

## **Розділ XI «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки»**

Євроінтеграційні прагнення України зумовлюють нові вимоги до підготовки сучасного фахівця соціономічної сфери, що у свою чергу спричиняє необхідність модернізації змісту вищої освіти. Сучасні процеси реформування вищої освіти неможливі без визначення основних аспектів підготовки майбутніх соціальних педагогів, що стосуються формування сучасного конкурентоздатного та компетентного фахівця. Перед вищими навчальними закладами постає завдання підготовленості майбутніх соціальних педагогів до надання кваліфікованої допомоги особистості у вирішенні життєвих проблем, сприянні попередженню негативних явищ у соціумі, забезпечення сприятливих умов соціалізації особистості.

Соціально-економічні перетворення останніх десятиліть призвели до серйозних трансформацій у сучасному суспільстві (нівелювання моральних цінностей, масовий тиск негативних чинників соціалізації, послаблення виховної функції сім'ї), унаслідок чого відбувається тенденція до зниження традиційних вікових обмежень і зростання девіацій серед неповнолітніх молодшого шкільного віку. Зростає значення праці фахівців соціономічної сфери, які надають соціально-педагогічну допомогу девіантним молодшими школярам. Явно позначилася практична потреба суспільства в професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки.

Зазначимо, що молодший шкільний вік є фундаментом розвитку моральних почуттів, цінностей, переконань і сенситивним для формування морально-етичних основ соціальної взаємодії та когнітивно-емоційної сфери особистості, яка є передумовою єдності моральних знань і реальної поведінки дитини. Девіантну поведінку молодших школярів визначено як відхилення в поведінці учнів, яке проявлено в дезадаптації, педагогічній занедбаності, бездоглядності, важковиховуваності, несформованості «Я –концепції» та якому характерна делінквентність (лихослів'я, свавілля, бешкетування, систематичне порушення дисципліни), адиктивність (гемблінг, уживання алкоголю та тютюну, навіть наркотичних засобів), обдарованість. Виокремлено властивості девіантних дітей молодшого шкільного віку на сучасному етапі, які полягають у негативних якостях та властивостях характеру (упертість, неслухняність, грубість, безвідповідальність, агресивність, сором'язливість, норовистість, лінь,

розбещеність, брехливість), особливостей психічних процесів та емоційної сфери (злість, роздратування, капризи, вередування, афективність, підвищена рухливість нервових процесів або загальмованість), поведінки, що суперечить правовим та моральним нормам суспільства. Отже, рання профілактика девіантної поведінки в дітей молодшого шкільного віку попередить її урізноманітнення та фіксацію в наступному віковому періоді.

Вивчення й аналіз наукових праць із проблематики підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери до взаємодії з девіантними підлітками (Н. Клішевич [27], М. Малькової [30], Т. Мартинюк [33], Т. Федорченко [49]), з молодшими школярами девіантної поведінки (І. Грінченко [16], І. Мимріна [36], М. Морозова [37]) дає змогу визначити сутність поняття „підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з девіантними молодшими школярами” як цілеспрямований, спеціально організований процес формування позитивної мотивації та свідомої позиції щодо фасилітативної взаємодії з девіантними молодшими школярами, відповідних професійних умінь і навичок у сфері соціально-педагогічної профілактики та корекції відхилень поведінки шляхом розвитку властивостей і якостей особистості, необхідних для подальшої ефективної соціально-педагогічної діяльності. Результат підготовки соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки визначається рівнем підготовленості до даного напрямку їхньої професійної діяльності.

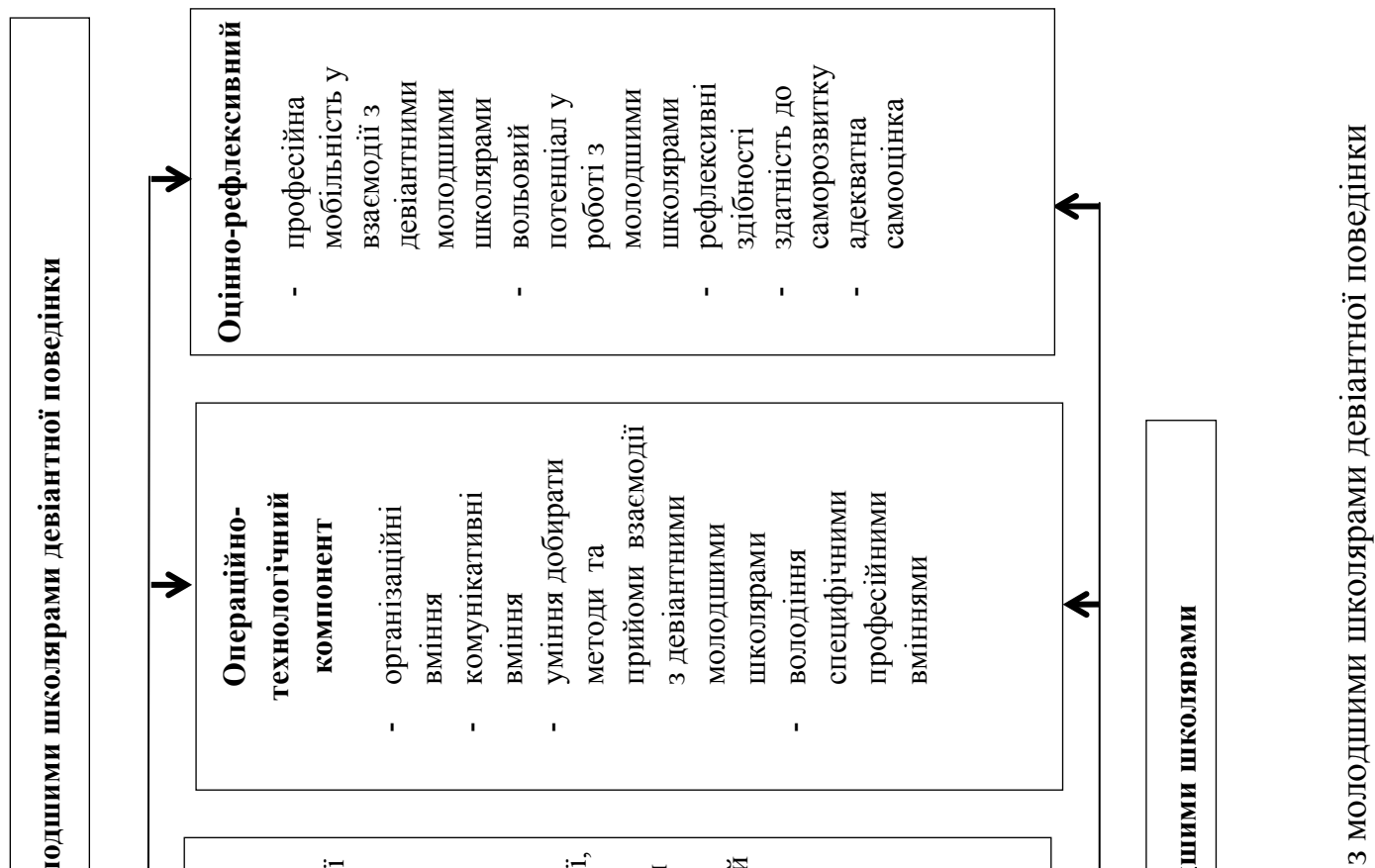
Проведений аналіз науково-педагогічної літератури (У. Агбаєвої [2], М. Дьяченко, Л. Кандибовича [23], І. Луценко [29]), присвяченої різним аспектам професійної підготовки соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки, уможливив сформулювати визначення „підготовленість майбутніх соціальних педагогів до роботи з девіантними молодшими школярами” як результат комплексної підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з дітьми досліджуваної категорії, що включає в себе такий рівень розвитку професійних властивостей, якостей і вмінь студентів, який забезпечує соціально-педагогічну допомогу та підтримку вихованців, що знаходить своє відображення в мотиваційно-ціннісному, особистісному, когнітивному, операційно-технологічному, оцінно-рефлексивному компонентах (схема 1).

