

**ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д. УШИНСЬКОГО**

На правах рукопису

ЖАРОВЦЕВА ТЕТЯНА ГРИГОРІВНА

УДК 378.937+378.126+372.217+371.398.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З
НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

ДИСЕРТАЦІЯ

на здобуття наукового ступеня

доктора педагогічних наук

Науковий консультант -
Хмелюк Раїса Іллівна,
доктор педагогічних наук,
професор

ОДЕСА - 2007

З М І С Т

Вступ	5
Розділ I. Методологічні засади формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	17
1.1. Методологічні підходи до підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	18
1.2. Принципи організації дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	37
1.3. Фактори впливу на підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	46
1.4. Об'єктивні і суб'єктивні передумови підготовки майбутніх фахівців	59
Висновки з I розділу	79
Розділ II. Сім'я як соціально-педагогічна проблема і виховна практика суспільства	83
2.1. Сім'я - соціальний інститут виховання дитини. Специфіка функцій сучасної сім'ї	83
2.2. Типи сімей та їх характеристика	103
2.3. Психолого-педагогічні труднощі у життєдіяльності сім'ї	111
Висновки з II розділу	118
Розділ III. Неблагополучна сім'я: сутність, аналіз стану проблеми	121
3.1. Аналіз соціально-педагогічних проблем неблагополучних сімей (на прикладі Одеського регіону)	121
3.2. Сучасні тенденції виникнення неблагополучних сімей	126
3.3. Міжособистісні стосунки в сім'ї як об'єкт теоретичного дослідження	139
3.3.1. Причини порушень міжособистісного спілкування в сім'ї	139

3.3.2.	Вплив міжособистісних сімейних стосунків на психіку дитини	147
3.4.	Педагогічна взаємодія соціальних інститутів з неблагополучними сім'ями в оптимізації виховання дітей	159
	Висновки з III розділу	181
	Розділ IV. Характеристика рівнів готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	185
4.1.	Критеріальний підхід до формування готовності майбутніх фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями	185
4.2.	Діагностика готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	195
4.3.	Результати діагностичного експерименту	221
	Висновки з IV розділу	224
	Розділ V. Експериментальна робота з підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	229
5.1.	Модель процесу професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	229
5.2.	Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	235
5.2.1.	Впровадження кредитно-модульної системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	243
5.2.2.	Забезпечення рефлексії в системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти	255
5.2.3.	Педагогізація взаємодії з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу	273

5.2.4.	Конструювання особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти	289
5.2.5.	Міждисциплінарна інтеграція змісту як умова підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями	313
5.2.6.	Оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучної сім'ї	332
5.3.	Аналіз одержаних даних з підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	347
	Висновки з У розділу	361
	Висновки	364
	Список використаних джерел	371
	Додатки	413

ВСТУП

Актуальність дослідження. Одним із стратегічних завдань модернізації системи вищої освіти України на сучасному етапі є забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти на рівні міжнародних вимог, відображених у Болонській декларації.

Особлива увага в останнє десятиліття приділяється сім'ї, наголошується на різкому зниженні її виховного впливу в соціалізації дітей та необхідності створення відповідних умов для повноцінного розвитку й виховання дітей у сім'ї. У зв'язку з цим розроблено і прийнято Закони України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Сімейний кодекс України». У нормативно-правових документах ґрунтовно проаналізовано кризові явища у вихованні дітей у різних освітніх установах; визначено завдання, закони, принципи й основні напрями організації виховання в освітніх установах різного типу, зокрема наголошується на виключному значенні дошкільної освіти.

Зазначимо, що все більше стали виявлятися ознаки кризи української сім'ї як педагогічної системи. Зростає кількість неблагополучних, конфліктних сімей, відтак, і їх розпаду. Значно поширилися такі явища, як соціальне сирітство, бездоглядність, безпритульність дітей. Наслідком цього є зростання девіантної і деліквентної поведінки, збільшення кількості малолітніх правопорушників і злочинців.

Низка вихідних методологічних аспектів, пов'язаних із вивченням сім'ї у сучасній соціології і демографії, духовно-моральних проблем сім'ї, культури сімейних відносин досліджуються вітчизняними (О.Антонов, О.Васильєва, С.Голод, М.Мацьковський, В.Медков, О.Олексієнко, А.Харчев, З.Янкова) і зарубіжними (Роберт і Джин Байярд, Р.Бейзл, Т.Гордон, Д.Добсон, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Сатір) науковцями. Зокрема досліджено: психологічні умови розвитку особистості дитини в сім'ї (О.Асмолов, Р.Бернс, М.Бешкетников, Л.Виготський, О.Захаров, В.Котирло, О.Леонт'єв, С.Тищенко, З.Фрейд, та ін), виховний потенціал сім'ї, роль батьків у вихованні дитини (І.Бестужев-Лада,

М.Вовчик-Блакитна, Г.Клаус, С.Ковальов, І.Кон, В.Кравець, Л.Панків, В.Постовий, О.Савченко, В.Тарасенко, Т.Титаренко та ін.), принципи, форми, методи роботи з сім'єю і батьками (Ш.Амонашвілі, Е.Арнаутова, С.Ковальов, В.Котирло, Т.Кравченко, С. Ладивір, Т.Маркова, В.Торохтій, Ю.Хамяляйнен та ін.), проблеми неблагополучної сім'ї (О.Арсентьєва, З.Байорюнас, Т.Бессонова, М.Бешкетников, М.Буянов, О.Гуляр, Т. Гущина, Ф.Думко, А.Захаров, І.Зверєва, Л.Коваль, Т.Колесіна, Р.Овчарова, Л.Олиференко, І.Трубавіна, С.Хлебнік, Т.Шульга, Н.Щербак, П.Щербань). Науковці здебільшого єдині в тому, що “неблагополучна сім'я” як поняття і явище включає цілий комплекс різних проблем, які необхідно розглядати в умовах оцінки благополуччя суспільства, його рівня розвитку, пов'язаного з економічними, соціальними, психологічними й особистісними причинами.

Проблему підготовки студентів до педагогічної діяльності досліджували вчені (О.Абдуліна, О.Алексюк, Г.Арнаутова, В.Безпалько, І.Бех, Н.Бібік, І.Богданова, А.Богущ, В.Бондар, С.Гончаренко, В.Гриньова, О.Дубасенюк, М.Дьяченко, М.Євтух, І.Зязюн, Л.Кандибович, Е.Карпова, Н.Кічук, Ю.Кулюткін, З.Курлянд, С.Литвиненко, Г. Нагорна, Н.Ничкало, А.Сущенко, Р.Хмелюк, О.Цокур). Зокрема, досліджено процес формування професійної готовності студентів вищих навчальних закладів (Н.Грама, К.Дурай-Новакова, А.Капська, Т.Кловак, Л.Кондрашова, А.Линенко, О.Мороз, О.Пехота, Г.Троцько), професійну підготовку педагогів дошкільної освіти (Л.Башлакова, А.Богущ, Р.Буре, Е.Гладкова, Е.Гребенщикова, О.Драгунова, Т.Ерофєєва, М.Кавардакова, В.Логінова, Е.Панько, Г.Петроченко, Л.Поздняк, Л.Сьомушкіна, В.Ядешко та ін).

Останнім часом з'явилися дослідження, присвячені проблемі підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до роботи з сім'єю: діяльність учителя початкових класів із неблагополучними сім'ями (О.Арсенєєва, О.Гуляр), підготовка студентів педагогічних вищих навчальних закладів до спілкування з батьками (Г.Іванова), орієнтація майбутнього вчителя на ціннісну взаємодію з сім'єю (І.В.Власюк), підготовка до роботи з

неповною сім'єю школяра (Т.Гущина), підготовка до роботи з батьками молодших школярів (С.Корнієнко), формування готовності студентів педагогічних вищих навчальних закладів до здійснення взаємозв'язку суспільного і сімейного виховання (Д.Мукашева) , підготовка студентів педагогічних вищих навчальних закладів до індивідуальної роботи з сім'єю (П.Півненко), формування культури спілкування з батьками школярів (Н.Стрельнікова).

Незважаючи на посилену увагу вчених до проблеми формування готовності майбутніх фахівців до педагогічної діяльності, важливі її аспекти залишаються недостатньо дослідженими. Актуалізація потреби корінного перетворення освітньо-виховної роботи з сім'єю, надання педагогічної допомоги батькам у підготовці нового покоління до життєдіяльності вимагає високопрофесійної підготовки фахівців. Сьогодні необхідний компетентний, упевнений у собі, кваліфікований педагог, здатний здійснювати успішну педагогічну взаємодію з сім'ями різного типу. Водночас у змісті й технології професійної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до взаємодії з сім'єю наявні деякі суперечності. Серед них:

- між характером сучасної взаємодії педагога з сім'єю і традиційною системою підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти;
- між соціально-педагогічними вимогами до професійної готовності майбутнього фахівця дошкільної освіти і змістом та наявним рівнем професійної підготовки;
- між традиційною технологією організації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі й завданнями підготовки активного, творчого, високопрофесійного вихователя, здатного працювати з сім'єю в умовах сучасних соціально-економічних перетворень. Означені протиріччя й зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Тема дослідження виконувалася в межах комплексної теми кафедри дошкільної педагогіки “Педагогічні засади варіативної системи підготовки фахівців у сучасних умовах” (УКР НТІ № 0101U006953), що входить до тематичного плану Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського. Тема дисертації затверджена вченою радою Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (протокол № 9 від 25 квітня 2002 р.) та узгоджена в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології АПН України (протокол № 8 від 29 жовтня 2002 р.).

Мета дослідження: розробити науково-теоретичні і концептуальні засади системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями; визначити й обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями.

Завдання дослідження:

1. Визначити сутність і структуру поняття “готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями”; уточнити поняття “неблагополучна сім'я”, “система підготовки фахівців”, “діагностична діяльність”.
2. Виявити чинники, що впливають на процес формування готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями.
3. Визначити критерії, показники, охарактеризувати рівні сформованості готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями.
4. Виявити педагогічні умови ефективного формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.
5. Розробити й експериментально апробувати модель і методику формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

б. З'ясувати тенденції та закономірні явища процесу формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

Об'єкт дослідження – професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Предмет дослідження – процес формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

Гіпотеза дослідження: процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- впровадження кредитно-модульної системи у процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти;
- забезпечення рефлексії в системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти;
- педагогізація взаємодії з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу;
- конструювання особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти;
- міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти для формування цілісного уявлення про неблагополучні сім'ї і взаємодію з ними;
- оволодіння студентами діагностичною діяльністю, що створює потенціал здійснення педагогічної підтримки неблагополучної сім'ї.

Провідна ідея дослідження - підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями є складовою цілісної моделі підготовки майбутніх фахівців і розглядається як педагогічна система, що включає принципи, мету, завдання, зміст, засоби, методи, форми, критерії й показники результативності підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, що дозволить на професійному рівні забезпечити соціально-педагогічний захист дитини і сім'ї, підвищити освітньо-виховний потенціал неблагополучної сім'ї.

Концепція дослідження. Формування готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями є спеціальним, цілеспрямованим, системним, керованим і вимірюваним процесом, що потребує використання сучасних інноваційних технологій.

Формування готовності фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями базується на моделі підготовки, що поєднує гуманістичний, особистісно орієнтований, аксеологічний, технологічний, контекстний і рефлексивний підходи. Визначаючи цілі і принципи підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, ці підходи організують освітній простір, у межах якого відбувається професійне становлення студентів і опанування технологіями професійно-педагогічної діяльності.

Готовність до роботи з неблагополучними сім'ями виступає системним показником ефективності підготовки фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах. Як новоутворення, готовність інтегрує в органічну цілісність знання, вміння фахівця, його досвід (життєвий і педагогічний), цінності й професійну позицію щодо взаємодії з неблагополучними сім'ями.

Методологічними засадами дослідження виступили фундаментальні теорії, ідеї та положення різних наукових галузей, що відображуються на філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях дисертаційного дослідження: філософські ідеї гуманізму і сучасні концепції гуманізації освіти (К. Абульханова-Славська, Г.Балл, І.Бестужев-Лада, І.Бех, О.Бодальов, Л.Буєва, С.Гончаренко, І.Зязюн, М.Євтух, І.Кон, Б.Лихачев, О.Мудрик, Н.Ничкало, Ю.Мальований, О.Савченко, В.Семиченко, Є.Шиянов), теорії особистості і мотивації (О.Асмолов, Л.Божович, О.Леонтьєв, Б.Ломов, К.Платонов, С.Рубінштейн), теорії відносин (Л.Байбородова, Н.Левітов, Х.Лійметс, В.Мясищев, Ю. Сокольників).

Теоретичні засади дослідження становлять положення: філософії освіти, зокрема врахування діалектичного принципу всебічності, який реалізується із

застосуванням сукупності підходів до аналізу досліджуваного об'єкта (Ю.Бабанський, Л.Буєва, І.Зязюн та інші); теорії педагогічних систем (А.Алексюк, В.Бондар, С.Гончаренко, В.Загвязинський, М.Євтух, О.Дубасенюк, Н.Кузьміна, В.Лозова, І.Якіманська); теорії змісту і технології психолого-педагогічної підготовки фахівця (Г.Балл, Н.Грама, Г.Костюк, С.Максименко, Ю.Приходько, В.Семиченко); теорії діяльності та її суб'єкта (К.Альбуханова-Славська, Б.Ананьєв, І.Бех, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн); педагогіки вищої школи, організації навчально-виховного процесу (С.Архангельський, Л.Вовк, А.Капська, В.Ляудіс, Л.Мітіна, О.Мороз, Н.Ничкало, І.Підласий, А.Реан, О.Савченко, В.Семиченко, А.Сущенко, Г.Троцько, М.Шкіль); теорії педагогічної і соціально-педагогічної діяльності (О.Безпалько, М.Галагузова, І.Зверєва, А.Капська, Л.Коваль, О.Леонт'єв, С.Литвиненко, А.Мудрик, Р.Овчарова, В.Сластьонін та інші).

Реалізація визначених завдань здійснювалася з використанням комплексу **методів дослідження**: теоретичні - системний аналіз філософської, психологічної, соціологічної і педагогічної наукової літератури з проблем сім'ї та сімейного виховання, професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти, педагогічної діяльності використовувався на етапах визначення об'єкта, предмета, мети, гіпотези, розробки концепції, завдань дослідження, обґрунтування змістовно-організаційних засад підготовки майбутнього фахівця дошкільної освіти; історико-логічний – під час дослідження теоретичних засад означеної проблеми; теоретичне моделювання – з метою розробки моделі підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями; емпіричні – діагностичні (бесіди, опитування, анкетування, тестування, вивчення документації) на пошуковому і діагностувальному етапах для вивчення готовності, стану підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, обсерваційні – спостереження за навчально-виховним процесом, експериментальні (констатувальний і формувальний етапи експерименту) з метою формування готовності майбутніх фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями; на етапі узагальнення

одержаних результатів використовувалися кількісний і якісний аналізи, методи математичної статистики.

База дослідження. Експеримент проводився в Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського на факультеті дошкільного виховання, Кримського гуманітарного університету (м.Ялта) на факультеті педагогіки і психології, в Рівнеському державному гуманітарному університеті, в дошкільних навчальних закладах №№ 47, 73, 74, 121, 126, 209, 267 м.Одеси та Одеської області. На всіх етапах педагогічного експерименту взяли участь 1196 досліджуваних. З них 545 студентів різних форм навчання і 26 викладачів, також 257 дітей дошкільного віку, 180 сімей, 146 вихователів, 42 керівників дошкільних навчальних закладів.

