. А., Арсентьева Н. И. К вопросу о социальной компетентности младших школьников, обучающихся в условиях инклюзивного образования. Евразийский союз ученых. 2014. № 5-2. С. 16-18.
5. Беккер Н. В. Основы формирования социальной компетентности школьников. Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 2. С. 54–62.
6. Беліцкая Г. Е. Соціальна компетенція особистості.. М., 1995. С. 42-57.
7. Белобородов Н. В. Соціальні творчі проекти в школі. Белобородов Н. В. М .: аркто, 2016. 164 с.
8. Белоцерковец Н. І. Формування соціальної компетентності дітей 3-7 років в умовах відкритого доступу освітньої установи: автореферат. Ставрополь, 2002. 18 с.
9. Бергер П., Лукман Т. Соціальне конструювання реальності. Бергер П., Лукман Т. М .: Медіум, 1995. 323 с.
10. Бех І. Психологічний супровід особистісно орієнтованого. Початкова школа. – 2013. – № 3. _ С. 26-28
11. Бех І. Д. Виховання особистості [підручник]. К.: Либідь, 2008. 818 с.
12. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти. Початкова школа. 2010. №9. С. 1–4.

13. Борбич Н. В. Проблема соціальної компетентності в науковій літературі Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки / гол. ред. І. О. Смолюк. Луцьк : ВНУ імені Лесі Українки, 2017. Вип. 17. С. 115–120.
14. Бочарнікова М. А. Компетентнісний підхід: історія, зміст, проблеми реалізації Початкова школа. 2019. №3. С. 86-92.
15. Браславски С. Развитие ключевых компетенций в образовании: некоторые уроки из международного опыта [Электронный ресурс]. Режим доступа // http://www.ibe.unesco.org/cops/russian/IBE_Competences.pdf
16. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. Київ.: Просвіта, 2001. 416 с.
17. Власова Є. І. Актуальні проблеми побудови компетенції соціальної обдарованості. К., 1998. С. 85-91
18. Возна З. Формування соціальної компетентності учнів на уроках курсу «Людина і світ». Психолого- педагогічні проблеми сільської школи. № 42. 2012. С. 51–59.
19. Возна З. Формування соціальної компетентності учнів на уроках курсу «Людина і світ» Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. № 42 2016. С. 51–59.
20. Гаврилушкина О. П. Малова А. А., Панкратова М. В. Проблемы социальной и коммуникативной компетентности дошкольников и младших школьников с трудностями в общении. Современная зарубежная психология. 2012. № 2. С. 5-16.
21. Галакова О. В. Модель развития социальной компетентности младших школьников. Вестник Воронежского государственного технического университета.- 2012. Т. 8. № 10-2. С. 121-127.
22. Галакова О. В. Развитие социальной компетентности младших школьников во внеурочной деятельности : дисс. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Галакова Ольга Владимировна. Москва, 2013. 203 с.

23. Галакова О. В. Роль позаурочної діяльності в розвитку соціальної компетентності Інформація і освіта: кордону комунікацій. 2012. №4. С. 175-177.
24. Гончарова-Горянська М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів Рідна школа. 2014. № 9. С. 34–36.
25. Данилейко С. І. Шляхи формування соціальної компетентності учнів початкової школи [Електронний ресурс] : матеріали ІІІ Міжнародної наукової інтернет-конференції «Інновації та традиції в сучасній науковій думці». – Режим доступу: http://intkonf.org/danileyko-si-shlyahi-formuvannya-sotsialnoyi- kompetentnosti-uchniv-pochatkovoyi-shkoli. (дата звернення 10.03.2016).
26. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://dano.dp.ua/attachments/article/303/%D0%94%D0%B5%D1%80%D0%B6%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%B9%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D1%82%20%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B0%D1%82%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%97%20%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B8.pdf
27. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного молодшого шкільного віку: Монографія; Наук. ред. А. М. Богуш; за заг. ред. Н .В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. – 368 с.
28. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ..... канд. пед. наук: 13.00.05 / М. О. Докторович. К., 2007. 20 с.
29. Докторович М. О. Соціальна компетентність : співвідношення наукових категорій. Матеріали IX між нар. наук.-практ. конф. "Наука та освіта 2006". Т. 2. Педагогічні науки. Дніпропетровськ, 2016. С. 81–89.