Сформованість усіх вищезазначених компонентів підготовленості забезпечує високу результативність у соціально-педагогічній діяльності з девіантними молодшими школярами. Переходячи до аналізу першого

компонента – мотиваційно-ціннісного, визначимо його настановчу спрямованість у формуванні підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки.

Послуговуємося думкою О. Драгунової, що процес професійної підготовки соціального педагога аксіологізовано за рахунок наповнення її особистісним змістом для кожного студента, активізації професійної мотивації та формування системи ціннісних орієнтацій. Особливо важливим у процесі підготовки, на думку дослідниці, є формування мотиваційно-ціннісного ставлення соціального педагога до своєї професійної діяльності. Воно репрезентує внутрішню позицію особистості фахівця, яку визначають цінності соціально-педагогічної діяльності (цінності життя, поваги людської гідності, благополуччя людей); усвідомленість мотивів і задоволеність професійним вибором; активність та наполегливість в освоєнні професії; усвідомлення соціальної значущості професії соціального педагога та наявності стійких професійних інтересів до соціально-педагогічної діяльності [22].

Цілком розділяємо думку В. Поліщук, яка зауважує, що у структурі особистості соціального педагога виділяють такі основоположні компоненти: мотиваційний – забезпечує врахування й формування інтересів, нахилів суб'єктів соціально-педагогічної діяльності; ціннісний компонент – визначає ставлення соціального педагога до себе і до клієнтів, представників професійного співтовариства й визнання ним цінностей професійної діяльності та трансформацію їх у внутрішні переконання [42, с. 125].



Процес формування професійної мотивації витлумачують як послідовне формування потреб у самоактуалізації, самореалізації майбутнього фахівця (внутрішньо організована позитивна мотивація) та як потреба надавати допомогу людям, приносити користь суспільству й потреба в повазі) [45]. Основою професійного становлення соціального педагога, на думку В. Масленникової, є позитивне ставлення майбутнього фахівця до соціально-педагогічної діяльності, стійкі професійні мотиви й наявність соціально важливих ціннісних орієнтацій [35].

Вважаємо, що мотиваційно-ціннісний компонент передбачає активізацію особистісно значущого ставлення до об'єкта професійної діяльності, що проявлено в таких показниках: позитивна мотивація до взаємодії з девіантними молодшими школярами, соціальна відповідальність за роботу з вихованцями, ціннісні соціальні орієнтації, інтерактивна спрямованість особистості на взаємодію з дітьми. Він має особливу значущість, оскільки включає потреби та інтереси майбутніх спеціалістів. Ці компоненти спонукають і регулюють активність студентів, реалізують її в професійній діяльності й визначають ставлення до майбутньої взаємодії з дітьми досліджуваної категорії.

Особливий компонент у діяльності соціального педагога з дітьми девіантної поведінки, на думку Р. Овчарової, – це, передусім, його цінності, мотиви, установки [40, с. 106]. Науковець окреслює три варіанти взаємозв'язку особистісного та професійного в соціального педагога: соціально-педагогічна діяльність не важлива, її виконання формальне, соціально-педагогічна діяльність – одна з особистісно значимих видів діяльності, соціально-педагогічна діяльність є пріоритетною у змісті життя [40, с. 106].

Такий взаємозв'язок впливає на характер спілкування соціального педагога з девіантними дітьми, тому формування третього типу сьогодні є важливою соціально-педагогічною проблемою. Оскільки соціальний педагог повинен нести відповідальність за свої професійні дії та їхні наслідки, розуміти межі своєї компетентності, соціальна відповідальність є одним із особливих показників мотиваційно-ціннісного компонента підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з девіантними молодшими школярами. За своєю структурою соціальна відповідальність є складним утворенням, яке взаємодіє з усіма іншими якостями особистості.

Зокрема, Т. Гурлева розглядає відповідальність як інтегративну якість, що відображає моральну спрямованість людини, її активне та творче ставлення до життя, здатність до вчинку й готовність відповідати за наслідки своїх дій. Погоджуючись із думкою дослідниці, вважаємо, що відповідальна особистість виражає та захищає соціальні норми, вона спрямована на побудову гуманних стосунків, орієнтованих на повну реалізацію у своєму житті вищих моральних і духовних цінностей [17, с. 29]. Із позиції психологічного знання соціальну відповідальність розглядають як регулятор поведінки особистості (К. Муздибаєв) [38], безпосередньо пов'язаний із ціннісними орієнтаціями, морально-ціннісними мотивами (К. Абульханова-Славська) [1], і рівнем усвідомлення суб'єктом ставлення до виконуваної дії (Л. Дементій) [18].

Педагогічна рефлексія поглядів В. Волкової дає змогу визначити групи цінностей соціально-педагогічної діяльності: цінності альтруїстичного характеру, які відображають специфіку професійної діяльності (допомоги іншому); цінності етичної відповідальності перед професією (захист гідності професії, дотримання й примноження її етичних принципів; цінності, пов'язані з потребами самореалізації, самоствердження й самовдосконалення особистості, досягнення професіоналізму в професійній діяльності [10, с. 21].

В аспекті проблематики нашого дослідження, базуючись на переконаннях В. Сластеніна та Г. Чижакової [46], визначаємо цінності соціальних педагогів як

аспект мотивації та ціннісні орієнтації як різновид професійних соціальних установок, які вважаємо провідними в структурі регуляції поведінки студентів. Отже, погоджуючись із думкою В. Поліщук [42, с. 118], наголошуємо на тому, що для соціального педагога характерна основна орієнтація на найвищу цінність – людину з її неповторною індивідуальністю. Прийняте нами до керівництва принципове положення про ціннісні соціальні орієнтації соціального педагога вимагає визначення найважливішої цінності в процесі взаємодії з девіантним молодшим школярем – усвідомлення самоцінності особистості девіантного учня, його права на реалізацію своїх здібностей та інтересів.

Основним показником мотиваційно-ціннісного компонента підготовленості соціального педагога є професійна спрямованість, яку Є. Науменко трактує як усвідомлене, активно-дійове ставлення до професійної діяльності [39, с. 8]. Варто відзначити наукову позицію Л. Габдуліної, яка розуміє вищезазначену спрямованість як готовність особистості до певного сприйняття взаємодії з партнером та певним чином спрямованої поведінки по відношенню до нього [13]. Взаємодія соціального педагога з девіантними молодшими школярами передбачає наявність особливого виду спрямованості – інтерактивної, яка пов'язана з діалогічною та узгодженою взаємодією, яку визначає потреба в спілкуванні, прагнення підтримувати позитивні взаємовідносини. Інтерактивна спрямованість актуалізує встановлення психологічного контакту соціального педагога з девіантною дитиною та формування позитивної атмосфери в процесі їхньої взаємодії.

Розглядаючи характеристику підготовленості соціального педагога до роботи з девіантними учнями початкової школи, наголошуємо на особливій важливості особистісного компонента, який репрезентує система професійно важливих властивостей і якостей, що формуються в процесі навчання: соціальна креативність, здатність до емпатії, особистісна зрілість, стресостійкість. Рефлексія наукової думки В. Бочарової транслює основні особистісні якості, які впливають на успішність роботи соціального педагога з дітьми девіантної поведінки: емпатія, екстравертність, фасілітаційна здібність, креативність, здатність до посередництва між особистістю та соціумом [47].

Ю. Галагузова визначає основні групи особистісних якостей соціального педагога: морально-гуманістичні якості, зумовлені специфікою цього виду професійної діяльності (любов до людей, гуманність, доброзичливість,

альтруїзм, милосердя, терпимість); психологічні характеристики, що забезпечують професійну придатність до даного виду діяльності (високий рівень проходження психічних процесів, емоційних і вольових характеристик, стресостійкість); психоаналітичні якості, які створюють основу для самовдосконалення; психолого-педагогічні якості, які забезпечують налагодження ефективних взаємовідносин (комунікабельність, емпатійність, толерантність, перцептивність, візуальність, красномовність, тактовність) [13, с. 118].