Наукова новизна дослідження:

- вперше розроблено теоретико-методичну систему підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, яка охоплює: методологічний (категорії, підходи, закономірні явища); теоретичний (фактори, умови, сутність підготовки, зміст); методичний (методики діагностики та формувального експерименту з підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями) аспекти;
- розроблено модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями на основі гуманістичного, особистісно орієнтованого, технологічного, контекстного, аксіологічного, рефлексивного, підходів, сучасних теорій педагогічної і соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної підготовки у ВНЗ;
- теоретично обґрунтовано й експериментально апробовано педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями;
- визначено сутність і структуру поняття “готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями”;
- уточнено сутність понять “неблагополучна сім'я” , “система підготовки фахівців”, “діагностична діяльність”;

- розроблені критерії, показники й охарактерізовано рівні сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями;
- дістала подальшого розвитку методика професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

Теоретична значущість дослідження полягає у тому, що отримані результати розширюють і збагачують традиційні підходи до теорій професійної підготовки фахівців дошкільної освіти; теоретичному узагальненні змісту і структури педагогічної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти з неблагополучними сім'ями і підготовки до її здійснення; у виокремленні наявних проблем і труднощів щодо неблагополучних сімей та тенденцій їх виникнення; виявленні причин порушень міжособистісних стосунків у сім'ї та їх впливу на психіку дитини; вивченні та характеристиці педагогічної взаємодії соціальних інститутів з неблагополучними сім'ями у вихованні дітей дошкільного віку; виявленні закономірних явищ процесу формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

Практична значущість одержаних результатів дослідження полягає в розробці методики діагностики рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, Розроблено та впроваджено в практику підготовки фахівців дошкільної освіти у ВНЗ навчальних курсів «Сімейна педагогіка» та «Теорія і методика співпраці з родинами» і модульних програм навчання до них, методичних рекомендацій з педагогічної практики взаємодії із сім'ями дошкільників. Основі положення, результати і висновки проведеного дослідження можуть використовуватися при проведенні занять у педагогічних ВНЗ, інститутах післядипломної педагогічної освіти, педагогічних коледжах; для розробки нормативних і варіативних педагогічних курсів, а також для наукових досліджень.

Результати дослідження впроваджувалися в Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К.Д.Ушинського (акт про

впровадження № 1759 від 16.03.06), Республіканському вищому навчальному закладі “Кримський гуманітарний університет” (акт № 1532 від 12 травня 2006 р.), Рівнеському державному гуманітарному університеті (акт № 1019 від 07.11.2006), Смоленському державному педагогічному університеті (акт № 662 від 29.12.05), Кішинівському державному педагогічному університеті (акт № 232 від 10.03.06), Бельцькому державному університеті ім. А.Руссо (акт № 935 від 15.11.05.), Обласному управлінні освіти і науки Одеської області (акт № 01-07/397 від 21. 03.06.).

Достовірність результатів дослідження забезпечувалась опорою на наукову методологію, вихідні теоретичні положення і понятійно-термінологічний апарат, багаторічним вивченням проблеми, використанням комплексу взаємопов’язаних методів дослідження, адекватних його предмету, об’єкту й завданням, результатами експериментальної перевірки розроблених положень і рекомендацій, поєднанням якісного та кількісного аналізу одержаних емпіричних даних.

Апробація і впровадження результатів дослідження. Матеріали дослідження доповідалися на міжнародних: «Совершенствование процесса воспитания и обучения дошкольников» (Шадринск, 1992), «Я.А.Коменський та сучасна педагогічна наука» (Одеса, 1992), «Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности» (Одесса-Видень, 1993), «Дифференциация и интеграция психолого-педагогического знания в науке социальной практике и научных исследованиях» (Смоленск, 2001), «Народні традиції, звичаї, обряди – основа національного виховання дітей в дошкільних закладах України» (Івано-Франківськ, 1993), «Українське довкілля: проблеми, пошуки, творчі знахідки» (Умань, 1996), «Актуальні проблеми психологічної служби в системі освіти» (Херсон, 2001), «Психологія сучасності: наука і практика» (Одеса, 2003), «Наука і освіта - 2004» (Дніпропетровськ, 2004), «Науковий потенціал світу 2004» (Дніпропетровськ, 2004), «К.Д.Ушинський і сучасність: пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти» (Одеса, 2004), «Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти» (Рівне, 2007);

всеукраїнських: «Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти» (Київ, 2002), «Всеукраїнські науково-практичні читання студентів і молодих науковців, присвячені спадщині великого вітчизняного педагога К.Д.Ушинського» (Одеса, 2003, 2004, 2005, 2006), «Психологія особистості: досвід минулого – погляду в майбутнє» (Одеса, 2004, 2005), «Професійне становлення педагога в умовах модернізації вищої школи» (Одеса, 2005) конференціях; обговорювались на щорічних науково-практичних підсумкових конференціях Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д.Ушинського (1996-2004).

Публікації. Основні результати дослідження висвітлено у 67 наукових публікаціях, з них 23 одноосібних – у фахових виданнях; 2 одноосібних монографіях, 2 навчальних посібниках для студентів, магістрантів та аспірантів; 2 навчальних програмах і рекомендаціях для студентів і викладачів вищих педагогічних закладів, наукових статтях, матеріалах і тезах конференцій. У цілому авторський доробок становить 99 публікацій з проблем дошкільної освіти.

Особистий внесок автора. Ідеї та думки, що належать співавторам публікацій не використовувались у матеріалах дисертації. Особистий внесок дисертанта в роботах у співавторстві полягає у визначенні понять “сім'я”, “сімейне виховання”, “педагогічна культура батьків”, “акцентуація характеру батьків”; у розкритті проблеми формування у студентів уявлень про сім'ю і сімейні стосунки; в аналізі сучасних форм взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю; в обґрунтуванні необхідності психолого-педагогічного консультування батьків; у визначенні причин негативного впливу розлучення батьків на розвиток дитини.

Матеріали кандидатської дисертації “Адаптація дітей дошкільного віку до умов суспільного виховання” (на матеріалі цілодобових груп), захищеної в 1991 році, в тексті докторської дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (558 найменувань),

додатків. Зміст викладено на 370 сторінках тексту , до яких входять 16 схем, 13 таблиць, 2 рисунки, що займають 5 стрінок основного тексту.

РОЗДІЛ І

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ

Актуальність розвитку методології педагогічної науки впливає з комплексу умов, що визначають місце і роль педагогіки в сучасному суспільстві. Нове педагогічне мислення значною мірою вийшло за рамки традиційної системи понять, що склалися дотепер. Це обумовлює необхідність того, щоб педагогіка як наука знову порушила питання про межу й характер свого соціального статусу, систему педагогічних знань та їх логічну структуру, застосування теоретичних знань у практиці освіти.

Термін «методологія» грецького походження. Він означає «навчання про метод» чи «теорію методу». Методологія займається теоретичними проблемами шляхів і засобів наукового пізнання та закономірностями наукового дослідження як творчого процесу.

Поняття методології є складним і не завжди розуміється однозначно. Воно вживається насамперед у широкому розумінні загальної методології наук. У такому разі це поняття означає філософську вихідну позицію наукового пізнання.

Поняття методології в більш вузькому сенсі слова означає теорію наукового пізнання в конкретних наукових дисциплінах. Так, методологія педагогіки це система знань про основи і структуру педагогічної теорії, про підходи до дослідження педагогічних явищ і процесів, способи здобування знань.

У сучасній науці під методологією здебільшого розуміють – учення про принципи побудови, форми й способи науково-пізнавальної діяльності. Методологія науки дає характеристику компонентів дослідження – його об'єкта, предмета аналізу, сукупності дослідницьких засобів, а також формулює уявлення про послідовність руху в процесі вирішення завдань дослідження. Це означає, що методологію в педагогіці слід розглядати як сукупність

теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення освітнього простору.

Як методологічні основи дослідження було визнано за необхідне розкрити підходи, принципи і передумови підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

1.1. Методологічні підходи до підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями

Дослідний арсенал має безліч методологічних підходів для вирішення наукових проблем. Концепція нашого дослідження крім загального підходу відбивала також підходи: гуманістичний, особистісно орієнтований, технологічний, контекстний, аксіологічний, рефлексивний, критеріальний.

Система педагогічної освіти, як і вітчизняна освіта в цілому, тривалий час була орієнтована менш на розвиток особистості, причому особистості, яка має індивідуальні особливості й потенційні можливості, а на людину, здатну засвоїти досить широкий діапазон знань з різних галузей наук і опанувати настільки ж широким переліком професійних умінь. Це закономірно призвело до того, що реалізація фундаментальних гуманістичних ідей у практиці роботи з сім'єю та дітьми виявлялась і виявляється дуже тяжко. Пов'язано це з кількома очевидними причинами. По-перше, знання, якими б глибокими вони не були, не гарантують адекватного перенесення їх у практику. Проте і тепер, як і колись, ми судимо про рівень професійної готовності до роботи з сім'єю і дітьми значною мірою за відповідями студентів на теоретичних іспитах. Рух, що намітився в педагогічних ВНЗ у напрямі обов'язкового захисту кваліфікаційних робіт, що включають не тільки теоретичні аспекти проблем, а й узагальнення досвіду педагогічної практики, у тому числі й власної, можна оцінювати тільки позитивно. По-друге, оволодіння студентами професійними вміннями і навичками також не завжди дозволяє ефективно вирішувати питання освіти і виховання, оскільки відомо, що будь-яка програма роботи з

сім'єю і дітьми у певному сенсі стає авторською, реалізується особистістю педагога, своєрідною і неповторною, тому в одному випадку результат є разючим, в іншому – малопомітним. І нарешті, по-третє, в єдиній освітній системі, якою є наша освіта, виявляється ефект "бумерангу": не орієнтуючись на особистість студента з усіма її індивідуальними особливостями у процесі професійної підготовки педагога у ВНЗ, ми розраховуємо на інші педагогічні настанови в роботі з сім'ями і дітьми з боку випускників.

Опанувавши необхідний набір педагогічних технологій, педагог-початківець найчастіше формально реалізує їх у роботі з сім'єю, сприймаючи сім'ю як об'єкт своїх педагогічних дій, і свої професійні успіхи пов'язує винятково з тим, наскільки педагогічні знання й уміння збігаються з вимогами, що їх пред'являють до роботи педагога з сім'єю.

Змінити стан речей можливо тільки в тому випадку, коли вища педагогічна освіта впритул перейде до теоретичної і практичної розробки способів реалізації соціально і особистісно-орієнтованих цілей професійної підготовки майбутніх педагогів. Проблема ця досить складна. Як нам уявляється, основні труднощі полягають у тому, що на будь-якому етапі розвитку людини її самостійність, незалежність від інших не може бути абсолютною: тією чи іншою мірою, у тих чи інших формах людина завжди потребує допомоги, підказки, співчуття, регламенту для досягнення результату. Освіта, що пов'язана з категоріями навчання, учіння, розвитку, має споконвіку протиріччя такого ґатунку. Гуманістична парадигма в педагогіці взагалі й у педагогіці вищої школи зокрема, акцентує на розвитку, розкріпачення самобутнього, індивідуального і самоцінного начала в людині. Навчання (значною мірою діяльність викладача) і, навіть, учіння (значною мірою діяльність студента) завжди мають на меті обов'язковість, відповідність якомусь кліше, нормі (науковій, моральній, інтелектуальній), підлягають професійній доцільності. Тому, коли мова йде про людиноорієнтований процес навчання й виховання, у даному випадку - професійно-педагогічний, співробітництво, рівноправність у ньому викладача і студента також не є абсолютним, а отже, залишається істотним і невирішеним

питання про те, як практично реалізувати у ВНЗ широко декларовані і прийняті всіма гуманістичні ідеї.

Основним сенсом навчально-виховного процесу стає його загальний і професійний розвиток. Йдеться про новий методологічний і технологічний підходи до педагогічної освіти як соціальної системи, що потребує перегляду цілей, змісту і засобів професійної підготовки педагога у взаємозв'язку з гуманізацією життя суспільства, соціально-економічним, духовно-культурним розвитком країни.

Аналіз наукових праць вчених (Г.Балл, І.Бех, С.Гончаренко, Л.Гордін, В.Котирло, Ю.Мальований, А.Сущенко, Є.Шиянов) та представників зарубіжної гуманістичної педагогіки (А.Маслоу, К.Роджерс, В.Сатир, Р.Сазек), а також практичного досвіду підготовки педагогів дошкільної освіти дозволяє виділити три аспекти гуманізації педагогічної освіти, що їх вважаємо найбільш значимими для ефективної підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями: встановлення гуманних відносин учасників педагогічного процесу один з одним; оновлення змісту освіти; розробка нових методик (технологій) професійної підготовки фахівців дошкільної освіти. Розкриємо кожен з цих аспектів.

Перший – установа гуманних відносин учасників педагогічного процесу один з одним. Це базовий напрям, відлікова точка докорінних змін в освіті. Так, Л.Гордін справедливо відзначає: "Вочевидь, життєдіяльність індивіда може бути більш змістовною, адекватною його сутності зрозумілою як своєрідна триєдність діяльності, відносин і спілкування. При цьому властиві лише людині відносини багато в чому визначає і своєрідність її діяльності та спілкування, додає всій життєдіяльності якість перетворювальною практики" [135: 71].

У змістовому плані гуманістичний підхід включає низку взаємозалежних компонентів. Серед них:

1. Ставлення до іншого як до самоцінної особистості, у цьому полягає сутність гуманістичного підходу. Як пише Н. Роджерс: "Ця філософія ґрунтується на переконанні, що кожен індивід цінний, гідний і має можливості

до самостійного позитивного зростання" [393:362]. Разом з тим, очевидно, що така позиція не завжди є визначальною у процесі професійної підготовки педагогів дошкільної освіти. Рольові настанови в педагогічній освітній системі (викладач – студент) керують взаєминами у середовищі ВНЗ. Використання активних форм навчальної роботи, збільшення частки самостійності студентів не змінили характеру відносин між студентами і викладачами, студентів між собою в рамках професійного становлення. Це пов'язано насамперед з тим, що ставлення викладачів українських ВНЗ до педагогічних інновацій, які стосуються нових, розвивати форми навчання, здатні більшою мірою розвивати пасивно-негативне, аніж конструктивно-позитивне. Одна з причин полягає в недостатній концептуальній і технологічній розробці процесу гуманізації вищої освіти, втілення якої у практику роботи ВНЗ означає повагу й довіру викладача до інтелектуальних і особистісних можливостей студента.

2. Ставлення до себе як до унікальної особистості. Цей компонент характеризує зміну не тільки внутрішньої професійної позиції викладача, але й більшою мірою позиції студента, який стимулює самопізнання студента і його професійне самовиховання у процесі навчання у ВНЗ, творче опанування ним сутністю професійної підготовки. Разом з тим, ставлення до себе як до унікальної особистості є внутрішньою основою для формування в майбутнього педагога прагнення до розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності, особливо в організації взаємодії з сім'ями дошкільників.

3. Ставлення до себе та інших як до динамічних систем. Цей компонент ґрунтується на попередніх і визначає поступальний розвиток як педагога, так і студентів, що характеризує процес професійного становлення особистості.

У контексті дослідження розглянутий гуманістичний підхід має особливу значимість, оскільки у процесі підготовки дошкільних майбутніх фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями моделюються різні варіанти взаємодії педагога з сім'єю і дітьми; викладача і студента, викладача і групи студентів, студента з однолітками. Це дає можливість усвідомити майбутньому педагогу те загальне, що характеризує будь-які види соціальних відносин: не

придушуючи, а розвиваючи індивідуальність іншої людини, ми розвиваємо й удосконалюємо свою власну.

Отже, гуманістичний підхід у вищій педагогічній освіті, змінюючи внутрішню позицію кожного його учасника, є значимою соціально-психологічною основою для реалізації нового методологічного підходу в підготовці студентів до роботи з неблагополучними сім'ями. Однак, зведення проблеми гуманізації освіти тільки до встановлення особливих відносин між викладачем і студентом не дозволить радикально змінити навчально-виховний процес у ВНЗ.

Інший не менш суттєвий аспект гуманізації вищої педагогічної школи – оновлення змісту освіти. Державний освітній стандарт за спеціальністю "Дошкільне виховання" значно розширив можливості розвитку в майбутніх педагогів дошкільної освіти ерудиції в багатьох галузях знань про людину, навколишній світ, закони розвитку людського соціуму, на цій основі – формування у студентів системи знань про дитину і роль дорослого у становленні особистості майбутнього фахівця.