30. Докторович М. О. Соціальна компетентність як наукова проблема Психологія і суспільство. 2009. № 3. С. 144−147.
31. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : дис. … канд. пед. наук : 13.00.05 / Докторович Марина Олександрівна. Київ, 2007. 208 с.
32. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Докторович М. О. К., 2007. 20 с.
33. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
34. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь. К. : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
35. Ефімов В. Ф. Компетентність як нову якість особистості школяра Початкова школа. 2012. №2.- С. 11-18.
36. Ефімов В. Ф. Компетентність як нову якість особистості школяра Початкова школа. 2012. №2.С. 11-18.
37. Закон України "Про охорону дитинства" [Електронний ресурс]. Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/2402-14
38. Закон України «Про охорону дитинства» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/2402-14
39. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования. 2006. 5 мая [Электронний ресурс]. Режим доступа // http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm.
40. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник / Авт.-уклад.: О. Пометун, Л. Пироженко. К.: АПН, 2002. 136 с.
41. Ісакова Т. В. Розвиток соціальної компетентності як фактор соціального здоров'я. / Ісакова Т. В.- СПб .: РГПУ, 2003. С. 18-24.
42. Калинина Н. В. Социальная компетентность младшего школьника: формирование конструктивных поведенческих стратегий. Известия

Саратовского университета. Новая серия : Акмеология образования. Психология развития. 2008. Т. 2. № 3-4. С. 7-13.

43. Калініна Н. В. Формування соціальної компетентності як механізм зміцнення психічного здоров'я підростаючого покоління//Психологічна наука й освіту. 2001. №4. С. 16-19.
44. Коваленко В. В. Формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах сучасного інформаційного простору. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 6 (37). С. 37-40.
45. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене : наук.-метод. посіб. Київ, 2011. 274 с.
46. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) [Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. Є. Трубачовона]. К. : К.І.С, 2004. 112 с.
47. Кон І. С. Дитина і суспільство: історико-етнографічна перспектива. М .: Наука, 1988. 270 с.
48. Кондратова Т. С. Развитие социальной компетентности подростков в общеобразовательной школе / Т. С. Кондратова, Н. М. Сажина // Синергетикао бразования. – Выпуск 12 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.sinobr.ru/artcls/a12_2.html
49. Кондратьев М. Ю. Типологічні особливості психосоціального розвитку підлітків Питання психології. 1997. №3. С. 73.
50. Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf
51. Коротина Ю. В. Структурно-содержательные особенности социальной компетентности младших школьников. Вестник Тамбовского университета. Серия : Гуманитарные науки. 2010. № 12 (92). С. 143-150.

52. Коротина Ю. В. Формирование социальной компетентности младших школьников средствами учебных предметов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание). Тамбов, 2011. 24 с.
53. Кравченко Т. Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. К., 2010. 41 с.
54. Кравченко Т. Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.07. К., 2012. 41 с.
55. Крузе-Брукс О. А. Формирование социальной комптентности учащихся начальной школы средствами учебной кооперации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Оксана Альбертовна Крузе-Брукс. Великий Новгород. 2008. 176 с.
56. Куприянов В. Б. Вариативность педагогических условий социального воспитания школьников [Электронный ресурс]. Режим доступа : http://altruism.ru/sengine.cgi/5/28/20/2/3, свободный. Загл. с экрана. [Дата обращения : 25.07.2016]
57. Лежнина Л. В., Старкова Д. В. Пути и средства формирования социальной компетентности сельских школьников. Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 13. С. 106-109.
58. Лейчук Р. М. Соціальна компетентність учнів: до проблеми визначення змісту і структури поняття Проблеми соціальної роботи : філософія, психологія, соціологія. 2017. № 2. С. 160–166.
59. Ліннік О. О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : дис. … доктора пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 520 с.
60. Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціологія. Загальний курс : підручник. Київ, 2004. 456 с.
61. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. К.: Магістр, 1996. – 256 с.

62. Максіменко О. А. Практико-орієнтований проект по позаурочної діяльності Сучасне початкову освіту в умовах реалізації ФГОС НГО: наукові підходи, досвід, проблеми, перспективи. Орехово-Зуєво: Изд-во мгого, 2019. С. 148.
63. Мардахаев Л. В. Словник з соціальної педагогіки: Учеб. Посібник для студентів вищ. навч. закладів.- М .: Изд. центр «Академія», 2002. С. 176.
64. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf
65. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf
66. Ніколаєску І. О. Формування соціальної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів відповідно до вимог нових державних освітніх стандартів : науково-методичний посібник. Черкаси : ОІПОПП, 2014. 76 с.
67. Новий словник української мови: у 4-х т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Вид-во «Аконіт», 2009. Т. 4. 944 с.
68. Новікова Л. І. Професійний словничок: компетенція і компетентність - одне і те ж? Викладач XXI ст. 2005. №1. С. 49-51.
69. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. К.: К.І.С., 2003 296 с. С. 13–41.
70. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентісного підходу в сучасній освіті. Шлях освіти. № 4. 2007. С. 32-37.
71. Паніна Н. В. Технологія соціологічного дослідження. Київ : Вищ. шк. соціології Ін-ту соціології НАН України, 2007. 320 с.
72. Про загальну середню освіту [Електронний ресурс] : закон України від 05.09.17 р. Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14. (дата звернення 11.11.2017).