Зрозуміло, що без творчого аспекту особистісного компонента підготовленості соціально-педагогічна діяльність перетвориться в ретрансляцію інформації. На ринку освітніх послуг потрібні фахівці, здатні до критичного мислення, творчості та гнучкості у вирішенні професійних завдань. За твердженням Д. Богоявленської, креативність окреслює здібності індивіда, що характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей [5, с. 44]. Дещо відмінної точки зору дотримується О. Дубасенюк, визначаючи термін „креативний” як творчість, що „не тільки висуває ідеї, але й доводить їх до конкретного практичного результату” [24, с. 27]. В. Боксгорн обґрунтовує креативність соціального педагога як здатність трансформувати засвоєний досвід соціально-педагогічної діяльності, у ході якого відтворюється творчо та трансформується продукт праці в активний суб’єкт [6].

Продовжуючи вивчати особливості творчості соціального педагога, звернемося до розгляду соціальної креативності, яку вважаємо стійкою системною властивістю особистості, що полягає в сензитивності до нових ідей та прагненні до виходу за межі заданої проблеми в діяльності [54]. У цьому напрямі в межах нашого дослідження великого значення набуває наукова праця А. Попеля, у якій відображено соціальну креативність як властивість особистості оперативно знаходити й ефективно використовувати оригінальні творчі рішення в міжособистісному спілкуванні [43]. На підставі аналізу поглядів вченого наголосимо, що основними компонентами соціальної креативності студентів доречно визначити комунікативну й поведінкову сенситивність (адекватність інтерпретування девіантної поведінки учнів початкової школи й використання різноманітних стилів спілкування), соціальну уяву (моделювання взаємодії з вищезазначеною категорією дітей), здатність до самоактуалізації. Під соціальною креативністю в процесі діяльності з девіантними молодшими школярами розуміємо здатність оперативно знаходити

та ефективно застосовувати нестандартні, оригінальні творчі рішення ситуацій міжособистісної взаємодії.

Аналіз педагогічних джерел [13; 42; 51] засвідчує, що науковці визначають емпатію однією з важливих інтеграційних якостей особистості соціального педагога. Обстоюючи правомірність усіх поглядів дослідників, із метою конкретизації власної наукової позиції підкреслимо, що зважаючи на предмет нашого дослідження, ми схилиємося до наукових переконань С. Харченко [51, с. 251]. Оскільки вважаємо, що емпатія допомагає побачити проблему очима девіантного молодшого школяра, стати на його позицію, розділити інтереси й турботи дитини. Підсумовуючи, зауважимо, що здатність до емпатії – професійно важлива якість соціального педагога під час взаємодії з девіантними учнями початкової школи, що дає змогу зрозуміти їхню поведінку, встановити позитивну атмосферу діалогічної взаємодії.

Аналіз науково-теоретичних праць [20; 25; 52] уможливорює констатувати важливість формування особистісної зрілості в майбутніх соціальних педагогів для самоактуалізації під час професійної підготовки. Погоджуючись із твердженням Т. Хмуриної про те, що формування зрілості майбутніх соціальних педагогів є запорукою підготовки висококваліфікованого працівника соціальної сфери, визначаємо особистісну зрілість як один із показників досягнення підготовленості [52].

Опираючись на наукову думку О. Штепи [53], розглядаємо особистісну зрілість соціального педагога як динамічний інтегративний елемент структури особистості фахівця та вияв його особистісного потенціалу, що в процесі взаємодії з девіантними учнями початкової школи базовано на важливих імперативах: толерантності, готовності ризикнути, здатності відмовитися від стереотипів та установок, уміння побачити проблему з різних точок зору, ініціативності, самоповаги.

Зазначені наукові позиції С. Маркової досить близькі до сутності нашого дослідження та характеризують особистісну зрілість педагога як опосередковану здатність до усвідомлення емоційного стану, визнання індивідуальності та цінності суб'єктивного досвіду вихованців, утвердження позиції ненасилля у взаємовідносинах із девіантними дітьми, підсилення чутливості до потреб учнів та емоційної близькості з ними. Ми цілком погоджуємося з дослідницею в обґрунтуванні особистісної зрілості педагога як умови компенсації соціальних відхилень у дітей [32].



У контексті нашого наукового пошуку актуальним є переконання Н. Дідик у тому, що особистісно незрілий соціальний педагог не надасть ефективної допомоги клієнту та поглибить наявну проблему [20]. Тому підготовка майбутнього фахівця соціономічної сфери потребує формування особистісної зрілості як неодмінної умови ефективної взаємодії з девіантними молодшими школярами. Зазначимо, що особистісна зрілість забезпечує успішну самореалізацію соціального педагога в професійній діяльності, гармонізацію у взаємодії з навколишніми та відображає вищий рівень сформованості змістовної єдності особистісних та професійних властивостей [25].

У дослідженнях І. Богданової [4, с. 50] та Ю. Галагузової стресостійкість визначено як складник особистісної характеристики соціального педагога [13, с.118]. Професія соціального педагога належить до стресогенних, тому важливо формувати в майбутніх фахівців стресостійкість – інтегративну характеристику особистості, яка передбачає адекватне реагування на середовище, засвоєння соціального досвіду, вміння ставити цілі та досягати результату, сформованість навичок подолання стресових ситуацій та прогнозування подій, здатність до рефлексії, розуміння себе, інших людей та їхніх взаємовідносин [8]. Згідно з такою логікою, ми погоджуємося з С. Вольхіним та Т. Галкіною щодо стресогенності соціально-педагогічної діяльності, яка передбачає залучення соціального педагога в тривале напружене емоційне спілкування, критичні ситуації під час взаємодії з складним контингентом клієнтів, що призводить до професійної деформації особистості спеціаліста [14].

Важливою є позиція С. Візітової, яка визначає основні структурні компоненти стресостійкості педагога: психологічна й емоційна врівноваженість, активність, асертивність, терпимість та аутопсихологічна компетентність та навички подолання стресу [8]. Виходячи з тематики нашого дослідження, доречно розглянути напрацювання С. Суботіна, який вважає стресостійкість метаіндивідуальністю педагога та стверджує, що учням стресостійких викладачів характерна доброзичливість, емоційна стійкість, безпечність, розслабленість, а нестресостійким – холодність, емоційна нестійкість, напруженість [48]. Осмислення поданих вище думок учених щодо стресостійкості дає змогу визначити її як професійно важливу особистісну якість соціального педагога в процесі взаємодії з девіантними молодшими школярами. Отже, стресостійкість є інтегральною властивістю цілісної

особистості, взаємопов'язаною з багаторівневою системою елементів, що представлені комплексом когнітивних, інтелектуальних, емоційних, особистісних властивостей.

Подальша логіка дослідження передбачає звернення до проблеми визначення обсягу знань соціального педагога в аспекті підготовленості до роботи з девіантними молодшими школярами. Майбутній соціальний педагог повинен володіти певною сукупністю знань, які можна підлаштовувати залежно до особливостей діяльності з вищезазначеною категорією дітей.

Враховуючи результати узагальнення системи професійних знань соціального педагога Р. Овчарової [40, с. 39 – 40], змодельємо групи соціально-педагогічних знань щодо підготовленості до взаємодії з девіантними молодшими школярами, які можна представити як сукупність трьох компонентів: теоретико-методологічні (комплексне знання про сутність та специфіку девіантної поведінки в молодших школярів девіантної поведінки), методичні (знання провідних принципів діагностики, корекції, профілактики девіантної поведінки), прикладні (знання про особливості організації різних видів соціально-педагогічної діяльності).

Вищезазначені знання стануть дієвими, інтеріоризуючись у свідомість майбутнього фахівця, що передбачає активізацію когнітивного компонента підготовленості. Підготовка включає не лише засвоєння теорії девіантології, системи понять, тенденцій, основних закономірностей формування девіантної поведінки в молодшому шкільному віці, але й глибокі взаємозв'язки вищезазначених знань із педагогічними, психологічними, соціальними циклами предметів та їхню взаємозалежність, вивчення динаміки яких дозволяє сформуванню у студентів підготовленість до вирішення соціально-педагогічних завдань із девіантології. У процесі теоретичного пізнання наявне виділення реальних, дійсних елементів явища девіантності в молодшому шкільному віці та формування знань про специфічні види професійної діяльності соціального педагога з девіантними молодшими школярами, що сприяє інтеріоризації практико-орієнтованих знань.