І нарешті, наступний бік гуманізації вищої професійної освіти – це розробка нових методик (технологій) професійної підготовки майбутніх педагогів.

Розглядаючи процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями в межах нової педагогічної парадигми, вважаємо за можливе виділити особистісно орієнтований підхід як один з вихідних у дослідженні.

При цьому підкреслимо, що із загальнотеоретичних позицій цей підхід є досить глибоко дослідженим і представленим у працях І.Беха, Е.Бондаревської, Є.Шіянова [58; 77; 502].

У більшості досліджень, пов'язаних із проблемою гуманізації освіти, при розробці освітніх методик особистісно орієнтований підхід виступає як один з основних. Він, безумовно, вимагає істотно інших форм взаємодії викладачів і студентів, побудованих на основі принципу діалогічності (полісуб'єктивності), а отже, як підкреслює Є.Шіянов, "припускає відмову від рольової взаємодії,

перетворення домінуючої позиції викладача і підлеглої позиції студента в особистісно рівноправні, з позиції людей, які співробітничать" [502: 28].

При цьому закономірно змінюються і ролі викладача в освітньому процесі. Ймовірно, вся справа в тому, наскільки жорстко зафіксовані функціонально-рольові позиції у свідомості і способах взаємодії учасників навчально-виховного процесу один з одним і якою мірою кожен з них може реалізувати свій інтелектуальний і особистісний потенціал задля свого професійного зростання.

Наша позиція полягає в необхідності побудови процесу підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями таким чином, щоб гнучкою стала функціональна залежність між викладачем і студентом, викладачем і групою студентів. Значна частина функцій, таких як інформаційна, організуюча, стимулююча, контрольна, на певному етапі оволодіння студентами професією можуть бути частково або повністю делеговані студентам чи групі студентів. Ці функції водночас зберігаються й за викладачем, але він повинен уміти змінювати пріоритети у процесі їх реалізації (залежно від складності матеріалу, підготовленості студентів, мотивів їхньої навчальної діяльності, своїх індивідуальних професійних особливостей). При цьому цілком очевидно, що викладач в очах студента залишається викладачем, більш обізнаним і досвідченим, а педагог сприймає студента саме як студента: тобто статус у навчальному процесі залишається незмінним. Змінюється тільки суть самої взаємодії.

Тому, з одного боку, здається необхідним розкрити специфічний зміст особистісно орієнтованого підходу відповідно до проблеми дисертаційного дослідження, з іншого боку, – акцентувати увагу на ті з них, які мають пряме відношення до побудови процесу професійної підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями.

Коли йдеться про вищу школу, здавалося б зовсім очевидним, що тільки у процесі особистісно орієнтованого підходу можлива реалізація цілей підготовки спеціаліста, який не тільки володіє широким діапазоном знань, але і здатний

приймати самостійні рішення і творити. Вищої педагогічної освіти це стосується насамперед, оскільки саме педагог реалізує завдання розвитку особистості на всіх інших освітніх етапах. Зрозуміло й те, що у ВНЗ не починається, а продовжується розвиток людини. Студент – цілком сформована особистість, і сприйняття його як рівноправного учасника процесу навчання є природно прийнятним. Однак такий підхід, який припускає прийняття суб'єкта як соціальну цінність і орієнтацію на індивідуальну неповторність кожного, надзвичайно важко приживається у практиці ВНЗ. Практично всі функції освіти (орієнтована, виховна, інтегрувальна, координувальна, стимулювальна, організуюча і контролювальна) є прерогативою викладача і розглядаються як такі практично в усіх дослідженнях, присвячених проблемам вищої педагогічної школи. Особистісно орієнтований підхід передбачає не тільки вміння сприймати, а й розуміти особистість того, кого навчають, при цьому встановлюють тільки йому властиві особливості і прояви характеру з метою визначення сфер професійного впливу в кожному окремому випадку.

У контексті проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями особистісно орієнтований підхід має два взаємозалежні боки.

Насамперед його реалізація на рівні професійної освіти, що дозволяє створити систему навчання не тільки як процес обговорення зі студентами професійно важливих проблем, пов'язаних з їхньою майбутньою діяльністю, але й орієнтацію на актуалізацію особистісного досвіду майбутніх педагогів.

Однак, на наш погляд, більш важливою є можливість майбутньому педагогу опанувати певний рівень готовності здійснити індивідуально-орієнтований підхід у процесі спілкування з дітьми з неблагополучних сімей, що допомагає набути перший досвід соціальних контактів. Від того, яким буде цей досвід, багато в чому залежить становлення окремої дитини як особистості, особливо з неблагополучної сім'ї, так і в цілому рівень соціального життя молодого покоління. Усе це виводить значимість особистісної орієнтованості професійної освіти за межі власне педагогічної діяльності.

Відтак, особистісно орієнтований підхід цілком органічно вписується в сучасний концепт освіти, оскільки ставиться завдання не тільки констатувати унікальність і самоцінність людини в будь-якій її іпостасі (дитина, педагог, студент), але й розвивати цю неповторність, спрямовуючи її в русло особливої, педагогічної діяльності.

Розглядаючи процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями в рамках нової педагогічної парадигми, вважаємо за можливе виділити технологічний підхід як один з вихідних у дослідженні. Багаторічний досвід роботи зі студентами стосовно підготовки їх до роботи з неблагополучними сім'ями показав, що саме технологічний підхід є дієвою умовою в реалізації цього освітнього процесу. Технологічний підхід до навчання передбачає конструювання навчального процесу відповідно до освітніх орієнтирів, цілей і змісту освіти.

Слово "технологія" походить від грецьких "techne" – майстерність, мистецтво і "logos" – поняття, навчання.

Набутий професійний досвід студента стає основною базою педагогічної роботи викладача. Ефективність дидактичного процесу значною мірою визначається адекватним вибором і професійною реалізацією конкретних педагогічних технологій, які частіше традиційно називають організаційними формами й методами навчання. Дидактичні пошуки на сучасному етапі розвитку педагогіки вищої школи з позиції технологічності процесу освіти розглядаються, за свідченням дослідників, "у двох рівнобіжних напрямках, а саме технологічності нераціоналізованого і "нетехнологічності" технології" [409:102]. Аналіз цих напрямів і тенденцій у ситуації відсутності освітньої моделі інтегрального характеру орієнтує педагога на вибір гуманістично орієнтованих освітніх технологій, які переборюють відчуження викладачів і студентів від навчальної діяльності й один від одного, які віддають перевагу діалоговим і герменевтичним, а не маніпуляційним і функціонально-рольовим варіантам педагогічної взаємодії.

Специфіка реалізації педагогічних технологій стосовно гуманітарної педагогічної парадигми полягає в тому, що вона не звільняє педагога від необхідності відповідального професійно-технологічного вибору на основі рефлексивного аналізу різних педагогічних теорій у контексті гуманітарної парадигми. Отже, професійна позиція педагога полягає не у відтворенні (обслуговуванні, тиражуванні) наявних педагогічних технологій і навіть не в їхній модернізації, адаптації до особистісних можливостей студентів і наявних умов навчання, а у визначенні пріоритетності тих чи інших педагогічних технологій на основі виявлення реального впливу даної педагогічної технології на студента і його професійне зростання; виявленні переваги, прийнятності педагогічних технологій з огляду на їх несуперечність цінностям і цілям професійно-педагогічної діяльності.

Якщо викладач неспроможний у безпосередньому впливі на студента, то він всесильний при безпосередньому впливі на нього через спеціальний освітній і виховний простір. Орієнтацією для педагога в процесі "технологічного визначення" можуть бути ознаки гуманістичної природи педагогічних технологій, у тому числі: діалог; відкритість цілей, відсутність маніпулятивності в діяльності педагога; дотримання внутрішньої логіки прогнозованої якості; суб'єктивність, персоналізованість змісту роботи за рахунок індивідуально-особистісної орієнтації педагога; використання як педагогічні засоби власне людських можливостей педагога, джерел, які в концентрованому вигляді висловлюють людську проблематику; можливість імпровізації поряд з алгоритмізацією [409: 122].

З урахуванням розглянутого вище, вважаємо, що технологічний підхід педагога об'єктивізується через систему дій, спрямованих на: виявлення конкретної специфіки освітніх технологій, їх парадигмальної природи; вибір конкретного варіанта з "можливих технологій" з опорою на показники гуманітарної природи педагогічних технологій і з урахуванням ціннісних підстав власної педагогічної діяльності; знаходження причинно-наслідкових залежностей між цінностями, цілями, способами, засобами, умовами,

результатами своєї педагогічної праці; визначення міри власної професійно-педагогічної компетентності, що забезпечує адекватне втілення професійно-особистісного змісту в педагогічному процесі.

Технологічності професійної діяльності педагога протистоять, з одного боку, технічність, операційність, орієнтація на шаблон і алгоритмічність, а з іншого – інтуїтивні способи вирішення навчально-виховних завдань.

Діяльність педагога, хоч і має під собою певну концептуальну основу, фактично потребує в кожному конкретному випадку технологічного підходу, необхідність якого породжується неповторним сполученням особливостей даної педагогічної ситуації. Професійну поведінку педагога не можна розробити цілком і в деталях до зустрічі з конкретною освітньою ситуацією, яка існує у вимірах «тут-і-тепер». Жива конкретика ситуацій невизначеності, пошуку, професійного вибору об'єктивно вимагає зменшення ситуативності, випадковості професійної поведінки. Доцільність, цілеспрямованість, обґрунтованість, свобода дій педагога в нестандартних освітніх ситуаціях дозволяють говорити про конструктивний технологічний підхід.

Для уточнення особливостей побудови студентом системи цілей і задач, віднесених до професійної діяльності, вважаємо за необхідне залучити контекстний підхід до проблеми професійного становлення майбутнього педагога.

З позицій контекстного підходу (Б.Ананьев, Є.Головаха, І.Кон, Н.Логінова й ін.) система уявлень студента про можливе майбутнє в професії уявляється як його життєва (професійна) перспектива. Є.Головаха пропонує розглядати життєву перспективу "як цілісну картину майбутнього у складному суперечливому взаємозв'язку програмованих і очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний зміст свого життя" [130: 24]. У дослідженні проблеми взаємодії педагога з неблагополучними сім'ями виникли такі запитання:

- Який конкретний зміст вкладають майбутні педагоги у свої життєві і професійні перспективи?

- У чому полягає специфіка цього змісту в педагогічній практиці?

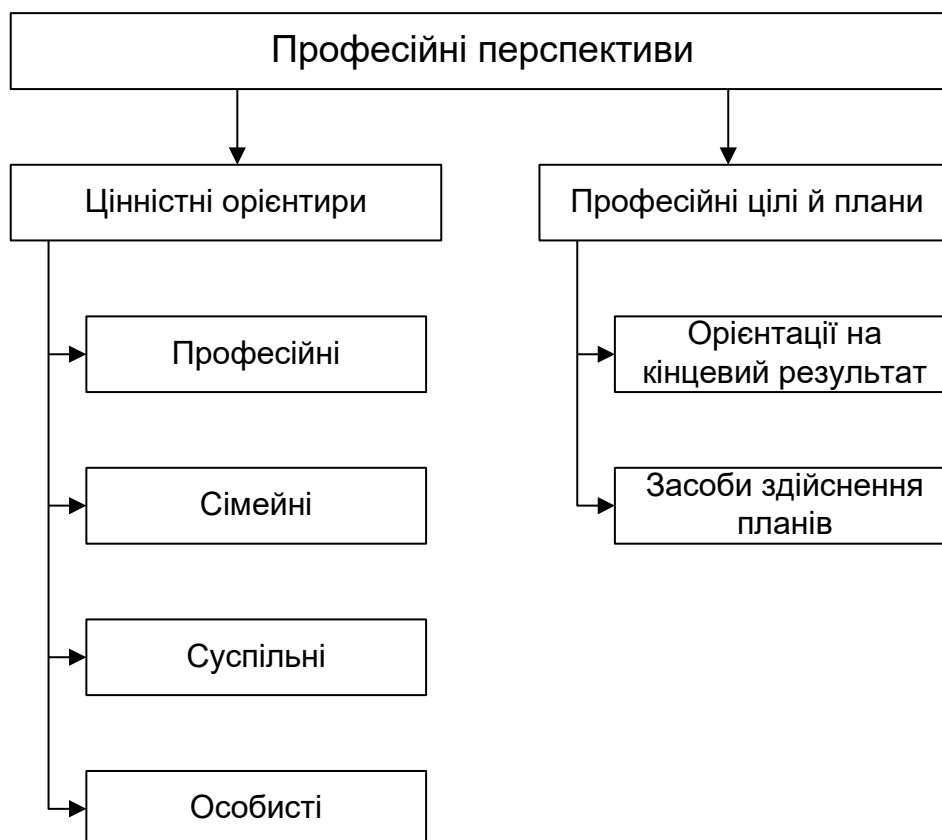
- Які фактори й умови сприяють розвиткові професійних перспектив майбутнього педагога?

Як відомо, осердя життєвої перспективи складають ціннісні орієнтації, життєві цілі та плани як послідовні шаблі визначення і суб'єктивної регуляції професійної життєдіяльності людини. Ціннісні орієнтації майбутнього фахівця визначають порядок переваги тих чи інших сфер життєдіяльності (професійної, сімейний, суспільної, особистої і т. ін.), тих чи інших сторін професійної діяльності (спрямованість на предметно-змістовий бік діяльності, спілкування, саморозвиток тощо).

Мета професійного розвитку відбиває спрямованість на кінцеві й проміжні результати професійного розвитку, припускає створення усвідомленого образу результату професійного розвитку.

Професійні плани є засобами здійснення професійних цілей, їх конкретизацією у змістовому і хронометричному аспектах, визначають порядок дій, необхідних для реалізації професійних цілей. Так, орієнтація на творчу працю в педагогічній професії обумовлює мету професійного розвитку, яка пов'язана з досягненням рівня вільного володіння педагогічною професією у формі творчості, ясне усвідомлення мети та визначає чітку послідовність професійних планів. Структура професійних перспектив підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання представлена у схемі 1.1.

Структура професійних перспектив



Відповідно до положень контекстного підходу було виділено такі дії педагога-професіонала, що відповідають цьому рівневі самовизначення:

- вибір розмаїтості можливих напрямів руху "свого" напрямку; визначення свого суб'єктивно-оптимального професійного шляху як прояв професійної та особистісної зрілості;

- пошук можливостей професійного й особистісного зростання; відкритість до подальшого оволодіння професією;

- виявлення перспектив, динаміки розвитку всіх боків професіоналізму, зони найближчого професійного розвитку і саморозвитку;

- вибір мети професійного розвитку з низку можливих, оцінка наявних умов її досягнення, визначення найбільш імовірних способів руху до поставленої мети – професійних планів; прогнозування зусиль, імовірності досягнення результату професійного розвитку;

- створення цілісної програми вдосконалювання свого професійного рівня;

- перебудова життєвої перспективи, переорієнтація на нові цілі в разі потреби корекції професійного шляху, ревізія планів і корекція уявлень про професійну кар'єру, вироблення альтернативного сценарію професійного розвитку.

Дані психологічних досліджень виявляють прямий чи опосередкований зв'язок розглянутих дій з такими особистісними і суб'єктивними характеристиками педагога, як: мотивація досягнення, рівень домагань, локус контролю тощо.

Рівень досягнень визначається змістом, погодженістю й тимчасовою далекістю реалізованих цілей.

Професійні домагання розуміються як прагнення досягти певного рівня професійного розвитку, як той рівень професійної діяльності, який людина вибирає, знаючи свої попередні результати. Рівень домагань визначається самооцінкою педагога себе як професіонала в сьогоденні і майбутньому.

При внутрішньому чи зовнішньому контролі людина покладає відповідальність на себе чи на обставини за здійснення професійних цілей і планів.