73. Прохорова С. Н., Жолобова Ю. С. Соціалізація молодших школярів в умовах впровадження ФГОС НГО. [Електронний ресурс]. URL: http://uchportal/publ/23-1-0-2689 (дата звернення: 18.03.2014).
74. Проценко О. В. Соціальна компетентність молодших школярів як предмет наукових досліджень Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2014. Вип. 35 (88). С. 451–457.
75. Рагімова О. А. Соціальне здоров'я молодших школярів в умовах трансформації російського суспільства. Саратов: Изд-во Саратов. ун-ту, 2004. 228 с.
76. Реан А. А. Соціалізація особистості. СПб .: Пітер, 2000. С. 151-152.
77. Рогов Є. І. Психологія спілкування. М .: Видавництво. центр «Академія», 2009. - 231с.
78. Розвиток соціально-комунікативної компетентності обдарованих учнів початкової школи : посібник; за заг. ред. Н. В. Лук'янчук і Н. А. Климової. Інститут обдарованої дитини. Київ, 2014. 132 с.
79. Самойленко Н. В. Соціологія дитинства як об'єкт соціальних досліджень Український соціум: науковий журнал К. 1 (28). 2009. С. 59–66.
80. Сергеева А. Д. Формирование социальных способностей младших школьников в социально-педагогической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание в общеобразовательной и высшей школе)». Кострома, 2014. – 215 с.
81. Серякова С. Б., Галакова О. В. Критерии оценки социальной компетентности младших школьников. Среднее профессиональное образование. 2017. № 9. С. 19-21.
82. Сивкова Г. Социальная компетентность. Вакансия. 2001. № 13. С. 15.
83. Сикевич З. В. Социологическое исследование : практ. руководство / З. В. Сикевич. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 320 с.
84. Смагіна Т. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як

наукова проблема. Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. Випуск 50. 2010. С. 138–142.

85. Смагіна Т. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. Випуск 50. 2015. С. 138–142.
86. Сподаренко Е. В. Педагогические условия формирование социальной рефлексии младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2008. 216 с.
87. Сулейманов М. С. Контент-аналіз поняття «соціальна компетентність». Молодий вчений. 2012. № 9. С. 314-318.
88. Тадаєва А. В. Соціально-педагогічний супровід соціалізації молодших школярів в сучасному інформаційному просторі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Харків, 2016. 258 с.
89. Хасан Б. І., Тюменева Ю. А. Особливості присвоєння соціальних норм дітьми різної статі Питання психології. 1997. №3. С. 35.
90. Шахрай В. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm
91. Шахрай В. Критерії та показники визначення сформованості соціальної компетентності особистості [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://narodnaosvita.kiev.ua/Narodna_ osvita/vupysku/15/statti/shahray.htm
92. Шахрай В. М. Соціальна компетентність особистості в науковій літературі Соціальні виміри суспільства : збірник наукових праць. Вип. 11. К. : Інститут соціології НАНУ, 2008. С.352–362
93. Эльконин Д. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном воздасте. Хрестоматия по возрастной и педагогическойпсихологии. Работы советских психологов периода 1946–1980 гг. / Под ред. И. Ильясова, В. Ляудис. М.: МГУ, 1981. С. 84–85.

94. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. Москва, 1989. 560 с. Режим доступу : http://psychlib.ru/mgppu/eit/EIT-001-.HTM. (дата звернення 11.11.2016).
95. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності особистості старшокласників загальноосвітніх шкіл України: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Інститут проблем виховання АПН України. К., 2001. 215 арк.

ДОДАТКИ

Додаток А

Діагностичні ситуаційно-проблемні завдання

1) Часто батьки задають педагогу такі питання: «Чому не всі діти однаково опановують читанням, письмом? Всі хочуть в дитячий сад, з усіма в рівній мірі займаються вихователі, потім в школі їх вчить один і той же вчитель. Що робити нам, батькам, щоб якось допомогти своїм дітям?"Дайте пораду батькам.

2) учень на перерві не в перший раз побив однокласника. Батьки забіяки, викликані в школу, проявляють агресивність, захищають свого сина. Ваші дії як вчителі?

3) учень позиває не дуже високу успішність, звичайні оцінки - трійки. Розсерджена мати звинувачує вчителя в упередженому ставленні до її дитини. Ваші дії як вчителі?

4) ви завищили одному учневі, оскільки бачите, як багато сил він прикладає до виконання завдань. Решта учнів, помітивши це, ображаються на Вас і дражнять «винуватця». Як ви вчините в цій ситуації?