Знання взаємопов'язані з уміннями, які, на думку І. Харламова, є способами застосування засвоєних знань на практиці [50, с. 56]. Зміст когнітивного компонента підготовленості до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки зумовлює стратегію діяльності з учнями початкової школи. Операційно-технологічний компонент, заснований на комплексі соціально-педагогічних умінь, характеризує реалізацію цієї стратегії.

Соціально-педагогічна діяльність із дітьми вищезазначеної категорії залежить від рівня сформованості всіх компонентів підготовленості, а її високий рівень визначає сукупність знань і умінь: соціально-педагогічних знань із девіантології дитинства, комунікативних та організаторських умінь, володіння специфічними професійними технологіями, реалізації методів і прийомів взаємодії з девіантними молодшими школярами.

У майбутніх соціальних педагогів повинен сформуватися операційно-технологічний компонент, що включає соціально-педагогічні вміння й навички. Р. Овчарова виокремлює такі професійні вміння соціального педагога: аналітичні, прогностичні, проєктивні, рефлексивні, комунікативні [40, с. 9 – 10]. Зміст практичної підготовленості студентів складають вміння педагогічної взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки. „Уміння педагогічної взаємодії в соціально-педагогічній роботі, – наголошено з цього приводу в монографії С. Харченко, – це набута соціальним педагогом здатність до взаємодії з дітьми та дорослими, заснована на актуалізації соціально-педагогічних знань і навичок, творчому використанні форм і методів роботи, уживаних в умовах системи розпоряджень, що йдуть від реальних соціальних і виховних завдань” [51, с. 245]. Педагогічні вміння визначають різноманітні дії педагога та репрезентовані у функціях педагогічної діяльності [26].

На думку І. Богданової, функції соціально-педагогічної діяльності є основними напрямками роботи соціального педагога, в яких конкретизовано її зміст [4, с. 51]. Визначаючи вміння, дослідниця наводить їхній перелік: комунікативні, організаторські, прогностичні, охоронно-захисні, діагностичні, профілактичні, корекційно-реабілітаційні, соціально-терапевтичні. Аналогічної думки дотримується В. Поліщук, яка виокремлює в операційній структурі готовності такі вміння соціального педагога: аналітичні, комунікативні, організаторські, діагностичні, дидактичні, проєктувальні [42, с. 117].

Ураховуючи результати аналізу практичної соціально-педагогічної діяльності вченими І. Богдановою, Р. Овчаровою, В. Поліщук та особливостей діяльності з девіантними молодшими школярами, яку вивчено в попередньому підрозділі дисертаційної роботи, визначимо складники операційно-технологічного компонента підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з девіантними учнями початкової школи:

- організаційні вміння (планування роботи з девіантними дітьми, творче використання різноманітних форм та методів впливу; організація діяльності з клієнтами; узагальнення й систематизація досвіду взаємодії);

- комунікативні вміння (створення індивідуального підходу до дітей девіантної поведінки та атмосфери комфортності, розуміння психологічного стану клієнтів; підбір оптимальних засобів та прийомів спілкування);
- уміння добирати методи та прийоми взаємодії з девіантними молодшими школярами;
- володіння специфічними професійними вміннями (діагностичними – вибір оптимального діагностичного матеріалу відповідно до проблеми відхилення, розробка програми дослідження особистості девіанта, інтерпретація результатів діагностичної роботи, використання її результатів у подальшій взаємодії з вихованцем; психотерапевтичними – соціально-терапевтична допомога в індивідуальній та груповій формі; профілактичними – володіння прийомами впливу на девіантного молодшого школяра, здійснення пропагування здорового способу життя та попередження девіантності в початкових класах; прогностичними – створення адекватного прогнозу соціалізації девіантної особи; корекційними – здійснення корекційної роботи щодо всіх різновидів девіантності молодшого школяра та його соціального оточення; реабілітаційними – соціально-педагогічна реабілітація).

Професійні вміння зі взаємодії з дітьми вищезазначеної категорії повинні перетворитися на свідому систему гуманістичних ціннісних орієнтацій, головними з яких для соціального педагога виступає цінність особистості молодшого школяра.

На завершення аналізу структури підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки звернемося до опису оцінно-рефлексивного компонента, який полягає у виробленні навичок самоконтролю, самооцінки, уміння об'єктивно співвіднести рівень розвиненості особистісних якостей із соціально-педагогічними нормами, тобто у формуванні вмінь педагогічної рефлексії [28]. Оцінно-рефлексивний компонент містить такі показники: професійну мобільність у взаємодії з девіантними молодшими школярами, вольовий потенціал під час роботи з вихованцями, рефлексивні здібності, здатність до саморозвитку, адекватну самооцінку.

В умовах соціально-економічних трансформацій суспільства наявна модернізація системи вищої освіти в рамках Болонського процесу, що вимагає формування спеціаліста, здатного професійно діяти в кризових умовах взаємодії з девіантними молодшими школярами. Тому останніми роками зростає науковий інтерес до формування професійної мобільності в майбутніх фахівців, у працях окремих дослідників зроблено спроби пояснення окремо взятої

дефініції „мобільність” в аспекті діяльності спеціалістів соціономічної сфери. Зокрема, у дисертації М. Пазюкової зазначено, що соціальна мобільність педагога є особистісною характеристикою, якій властиві основні критерії: відкритість новому, здатність робити вільний вибір в процесі прийняття і реалізації відповідальних рішень, наявність мотивації досягнення, готовність до професійної рефлексії та самовдосконалення [41].

У контексті нашого дослідження ґрунтовною є думка Т. Дорохової, яка стверджує, що лише мобільність виступає умовою успішної діяльності з девіантними дітьми. Ми цілком згодні з узагальненнями дослідниці, що мобільність як прояв готовності до саморозвитку та реалізації в соціально-педагогічній діяльності є базовою особистісною характеристикою соціального педагога [21].

Вищезазначене дає підстави обґрунтувати мобільність як основу професійної гнучкості й адаптивності до особистості девіантного молодшого школяра, до його проблематики, до вибору технології взаємодії; схильність до інноваційної діяльності й відмови від стереотипів; здатність до створення розвивального середовища для превенції та корекції відхилень у поведінці учнів початкової школи.

Робота соціального педагога з девіантними молодшими школярами має інтегративний зміст і передбачає мобільність, оскільки діяльності соціального педагога характерно виконання різних функцій під час взаємодії з вищезазначеною категорією дітей. Мобільний соціальний педагог не лише володіє знаннями, а й адекватно їх використовує у відповідних ситуаціях та бере на себе відповідальність за свою діяльність. Мобільність у діяльності соціального педагога з девіантними дітьми передбачає необхідність вирішення різноманітних життєвих ситуацій та одночасний їхній аналіз з власної позиції та основних концепцій девіантології. Вона залежить від підготовленості студентів не до одного виду діяльності, а до їхньої інтеграції, до створення за необхідності нових технологічних прийомів та проектування відповідних їм видів діяльності.

Розкриття змісту оцінно-рефлексивного компонента підготовленості студентів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки неможливе без вольового потенціалу, який обумовлює стресостійкість, нормативність поведінки спеціаліста, упевненість у собі, самоконтроль, емпатійність, що в сукупності сприяє формуванню оптимального рівня підготовленості. Вагомого значення у формуванні оцінно-рефлексивного компонента підготовленості

набуває вольовий потенціал особистості майбутнього фахівця як центральний елемент у процесі регулювання психічних станів.

Вольовий потенціал обумовлює адаптивні здібності особистості, нервово-психічну стійкість, нормативність поведінки, екстраверсію, емпатію, зниження негативізму та дратівливості, почуття провини. Витримка та самовладання як основи вольового потенціалу є важливими якостями особистості фахівців соціономічної сфери, що виявляються в умінні володіти своїми почуттями й настроями, стримувати власні прагнення, які ведуть до неправильних реакцій та імпульсивних дій під час взаємодії з дитиною [15].

Багатоаспектність діяльності соціального педагога з девіантними молодшими школярами визначає потребу у вихованні особливого типу фахівця – психологічно стійкого, активного, здатного приймати адекватні професійні рішення та втілювати їх у життя, змінювати соціально-педагогічну ситуацію. Високий рівень розвитку вольової організації особистості дозволяє студентам реалізовувати власні цілі й наміри, виборювати свій шлях самореалізації та самовдосконалення.