Аксіологічний підхід визначає специфіку педагогічної діяльності, її соціальну роль і особистісно утворюючі можливості, затверджує цінності людського життя, виховання і навчання. Основою ціннісно-світоглядної системи гуманістичного типу є ідея гармонійно розвинутої особистості. Вона визначає ціннісні орієнтації культури, орієнтує особистість у суспільстві і діяльності. Як відомо, особистість людини формується й розвивається під впливом численних факторів, об'єктивних і суб'єктивних, незалежних і залежних від волі й свідомості.

У процесі виховання педагогам легше орієнтуватися не на відвернені категорії й імперативи, а на об'єктивно виникаючі і виховні цінності, що формуються в суспільних відносинах соціуму, – уявлення про те, яким потрібно бути в цьому світі, якими якостями володіти, що робити, чого

домагатися в житті і до чого до прагнути. Виховні цінності на практиці осмислюються і добираються як орієнтири педагогічної діяльності.

Дитина як суб'єкт життя також є виховною цінністю. Діти споконвічно, від природи, здатні до саморозвитку, адаптації до середовища, самовпливу і творчого самопрояву. Але дитина не завжди усвідомлює ці здібності і тому потребує активної підтримки з боку вихователів. Як підкреслено в дослідженні В.Ликової, "запорукою конструктивного особистісного розвитку є підтримування в дитині самоповаги, самоприйняття, закріплення її впевненості у власних можливостях, інтересу до себе як до унікальної самоцінної особистості. Це є основою виховного впливу, що має своєю метою сприяння становленню дитини як особистості" [290: 11].

Визначальним у розвитку дитини насамперед вважається її безпосереднє спілкування з батьками. Сьогодні ми дедалі частіше звертаємося до досвіду наших предків, до джерел народної освіти і виховання, оскільки саме там ми знаходимо відповіді на багато складних питань сьогодення. Дедалі очевиднішим стає той факт, що тільки взаємодія поколінь дозволяє належним чином здійснювати виховання і розвиток дитини, особливо молодшого віку. Мудрість виховання як історично перевіреного досвіду має бути основою сучасних виховних систем. У сукупному педагогічному досвіді людства, що відбиває гуманістичну традицію, базовою думкою є проголошення унікальності неминущої цінності людини.

Аналіз праць видатних педагогів дає можливість глибше зрозуміти тенденцію сімейного виховання – будувати виховання дітей у сім'ї на пріоритетах гуманізму і демократії. Думки провідних педагогів про цінності сімейного виховання представлено у схемі 1.2.

Педагоги про цінність виховання в сім'ї

Педагоги	Провідні положення теорії сімейного виховання
К.Д.Ушинський	<ul style="list-style-type: none"> - самобутній, національний характер сімейного виховання; - праця – джерело і засіб сімейного виховання; - мати – перша вихователька дітей; - засвоєння рідної мови – один з основних напрямів сімейного виховання; - вивчення дитини в усіх відносинах; - гуманізація особистості, цілісність виховання.
П.Ф.Лесгафт	<ul style="list-style-type: none"> - визнання дитини особистістю; - надання дитині можливості саморозвитку; - непостимість сваволі в діях батьків; - зв'язок фізичної освіти з розумовим, моральним, трудовим, естетичним вихованням; - методи роботи з важкими дітьми.
О.М.Водовозова	<ul style="list-style-type: none"> - ціннісні відносини уперше проявляються в сім'ї, яка є виховною цінністю; - батьки – носії ціннісних відносин до світу; - необхідність вивчення дитини, її психофізичних особливостей і потенційних можливостей, усунення психотравмуючих впливів, які перешкоджають формуванню соціально-ціннісних властивостей особистості; -

Продовження схеми 1.2

В.О.Сухомлинський	<ul style="list-style-type: none"> - цілеспрямоване формування альтруїзму і моральності, людяності й основних волевих ціннісних якостей, дисциплінованості в контексті дотримання принципу волі, ненасильства, особистої індивідуальності, поваги до людського достоїнства дитини. - унікальність особистості дитини, - ідея морального боргу як справжньої людської волі; - виховання духовно багатой особистості; - дотримання традицій народної педагогіки; етичні цінності.
-------------------	--

Як бачимо зі схеми, основними ціннісними орієнтирами педагога виділяють особистість дитини та її унікальність, гуманістичну спрямованість виховання, основну роль сім'ї у вихованні дитини.

Якщо зважати на виховні цінності як завдання сімейного виховання в цей період, то сім'я вже сама по собі виступає як важлива виховна цінність, із притаманними їй функціями і задачами щодо формування яскравого, творчого індивідуального начала особистості.

Розглядаючи аксіологічні аспекти підготовки майбутніх фахівців дошкільного виховання до роботи з неблагополучними сім'ями необхідно враховувати такі концептуальні положення ціннісних орієнтирів у вихованні дітей дошкільного віку, як-то: усвідомлення цінності дитинства; необхідність вивчення особистості дитини; загальнолюдські цінності; індивідуально-особистісну орієнтацію змісту виховання; суб'єкт-суб'єктну модель виховання; педагогічну взаємодію на основі діалогу, довірливості, співробітництва і

співтворчості; використання виховних можливостей різних видів діяльності, що задовольняють потреби й інтереси дітей; прагнення до активності, творчості, самореалізації.

Рефлексивний підхід у дослідженні розглядається як опора на власний досвід і чуттєво-емпіричну сферу формування професійної позиції майбутнього педагога. На думку Л.Лузіної, "життя" вихованця це спосіб його буття, як потік переживань даний вихователю "переживанням" [289]. Переживання розуміється не чисто емоційно, у ньому міститься момент, названий "усвідомленістю". Це усвідомлення, звичайно не позбавлене емоційності, інтересу, пристрасті, що відіграють величезну роль у досягненні розуміння. "Переживання" дає матеріал для рефлексії. На основі досвіду "переживань", надбаного в житті, вихователь набуває здатність розуміти іншого.

Цей досвід переживань дістав назву "життєвого досвіду" як споконвічного способу сприйняття людської реальності. Формальне знання, що досягається науками, ніколи не зможе вичерпати життєвий досвід. Тому "ми розуміємо завжди більше, ніж знаємо" (В.Дільтей). Розуміння іншого передбачає наявність найважливішої умови – такого апріорного знання у здатного розуміти, за межі якого він вийти не в змозі, оскільки ми розуміємо в інших тільки те, що розуміємо в самих собі [152].

Діяльність сама по собі ще не визначає того чи іншого типу позиції педагога і ступеню її сформованості. Виховання, будучи діяльністю творчою, інноваційного типу, істотно відрізняється рефлексією, яка сама вже є дією, обумовленою не зовнішніми предметними обставинами, але розумінням чи нерозумінням подій у цілому.

Прагнення педагогів зрозуміти сутність своєї професійної діяльності, її пріоритетні задачі, визначити адекватні їм засоби і шляхи їх ефективного використання, дозволяє об'єднати зусилля у вирішенні професійних задач на основі взаєморозуміння суб'єктів педагогічної діяльності. У нашому розумінні рефлексивність у підготовці педагога забезпечує становлення його професійної

позиції виховання в силу пріоритету розуміння й опису проявів власного професійного буття і життя вихованця перед пізнанням і поясненням.

В. Дільтей, описуючи "механізм" розуміння, стверджує: "У моєму розумінні чуже життя переживається мною і тим стає належним Йому і Мені. Так виявляється загальне ядро життя, спільність життєвих структур, що також стають передумовою розуміння" [152: 147]. Звідси очевидною є важлива роль здатності вихователя до рефлексії, що воскрешає власні стани і переживання.

Отже, рефлексивність розуміємо в контексті осмислення власного досвіду: професійного – для педагогів, життєвого - для студентів (з перенесенням його у сферу майбутньої професійної діяльності). У рефлексивних вправах, що включаються складовою частиною у професійну підготовку, відпрацьовуються такі професійно ціннісні властивості педагога, як здатність до самоосмислення (розуміння себе), здатність "віддаватися чужому буттю" (Л. Лузіна).

Для педагога рефлексія виступає також як спосіб професійної діяльності, що дозволяє знайти шлях саморозвитку, коректувати свою поведінку, діяльність, відносини у процесі педагогічної взаємодії. У педагогічній діяльності, що розуміється як творчий процес, рефлексія є основним механізмом осмислення професійних успіхів і невдач, особистісних досягнень. При виникненні труднощів і виході в рефлексивну позицію педагог не тільки перебудовує свої дії, але і переглядає можливі їх зміни, переосмислюючи свій колишній, індивідуальний досвід.

Педагогічна рефлексія – то є спрямованість свідомості на самого себе. Іншими словами, педагогічна рефлексія – це здатність педагога подумки уявити собі сформовану у вихованця картину ситуації. Рефлексія означає бачення педагогом себе очами вихованців у мінливих ситуаціях. Рефлексія знаходить своє вираження в так званій нормальній подвійності свідомості, коли індивід стосовно самого себе одночасно виступає і як об'єкт рефлексії ("Я-виконавець") і як суб'єкт ("Я-контролер"), котрий регулює власні дії та вчинки.

Педагогічна рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення педагогом себе і своєї професійної діяльності в цілому як способу здійснення

свого цілісного Я. Професійна рефлексія забезпечує готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень та інновацій, постійну спрямованість на пошук нових, нестандартних шляхів розв'язання професійних задач, здатність переосмислювати стереотипи свого професійного й особистісного досвіду.

Дослідження показує, що педагогам нерідко важко виділити специфічні педагогічні проблеми у своїй діяльності, сформулювати їх і співвіднести за значимістю. Виявилось, що багато хто ніколи раніше не замислювався про те, як їх сприймають навколишні, не розуміли, що причина їхніх професійних невдач може полягати в неадекватній міміці, жестикуляції, невдалому доборі одягу, зачіски й т. ін. – у недостатній увазі до власного образу.

Постійна зміна еталонів, критеріїв оцінки себе як майбутнього професіонала у зв'язку зі зростанням числа ознак професійної діяльності, що формуються в процесі навчання і відбиваються у свідомості фахівця, подоланням стереотипів образу педагога, зміцненням його цілісності, а також трансформації професійної самооцінки змушують студентів самовизначатись у професії. Механізм професійного визначення ґрунтується на рефлексивному підході, як спрямованість свідомості майбутнього педагога на самого себе в аспекті зіставлення "Я-реального" і "Я-ідеального" педагога-професіонала, а також "Я-рефлексивного" і "Я - очима інших".

Рефлексивний підхід у професійно-педагогічній підготовці вихователів пред'являє до методів, засобів, організаційних форм професійно-педагогічної підготовки вимоги – бути методами самопізнання, а на цій основі – і самовизначення, самореалізації. Він припускає розгляд розуміння і взаєморозуміння як необхідну і достатню умову гуманності й ефективності будь-яких методів, форм і засобів виховання.

Кореляційний і факторний аналіз було використано з метою визначення встановлення величин залежності між підготовкою фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями й умовами, наміченими в гіпотезі.

Факторний аналіз дозволив визначити фактори, що впливають на процес підготовки фахівців дошкільного профілю для роботи з неблагополучними сім'ями і величину впливу цих факторів.

Отже, описані нами підходи стали теоретичною базою в побудові експериментальної професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

1.2. Принципи організації дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями

Проблема підготовки фахівців вищої професійної освіти є найважливішою дидактичною проблемою, в якій необхідно визначити систему положень, що виконують роль принципів.

Принцип (лат. *principium* – початок, основа) у довідковій літературі розглядається як керівна ідея, основне правило, основна вимога до діяльності, поведінки [426]. Виходячи з цього, будь-яка дія, у цьому випадку – педагогічна, повинна ґрунтуватися на певній ідеї, вимозі, яка оптимально і логічно пояснює його і сприяє успішній реалізації цієї дії, а отже під принципом ми розуміємо керівну ідею, основне вихідне положення теорії або теоретичної програми, засади системи, які є узагальненням і поширенням якогось положення.

Для того, щоб більш обґрунтовано і доказово розглядати досліджувану проблему, як провідні принципи, що лежать в основі підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями і мають специфічний зміст у контексті проблеми, було виділено такі принципи: цілісності вивчення проблеми, комплексного використання методів, зв'язку теорії з практикою, об'єктивності, педагогічної ефективності, міждисциплінарних зв'язків, додатковості, адекватності, варіативності, генетичної обумовленості, цільової детермінації, кваліметричної обґрунтованості, системності.

Принцип цілісності вивчення проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями вважаємо доцільним тому, що це – внутрішня єдність розглянутого педагогічного явища, що виражається в його системності, структурності, стійкості, відособленості та специфічній якості. Він висловлює інтегративність, самодостатність педагогічної системи. Реалізація даного принципу визначається ступенем сформованості, зібраності й інтегрованості розглянутого педагогічного явища.

Цей принцип дозволив визначити зв'язки між проблемою формування готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями та змістом навчального процесу взагалі, тому що ця проблема не може розглядатись окремо, і формування готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями безумовно здійснюється в межах цілісного навчального процесу.

Різноманіття зовнішніх впливів як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру:

- встановлення зв'язку досліджуваного феномена із сутнісними особливостями загального процесу підготовки фахівців вищої освіти та особистостями безпосередніх учасників експериментальної роботи;

- показ різноманіття зовнішніх впливів, які позначаються на формуванні якостей фахівця, на ході самого педагогічного процесу, і викладенні методики керівництва цими впливами з боку суб'єктів навчального процесу, тобто студентів і викладачів;

- розкриття механізму досліджувального явища (рушійні сили, їхнє виникнення, розвиток, взаємодія, складові елементи та взаємозв'язок, умови і фактори, від яких цей розвиток залежить);

- чітке визначення місця досліджуваного педагогічного явища в цілісному навчальному процесі (його специфіка, загальні і часткові функції).

Принцип комплексного використання методів дослідження процесу підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями зумовлюється складністю та різноманітністю самого процесу підготовки

фахівців вищої освіти. Крім того, педагогічні явища і факти завжди тісно пов'язані, мають різні зв'язки, прості та складні залежності, типові і своєрідні, загальні й індивідуальні.

Так, принцип комплексного використання методів потребує:

- багатоцільової настанови під час вивчення різних педагогічних явищ, що й позначається на формуванні декількох дослідницьких завдань (вивчення сутності і структури явища, його рушійних сил, внутрішніх факторів, зовнішніх умов; шляхів і засобів педагогічного керівництва процесом формування явища на підставі врахування всіх здобутих теоретичних положень);

- охоплення якомога більшої кількості зв'язків досліджуваного процесу чи явища з іншими та виділення з них найсуттєвіших;

- урахування всіх зовнішніх впливів під час проведення дослідної роботи, усунення випадкових впливів, що спотворюють картину педагогічного процесу;

- багаторазової перевірки одного і того самого педагогічного факту за допомогою різних методів дослідження, постійної перевірки й уточнення одержаних даних;

- філософського, логічного і психолого-педагогічного аналізу одержаних у дослідженні результатів.

Щодо принципу зв'язку теорії з практикою. Сьогодні вища освіта занадто орієнтована на абстрактно-теоретичні конструкти і фрагментарне їх застосування в майбутній професійній діяльності, що надалі призводить до повної професійної розгубленості спеціаліста і не сприяє реалізації його потенційних можливостей у конкретній професійній ситуації.

У зв'язку з цим виникає проблема так званої функціональної грамотності (термін запропонував В.Попков), стосовно педагогічної освіти це говорить про те, що знання мають бути функціонально незалежними від їх фундаментальності і змісту, а це повною мірою відповідає завданням нашого дослідження в підготовці фахівців дошкільної освіти [367].

Принцип зв'язку теорії і практики дозволяє розглядати зміст знань і вмінь студентів з урахуванням потреб практики сучасної освіти і виховання

дошкільників, а також враховувати особливості проблем сім'ї взагалі і неблагополучної зокрема.