5) під час читання вірша на святі один з учнів допустив безліч помилок. Однокласники сміялися над ним і учень пішов додому дуже засмученим. На наступний день прийшла мама дитини для того, щоб вилаяти кривдників. Ваші дії?

Додаток Б

Методика визначення педагогічних здібностей

Ситуація 1
Учитель легко дратується, коли бачить, що через нерозторопність учнів він не встигає виконати весь план уроку
1. Він прагне якомога більше знань передати учням
2. Він не вміє стримувати свої емоції
3. Він надмірно вимогливий до учнів
4. Йому треба попрацювати над своїм умінням розподіляти навчальний час за видами роботи

Ситуація 2
Ви приступили до проведення уроку, всі учні заспокоїлися, настала тиша, і раптом в класі хтось голосно засміявся. Коли ви, не встигнувши нічого сказати, питально і здивовано подивилися на учня, який засміявся, він, дивлячись вам прямо в очі, заявив:» мені завжди смішно дивитися на вас і хочеться сміятися, коли ви починаєте вести заняття " як ви відреагуєте на це? Виберіть і відзначте відповідний варіант словесної реакції з числа запропонованих нижче.
1. «Ось тобі і на!»
2. «А що тобі смішно?»
3. «Ну і заради бога!»
4. «Ти що, дурник?»
5. «Люблю веселих людей»
6. «Я радий, що створюю у тебе веселий настрій»

Ситуація 3
На самому початку заняття або вже після того, як ви провели кілька занять, учень заявляє вам: «я не думаю, що ви як педагог зможете нас чомусь навчити». Ваша реакція:
1. «Твоя справа-вчитися, а не вчити вчителя».
2. «Таких, як ти, я, звичайно, нічому не зможу навчити.
3. «Може бути тобі перейти в інший клас або вчитися в іншого вчителя?»
4. «Тобі просто не хочеться вчитися».
5. «Мені цікаво знати, чому ти так думаєш.
6. «Давай поговоримо про це докладніше. У моїй поведінці, напевно, є щось таке, що наводить тебе на подібну думку».

Ситуація 4
Учитель дає учневі завдання, а той не хоче його виконувати і при цьому заявляє: «Я не хочу це робити!»- Якою має бути реакція вчителя?
1. «Не хочеш-змусимо!»
2. «Для чого ж ти тоді прийшов вчитися?»

3. «Тим гірше для тебе, залишайся неучем. Твоя поведінка схожа на поведінку людини, який на зло своєму обличчю хотів би відрізати собі ніс».
4. «Ти віддаєш собі звіт в тому, чим це може Для тебе закінчитися?»
5. «Чи не міг Ти пояснити, чому?»
6. «Давай сядемо і обговоримо-може бути, ти і правий».

Ситуація 5

Учень розчарований своїми навчальними успіхами, сумнівається в своїх здібностях і в тому, що йому коли-небудь вдасться як слід зрозуміти і засвоїти матеріал, і каже вчителю: «як ви думаєте, чи вдасться мені коли-небудь вчитися на «відмінно» і не відставати від інших хлопців в класі?"- Що повинен на це відповісти вчитель?

1. «Якщо чесно сказати-сумніваюся»
2. «О, так, звичайно, в цьому ти можеш не сумніватися.
3. «У тебе прекрасні здібності, і я пов'язую з тобою великі надії».
4. «Чому ти сумніваєшся в собі?»
5. «Давай поговоримо і з'ясуємо проблеми.
6. «Багато чого залежить від того, як ми з тобою будемо працювати».

Ситуація 6

Учень каже вчителю:»на два найближчих уроки, які ви проводите, я не піду, так як в цей час я хочу сходити на концерт молодіжного ансамблю (варіанти: погуляти з друзями, побувати на спортивних змаганнях в якості глядача, просто відпочити від школи)". - Як потрібно відповісти йому?

1. «Спробуй тільки!»
2. «Наступного разу тобі доведеться прийти в школу з батьками».
3. «Це-твоя справа, тобі ж здавати іспит (залік). Доведеться все одно звітувати за пропущені заняття, я потім тебе обов'язково запитаю».
4. «Ти, мені здається, дуже несерйозно ставишся до занять».
5. «Може бути, тобі взагалі краще залишити школу?»
6. «А що ти збираєшся далі робити?»
7. «Мені цікаво знати, чому відвідування концерту (прогулянка з друзями, відвідування змагання) для тебе цікавіше, ніж заняття в школі».
8. «Я тебе розумію: відпочивати, ходити па концерти, бувати на змаганнях, спілкуватися з друзями дійсно цікавіше, ніж вчитися в школі. Але я, тим не менш, хотів (а) б знати чому це так саме для тебе».