У процесі професійного становлення рефлексія вивчає соціальне середовище та досвід самосвідомості, координує стратегії діяльності особистості, власну систему взаємодії [19]. Педагог, орієнтований на рефлексію, аналізує та адекватно оцінює свою професійну діяльність, прогнозує її вдосконалення, засвоює конструктивний досвід колег [3]. Рефлексивні здібності студентів забезпечують високі досягнення в соціально-педагогічній діяльності та формуються на основі здатності занурюватися у власний внутрішній світ, спостережливості та педагогічної уяви. Рефлексія виступає процесом перетворення стереотипів досвіду, внутрішньою умовою виходу в інноваційну практику, створення нових ідей та усвідомленням суб'єктом своєї професійної діяльності [34].

Рефлексивні здібності соціального педагога у контексті досліджуваної проблеми, виявлені в самоаналізі рівня власної професійної підготовленості до взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки, осмисленні ступеня соціально-педагогічного впливу на особистість девіантної дитини, здатності адекватно сприймати результати своєї професійної підготовки, умінні проектувати зміст своєї професійної діяльності й аналізувати власний досвід для досягнення позитивного результату у взаємодії з девіантними молодшими школярами. Сформованість рефлексивних здібностей в майбутніх соціальних

педагогів є підставою до формування у майбутніх соціальних педагогів можливостей до особистісно-професійного саморозвитку.

Погоджуючись із думкою О. Власової, розглядаємо професійний саморозвиток соціального педагога як цілісний, багатокomпонентний особистісно та професійно значимий процес цілеспрямованої соціально-педагогічної діяльності з безперервної самозміни, свідомого управління своїм самовдосконаленням, що сприяє формуванню індивідуального професійного стилю й допомагає осмисленню передового досвіду та власної самостійної діяльності [9, с. 35]. Нам імпонує твердження В. Маралова, котрий визначає саморозвиток як фундаментальну здатність людини бути справжнім суб'єктом свого життя і якій притаманне вміння здійснювати особистісний вибір на основі пізнання себе [31, с. 125].

Відповідно з позиції проблематики дисертаційної роботи, саморозвиток студентів – постійне самовизначення свідомої суб'єктної позиції щодо майбутньої професії, актуалізація професійної самосвідомості, внутрішнє прийняття себе як майбутнього професіонала й самовдосконалення у сфері суб'єкт-суб'єктної взаємодії з девіантними молодшими школярами; оволодіння інноваційними технологіями соціально-педагогічної роботи; моделювання власного професійного стилю спілкування й педагогічної підтримки особистості девіантної дитини; самопроекування стратегії досягнення професійного зростання в процесі фасилітативної взаємодії з девіантними молодшими школярами, формування власних життєвих цілей щодо майбутньої професійної діяльності з девіантними молодшими школярами; удосконалення особистісних якостей та властивостей, професійних умінь і здібностей.

Професійно-особистісний саморозвиток здійснюється за допомогою механізмів самооцінки, яка виступає центральним утворенням у структурі оцінно-рефлексивного компонента, визначаючи, на думку Я. Коломінського та А. Реана, соціальну адаптацію та регулюючи його поведінку й діяльність [44, с. 239]. Виходячи з міркувань вищезазначених дослідників, у контексті нашого наукового пошуку, розглядаємо самооцінку студентів як оцінку особистого професійного рівня сформованості знань та вмінь відповідно до взаємодії з девіантними молодшими школярами й особистісних якостей, порівнюючи з ідеальним професійним „Я – образом”.

Співвідношення образів „Я – ідеального” та „Я – реального” визначає адекватність самооцінки студентів. Погоджуємося із думкою Н. Боритко, що педагог із адекватною самооцінкою не допускає рутинності й низької

результативності в педагогічній діяльності, прагне до оригінальності та творчості [7, с. 63]. Адекватна самооцінка майбутнього соціального педагога безпосередньо впливає на формування самоповаги та впевненості у своїх професійних здібностях і можливостях. Самооцінка визначає успішність майбутньої професійної діяльності студента з девіантними молодшими школярами, його життєву перспективу. Неадекватна самооцінка деструктивно впливає на характер взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки, тому рефлексивний самоаналіз стає найважливішим корекційним інструментом. Завдяки цьому можливе осмислення та переосмислення проблем взаємодії з дітьми вищезазначеної категорії, вибір технологічних прийомів та стратегій соціально-педагогічної діяльності.

Оцінно-рефлексивний компонент виявляється в самоаналізі рівня власної професійної підготовленості майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними молодшими школярами, здатності адекватно сприймати результати своєї діяльності та вмінні проектувати зміст соціально-педагогічної роботи з девіантними молодшими школярами відповідно до їхньої проблематики. Актуалізація рефлексивних здібностей та умінь стимулює у майбутніх соціальних педагогів процеси самосвідомості та самоактуалізації. Професійний саморозвиток можливий тільки на основі розвиненої здатності особистості до рефлексії.

У результаті теоретичного аналізу сутності підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки розкрито структуру підготовленості майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними молодшими школярами, що знаходить своє відображення в мотиваційно-ціннісному, особистісному, когнітивному, операційно-технологічному, оцінно-рефлексивному компонентах. Мотиваційно-ціннісному компоненту характерна позитивна мотивація майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними молодшими школярами, соціальна відповідальність за роботу з молодшими школярами девіантної поведінки, ціннісними соціальними орієнтаціями та інтерактивна спрямованість на взаємодію з вихованцями. Особистісний компонент визначають професійно важливі якості, які є необхідними й достатніми умовами формування особистості майбутнього соціального педагога до професійної діяльності з девіантними учнями початкової школи: соціальною креативністю, здатністю до емпатії, особистісною зрілістю та стресостійкістю. Когнітивний компонент відображає наявний рівень професійно-фахових знань сутності девіантної



поведінки в молодшому шкільному віці й особливості організації різних видів соціально-педагогічної діяльності з девіантними молодшими школярами. Операційно-технологічний компонент характеризує система професійних умінь, необхідних для успішного виконання майбутньої професійної діяльності з девіантними молодшими школярами. Оцінно-рефлексивний компонент передбачає сформованість професійної мобільності, вольового потенціалу, рефлексивних здібностей, здатності до саморозвитку й адекватної самооцінки.

З урахуванням теоретичних засад дослідження, функцій та особливостей підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки було визначено такі критерії: настановчий (рівень розвитку мотиваційно-ціннісної сфери), суб'єктний (рівень розвитку професійно важливих особистісних властивостей та якостей), гностичний (рівень знань проблематики девіантності в молодшому шкільному віці), діяльнісний (рівень засвоєння професійних умінь, необхідних для взаємодії з девіантними молодшими школярами), оцінний (рівень здатності до осмислення та оцінки себе як суб'єкта власної поведінки й діяльності). З урахуванням відповідних критеріїв та показників виокремлено три рівні підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з девіантними молодшими школярами: оптимальний, допустимий, критичний.

З метою визначення початкового стану підготовленості студентів, майбутніх соціальних педагогів до роботи з девіантними молодшими школярами, проведено констатувальний етап дослідження на базі ВНКЗ „Балтське педагогічне училище”, ВНКЗ „Білгород – Дністровське педагогічне училище”, „Кременчуцьке педагогічне училище”, у якому взяло участь 208 студентів. Основну експериментальну групу дослідження (ЕГ) склали студенти, які навчаються за додатковою спеціалізацією „соціальна педагогіка” ВНКЗ „Балтське педагогічне училище”.

Аналіз проведеного діагностування підготовленості студентів до роботи з девіантними молодшими школярами дав підстави здійснити загальну характеристику рівнів підготовленості майбутніх соціальних педагогів за настановчим, суб'єктним, гностичним, діяльнісним, оцінним критеріями, що свідчить про рівність стартових позицій у контрольних та експериментальних групах на початку формувального експерименту (таблиця 1).

Таблиця 1.