Принцип об'єктивності припускає проникнення в сутність педагогічних явищ, не вносячи при цьому чогось не властивого даному явищу іманентно, не вносячи в нього властивостей суб'єкта, який пізнає, того, що йде від самого дослідника – суб'єкта пізнання, тобто не вносячи в пізнання суб'єктивного. "Шлях дослідження почуттєвих явищ, що йдуть від зовнішнього світу, від речей, є шляхом їх об'єктивного пізнання", - відзначає О. Леонтьєв [278:122].

Суб'єктивізм педагогічних відносин доповнюється суб'єктивним світом самого дослідника, тому що він є носієм неповторного життєвого досвіду, своєрідного педагогічного шляху, власного уявлення про педагогічну науку.

Тому принцип об'єктивності потребує:

- перевірки кожного факту кількома взаємодоповнюючими та взаємокорегуючими методами вивчення суб'єктів навчально-виховного процесу;

- повторного огляду й уточнення здобутого фактичного матеріалу під час проведення експериментальної чи пошукової роботи;

- фіксації всіх проявів якостей та властивостей особистостей, а не тільки тих, які свідчать про позитивні результати експерименту;

- зіставлення даних свого дослідження з даними інших дослідників, установлення подібності й розходження в характеристиці досліджуваних якостей і явищ;

- одержання наукових даних шляхом порівняння думок різних учасників навчально-виховного процесу;

- постійного самоконтролю дослідника за своїми власними переживаннями, емоціями, що нерідко суб'єктивує фіксацію наукових фактів.

Принцип педагогічної ефективності орієнтує не на будь-яку, а саме на позитивну кінцеву мету. З безлічі проблем треба вибирати ті, які є найбільш актуальними для сучасної педагогічної практики. У пошуках, визначенні конкретних цілей дослідження треба обов'язково передбачати і можливий

"економічний ефект", тобто зменшити обсяг і тривалість роботи, домагатися кращих результатів роботи.

У ході дослідження необхідно перевіряти ефективність існуючих методів, застосовувати нові методи та прийоми роботи, порівнюючи їх зі старими, поліпшувати їх. Також у висновках дослідження доцільно давати практичні, методичні рекомендації з підвищення ефективності навчального процесу, що підсилює ефективність педагогічного дослідження.

Принцип міждисциплінарних зв'язків у дослідженні припускає відображення у змісті навчальних дисциплін тих дидактичних взаємозв'язків, які сприяють інтеграції та диференціації професійних знань. Психологічною основою міждисциплінарних зв'язків є утворення у свідомості студентів міжсистемних асоціацій, що дозволяють відбити різноманітні явища в їх єдності, усебічності й протиріччях. Слід зазначити, що у дослідженні міждисциплінарні зв'язки виступають і як принцип, і як умова підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями (див. Розд. 5.6).

Разом з тим, незважаючи на різнобічні теоретичні розробки з проблеми сім'ї та сімейного виховання, багато навчальних дисциплін, які вивчають дану проблему, розщеплені у свідомості студентів на абсолютно не пов'язані відомості, що значно утруднює цілісне сприйняття різних аспектів проблеми.

Спираючись на гуманістичний підхід у процесі професійної освіти студентів, але не ставлячи перед собою спеціального завдання добору відповідних принципів, виділимо все-таки один, котрий органічно й закономірно впливає з попередніх міркувань, – принцип додатковості, "прилаштування" викладача до студента, до процесу його власного становлення як фахівця.

Зауважимо, що цей принцип не може бути сприйнятий інакше, як образа, з погляду традиційно мислячого педагога, який звик "формувати особистість фахівця" за образом і подобою своєю чи своїм уявленням про ідеал педагога, який сприймає себе "інженером людських душ" чи "скульптором

внутрішнього світу особистості". Разом з тим, на нашу думку, цей принцип підносить професіонала, оскільки припускає в ньому здатність до професійного перетворення (бути різним з різними вихованцями, причому бути різним одночасно), уміння інтегруватися з проблематикою реальної життєдіяльності студентів.

Принцип адекватності розглянуто у кількох аспектах досліджуваної проблеми підготовки фахівців. Насамперед специфіки розв'язуваних нами в педагогічній діяльності задач взаємодії з неблагополучними сім'ями в умовах сучасного суспільства. Це означає, що підготовка фахівців дошкільної освіти до роботи з такими сім'ями повинна базуватися насамперед на адекватному підході до цієї проблеми, що містить у собі специфіку методів і форм взаємодії з такими сім'ями й урахуванням їхніх особливостей.

Принцип варіативності визначено в таких ракурсах: і як принцип, і як фактор формування готовності фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями, оскільки варіативність, як основна вимога до організації підготовки студентів, важлива в розширенні пізнавальних і технологічних можливостей педагогічного процесу, як необхідний фактор реалізації майбутнім педагогом своїх індивідуальних особливостей у становленні педагогічного стилю взаємодії з неблагополучними сім'ями.

Також були використані принципи, запропоновані Ю. Сьоміним, серед яких – принципи генетичної обумовленості, цільової детермінації, гармонізації, кваліметричної обґрунтованості [409].

Принцип генетичної обумовленості, відповідно до якого інтеграція змісту освіти в цілому, і педагогічної зокрема, є одним із проявів фундаментальної закономірності циклічності розвитку наукового знання, розглянутої в працях Е.Слисєєва, Б.Кедрова, В.Садовського, О.Субетто. Закон циклічності реалізується через механізми інтеграції і диференціації знань. Змінюваність інтеграції та диференціації знань утворить, за В.Садовським, хвилі ступеня цілісності систем знання [403]. Сучасний етап розвитку освіти характеризується істотним зростанням інтегративних тенденцій, що знаходить відбиток у системі

знань, які функціонують у сфері вищої освіти. Виходячи з цього принципу в дослідженні, дотримувалися позиції інтегрованого підходу до змістовної сторони формованих у студентів знань, що саме по собі логічно при розгляді проблем сім'ї і сімейного виховання. Цілісність, з одного боку, і диференційованість знань, з іншого є передумовою формування фундаментальності і змістовності знань про проблеми неблагополучної сім'ї, що обумовлює потенційний професіоналізм спеціаліста.

Принцип цільової детермінації припускає спрямованість педагогічної інтеграції змісту освіти на досягнення позитивних результатів. І це не єдина вимога даного принципу. Необхідно розрізнити критерії, згідно з якими буде здійснюватися педагогічне інтегрування, котре забезпечує цілісність і єдність цього процесу, адекватні йому форми проведення навчальних занять і способи пред'явлення студентам інтегрованого змісту досліджуваного матеріалу.

Відповідно до принципу гармонізації інтегративний підхід до змісту освіти не повинен дисанасувати з традиційним підходом з тієї причини, що останній об'єктивно існує і нині є основою функціонуючої системи освіти, тобто на тлі вже існуючих форм і методів роботи зі студентами використання нових лише доповнюють і сприяють ефективності навчання фахівців. Відповідно до позиції В.І.Загвязінського, існують такі механізми гармонізації названих підходів: взаємного доповнення; домінантного перетворення, коли один підхід є базою для іншого; опосередкування, коли обидва підходи гармонізуються через третє, опосередковуючу ланку.

Отже, принцип гармонізації допускає співіснування і взаємодію інтегративного і традиційного підходів до змісту педагогічної освіти.

Принцип кваліметричної обґрунтованості передбачає необхідність об'єктивізації добору й логічного структурування змісту дисциплін, що інтегруються, вимагає визначення рейтингу цих дисциплін, а також розробки надійних тестових вимірювальників рівня сформованості інтегративності знань тих, кого навчають, і методики інтерпретації результатів тестування.

Реалізація принципу кваліметричної обґрунтованості у дослідженні

дозволила концептуально змінити підхід до оцінного ставлення підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями. А саме: більш поширити можливості накопичення та надання інформації для навчальної діяльності студентів; набагато розширити можливості складання завдань, які застосовуватимуться в організації навчальної діяльності студентів; якісно визначати контроль за діяльністю студентів, який забезпечує при цьому поширення та гнучкість аналізу дослідження.

Для студентів у процесі дослідження з'явилася можливість сприяти формуванню рефлексії своєї діяльності, активному розкриттю різноманітних педагогічних ситуацій, ретельному аналізу сучасних питань сімейного виховання.

У дослідженні спиралися на правила принципу системності, що становить один з методологічних напрямів сучасної науки, пов'язаний з уявленням, вивченням і конструюванням об'єктів як системи. Він відбиває загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності, орієнтує на необхідність підходити до явищ життя як до систем, що мають певну будову і свої закони функціонування.

В основі цього принципу лежить відмова від однобічних аналітичних, лінійно-причинних методів дослідження, а основний акцент робиться на цілісність інтегрованих якостей об'єкта, їх походження, тому увага має бути зосереджена на виявленні зв'язків і взаємовідносин як у самому об'єкті, так і з навколишнім середовищем. З цього випливає, що зміст освіти у вищій школі, крім професійно-орієнтованих знань, має забезпечувати життєву, практичну мудрість; здатність передбачати наслідок учинків, відрізняти істотне від випадкового в поведженні; вибирати з можливих те рішення, що є найбільш значущим.

Принцип системності орієнтує на виділення в педагогічній системі особистості, яка розвивається, насамперед інтегративних, системотвірних зв'язків і відносин; на вивчення і формування того, що в системі є стійким, а що

перемінним, що головним, а що другорядним. Він припускає з'ясування внеску окремих компонентів-процесів у розвиток особистості як системного цілого.

Поширення принципу системності у дослідженні пов'язане з намаганням максимально повно відбити зміст поняття “педагогічна система”. Педагогічна система розуміється як сукупність взаємозалежних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особистості студента.

Аналіз літератури показав, що системний аналіз професійної підготовки припускає розробку відповідної моделі. Л. Ненашева, Л.Сьомушина як модель професійної підготовки називають навчальні плани і навчальні програми, які відбивають зміст навчальної інформації і комплекс навчальних задач, що забезпечують формування системи знань, умінь і сприяють виробленню професійно значимих особистісних якостей [333].

На думку В.Анісімова, ця модель повинна охоплювати собою сукупність навчальних завдань і способи їх вирішення. Аналогічну ідею ми знаходимо в О.Вербицького. Автор, розробляючи теорію контекстного навчання, доводить необхідність моделювання майбутньої професійної діяльності в навчальному процесі. Подібний тип моделювання є не що інше, як використання системи задач і завдань, спрямованих на формування основ професійної діяльності [19, 96].

Слід зазначити, що модель підготовки студентів не повинна обмежуватись описом навчальних планів, програм, задач, а органічно вписувати їх у більші елементи системи. При цьому вибираємо структурно-функціональний тип моделі. При даному типі моделювання його об'єкт розглядається як цілісна система, яку в ході аналізу розчленовують на складові частини, компоненти, елементи, підсистеми. Між виділеними частинами системи знаходяться структурні відносини, що описують підпорядкованість, логічну і тимчасову послідовність рішення окремих задач. Іншими словами, при даному типі моделювання здійснюється системний аналіз досліджуваного об'єкта.

Принцип системності вимагає реалізації єдності педагогічної теорії, експерименту і практики. Педагогічна практика є дійовим критерієм істинності наукових знань, положень, що розробляються теорією і частково перевіряються експериментом. Практика стає і джерелом нових проблем освіти.

Принцип системності, розглянутий у дослідженні, припускає:

- прагнення розглянути об'єкт вивчення, в даному випадку неблагополучну сім'ю, як певне цілісне утворення, як систему;

- виявлення в цій системі безлічі елементів, що її складають, кількісна і якісна оцінка параметрів цих елементів;

- встановлення способу зв'язків цих елементів (мікроструктура);

- виявлення зовнішніх зв'язків і залежностей об'єкта вивчення (макроструктура);

- розгляд кожного компонента об'єкта вивчення як системи, а самого об'єкта – як підсистеми освіти більш високого рівня;

- пізнання об'єкта вивчення як цілісності через аналіз і оцінку властивостей складових його елементів і, навпаки, аналіз і оцінка властивостей елементів, виходячи з характеристики системи.

Отже, виділені принципи, які є методологічним фундаментом у дослідженні, вони визначили відповідну стратегію та сучасні механізми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

1.3. Фактори впливу на підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями

Довідкова література визначає фактор (лат. factor – виробляючий) як причину, рушійну силу якого-небудь процесу, що визначає його характер чи окремі риси [426:518]. Педагогічні фактори знаходяться в тісному взаємозв'язку, взаємозалежності і взаємозумовленості. Їх урахування забезпечує розуміння студентами цілей і завдань педагогічної роботи з

неблагополучними сім'ями, усвідомлення її необхідності, активізації набутих знань, умінь і навичок.

Багаторічне спостереження за процесом підготовки фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями, вивчення літератури з проблеми дозволило умовно виділити фактори, що визначають ефективність підготовки студентів: толерантність викладача у відносинах зі студентами; наявність рефлексії в педагогічній діяльності; потреба педагога у творчій діяльності; здатність до педагогічного проектування; варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії викладача зі студентами; здатність до емпатії; педагогічна мобільність; критичний склад мислення викладача ВНЗ; професійна компетентність.

Толерантність викладача у відносинах зі студентами. Толерантність (лат. *tolerantis* - терпіння, поблажливість) розглядаємо як один з факторів ефективної реалізації підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями і, насамперед, шляхом представлення викладачем деякого умовного зразка, еталона толерантності в найрізноманітніших ситуаціях – як у процесі аудиторного, так і позааудиторного неформального спілкування: у процесі керівництва викладачем дипломними, курсовими роботами студентів, у ході практики, а також диспутів, наукової праці студентів.

Толерантність необхідна майбутнім вихователям у будь-якому виді педагогічної діяльності й особливо в організації роботи і спілкування з неблагополучними сім'ями, тому важко переоцінити значення цього фактора в професійному становленні майбутніх педагогів.

Толерантність дозволяє майбутньому фахівцеві знайти підхід до кожної дитини в процесі спілкування, їхнім батькам, враховувати їхньої особливості взаємин, відносин, соціальних і педагогічних позицій, знаходити оптимальні шляхи розв'язання конфліктних ситуацій, що особливо характерні для неблагополучних сімей.

Разом з тим, у процесі навчання студент здобуває первісні навички не тільки професійного, але і соціального спілкування, що особливо необхідно в спілкуванні з батьками. Засвоюючи зміст освіти і реалізуючи себе як

особистість в освітньому процесі, студент мимоволі зіштовхується з необхідністю відстоювати власну думку, висловлювати найрізноманітніші оцінні судження, вступаючи в діалог з дорослими людьми. Ефективність цієї діяльності припускає сформованість уміння йти на компроміс, тому що неминучими є конфліктні ситуації у процесі спілкування з батьками з неблагополучних сімей; враховувати інтереси навколишніх, оскільки життєві позиції батьків сформовані, і переконати їх відстоювати власні погляди виявляється складною задачею спілкування; необхідно враховувати особливості неблагополучних сімей.

У процесі різних форм навчальної діяльності викладачі і студенти зустрічаються з різними конфліктними ситуаціями, які вимагають прийняття продуктивних рішень, - навчання цього викладачем як в аудиторній, так і у позааудиторній діяльності дозволяє студентові набути досвіду соціального спілкування, і зокрема, досвіду продуктивного розв'язання конфліктних ситуацій, особливо характерних для неблагополучних сімей.

Формування толерантності у викладача в контексті усвідомлення і продуктивної реалізації виниклих протиріч припускає уявлення про проблеми вузівського навчального процесу як діалектичної єдності протилежностей, а саме, усвідомлення викладачем того факту, що будь-яка прогресивна сучасна технологія не може розглядатись як бездоганна і обов'язково поряд з позитивними має й негативні складові, котрі пояснюються низкою об'єктивних факторів. Так, будь-який інноваційний підхід неминуче вносить деструктивну складову до функціонуючого навчального процесу, для стабілізації якого необхідні час і спеціальні зусилля. Необхідна з боку викладачів зважена оцінка ступеня значимості і можливості практичної реалізації того чи іншого підходу до організації навчального процесу, способу впровадження в нього ідей, концепцій і парадигм.