Ситуація 7

Заслужений вчитель регіону залишив роботу в школі і погодився взяти участь в роботі комісії з розробки стандартів середньої освіти в Києві.

1. Він хотів робіт А І ь в дружній компанії
2. Він хотів більшою мірою домогтися самореалізації
3. Він хотів отримати комфортні умови роботи

Ситуація 8

«Я відчуваю, що заняття, які ви ведете, не допомагають мені», - каже учень вчителю і додає «я взагалі думаю кинути заняття». Як на це має відреагувати вчитель

1. «Перестань говорити дурниці!»
2. «Нічого собі, додумався!»
3. «Може бути, тобі треба іншого вчителя?»
4. «Я хотів би докладніше знати, чому у тебе виникло таке бажання?»
5. «А що, якщо нам попрацювати разом над вирішенням твоєї проблеми?»
6. «Може бути, твою проблему можна вирішити якось інакше?»

Ситуація 9

Відомий художник влаштувався на роботу в школу, де йому обіцяли гідну зарплату.

1. Він надавав великого значення своїй зарплаті
2. Він хотів більшою мірою реалізуватися
3. Він хотів приносити користь своєю роботою
4. Для нього було важливо сталість і стабільність в роботі

Ситуація 10

Діти прийшли на урок дуже емоційними і збудженими. Вони шумно обговорювали результати змагань, що пройшли на попередньому уроці. Учитель підвищеним тоном і криком перервав шум у класі і почав своє заняття.

1. Він правильно скористався прийомом авторитарного стилю поведінки
2. Він надає великого значення дисципліні на уроці
3. Він пригнічує емоційний стан школярів
4. Його дії неприйнятні

Ситуація 11

Учитель на уроках часто говорить дітям, що вони мало прикладають зусиль для вирішення поставлених завдань.

1. Він хоче підвищити рівень їх грамотності
2. Він надає великого значення своєму предмету
3. Йому необхідно частіше хвалити дітей, а не лаяти
4. Він хоче домогтися кар'єрних успіхів

Ситуація 12

Учень у розмові з учителем каже Йому: «я хотів би, щоб ви ставилися до мене краще, ніж до інших учнів». - Як повинен відповісти вчитель на таке прохання учня?

1. «Чому це я повинен ставитися до тебе краще, ніж до всіх, інших?»
2. «Я зовсім не збираюся грати в улюбленців і фаворитів!»
3. «Мені не подобаються люди, які змушують так, як ти».

4. «Я хотів (а) б знати, чому я повинен (на) особливо виділяти тебе серед інших учнів?»
5. «Якби я тобі сказав(Ла), що люблю тебе більше, ніж інших учнів, то ти відчував би себе від цього краще?»
6. «Як ти думаєш, як насправді я до тебе ставлюся?»

Ситуація 13

Директор державної школи перейшов на посаду завуча в приватну школу, що застосовує новаторські технології навчання. При цьому колектив нової школи в більшості складається з його колишніх однокурсників
1. Він хоче працювати в дружній компанії
2. Він надавав великого значення своїй зарплаті
3. Йому був, перш за все, важливий інтерес в роботі
4. Він хотів більшою мірою домогтися самореалізації

Ситуація 14

Учень каже вчителю: «мені не подобається те, що ви говорите і захищаєте на заняттях». - Якою має бути відповідь вчителя?
1. «Це-погано.
2. «Ти, напевно, в цьому не розбираєшся».
3. «Я сподіваюся, що в подальшому, в процесі наших занять твоя думка зміниться».
4. «Чому?»
5. «А що ти сам любиш і готовий захищати?»
6. «На смак і колір товариша немає»
7. «Як ти думаєш, чому я це говорю і захищаю?»

Обробка результатів підрахунок результатів проводиться по ключу. Чим більше отримана сума балів, тим більш розвиненими є педагогічні здібності вчителя

Порядковый номер ситуации	Выбранный вариант ответа и его оценка в баллах							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	2	1	3	3	-	-	-	-
2	4	3	4	2	5	5	—	...
3	2	2	3	3	5	5	—	...
4	2	2	4	4	5	5	—	—
5	2	2	3	4	5	5	—	...
6	2	2	3	o	2	4	5	5
7	2	2	4	1	-	-	-	-
8	2	2	3	4	5	5	...	—
9	4	o	2	1	-	-	—	...
10	2	1	2	4	-	-	...	...
11	o	2	4	1	-	-	...	...

12	2	2	3	4	5	5	...	—
13	2	1	3	4	-	-	...	—
14	2	2	2	4	4	5	—	—

Здатність правильно вирішувати педагогічні проблеми визначається за сумою балів, набраної випробуваним по всіх 14 ситуацій, поділеної на 14.

Методика самооцінки емоційних станів (а. Уессмап н Д. Рікс)

Методика, розроблена американськими психологами а.Уессманом і Д. Ріксом застосовується для самооцінки емоційних станів і ступеня неспання.