### **Рівні підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з**

## молодшими школярами девіантної поведінки на констатувальному етапі експерименту

Кількість студентів	критичний		допустимий		оптимальний	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ	64	60	34	31	10	9
КГ	58	58	31	31	11	11

Дані, подані в таблиці 1, свідчать про те, що переважна більшість досліджуваних демонструє підготовленість до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки на допустимому (31% ЕГ і КГ) та критичному (60% – ЕГ, 58% – КГ) рівнях. Оптимальний рівень підготовленості виявили лише 9% ЕГ і 11% КГ. Аналіз даних таблиці дозволяє стверджувати, що не існує статистично значущої відмінності рівнів сформованості підготовленості контрольної та експериментальної груп на початок дослідження.

Результати констатувального етапу експерименту підтвердили припущення про те, що традиційна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з девіантними дітьми молодшого шкільного віку неефективна, тому вдосконалення процесу підготовки до вищезазначеної категорії дітей у межах дослідження розгорталися в напрямі розробки та реалізації педагогічних умов підготовленості майбутніх фахівців соціономічної сфери до взаємодії з девіантними молодшими школярами: актуалізація позитивної мотивації та свідомої позиції студентів шляхом реалізації фасилітативної взаємодії з молодшими школярами девіантної поведінки; девіантологічна спрямованість змісту навчальних дисциплін та соціально-педагогічної практики; використання інноваційних технологій, орієнтованих на практичне засвоєння майбутніми соціальними педагогами превенції та корекції девіантної поведінки молодших школярів.

Вважаємо, що позитивна мотивація та свідома позиція сприяють трансформації спонукань студентів у зрілу мотиваційно-ціннісну сферу особистості з домінуванням професійно-орієнтованих інтересів, соціально морально-етичної відповідальності та інтерактивної спрямованості на взаємодію з девіантними молодшими школярами. Девіантологічна спрямованість змісту навчальних дисциплін і соціально-педагогічної практики передбачає насичення змісту навчальних дисциплін та практики

методологічними знаннями про сутність і специфіку девіантної поведінки учнів початкової школи, технологічними вміннями й навичками щодо взаємодії з дітьми зазначеної категорії. З'ясовано, що застосування інноваційних технологій дає змогу студентам стати „суб'єктом” у процесі співнавчання (навчання в інтерактивній дії, групі однодумців, співробітництві); виконувати креативні завдання, створюючи проект майбутньої професійної взаємодії з девіантними молодшими школярами.

На формувальному етапі експериментального дослідження вирішувалося основне завдання дослідницької діяльності: упровадження обґрунтованих педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки. Експериментальне дослідження на формувальному етапі відбувалося в навчально-виховному процесі ВНКЗ „Балтське педагогічне училище” зі студентами III – IV курсів з додатковою спеціалізацією „соціальний педагог” у загальній кількості 108 респондентів протягом 2013 та 2015 років.

Реалізація педагогічних умов підготовленості майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними молодшими школярами відбувалася послідовно на кожному з 3 етапів: пропедевтичному, діяльнісно-перетворювальному, інтеграційному. Вищезазначені етапи співвіднесені з циклами підготовки студентів із проблематики дослідження: ознайомлення з девіантологією молодшого шкільного віку з початком вивчення соціальної педагогіки на III курсі (5 – 6 семестр); ознайомлення з технологічними аспектами взаємодії соціального педагога з девіантними учнями в процесі вивчення предметів спеціалізації (технології діяльності та основ профілактики правопорушень і корекції відхилень у поведінці) та спецкурсу (IV курс, 7 семестр). Упровадження профільної виробничої практики, яка виступає засобом інтеграції набутих умінь та навичок у певний рівень підготовленості студентів (IV курс, 8 семестр) реалізувалася на інтеграційному етапі.

Мета пропедевтичного етапу полягала у формуванні в студентів установки на професійну значущість роботи соціального педагога з девіантними учнями початкової школи та стійкої мотивації до фасилітативної взаємодії з ними, значну увагу приділяли настановчому критерію підготовленості. Відбувалася актуалізація потреби в безпосередньому спілкуванні з учнями, розвиток інтерактивної спрямованості та соціальної відповідальності за результати професійної діяльності, засвоєння первинних теоретичних знань. Перший етап націлений на усвідомлення студентами особливої важливості та

значення встановлення діалогічної взаємодії з девіантними вихованцями. Зміст діяльності студентів на пропедевтичному етапі полягає у вирішенні проблематики девіантології в процесі дискусій, розігрування ролей, авторського тренінгу, виховних годин, майстер-класів соціальних педагогів.

Результат пропедевтичного етапу – посилення позитивної мотивації та актуалізація свідомої позиції до роботи з девіантними молодшими школярами. Головними орієнтирами виступають ціннісні соціальні орієнтації майбутніх соціальних педагогів, їхня інтерактивна спрямованість на взаємодію з учнями, соціальна відповідальність за результати професійної діяльності. Цей етап передбачав ознайомлення студентів із особливостями діяльності, поведінки та спілкування девіантних молодших школярів, основними напрямками взаємодії з учнями під час інтерактивних лекцій, аналізу соціально-педагогічних ситуацій із модернізованих тем соціальної педагогіки та профільної соціально-педагогічної практики; використання психотехнічних вправ, мотиваційного блоку авторського тренінгу, ділових ігор, моніторингу власної актуальної мотивації.

Діяльнісно-перетворювальний етап (IV курс, 7 семестр) відбувався в системі „теорія – практика – теорія” у процесі оволодіння студентами системними знаннями та практичними вміннями щодо взаємодії з девіантними молодшими школярами, ознайомлення з методикою діагностики рівня підготовленості девіантних учнів початкової школи й особливостями профілактичної та корекційної роботи з вихованцями під час практики. У процесі реалізації зазначеного етапу проводилася робота щодо формування когнітивного та операційно-технологічного компонента підготовленості майбутніх соціальних педагогів під час вивчення спецкурсу „Робота соціального педагога з молодшими школярами девіантної поведінки”, певного блоку авторського тренінгу, модернізованих тем предметів спеціалізації (технології діяльності соціального педагога, основ профілактики правопорушень та корекції відхилень у поведінці) та виробничої соціально-педагогічної практики. Результат другого етапу – систематизація й узагальнення навчального матеріалу з проблематики девіантності в початковій школі з урахуванням міжпредметних зв'язків і потенціалу соціально-педагогічної практики.

Інтеграційний етап (IV курс, 8 семестр) передбачав застосування студентами здобутих знань і вмінь безпосередньо під час проходження переддипломної педагогічної практики та в процесі виконання індивідуальних

навчально-дослідних завдань. Третій етап є основним для формування оцінно-рефлексивного критерію підготовленості майбутніх соціальних педагогів. На інтеграційному етапі здійснювалося формування рефлексивного ставлення до майбутньої професійної діяльності, професійного інтересу до проблеми девіантності дітей молодшого шкільного віку та практичних умінь із метою самореалізації, набуття досвіду творчої діяльності й фасилітативної взаємодії шляхом упровадження тренінгів, рольових ігор, вирішення соціально-педагогічних ситуацій, створення соціальних проектів і соціально-педагогічної реклами. Завершальний етап важливий для творчої самоактуалізації студентів у ролі фасилітатора під час діяльності з молодшими школярами девіантної поведінки та становленні професійної позиції, усвідомленні й оцінці власних можливостей та здібностей щодо взаємодії з учнями. Результат цього етапу підготовки – сформованість усіх компонентів підготовленості студентів до роботи з девіантними молодшими школярами. Упровадження умов під час експерименту відбувалося комплексно (кожна умова активізувалася на всіх етапах), тоді як опис реалізації в практиці навчання теоретично розроблених педагогічних умов ми пропонуємо здійснити диференційовано, розглянувши докладно по черзі особливості їхнього функціонування в процесі підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Завершальним етапом нашого дослідження з проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки стали аналіз та оцінка ефективності розроблених педагогічних умов підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки. Результати узагальненого порівняльного аналізу розподілу відносної кількості студентів ЕГ, до якої належать студенти ВНКЗ „Балтське педагогічне училище” додаткової спеціалізації „Соціальна педагогіка” в загальній кількості 108 респондентів та студенти КГ, до якої належать студенти ВНКЗ „Білгород-Дністровське педагогічне училище” (50 осіб) та Кременчуцького педагогічного училища імені А. С. Макаренка (50 осіб) з додаткової спеціалізації „Соціальна педагогіка” в загальній кількості 100 піддослідних щодо підготовленості їх до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки репрезентовано в діаграмі 1

Діаграма 1



Згідно з результатами, викладеними в діаграмі, критичний рівень підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки в експериментальній групі на констатувальному етапі було діагностовано в 64 студентів, що склало 21% від загальної кількості студентів, тоді, як у контрольній – 58 студентів (58 % від загальної кількості студентів), проте на прикінцевому етапі це відношення значно змінилося: 21 студент в експериментальній групі (19,4% ) та 55 осіб (55%) у контрольній групі.