Одним із проявів толерантності педагога є наявність педагогічного такту, що відіграє істотну роль у професійній діяльності педагога, і особливо у взаєминах з неблагополучними сім'ями як найбільш проблемними, які

володіють певним потенціалом у виникненні конфліктних ситуацій, а отже, формування педагогічного такту необхідне й у підготовці фахівців до роботи з такими сім'ями. Педагогічний такт виступає в двох іпостасях. Перша (внутрішній стан педагога, характер його ставлення до дитини та її батьків) – досить широко обговорюється в педагогічній літературі стосовно професійно важливих якостей особистості педагога дошкільної освіти, оскільки педагогічний такт виступає однією з таких якостей. Цікавою є та сторона педагогічного такту, яка може бути позначена як його зовнішня сторона – це характеристика поведінки людини в процесі взаємодії з іншими людьми. Саме в цьому розумінні було визначено наявність педагогічного такту як фактора професійної діяльності педагога.

Очевидну значимість педагогічного такту дорослого можна розглядати з кількох позицій. Насамперед тільки в умовах емоційного комфорту в спілкуванні з педагогом діти та їхні батьки можуть зберегти відкрите прагнення до соціальних контактів узагалі; стійка напруженість у подібних ситуаціях призводить до придушення соціальних потреб, виникнення страху зазнати невдачу в процесі спілкування чи загальній діяльності. Крім того, такт припускає акцентування педагогом уваги на позитивних сторонах життя і взаємин у сім'ї, на достоїнствах і вдачах в організації виховання дітей у сім'ї, позитивних рисах особистості кожної дитини, тим самим привертаючи до себе батьків дітей. Також педагог демонструє дорослим і дітям взірець соціальної поведінки, в основі якої лежить шанобливе ставлення людини до себе й до іншого.

Психолог І.Страхов точно описав цю рису педагогічного такту як тонку грань між окремими впливами, природність, простоту звертання без фамільярності, щирість без фальші, довіру без потурання, як прохання без благання, рекомендації і поради без нав'язливості, впливу у формі попередження, як вимоги без придушення самостійності, серйозність без натягнутості, гумор без глузування, вимогливість без чіпляння, наполегливість без упертості, діловий тон без сухості [450].

Прояв педагогічного такту в умовах вищої школи було розглянуто з двох сторін. Перш за все, такт, що виходить від викладача в процесі спілкування зі студентами на особистісному рівні і як цілеспрямована демонстрація зразка взаємин між учасниками педагогічного процесу. З іншого боку, студенти при підготовці до взаємодії з сім'єю вчать обґрунтовувати необхідність прояву педагогічного такту і виявляють його вже на етапі проходження педагогічної практики та в аудиторії, спілкуючись один з одним і з викладачами.

Наявність рефлексії в педагогічній діяльності. У педагогіці нерідко одне й те саме явище чи процес виступають у різних функціональних залежностях. Так, наприклад, у нашому дослідженні потреба в педагогічній рефлексії, любов до дітей і розуміння їх виступають і як фактор, і як умова.

Взаємодія викладача зі студентами повинна ґрунтуватися на глибокому розумінні внутрішнього його світу й особливостях соціального середовища, в якому формується особистість майбутнього фахівця як педагога.

Якою мірою уявлення викладача про кожного студента адекватне його справжній індивідуально-психологічній дійсності, він може судити тільки з аналізу й оцінки результатів власних педагогічних дій, а також однаковою мірою з реакцій студента на його дії, емоційного стану студента, форм поведінки, динаміки його соціальних контактів.

Особливо важливою є професійна рефлексія як фактор, що передбачає вміння вибору, проектування і реалізації різних освітніх маршрутів, здатність викладача до самодіагностики (адекватної оцінки рівня власних професійних умінь і способів їх удосконалення в різних аспектах, усвідомлення своєї ролі в професійній діяльності, вміння оцінити ступінь посильності виконання студентами пропонованих професійних задач).

На наш погляд, така рефлексивна позиція викладача дозволяє йому:

- встановлювати свою відповідність до вимог професії, керуючись наявністю в себе професійно важливих якостей особистості, загальних і педагогічних здібностей, рис характеру, професійних знань, умінь і навичок;

- розпізнавати не тільки позитивні, але й негативні прояви, що перешкоджають рухові до професіоналізму;
- знаходити можливості компенсації недостатньо сформованих професійно важливих якостей, виявляти професійні резерви, потенційні можливості;
- визначати наявність рівня професіоналізму, професійної компетентності;
- переглядати професійну самооцінку при переході на новий ступінь професійного розвитку.

Необхідність рефлексії в процесі діяльності педагога, котрий працює зі студентами, обумовлена граничною рухливістю, пластичністю двох взаємозалежних систем, які знаходяться в колі уваги викладача, – студент і його оточення. Вимога рефлексії в педагогічній діяльності пов'язана не тільки безпосередньо з об'єктом цієї діяльності. Утвердження нових педагогічних позицій у педагогіці вищої школи і, як наслідок цього, розробка та впровадження нових модифікованих форм роботи зі студентами потребує від викладача, мета діяльності якого досить широка, глибокого знання своїх власних особистісних і професійних можливостей і переваг.

Рефлексія дозволяє педагогу постійно орієнтуватись у змінах, що закономірно відбуваються у власній його особистості й від яких значною мірою залежать навчальна діяльність студентів та власна педагогічна діяльність. В першу чергу це стосується рівня педагогічної майстерності, світогляду, цінностей особистості, психічних і психологічних характеристик, які мають значення для професійної діяльності конкретного педагога. Саме педагогічна рефлексія відмічається всіма вченими, що вивчають педагогічну діяльність, як одна з найважливіших стосовно структури професійних якостей особистості педагога. Можливості й прояв педагогічної рефлексії викладача поширюються й на її прояв у студентів безпосередньо в навчальному процесі, під час обговорення проблем професійної діяльності, вирішенні педагогічних завдань, при активній участі у взаємодії з дітьми, особливо з їхніми батьками.

Потреба педагога у творчій діяльності. Нині твердження про те, що педагогічна діяльність є за своєю природою творчою, стало загальноприйнятим.

Творчість – це діяльність, яка породжує щось нове на основі реорганізації наявного досвіду і формування нових комбінацій знань, умінь, продуктів [487:670].

На відміну від творчості в інших сферах творчість педагога не ставить собі за мету створення соціально ціннісного, нового, оригінального, оскільки її продуктом є розвиток особистості.

Творчий потенціал педагога формується на основі таких компонентів: педагогічного, професійного і соціального досвіду. Отже, без спеціальної підготовки і знань успішна педагогічна творчість неможлива.

Педагогу необхідно часто вирішувати безліч типових і нестандартних завдань у мінливих обставинах. При цьому педагог, як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналізує педагогічні ситуації; проектує результат відповідно до вихідних даних; аналізує наявні засоби, необхідні для перевірки припущення і досягнення шуканого результату; оцінює отримані дані; формує нові завдання.

Досвід творчості набувається педагогом за умови систематичних вправ у вирішенні спеціально підібраних задач, які відбивають педагогічну дійсність, та організації як навчальної, так і реальної професійно-орієнтованої діяльності майбутніх педагогів.

Часто сферу прояву творчості педагога мимоволі звужують, зводячи її до нестандартного, оригінального рішення педагогічних задач. Тим часом творчість педагога виявляється і при вирішенні комунікативних задач, що виступають своєрідним тлом і підставою педагогічної діяльності.

У сфері особистості педагогічна творчість виявляється як самореалізація педагога на основі усвідомлення себе творчою індивідуальністю, як визначення індивідуальних шляхів свого професійного зростання.

Фактор проблемної інтерпретації навчального матеріалу полягає в тому, що викладач не викладає знань у готовому вигляді, а ставить перед студентами проблемні задачі, спонукаючи шукати шляхи й засоби їх вирішення.

Принципово важливим є той факт, що нові знання даються не до відома, а для вирішення проблеми. При традиційній педагогічній стратегії – від знань до проблеми – студенти не можуть виробити умінь і навичок самостійного наукового пошуку, оскільки їм даються для засвоєння готові результати.

Формування професійного мислення студентів – це по суті створення творчого, проблемного підходу. Тому, на нашу думку, вузівська підготовка має сформувати у фахівця необхідні творчі здібності. Процес творчості включає насамперед відкриття нового: нових знань, нових об'єктів, нових проблем, нових методів їх вирішення.

Здатність до педагогічного прогнозування з'являється якістю будь-якого педагога, не менш значимою, ніж організаторська, гностична чи комунікативна. Суть її полягає в тому, щоби створювати можливі варіанти майбутньої діяльності і прогнозувати її результат.

Педагогічне проектування розглядалось у двох аспектах. З одного боку, це проектування змісту вищої професійної освіти, прагнення до максимального ступеня адаптованості навчального матеріалу до вимог сучасної освіти. Проектування має на меті висування викладачем обґрунтованої мети професійної діяльності студентів, її завдань, добір способів здійснення, передбачення результатів, урахування можливих відхилень і варіацій від мети навчання, визначення етапів даної діяльності. З другого боку, необхідність адаптації змісту освіти до інтересів і потреб безпосередньо студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей, мотивів і ціннісних орієнтацій кожного з них. Проектування педагогічного процесу дає можливість розглядати перспективні лінії підготовки фахівців взагалі і конкретних педагогів зокрема. Виходячи з цього, створюються умови для раціонального й ефективного формування змісту спеціальної педагогічної освіти.

Варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії викладача зі студентами. Модернізація системи вищої освіти за сучасних умов потребує суттєво інших підходів в організації навчального процесу. У більшості досліджень (С.Архангельський, І.Бех, О.Вербицький, Є. Шіянов), пов'язаних із

проблемою гуманізації освіти, при розробці освітніх методик однією з основних виступає проблема заміни рольового підходу на індивідуально-діяльний, що, безумовно, спричиняться до використання форм взаємодії викладачів і студентів, побудованих на основі принципу діалогічності, а, отже, припускає відмову від домінуючої позиції викладача і підлеглої позиції студента, що надає перевагу особистісно рівноправним стосункам і позиції людей, які співробітничать [28, 59, 96, 502].

Разом з тим, рольовий підхід у навчанні й вихованні дотепер превалує при розробці змісту і форм освіти на будь-якому етапі. Це не випадково, оскільки виділення ролей в освітній взаємодії дозволяє більш чітко визначити функції кожного з її учасників, описати систему його конкретних дій, що значно спрощує організацію освітнього процесу в цілому.

Наша позиція полягає в необхідності побудови процесу підготовки студентів до педагогічної роботи так, щоб функціональна залежність між викладачем і студентом, викладачем і групою студентів, між студентами була гнучкою в рамках їхнього професійного становлення. Це означає, що істотна частина навчальних функцій, таких як організаторська, інформаційна, стимулююча, на певному етапі оволодіння студентами професією частково або навіть цілком може бути делегована студентам. Ці функції одночасно зберігаються і за викладачем, але при цьому він повинен змінювати пріоритети в процесі їх використання (залежно від складності матеріалу, підготовленості студентів, мотивів їхньої навчальної діяльності, своїх індивідуальних професійних особливостей) – контроль на певному етапі можна замінити стимулюванням, організацію процесу засвоєння матеріалу – орієнтуванням студентів у необхідній літературі і способах роботи з нею. При цьому викладач залишається у своєму статусі, більш знаючим, обізнаним і досвідченим. Змінюється тільки суть самої взаємодії.

Опанування студентом різноманітних ролей не є самоціллю, хоча значно активізує процес професійного його становлення. Істотно інше: у межах реалізації варіативності функціонально-рольових позицій учасників освітнього

процесу у ВНЗ стає можливим формування готовності майбутнього педагога до гнучкого використання різних типів педагогічної взаємодії з дітьми, що припускає його активне включення у спілкування на правах педагога, лідера і партнера.

Здатність до емпатії багатьма психологами і педагогами вважається найважливішою професійно значимою якістю особистості педагога (Т.Гаврилова, О.Маркова, Е.Панько та ін.) В основі емпатії (від гр. – *empathia* – співпереживання) лежить механізм децентрації. У вищих особистісних формах емпатії – співпереживанні (емоційному відгуку на переживання іншого) і співчутті (розумінні емоційного стану іншого) – виражається ставлення людини до інших людей. Здатність ділитися своїми почуттями зі студентами важлива для викладача не тільки для встановлення контакту з ними, позитивного емоційного тла спілкування, але й розвитку в студентів здатності співпереживати навколишнім, а далі й виявляти емпатію у своїй професійній діяльності [120, 304, 349].

Здатність до емпатії, що ґрунтується не тільки на розумній оцінці ситуації, але й емоційному відгуку на переживання дитини, значно більшою мірою, ніж всі інші властивості особистості, значимі в роботі, базується на особистісній, непрофесійній здатності до емпатичних переживань. У процесі підготовки студентів до майбутньої педагогічної діяльності необхідна індивідуалізована тренінгова робота з актуалізації емоцій, порівнянних з емпатичними. Подібна робота має кілька варіантів рішення:

- при яскраво вираженому співпереживанні акцент робиться на усвідомлення (раціональну оцінку) ситуації, вироблення тактики поведінки в ній;

- при відсутності здатності співпереживати змістова сторона тренінгових занять включає більшою мірою роботу з таким наочним матеріалом, який яскраво розкриває переживання і викликає емоційний відгук у студента;

- нерозвиненість здатності до емпатії припускає, очевидно, спробу компенсувати недолік роботи з двох позначених вище напрямів, орієнтуючи

все-таки на велику перспективу розвитку раціональної емпатії і формування адекватних форм поведінки;

- виразність обох компонентів емпатії дозволяє акцентувати увагу в роботі зі студентами на виробленні моделей «співпричетного» поводження.

Загалом, емпатія виступає як лакмусовий папір у прогнозуванні стилю професійної роботи майбутніх педагогів. Авторитарний стиль педагогічної діяльності, пояснюваний багатьма чинниками, в тому числі може бути пов'язаний і з нерозвинутою здатністю до емпатії. І навпаки, перевага емоційного відгуку на переживання над раціональною оцінкою ситуацій часто призводять до лібералізації відносин викладача зі студентами.

Педагогічна мобільність було розглянуто, як інтегративну якість фахівця, що включає рівень оволодіння ним знаннями, уміннями і навиками, у структурі якого вагому роль відіграють особистісні змісти, що визначають продуктивність рішення професійних задач. Результатом присвоєння педагогом професійних цінностей є особистісна варіативність, гнучкість, флексибельність (здатність до саморозвитку і самозміни), як сутнісні характеристики педагогічної мобільності. Сформована готовність до мобільної професійної поведінки припускає реалізацію здатності вибору стратегії і тактики власної педагогічної діяльності як викладача, так і студентів, приймати правильні оптимальні рішення, знаходити виходи з різних ситуацій.

Педагогічна мобільність проявляється на рівні вдосконалення особистості педагога як засіб особистісного самовдосконалення й, у певному сенсі, його мета - оволодіти більш широким спектром видів професійної діяльності.

У той самий час, педагогічна мобільність, сформована на рівні засвоєння знань і вмінь, дозволяє майбутньому педагогу швидко й адекватно реагувати на виниклі ситуації в процесі роботи і спілкуванні з дітьми та батьками, знаходити правильний вихід з нестандартних ситуацій.

У контексті різних педагогічних інновацій, розробки і впровадження нового змісту навчального матеріалу, а також нових, нетрадиційних форм навчальної діяльності особливу роль відіграє такий фактор, як критичний стиль мислення

викладача ВНЗ. Говорячи про психолого-педагогічні аспекти критичного стилю мислення викладача, слід зазначити, що сформованість даної якості означає сформованість особливого стилю поведінки, що припускає вміння поєднувати особисті інтереси з інтересами і проблемами навколишніх, вміння легко входити в контакт, досягати взаємоприйнятних рішень, правильно оцінювати і виявляти справжню сутність усього, що відбувається навколо, бачити приховані мотиви поведінки навколишніх, вміння добувати важливу інформацію різноманітного ґатунку для подальшого продуктивного використання. Викладач з високим рівнем критичного мислення докладно і доказово висловлює свою думку, володіє культурою ведення дискусії, усвідомлює межі застосування своїх висновків. Діяльність такого викладача - це синтез критичної незаспокоєності і толерантності, виваженості, здатності спокійно висловлювати свої думки, терпіння при чеканні бажаного результату.