Вимірювання в цій методиці проводиться в десятибальній (стіновий) системі.

Дана методика ефективна, якщо необхідно виявити зміну емоційного стану людини протягом певного періоду часу.

Простота виконання завдання роблю! се вельми оперативним інструментом. При цьому можна як викреслювати криві зміни окремих показників, так і працювати тільки з інтегральним результатом.

До недоліків вищеописаної методики можна віднести наступні:

1) твердження, включені в 1-3 розділи, описують емоційний стан людини лише в діапазоні понять «тривога/спокій» і «підйом/депресія», не відображаючи вираженість інших емоцій, таких, наприклад, як гнів, образа, розчарування, гордість і ін.

2) твердження, що становлять 4 Розділ, характеризують в основному когнітивну сферу (переконання людини, що стосуються його можливостей), а не сферу емоцій.

3) звертає увагу відмінність у системі оцінок тверджень, що становлять чотири різні розділи методики. Так, підвищення оцінок, що присвоюються твердженням 1 розділу, відображає підвищення ступеня психічної адаптації випробуваного, при цьому найвища оцінка з цього розділу вказує на найвищий рівень психічної адаптації. Однак у 2 і 3 розділах найвищі значення присвоюються таким твердженням («порив, що не знає перешкод, життєва сила вихлюпується через край» і^ «сильний підйом, захоплені веселощі»), які відображають вже не стільки стан психічної адаптації, скільки патологічний гіпоманіакальний стан. У зв'язку з цим загальна шкала, одержувана при підсумовуванні оцінок за всіма чотирма розділами, представляється нелінійною: той час як низькі значення інтегрального показника свідчать про виражену психічної дезадаптації, високі значення інтегрального показника не можуть трактуватися настільки однозначно. Інакше кажучи, інтегральний показник даної методики більш чутливий до стану психічної дезадаптації, ніж до стану адаптації.

ОБРОБКА

Визначають такі показники:

I1 – «спокій — тривожність» (Індивідуальна самооцінка — I1-дорівнює номеру судження, обраного респондентом з даної шкали..

I2 «енергійність-втома».

Через «піднесеність-пригніченість».

I4 «почуття впевненості в собі – почуття у безпорадності».

I5-сумарна (за чотирма шкалами) оцінка стану:

I5 = I1 + I2 + з + I4, де I1, I2, з, I4 - індивідуальні значення за відповідними шкалами.

ІНТЕРПРЕТАЦІЯ

Якщо сума балів від 26 до 40, ю випробуваний високо оцінює свій емоційний стан, якщо від 15 до 25 балів, то Середня оцінка емоційного стану і низька якщо від 4 до 14 балів.

У загальному вигляді емоційний стан-характеристика емоцій людини, що відображає її положення щодо об'єктів навколишнього середовища. Стан може бути спостережувано як зовні, так і внутрішньо. Внутрішній стан емоцій фіксується свідомістю суб'єкта на певний момент часу тих відчуттів благополуччя (неблагополуччя) як організму і цілому, як і його частин. Зовні оцінка стану емоцій фіксується висловлюваннями респондента за певними ознаками. Стан людини виступай I регулятивною функцією адаптації до навколишнього середовища або ситуації.

Шкала «спокій-тривожність» вище 5-6 балів

В опитуванні випробуваний показує переважання «спокою»: витриманість, стриманість, терпеливосаь, статечне I ь. розсудливість, врівноваженість, незворушність, терпимість.

5-6 балів

В самооцінці випробуваний показує середні показники за шкалою «Спокій-тривожність» без явного переважання одного з полюсів.

1-4 бали

За самооцінкою випробуваного прогнозується засмиканість, заляканість, закомплексованість, нерішучість, лякливість, нервовість, невпевненість, напруженість, боязкість.

Шкала «енергійність-Втома» вище 5-6 балів

Випробуваний оцінює себе як особистість: ініціативний, діяльний, заповзятливий, одержимий, спрямований, Активний, кипучий, пробивний, розторопний.

5-6 балів

В самооцінці випробуваний показує середні показники за шкалою «Енергійність-втома» без явного переважання одного з полюсів.

1-4 бали

Випробуваний оцінює себе як: неініціативний, пасивний, інертний, безініціативний, млявий, апатичний, байдужий, повільний.

1-4 бали

Випробуваний оцінює себе як: сором'язливий, боязкий, нерішучий, несміливий, заляканий, сором'язливий, пригнічений, пригнічений, задавлений.

Шкала «впевненість в собі-почуття безпорадності» вище 5-6 балів

Випробуваний оцінює себе як: боєць, загартований, рішучий, завзятий, героїчний, працездатний, сильний, вольовий, твердий, безстрашний, відважний, самостійний.