Це свідчить про те, що в студентів домінує показна та епізодична зацікавленість до проблематики девіантності молодшого шкільного віку та байдуже ставлення до взаємодії з девіантними вихованцями, ригідність і неадекватна самооцінка, слабка сила волі; несформована соціальна відповідальність, мотивація досягнень і ціннісні соціальні орієнтації щодо самореалізації в майбутній професійній діяльності; не розвинуті емпатійні тенденції та здатність до психологічної близькості з іншою людиною; студенти не виявляють соціальної креативності та стресостійкості; наявний невисокий ступінь сформованості організаційних і комунікативних умінь, відсутня потреба в комунікації з вихованцями девіантної поведінки, що не дозволяє створювати ефективну взаємодію; не спроможність якісно застосовувати на практиці методи, прийоми й технології професійної діяльності з девіантними учнями початкової школи; відсутня система необхідних знань про сутність та специфіку девіантної поведінки в дітей молодшого шкільного віку.

Допустимий рівень підготовленості майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними молодшими школярами було діагностовано на початку експерименту в 34 осіб ЕГ (31% від загальної кількості респондентів) та в 31 особи КГ (31% респондентів цієї групи). На прикінцевому етапі експерименту в експериментальній групі було виявлено 46,3% студентів допустимого рівня (50 осіб), тоді як у контрольній групі – 34% студентів (34 особи). Допустимий рівень характеризує часткова сформованість мотиваційно-ціннісного компонента підготовленості та рефлексивних здібностей, наявність достатніх знань про особливості девіантної поведінки в молодшому шкільному віці, часткова демонстрація професійних умінь та навичок щодо взаємодії з вихованцями, прояв рис ригідності та мобільності, прагнення до саморозвитку, ситуативний прояв показників особистісного компонента підготовленості до роботи з девіантними молодшими школярами.

На оптимальному рівні підготовленості на початку експерименту було виявлено 10 осіб (9%) ЕГ та 11 осіб (11%) КГ, на прикінцевому етапі – 34,3% студентів (37 осіб) ЕГ та лише 11 % студентів (11 осіб) КГ. Для оптимального рівня підготовленості характерна сформованість теоретичних знань, практичних умінь щодо проблематики девіантності молодших школярів; адекватне орієнтування в ситуації взаємодії з девіантними учнями; постійне прагнення до саморозвитку та достатній вольовий потенціал; висока професійна потреба, функціональний інтерес; стабільна позитивна мотивація до взаємодії з девіантними молодшими школярами; адекватна самооцінка, наявність цінностей професійної самореалізації та інтерактивної спрямованості на діяльність з вихованцями; схильність до самоаналізу й повного занурення в процес спілкування з девіантними учнями.

Як видно з діаграми, візуальне порівняння результатів ЕГ та КГ свідчить про позитивні кількісні зрушення після проведення експерименту. Студенти контрольної групи досягли незначних успіхів після формульованого етапу дослідження. Можна уявно побачити, що після формульованого експерименту студенти експериментальної групи досягли значущих змін. Динаміка змін засвідчила ефективність визначення педагогічних умов щодо підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з девіантними молодшими школярами.

Для визначення рівня значущості й підтвердження доцільності висунутої гіпотези застосовувався метод перевірки статистичної гіпотези:  $\chi^2$  – критерій Пірсона:

$$\chi^2 = \frac{1}{n_e n_k} \sum_{i=1}^3 \frac{(n_{ei} p_{ki} - n_{ki} p_{ei})^2}{p_{ei} + p_{ki}} \quad (1)$$

де,  $n_e, n_k$  – кількість студентів у порівнювальних групах;  $p_e, p_k$  – це кількість студентів у групі на кожному з рівнів.

Ми підраховували коефіцієнт кореляції (формула 1) між компонентами підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки з метою виявлення взаємозв'язку та взаємовпливу компонентів один на одного. Зауважимо, що залежно від значення коефіцієнта кореляції, кореляційні зв'язки поділяють на: сильні, якщо  $0,7 < |r| \leq 1$ ; середні, якщо  $0,5 < |r| < 0,69$ ; помірні, якщо  $0,3 < |r| < 0,49$ ; слабкі, якщо  $0,2 < |r| < 0,29$ ; дуже слабкі, якщо  $|r| < 0,19$  [279; 272]. Знак „+” коефіцієнта кореляції вказує на пряму залежність, а „-” – на обернену. Зокрема, якщо між ознаками  $x$  та  $y$  існує лінійна функціональна залежність, то коефіцієнт кореляції  $r = \pm 1$ . При цьому, у разі прямого зв'язку  $r = 1$ , а в разі оберненого зв'язку  $r = -1$ . Якщо  $r = 0$ , то між ознаками, що вивчаємо, немає лінійної кореляційної залежності, але ця умова не заперечує існування, якого-небудь іншого виду кореляційного зв'язку [11, с. 195].

На підсумковому етапі ми отримали такі значення коефіцієнта кореляції для експериментальної групи ЕГ, де н – настановчий, с – суб'єктний, г – гностичний, д – діяльнісний, о – оцінний критерії підготовленості:

$$0,7 < r_{н,г} = 0,98 \leq 1;$$

$$0,7 < r_{н,д} = 0,94 \leq 1;$$

$$0,7 < r_{н,с} = 0,91 \leq 1;$$

$$0,7 < r_{н,о} = 0,91 \leq 1;$$

$$0,7 < r_{д,г} = 0,96 \leq 1;$$

$$0,7 < r_{с,г} = 0,89 \leq 1;$$

$$0,7 < r_{о,г} = 0,89 \leq 1;$$

$$0,7 < r_{о,д} = 0,86 \leq 1;$$

$$0,7 < r_{о,с} = 0,96 \leq 1;$$

$$0,7 < r_{д,с} = 0,86 \leq 1.$$

Вони вказують на сильні зв'язки між усіма компонентами підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки, тобто з ростом одного компонента, збільшується рівень іншого. Найбільший зв'язок спостерігаємо між настановчим та гностичним критеріями (мотиваційно-ціннісним і когнітивними компонентами підготовленості), тобто формування одного компонента позитивно впливає на формування іншого компонента й навпаки. Варто зауважити, що зафіксовано сильні зв'язки між усіма компонентами ( $0,7 < r$ ), що свідчить про їхній тісний взаємозв'язок. Коефіцієнт кореляції підтверджує ефективність реалізації педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки.

Аналіз результатів прикінцевого зрізу засвідчив суттєву зміну показників в експериментальній групі: зріс оптимальний і допустимий рівні, зменшився критичний рівень. Натомість у контрольній групі зміни були незначні (див. діаграму 1).



Використовуюючи статистичний критерій  $\chi^2$ ,

$$\chi^2 = \frac{1}{10800} \left( \frac{(5940-2100)^2}{76} + \frac{(3672-5000)^2}{84} + \frac{(1188-3700)^2}{48} \right) \approx 32,1$$

визначили, що  $\chi^2 = 32,1$ . Отже, у кінці формувального експерименту на прикінцевому зрізі ми підтверджуємо альтернативну гіпотезу при рівні значущості 0,05 ( $\chi^2 > \chi^2_{\text{крит}}$ ), тобто розподіл об'єктів на С категорій різний у двох досліджуваних сукупностях. Це дає підстави вважати, що реалізація педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з девіантними молодшими школярами приводить до суттєвих результатів в експериментальній групі.

Аналіз результатів діагностики рівня підготовленості майбутніх соціальних педагогів до роботи з молодшими школярами девіантної поведінки, проведений на заключному етапі дослідно-експериментальної роботи, виявив позитивну динаміку змін у студентів експериментальної групи, який дозволив дійти висновку, що реалізація запропонованих педагогічних умов із метою підготовки майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з вищезазначеною категорією дітей ефективна.

### Література

1. Абульханова-Славская К. А. Славская Стратегия жизни / К. А. Абульханова. – Москва, 1991. – 299 с.
2. Агбаева У. Б. Подготовка студентов педвуза к воспитательной работе в сельских школах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Гос. пед. ун-т. Волгоград, 1993. – 16 с.
3. Анисимов О. С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления: дис. ... д-ра психол. наук [в виде науч. докл.]: 19.00.13 / Рос. академ. наук. Москва, 1994. – 86 с.
4. Богданова І. М. Соціальна педагогіка : навч. посібник / І. М. Богданова. – Харків: Бурун Книга, 2011. – 160 с.
5. Богоявленська Д. Б. Психологія творчих здібностей / Д. Б. Богоявленська. – Київ: Освіта, 2002. – 211 с.
6. Боксгорн В. В. Формування професійної креативності в майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Держ. закл. „Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка”. Луганськ, 2012. – 20 с.
7. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2000. 224 с.

8. Визитова С. Ю. Психологические особенности стрессоустойчивости педагога и пути ее повышения: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Елецкий гос. ун-т им. И. А. Бунина. Елец, 2012. – 197 с.
9. Власова Е. А. Профессиональное саморазвитие будущих социальных педагогов : монография / Е. А. Власова. – Балашов: Николаев, 2008. 116 с.
10. Волкова В. А. Ціннісний компонент у структурі професійно-етичної культури соціального педагога / В. А. Волкова // Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки. – 2011. № 1 (14). С. 17–22.
11. Воловик П. М. Теорія ймовірностей і математична статистика в педагогіці / П. М. Волкова. – Київ: Радянська школа, 1969. – 223 с.
12. Габдулина Л. И. Стиль педагогического общения и его ценностно-смысловые и когнитивные детерминанты: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Ростовский государственный университет. Ростов на Дону. 1999. 237 с.
13. Галагузова Ю. Н. Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Ин-т развития проф. образования. Москва, 2001. 373 с.
14. Галкина Т. Э. Формирование стрессоустойчивости социальных педагогов в процессе вузовской подготовки / Т. Э. Галкина, С. Н. Вольхин // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 10. – С. 74–80.
15. Гомонюк О. М. Професійно значущі якості майбутнього соціального педагога – важлива складова його професійно-педагогічної культури. Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. Серія : Пед. та психол. науки. Хмельницький: НАДПСУ, 2012. – № 63. – С. 28–33.
16. Гринченко И. С. Подготовка учителей начальных классов к воспитательной работе с девиантными детьми средствами игровых технологий: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Московская гос. технолог. акад. Москва, 2004. – 175 с.
17. Гурлева Т. С. Психолого-педагогічні умови формування відповідальності у важковиховуваних підлітків: автореф. ... канд. психолог. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, 2015. – 22 с.
18. Дементий Л. И. К проблеме меры ответственности. Личность. Культура. Общество. – 2004. – Вып. 3 (23). – С. 264–274.
19. Демидова В. Г. Формування в майбутніх педагогів прогностичного компонента професійної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 /

Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2001. 197 с.

20. Дідик Н. М. Особливості особистісної зрілості та самоактуалізації соціальних педагогів у процесі їх професійної підготовки // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 6. – С. 58–62.

21. Дорохова Т. С. Мобильность как один из компонентов профессиональной ментальности социального педагога. Педагогическое образование в России. 2014. № 1. С. 119–122.

22. Драгунова О. Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения будущих социальных педагогов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Моск. пед. гос. ун-т. Москва, 2012. 21 с.

23. Дьяченко М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1978. – 176 с.

24. Дубасенюк О. А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів / М. И. Дубасенюк // Креативна педагогіка. – 2011. – № 4. – С. 23–28.

25. Емельянова М. А. Становление профессиональной зрелости социального педагога в образовательном процессе вуза : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Оренбург. гос. ун-т. Оренбург, 2005. – 378 с.

26. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. Москва: Издательская корпорация „Логос”, 2001. – 384 с.

27. Клішевич Н. А. Соціально-педагогічна робота з підлітками із делінквентною поведінкою (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2011. 20 с.

28. Коняева Е. А. Формирование готовности будущих учителей к реализации технологии модульного обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2004. 22 с.

29. Луценко І. О. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Національний пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 497 с.

30. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками: автореф. дис. ...

канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 20 с.

31. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития / В. Г. Маралов : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведений. 2-е изд., стер. Москва: Издательский центр „Академия”, 2004. – 256 с.

32. Маркова С. В. Развитие личностной зрелости педагога детского дома в профессиональной деятельности: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Елецкий гос. ун-т. Им. И. А. Бунина. Елец, 2012. – 201 с.

33. Мартинюк Т. А. Соціально-педагогічна профілактика вживання психоактивних речовин підлітками: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Луганський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2013. – 20 с.

34. Марусинець М. М. Професійна рефлексія як чинник професійного самовизначення майбутнього педагога початкових класів. Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / М. М. Марусинець. – Київ: Геопринт, 2009. Вип. 11, Ч. 1. С. 135–143.

35. Масленникова В. Ш. Теоретические аспекты подготовки социального педагога в системе среднего специального образования / В. Ш. Масленникова. – Казань: Изд-во КГУ, 1995. – 94 с.

36. Мырина И. В. Подготовка будущего педагога к работе по предупреждению девиаций у детей дошкольного и младшего школьного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Бирский гос. пед. ин-т. Уфа, 2002. – 230 с.

37. Морозов М. Р. Педагогические условия подготовки будущего учителя начальных классов к взаимодействию с младшими школьниками, имеющими протестное поведение: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Славянский-на-Кубани гос. пед. ин-т. Славянск-на-Кубани, 2004. – 231 с.

38. Муздыбаев К. Психология ответственности / под ред. В. Н. Семенова. – Ленинград : Наука, 1983. – 340 с.

39. Науменко Е. А. Психологическая структура и формирование профессионально-педагогической направленности личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / НИИ общ. и пед. психологии АПН СССР. Москва, 1997. – 22 с.

40. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – Москва: ТЦ „Сфера”, 2001. – 480 с.

41. Пазюкова М. А. Развитие социально-профессиональной мобильности студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Иркут. гос. пед. ун-т. Иркутск, 2003. – 205 с.
42. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Тернопіль: ТНПУ, 2006. – 424 с.
43. Попель А. А. Психологические условия развития социальной креативности студентов в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нижегород. гос. пед. ун-т. Нижний Новгород, 2005. – 24 с.
44. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан. – Санкт-Петербург : ЗАО, 1999. – 416 с.
45. Сабиров Т. Р. Формирование профессиональной мотивации специалистов по связям с общественностью в процессе вузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Моск. гос. ун-т культуры и искусств. Москва, 2005. – 186 с.
46. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – Москва : Издательский центр „Академия”, 2003. – 185 с.
47. Социальная защита человека: региональные модели / ред. В. Г. Бочаровой, М. П. Гурьяновой. – Москва : ТЦ СФЕРА, 1995. – 192 с.
48. Субботин С. В. Устойчивость к психическому стрессу как характеристика метаиндивидуальности учителя: дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Пермский гос. пед. ин-т. Пермь, 1992. – 152 с.
49. Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект: монографія. – Черкаси: ПП Чабаненко Ю. А. 2011. – 488 с.
50. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов : уч. пособ. 2-е изд., перераб. и доп. –Москва : Высш. шк., 1990. – 576 с.
51. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика: монографія. – Луганськ: Альма-матер, 2006. – 320 с.
52. Хмурина Т. О. Формування соціально-професійної зрілості майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2014. – 20 с.

53. Штепа О. С. Особистісна зрілість як динамічна особистісна структура. Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 9. – С. 4–8.

54. Щербакова Е. Е. Формирование педагогической креативности студентов вуза в условиях профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова. Нижний Новгород, 2000. – 20 с.