5-6 балів

У самооцінці випробуваний показує середні показники за шкалою «впевненості-безпорадності» без явного переважання одного з полюсів.

1 - 4 бали

Оцінюється: нерозділений, слабохарактерний, безгласний, несміливий, слабкий, слабовільний, пришиблений.

Сумарна оцінка стану

Цей показник відображає вираженість, ступінь емоційного підйому / виснаження випробуваного.

Інструкція «виберіть в кожному із запропонованих наборів суджень то, яке найкраще описує ваш стан зараз. Номер судження, вибраного з кожного набору, запишіть у відповідному рядку для відповідей».

Текс: опитувальника

Спокій-тривожність

10. Досконалий спокій. Непохитно впевнений в собі.
9. Виключно холоднокровний, на рідкість впевнений і не хвилююся.
8. Відчуття повного благополуччя. Впевнений і відчуваю себе невимушено.
7. В цілому впевнений і вільний від занепокоєння.
6. Ніщо особливо не турбує мене. Відчуваю себе більш-менш невимушено.
5. Кілька стурбований, відчуваю себе скуто, трохи стривожений.
4. Переживаю деяку заклопотаність, страх, занепокоєння або невизначеність. Знервований, хвилююся, роздратований.
3. Значна невпевненість. Вельми травмований невизначеністю. Страшно.
2. Величезна тривожність, заклопотаність. Звіданий страхом.
1. Зовсім збожеволів від страху. Втратив розум. Наляканий нерозв'язними труднощами.

Енергійність-втома

10. Порив, що не знає перешкод. Життєва сила вихлюпується через край.
9. Б'є через край життєздатність, величезна енергія, сильне прагнення до діяльності.
8. Багато енергії, сильна потреба в дії.
7. Відчуваю себе свіжим, в запасі значна енергія.
6. Відчуваю себе досить свіжим, в міру Бадьорий.
5. Злегка втомився. Лінощі. Енергії не вистачає.
4. Досить втомлений. У запасі не дуже багато енергії.
3. Велика втома. Млявий. Мізерні ресурси енергії.
2. Жахливо стомлений. Майже виснажений і практично не здатний до дії. Майже не залишилося запасів енергії.
1. Абсолютно видихався. Нездатний навіть до самого незначного зусилля.

Піднесеність-пригніченість

10. Сильний підйом, захоплене веселощі.

9. Збуджений, в піднесеному стані. Захопленість.
8. Збуджений, в хорошому настрої.
7. Відчуваю себе дуже добре. Життєрадісний.
6. Відчуваю себе досить добре, «в порядку".
5. Відчуваю себе трохи пригнічено,»так собі".
4. Настрій пригнічений і дещо сумний.
3. Пригнічений і відчуваю себе дуже пригнічено. Настрій виразно сумне.
2. Дуже пригнічений. Відчуваю себе просто жахливо.
1. Крайня депресія і зневіра. Придушувати. Все чорно і сіро. Впевненість в собі-безпорадність.

Впевненість у собі-безпорадність

10. Для мене немає нічого неможливого. Зможу зробити все, що хочу.
9. Відчуваю велику впевненість у собі. Впевнений у своїх звершеннях.
8. Дуже впевнений у своїх здібностях.
7. Відчуваю, що моїх здібностей достатньо і мої перспективи хороші.
6. Відчуваю себе досить компетентним
5. Відчуваю, що мої вміння і здібності дещо обмежені.
4. Відчуваю себе досить нездатним.
3. Пригнічений своєю слабкістю і недоліком здібностей.
2. Відчуваю себе жалюгідним і нещасним. Втомився від своєї некомпетентності.
1. Давящее почуття слабкості і марності зусиль. У мене нічого не вийде.

Додаток В

Анкета для вчителя

(П.І.Ю. вчителя
Предмет:
Клас:

Просимо вас оцінити свою педагогічну діяльність і можливості за пропонованими параметрами. Намагайтеся уникати самобичування або вихваляння при самооцінці. Пам'ятайте, найкраща позиція-гранична об'єктивність і щирість! Відзначте обраний вами варіант відповіді. Відповідайте на всі питання поспіль, попередньо прочитавши весь запропонований віяло відповідей.

1. Знання свого предмета:
а) тверде, в рамках програми, є інтерес до спеціальної та методичної літератури;
б) на рівні програми, але є прогалини, допускаються фактичні спотворення у викладанні та перевірці занять;
в) глибоке, значно перевищує програму, вільна орієнтація в спеціальній і науково - популярній літературі.
2. Ставлення до предмету:
а) з інтересом;
б) байдуже;
в) із захопленням, є потреба в педагогічній діяльності.
3. Вміння планувати навчальну програму:
а) тематичне і поурочне планування здійснюється в основному правильно;
б) часто використовуються штампи в плануванні, не завжди враховуються особливості класу;
в) ведеться робота над системою уроків по темі, різноманітністю форм і методів навчання з урахуванням особливостей класу.
4. Почуття нового:
а) позитивне ставлення до нових педагогічних ідей, але їх реалізація тільки при впливі адміністрації;
б) скептичне або негативне ставлення, утруднено залучення в процес вирішення нових завдань;
в) самостійний пошук нових ідей, вирішення нових педагогічних завдань.
5. Знання психолого-педагогічних основ навчання:
а) достатня орієнтованість в основних сучасних психолога-педагогічних концепціях навчання, але рідкісне застосування їх на практиці;
б) вільна орієнтація в сучасних концепціях, використання їх як основи своєї педагогічної діяльності;
в) наявність лише загальних уявлень про сучасні концепції.
6.Педагогічний такт:
а) при зовнішньому дотриманні спостерігаються зриви щодо з учнями;
б) є в достатній мірі, порушення рідкісні;
в) є основою у відносинах з дітьми, присутня повага, довіра і справедливість.
7.Індивідуальний підхід до учнів:

а) в основному забезпечується;
б) є в достатній мірі, порушення рідкісні;
в) систематично вивчаються особливості учнів, диференціюються обсяг, складність знань, контроль учнів різних "рівнів".
8.Розвиток в учнів навичок навчальної праці:
а) скептичне ставлення до цієї роботи, немає позитивних результатів вирішення цього завдання;
б) прагнення до формування в учнів навичок раціональної організації навчальної праці;
в) цілеспрямована і систематична робота в цьому напрямку (Розвиток самоконтролю в навчанні, раціонального планування, належний темп читання, письма, обчислень і т. п.)
9. Розвиток в учнів мислення:
а) виконуються основні рекомендації програм з посилення розвиваючого навчання, застосовуються лише деякі заходи з розвитку мислення;
б) забезпечується ефективне розвиваюче навчання, глибоке і всебічне;
в) формальне виконання рекомендацій програм, орієнтація учнів лише на запам'ятовування.
10. Розвиток в учнів інтересу до предмету:
а) в основному ведеться робота з розвитку інтересу до предмету;
б) така робота не ведеться;
в) використовуються спеціальні прийоми (наприклад: показ практичної значущості знань, цікавість, індивідуальний підхід до учнів).
11. Вміння оцінити якість ЗУН:
а) допускається формалізм і необ'єктивність при оцінці знань;
б) об'єктивність в оцінці ЗУН дотримується;
в) ретельне вивчення критеріїв оцінок, вміле використання їх на практиці, об'єктивність.

Додаток Д
Анкета для визначення професійної взаємодії адміністрації та педагогів

1. Кого з членів адміністрації ви хотіли б запросити до себе (на заняття, спільну діяльність, гурткову роботу)?
2. Кого з колективу ви хотіли б запросити на заняття, бачити в ролі наставника?
3. Який з варіантів контролю підходить саме вам:
- ✓ спільна з адміністрацією вироблення індивідуального плану, контролю планованих результатів, завдань і методів вивчення, розробка моніторингу вихованців, з визначенням процедур взаємодії педагога і адміністрації;
- ✓ педагог сам або в мікрогрупі проводить дослідження успішності своєї діяльності або випливають проблем, готує аналітичну довідку і захищає свою позицію на певному педагогічному форумі. Педагог готує серію відкритих заходів;
- ✓ запрошує всіх бажаючих (батьків, колег, адміністрацію, вчителів школи);
- ✓ адміністратор спільно з педагогом готують конспекти занять, промовляють кожен етап і елемент заняття, потім педагог проводить його в присутності адміністратора, після кожного заняття йде детальне опрацювання досягнутого,
- ✓ реалізованого, виникаючих проблем, цікавих рішень, вибудовування ліній поведінки на майбутнє.

4. Від кого ви чекаєте підтримки, коли у вас виникають проблеми?
5. Яких знань і умінь не дістає?
6. Чи перебуваєте ви в конфлікті
   - ✓ з ким-небудь з адміністраторів ;
   - ✓ з ким-небудь з колег?

7. Чи вмієте ви самі вирішувати свої професійні проблеми або іноді ви потребуєте допомоги?
8. Чи вважаєте ви свою школу:
- ✓ прекрасний;
- ✓ гідною;
- ✓ хороший;
- ✓ нормальний;
- ✓ звичайний.

9. Чи знаєте ви Завдання, які стоять перед вашим навчальним закладом?
10. Чи є у вашій школі:
- ✓ аси педагоги;
- ✓ відмінні вихователі;
- ✓ хороші педагоги?