Критичний стиль мислення формує самооцінку викладачем ступеня і рівня сформованості професійних і соціально значимих якостей. Самооцінка, у свою чергу, визначає можливості ефективної соціальної адаптації особистості, є регулятором поведінки, що значно впливає на її професійну діяльність.

Педагогічна компетентність і спрямованість. Педагогічна спрямованість – сукупність професійних позицій і настанов, адекватних педагогічним завданням, особливостям педагогічного процесу, власним можливостям педагога. Спрямованість своїм основним компонентом має мотивацію, у процесі професійного навчання стимулює чи, навпаки, гальмує і деформує процес розвитку значимих для роботи стійких особистісних утворень. Професійно-педагогічна спрямованість лежить і в основі подальшого самовдосконалення педагога.

Ієрархічна структура педагогічної спрямованості педагога, за Л.М. Мітіною, включає:

- 1) спрямованість на дитину (та інших людей), пов'язану з любов'ю до неї, бажанням сприяти розвитку її особистості й індивідуальності;

2) спрямованість на себе, яка пов'язана з потребою в самовдосконаленні і самореалізації в педагогічній праці;

3) спрямованість на предметний бік праці педагога [315].

Вектор розвитку педагогічної спрямованості визначається перебудовою мотиваційної структури особистості педагога.

У результаті теоретичного аналізу дійшли висновку, що завданнями педагогічної орієнтації майбутніх фахівців у дослідженні (самовизначенні) є: пошук сенсу своєї міри буття в професії; встановлення наявності й об'єкта власної педагогічної спрямованості; визначення значимості ціннісних орієнтацій у професійній праці, системи потреб і мотивів у їх стійкій особистісній ієрархії; вибір смислових домінант при побудові змісту професійної життєдіяльності; усвідомлення провідного мотиву власної педагогічної діяльності, спілкування і необхідності його зміни; утримання стійкої професійної позиції педагога, який розуміє значимість своєї професії, здатний протистояти труднощам в ім'я соціальної і загальнолюдської цінності.

Професійна компетентність – це інтегративна якість спеціаліста, яка включає рівень оволодіння ним системою професійних знань, умінь, навичок, професійних здібностей і професійно важливих якостей особистості.

Професійна компетентність складається з декількох складових: концептуальної компетентності (наявність теоретичної бази); технологічної компетентності (наявність основних професійних умінь і навичок); інтегративної компетентності (уміння поєднувати теорію з практикою); адаптивної компетентності (здатність пристосовуватися до змін у цілях, змісті й технології діяльності); компетентності у сфері міжособистісного спілкування, наявність комунікативних здібностей.

Після виявлення факторів, які впливають на готовність студентів до роботи з неблагополучними сім'ями, цікавим було ступінь впливу кожного з факторів на підготовку фахівців до роботи в неблагополучних сім'ях.

З цією метою було проведено факторний аналіз, результати якого представлені в розділі 5, п. 7.

1.4. Об'єктивні і суб'єктивні передумови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти

Сучасна парадигма освіти орієнтується на цілісний розвиток людини як особистості, суб'єкта діяльності і спілкування протягом усього її життя, на підвищення можливостей трудової і соціальної її адаптації у світі, який швидко змінюється.

Проектуючи системи професійної підготовки педагога, більшість авторів орієнтуються головним чином на підготовку педагога, основна функція якого – передача знань і формування вмінь. При цьому, як відзначає Є. Ібрагімова, як і раніше чимало тих, хто вважає, що головне в підготовці педагога – повідомити йому суму знань, які складають зміст основних напрямів освіти. Ще частіше спостерігається ситуація, коли проголошується орієнтація на виховні функції педагога, але насправді переважає підготовка студентів до передачі навчального матеріалу [189].

Однак є чимало спроб побудови іншого роду систем підготовки педагога. Свої варіанти пропонують І.Богданова, Є. Бондаревська, Є. Ібрагімова, Н.Кічук, І. Колеснікова, Л.Кондрашова, З. Курлянд, А.Ліненко, А.Мудрик, В.Сластьонін, А.Сущенко, Р. Хмелюк, О. Цокур, І. Шитова.

Так, І. Колеснікова у своєму дослідженні дійшла висновку, що існує цілий комплекс передумов, які зумовлюють особливу актуальність звертання до теоретико-методологічної підготовки педагога. До таких передумов вона відносить ускладнення ситуації змістової підготовки, в якій прийняття педагогічних рішень неможливе без попереднього теоретичного осмислення; формування нового образу педагогічної науки, що дозволяє вийти на парадигмальний рівень бачення проблем виховання; розвиток новаторського досвіду і поява в масовій педагогічній свідомості потреби в поглибленні теоретичного знання як стимулу до індивідуальної творчості в педагогічній діяльності [228].

Останнє, нам уявляється, прямо пов'язаним з гуманізацією виховного процесу, коли підготовка педагога розглядається не як результат механічного перенесення в досвід його професійної діяльності знань, умінь, навичок, настанов, отриманих ззовні, але і як саморозвиток педагога, обумовлений внутрішніми факторами, його професійно-особистісного становлення (мотивами, бажаннями, рішеннями, позицією).

Сьогодні в публікаціях низки вітчизняних і закордонних авторів (О.Алексюк, В.Бондар, В.Загвязинський, І.Зязюн, Л.Мітіна, І.Підласий, А.Реан, В.Семиченко) концептуальні координати професійної освіти позначені досить чітко, заявлена головна її інтенція – підсилити практичну орієнтацію освіти. Отже, настає новий етап в освіті: перехід зі стадії самовизначення до стадії самореалізації, тобто коли заявлені загальні принципи і методологічні настанови повинні підтвердити себе в різних прикладних розробках.

Цілісне уявлення про педагогічну освіту, на відміну від односторонньо-когнітивного, припускає, що процеси оволодіння професією і професійним удосконаленням органічно включені в більш широкий простір соціальної, професійної й особистісної самореалізації людини. При цьому основною ідеєю безперервної педагогічної освіти виступає ідея формування спрямованості особистості на безупинне професійно-педагогічне самовдосконалення, перетворення себе для вирішення задач педагогічної діяльності, що ускладнюється на сучасному етапі.

Очевидно, що такий підхід у підготовці педагога не може бути здійснений за рахунок часткових поліпшень, доповнення змісту освіти, удосконалення сформованих форм і методів. Нові характеристики навчально-виховного процесу обумовлюють і нові вимоги до педагога, до його професійної підготовки.

Відповідно до сучасних тенденцій у педагогічній науці педагог на всіх етапах професійного становлення і педагогічної діяльності виступає як суб'єкт:

- вільного свідомого вибору педагогічної професії і найбільш оптимальних шляхів оволодіння нею;

- навчальної діяльності у професійному навчальному закладі, що організується як: діяльність, яка надає волю вибору методів вирішення навчально-пізнавальних задач на різних рівнях творчої активності; спільна продуктивна діяльність викладача і майбутнього педагога, яка взаємозбагачує їх; діяльність, в якій формується рефлексія, стимулюються усвідомлення і вироблення її цілей; виявлення індивідуального стилю діяльності, заснованого на усвідомленні своєї унікальності, самоцінності й установці на самозміну, саморозвиток; творча діяльність, орієнтована на вироблення кожним студентом усвідомлених планів, прогнозів своєї професійної життєдіяльності;

- цілеспрямованої діяльності для вдосконалення своєї професійної кваліфікації, підвищення особистісного професійно-педагогічного потенціалу, необхідних для свідомої цілеспрямованої педагогічної творчості.

Зміну традиційних змістово-значимих акцентів забезпечує поява нових концептуальних підходів до розвитку освіти з позицій її гуманістичної спрямованості, що спільно з існуючими підходами створюють серйозне концептуальне поле конкретного педагогічного дослідження. У динамічно мінливому концептуальному полі сучасної освіти кожен педагог-дослідник свідомо проектує свій власний педагогічний процес, унікальність якого зумовлена різноманіттям соціокультурних умов.

Становлення і розвиток концепцій педагогічної діяльності чимало дослідників (О.Безпалько, О.Глузман, О.Дубасенюк, Е.Карпова, Н.Кузьміна, О.Савченко, Р.Хмельюк, О.Цокур) вважають істотною і необхідною рисою сучасної науки. При цьому педагогічна концепція визначається як особливий спосіб осмислення педагогічних явищ, оформлений у систему принципів і уявлень, на основі якої інтерпретуються педагогічні явища і відповідним чином організується педагогічна діяльність. Концепція діяльності педагога в будь-якому випадку присутня, тільки може бути оформлена з різним ступенем наукової обґрунтованості повноти і точності. Допомогти майбутньому педагогу зрозуміти переваги і недоліки своєї позиції, усвідомити і переформулювати педагогічні проблеми, спробувати представити їх можливе інше, нестандартне

рішення заради вдосконалення освітнього процесу та подолання неефективності і тривіальності виховання – може, на наше переконання, система наукових пошуків у галузі освіти.

У зв'язку з цим можливим напрямом побудови методології педагогічного дослідження можна вважати добір таких педагогічних феноменів, дослідження яких і визначення перспектив практичного застосування в рамках відповідної теорії і напрямку стає конструктивною формою методологічного погодження. Такими педагогічними феноменами, на нашу думку, можуть стати: стиль педагогічної діяльності виховання і навчання; норма при доборі змісту освіти і визначення стратегії розвитку педагогічного процесу оптимальними засобами, оцінки педагогічних результатів діяльності вихователів і викладачів вищої школи; якість педагогічного процесу при аналізі й оцінці діяльності педагога, знань студентів чи методичного забезпечення освітнього процесу; педагогічний вплив сім'ї, особистості педагога і характеру його діяльності, ВНЗ в цілому на становлення і розвиток майбутнього фахівця.

Разом з тим вважаємо, що концептуальне поле існує не тільки в рамках конкретного педагогічного дослідження, але і як локус професійного становлення педагога. Таке концептуальне поле включає:

- прогнозування концептуального поля своєї можливої педагогічної діяльності на основі аналізу тенденцій розвитку сучасної освіти;
- усвідомлення базової концепції як настанови й мотиву власної діяльності, що відбиває сутність професійно-педагогічної позиції;
- визначення індивідуально-професійної позиції за всіма основними концептуальними аспектами діяльності;
- вільний і відповідальний вибір стратегії професійної діяльності;
- визнання моральних і культурних обмежень для будь-яких концепцій, спроб на їх основі задати єдині норми, стандарти, рамки освіти.

Найбільш загальними підставами для побудови особистісно орієнтованого навчання є теоретичні положення Л.Виготського, трансформовані у процес навчання у вищій школі.

В основу освітньо-виховного процесу, на думку Л. Виготського, має бути покладена особиста діяльність того, кого навчають, і вся майстерність педагога повинна зводиться тільки до того, щоб спрямовувати й регулювати цю діяльність [118].

Набутий професійний досвід студента стає підґрунтям, базою педагогічної роботи викладача. Якщо викладач безсилий у безпосередньому впливові на студента, то він є всесильним при безпосередньому впливові на нього через спеціальний освітній і виховний простір.

Професійне становлення майбутнього фахівця здійснюється через власний досвід студента, який цілком визначається освітнім і виховним простором, що його визначаємо як педагогічний простір студента, що охоплює професійну позицію студента як сукупність знань, вмінь, навичок, здібностей та особистісних якостей. Роль педагога при цьому повинна зводиться до організації та регулювання цього простору, а за логікою нашого дослідження це є тим концептуальним полем майбутнього педагога, у межах якого здійснюється його професійне становлення.

Становлення майбутнього фахівця як професіонала діалектично пов'язане з його розвитком як особистості, а це означає, що професіоналізація відбувається в тісному зв'язку із соціалізацією. Важко ці дві категорії розділити, складно визначити серед них чільну. Хоч інтуїтивно хотілося б віддати перевагу професіоналізації. Тому їх оцінюємо з позиції особистості і дотримуємося того, що поняття "студент у педагогічному просторі" має бути ширшим від безпосередньо педагогічного простору студента. Педагогічний простір можна розглядати як функціонування певної системи. Педагогічний простір узагалі стосовно студента виступає середовищем, яке створює життєві сили для професіонала. Якщо для опису даної позиції скористатися колами Ейлера, то ситуація співвідношення просторів може бути подана в такий спосіб, який відображено на рис. 1.3.

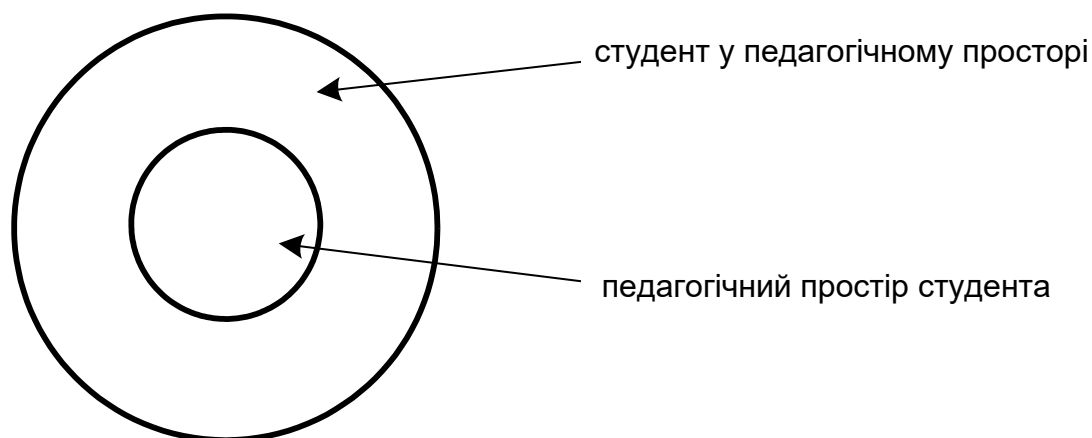


Рис. 1.3. Співвідношення педагогічних просторів

Як бачимо, на рисунку співвідношення педагогічних просторів розглядається нами як взаємозалежне, що поповнює і доповнює одне одного.

І чим більш відносний обсяг педагогічного простору при якісному професійному, тим більше можливостей для розвитку професіоналізму студента. Вирівнювання їх обсягів говорить про зупинення процесу розвитку.

Разом з тим, становлення майбутнього фахівця як професіонала відбувається фактично у двох сферах: зовнішньої і внутрішньої. До зовнішньої сфери відносимо зміст самої професії, її предмета, вимог до неї суспільства (перетворюється мотиваційна сфера професійно-педагогічної діяльності, перебудовується операційна сфера з появою й осмисленням нових педагогічних технологій, типів навчання). Зовнішня сфера також може бути різною. Усі названі характеристики змінюються і при еволюційному розвитку суспільства. У той же час людина і сама є цілим світом із власним «Я», який змінюється під зовнішнім впливом.

Істотно і те, що процес професійного становлення фахівця прискорюється під впливом внутрішньої сфери. Чим більше знає і вміє майбутній фахівець, тим більші вимоги ставить до себе. Тут починається процес самовираження. Якщо не вийти на внутрішню сферу, то процес освоєння професійно-педагогічної діяльності протікатиме складно. Фахівці, які не усвідомлюють необхідності власної зміни, професійно не розвиваються.

Педагогічний простір узагалі стосовно студента виступає середовищем, яке створює життєві сили для професіонала і забезпечує здійснення процесу підготовки до педагогічної діяльності.

Розглядаючи проблему підготовки студентів до педагогічної діяльності, звернули увагу на існування в науковій літературі низку термінів, які описують феномен професійної готовності: "готовність до педагогічної діяльності", "професійна готовність педагога", "педагогічна готовність". У зв'язку з цим виникла потреба уточнити сутність поняття "професійна готовність".

У психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення понять "готовність". Умовно їх можна виділити три: функціональний, особистісно-діяльнісний, культурологічний. Умовно – тому, що виділяючи провідний критерій підходу, автори при описі змісту поняття часто виходять за його межі. Зупинимось на аналізі основних підходів.

З позицій функціонального підходу дають обґрунтування поняттям "готовність", "готовність до діяльності" Д.Узнадзе, В.Марищук. Вони визначають готовність як особливий психічний стан суб'єкта [473, 303].

Для нас становить істотний інтерес розуміння готовності, запропоноване Д.Узнадзе, оскільки він трактує готовність як специфічний стан, який виникає в суб'єкті при наявності будь-якої потреби й ситуації її задоволення. В основі цього специфічного стану лежить настанова особистості на певний вид діяльності. Настанови людини викликають стан готовності до діяльності й забезпечують її цілеспрямованість. Настанову як готовність до діяльності вчений розумів як цілісний стан суб'єкта. Д.Узнадзе розрізняв знакову і фіксовану настанови. На нашу думку, в педагогічному процесі формування професійної готовності студентів пріоритетним є формування фіксованих настанов. "Фіксована настанова – це установка, яка закріпилася в результаті низки настановних дослідів, це частина більш загальних явищ, тобто настанова як універсального стану готовності до певної активності" [473:64]. Система фіксованих настанов, за Д.Узнадзе, формується на основі інтеграції індивідуального і суспільного досвіду особистості і є внутрішнім регулятором її

поводження. Тому припускаємо, що формування системи фіксованих настанов особистості студента щодо педагогічної взаємодії з сім'єю результуватиме в готовність до цієї взаємодії.

Розвиток подібного розуміння готовності зустрічаємо в дослідженнях В.Марищука. У його трактуванні настанова – це "попередня підготовленість до вибірної активності, до визначеної діяльності, залежної від відповідної потреби і ситуаційних факторів" [303: 58].

Учений розрізняє: смислові настанови, що відбивають ставлення до діяльності та мають особистісний зміст; цільові настанови, які виявляються у прагненні до досягнення визначеної мети; операційні настанови, що залежать від ситуації і беруть участь в обслуговуванні виконуваної діяльності, прогнозуванні її динаміки на основі минулого досвіду.

Для започаткованого дослідження важливим є висновок про те, що формування психологічної настанови на певні ціннісні орієнтації визначає наступне ставлення до цих цінностей. В.Марищук наголошує на необхідності своєчасного формування і зміцнення настанов, оскільки вони сприяють усвідомленню потреби й мотиву діяльності. Кількаразове повторення дій сприяє формуванню необхідних навичок і впевненості в успішному досягненні мети. Згідно з цим положенням, вважаємо за необхідне постійно звертати увагу студентів на значимість формування професійної готовності для майбутньої професійної діяльності [303].

Отже, готовність до діяльності розуміється як функція психіки, як психічний стан суб'єкта, як процес і результат формування настанов особистості, які проявляються в її активності.

Особистісно орієнтований підхід обґрунтовується у працях В.Крутецького, В.Сластьоніна, О.Пуні, М.Д'яченко, Л.Кандибович, О.Амосової, С.Бобришова. Суть готовності до діяльності автори розуміють як інтегральну властивість особистості, що формується в діяльності і є результатом розвитку психічних процесів.

Подібне розуміння готовності зустрічаємо у В.Крутецького, котрий окреслює готовність як синтез властивостей особистості, що визначають її придатність до діяльності. Цей синтез властивостей особистості включає: активне позитивне ставлення до діяльності, стійкі інтелектуальні почуття, сприятливий психічний стан, певний фонд знань, умінь, навичок у відповідній галузі, придатність до конкретної діяльності [256].

О. Пуні також визнає готовність як цілісний прояв особистості, як цілісну динамічну систему елементів. До структури готовності він включає пізнавальні, вольові й емоційні характеристики. Готовність до діяльності, на його думку, це своєрідний психічний стан особистості, для якого характерні: усвідомлена мотивація, прагнення досягти певної мети, оптимальна сила збудження, упевненість у собі [393].

Як бачимо, на відміну від попереднього підходу, готовність до діяльності розглядається вже не тільки як психічний стан (активність), а як синтез психічного стану і якостей особистості, як результату підготовки.

У зв'язку з цим, становить інтерес міркування С.Бобришова, який робить спробу розвести поняття "готовність до педагогічної діяльності" і "підготовка". "Готовність" він визначає як "якісний стан особистості", а "підготовка" – як "цілісний процес, що має своїм стрижнем реалізацію взаємозв'язків теоретичної і практичної сторін, процесуальних, мотиваційно-особистісних компонентів" [65:7].

О.Амосова також розводить ці поняття, вивчаючи проблему підготовки студентів до виховної роботи. Підготовку студентів до виховної роботи вона цілком слушно розуміє як "процес формування в них конкретних знань, умінь, якостей і властивостей особистості на тлі позитивного ставлення до цього виду діяльності". "Готовність до виховної роботи" автор визначає як "мету і результат підготовки; як стан індивідуальності майбутнього вчителя – вихователя, який полягає у визначеному рівні конкретних знань і вмінь, що сполучаються з професійним інтересом до виховної роботи і ґрунтуються на

мобільності як інтегративній і провідній якості особистості" [15:22]. Ми згодні з автором у тому, що готовність – це мета і результат підготовки.

У роботах учених останніх років використовується поняття "професійна готовність". Воно базується на понятті "готовність до діяльності". Так, В.Сластьонін сутність професійної готовності вбачає в єдності чотирьох рівнів готовності: фізіологічної готовності, тобто відповідності стану здоров'я до обраної професії; психологічної готовності, яка виявляється яскраво вираженою спрямованістю на педагогічну діяльність, в настанову на роботу в навчальному закладі, в наявності інтересу до дитини, потребі в самоосвіті в цій галузі знань; науково-теоретичній готовності, що передбачає оволодіння необхідним обсягом суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань; практичну готовність, тобто наявність відповідних передумов для оволодіння професійними вміннями й навичками на необхідному рівні [424]. Видається цілком виправданим багаторівневе визначення професійної готовності через складність і багатогранність діяльності педагога, що активізує фізіологічний, соціальний і особистісний рівні особистості.

У сучасних дослідженнях дедалі більше уваги в сенсі професійної готовності приділяється сформованим якостям особистості, пов'язаним з конкретною професією. Так, О.Деркач справедливо до змісту професійної готовності включає об'єктивні та суб'єктивні передумови особистості: професійні знання, професійні вміння, професійні позиції, специфічні психологічні особливості (якості) особистості [149:16]. Розподіляємо з позицією І.Зязюна, який професійну готовність розуміє як сформованість особистісних якостей, високий рівень спеціальних і загальних знань, здатність вирішувати різні педагогічні задачі, здатність керувати діяльністю, гуманістичну позицію вчителя [187]. Як якість особистості і психічний стан розглядають готовність М.Д'яченко і Л.Кандибович. Стан готовності вони розуміють як актуалізацію і пристосування можливостей особистості для успішної діяльності в даний момент; внутрішню налаштованість особистості на

визначення поведження при виконанні навчальних і трудових завдань, установку на активні і доцільні дії [161].

Сьогодні професійну готовність до діяльності прийнято аналізувати як багаторівневе психічне утворення особистості. З цієї позиції розглядає професійну готовність Т.Гущина, визначаючи її як психічне утворення особистості, що включає ставлення до роботи, практичну готовність до роботи, прагнення до досягнення мети взаємодії, оцінку власної діяльності і самого себе як суб'єкта [142].

А.Линенко розглядає готовність як цілісне утворення, що характеризується емотивно-когнітивною і вольовою мобілізаційністю суб'єкта в момент включення його в діяльність визначеної спрямованості, у цьому випадку – педагогічної. Готовність не є вродженою, а виникає в результаті певного досвіду людини, що ґрунтується на формуванні її позитивного ставлення до професійної діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній [282].

О.Мороз, трактуючи "готовність" як "підготовленість" педагога до виконання професійних функцій, вирізняє у структурі цього особистісного утворення такі компоненти: психологічна готовність; теоретична підготовленість до педагогічної діяльності, практична готовність до професійної роботи, ідейна підготовка, світогляд і загальна культура [321].

О. Шиян виділила три групи особливих якостей педагога: соціальні й особистісні (громадянськість, моральність, естетична культура), професійно-педагогічні (теоретична і педагогічна готовність до професійної діяльності), розвиненість практичних педагогічних умінь і здібностей, індивідуальні особливості пізнавальних процесів і їх педагогічна спрямованість [501: 64]. Як бачимо, теоретичну, педагогічну, психолого-педагогічну готовність автор включає у професіоналізм як складовий компонент, поряд з якостями особистості.

Отже, сутність професійної готовності вчені, які реалізують особистісно-діяльнісний підхід, розуміють як інтегральне психічне утворення особистості, що формується в діяльності і включає психічні стани та якості особистості.

Культурологічний підхід у дослідженні професійної готовності представляють В.Масленнікова, І.Власюк. Не можна не погодитися з думкою В.Масленнікової, яка вважає готовність "концентрованим показником діяльнійності сутності особистості, мірою її професійної зрілості, рівнем професійної культури" [306:93]. Професійна готовність, за визначенням автора, - "показник загальної педагогічної культури, що визначається загальною соціальною орієнтацією людини, значною мірою визначає її професійне самопочуття, моральне обличчя, рівень педагогічної майстерності, її професійну компетентність і надійність" [306].

Професійна готовність студентів до ціннісної взаємодії з сім'єю, на думку І.Власюк, це особистісне утворення, що інтегрує прийняття цінностей педагогічної діяльності, професійні знання і спеціальні вміння, що забезпечують успіх спілкування з батьками [103].

Отже, професійна готовність, як видно з проведеного теоретичного аналізу наукової літератури, - це і психічний стан, і комплекс властивостей особистості, і рівень педагогічної культури. Їх інтеграція, на нашу думку, і є "психічним новоутворенням особистості".

Наступне поняття для розгляду - "формування професійної готовності". Формування готовності у трактуванні О.Пуні являє собою єдність теоретичної, технічної і вольової підготовки. Під формуванням професійної готовності Т.Гущина розуміє формування таких компонентів: мотиваційно-ціннісного компонента (ставлення до роботи), технологічного (практична готовність до роботи), емоційно-вольового (прагнення до досягнення мети взаємодії), рефлексивного компонента (оцінка власної діяльності і самого себе як суб'єкта) [393; 142].

У процес формування професійної готовності В. Масленнікова включає такі компоненти: мотиваційний, морально-орієнтаційний, пізнавально-операційний, емоційно-вольовий, рефлексивно-оцінний. [306:355].

Формування професійної готовності, як справедливо стверджує І.Власюк, реалізує такі компоненти:

- когнітивний, - характеризується наявністю в майбутнього педагога сукупності знань про родину як соціальний інститут, розумінням сутності ціннісної взаємодії;

- комунікативний компонент, - характеризується наявністю низки вмінь: інформаційні, орієнтаційні, організаційні, рефлексивні, власне вміння взаємодії;

- аксіологічний компонент, - характеризується усвідомленням ціннісного ставлення до дитини, батьківського співтовариства, педагогічної діяльності [103: 87].

Аналіз вищевикладених підходів до розкриття сутності професійної готовності дає змогу дійти таких висновків:

- професійна готовність – це і психічний стан, і комплекс властивостей особистості, і рівень педагогічної культури, інтеграція яких і є "психічним новоутворенням особистості", тобто новий рівень розвитку особистості, що його досяг індивід у період навчання у вищому навчальному закладі;

- психічне новоутворення особистості, що відбиває професійну готовність до діяльності, є метою і результатом її формування;

- у процесі формування професійної готовності дослідники включають формування таких провідних компонентів: пізнавального (знання), операційно-технічного (уміння), мотиваційного (відносини), комунікативного компонента.

Водночас процес професійної освіти здебільшого відбувається тоді, коли формування професійних характеристик особистості більшою мірою залежить від її "непрофесійної" індивідуальності. Згодом професійна діяльність, унаслідок закону соціальної аперцепції, слугуватиме черговою детермінантою особистісних змін. Тому розгляд окремо знань, умінь і властивостей особистості, як би ми не намагалися їх структурувати, не може дати повного уявлення про готовність студента до його майбутньої роботи з дітьми та їхніми батьками в умовах спілкування і спільної діяльності – потрібен комплексний підхід до розв'язання цієї проблеми.

З урахуванням взаємозв'язку і взаємозумовленості двох педагогічних систем (дошкільної і вузівської), розгляду питання про структуру професійної

готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти, поряд із загальними положеннями, лежать найбільш значущі специфічні особливості взаємодії педагога дошкільної освіти з сім'єю.

У змістовному плані готовність фахівців дошкільної освіти до взаємодії з неблагополучними сім'ями може бути описана за допомогою декількох груп параметрів. Зміст такої готовності заснований не тільки на теоретичному осмисленні наукової психологічної і педагогічної літератури, але також фактами власного експериментального вивчення проблеми, зокрема, аналізу результатів опитування, спостереження і експерименту, проведених у вищому навчальному закладі й у дошкільних навчальних закладах.

Розглядаючи актуальні проблеми роботи педагогічних ВНЗ Е.Белозерцев вважає готовність педагога до виховної роботи - комплексним показником прикінцевого результату діяльності ВНЗ з реалізації професійної готовності [50]. Автор до професійних якостей включає спрямованість особистості (світогляд, соціальні потреби, моральні і ціннісні орієнтації, усвідомлення громадянської відповідальності і громадської активності); професійно-педагогічна спрямованість особистості (інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною роботою, психолого-педагогічна спостережливність, педагогічний такт, педагогічне уява, організаторські здібності, справедливність, урівноваженість, самостійність, працездатність); пізнавальна спрямованість особистості (духовні потреби й інтереси, інтелектуальна активність, наукова ерудиція, почуття нового, готовність до самоосвіти).

Вивчаючи зміст даного поняття, одночасно підходимо до визначення структурних компонентів готовності, визначення їх змісту і підпорядкованості. Н.Кузьміна підкреслює, що готовність майбутнього педагога, його професіоналізм виявляється здебільшого у тому, що він знає, як учити і виховувати, як вирішувати педагогічні проблеми найбільш швидким і оптимальним шляхами, як реалізувати мету і завдання виховання [259].

Приймаючи до уваги наведені вище думки, вважаємо, що готовність фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучною сім'єю є не просто психолого-

педагогічною характеристикою: розкриття її змісту варто розглядати на стику філософських, соціальних, психолого-педагогічних, методичних, творчих проблем.

Зміст і структура професійної готовності педагога дошкільної освіти аналізується у професіограмах І.Єрофєєвої, У.Ібрагімова, Л.Поздняк та ін., де подані численні характеристики готовності, докладно розкриті необхідні якості особистості, знання й уміння педагога для його успішної діяльності [162, 188, 361].

Наукова розробка професіограми педагога дозволила виявити основні властивості і характеристики педагогічної професії на основі аналізу всіх сторін його діяльності і тих вимог, що висуває до нього суспільство. Основні параметри професіограми вчителя і принципи її наукової розробки можуть бути перенесені на будь-яку педагогічну професію, у тому числі і на професію фахівця дошкільного профілю. Тому у визначенні підходів до вивчення діяльності педагога дошкільної освіти в галузі підготовки до роботи з неблагополучною сім'єю спиралися на дослідження з проблем учительської діяльності.

Внаслідок аналізу літератури було встановлено, що більшість авторів схильні розглядати підготовку студентів до формування професійних якостей, у тому числі й готовності до різних видів педагогічної діяльності, як процес, що має свої власні особливості і закономірності. Через таке розуміння терміни «підготовка» і «готовність» трактуються не як синоніми, хоча між собою вони дуже тісно пов'язані і взаємообумовлені. Це зумовлено тим, що та чи інша якість готовності фахівця багато в чому визначається тим, яку він проходив підготовку. Не випадково під терміном «підготовка» розуміється динамічний процес, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості, яким виступає готовність.

У філософському плані професійна готовність розглядається як об'єктивний процес, в основі якого лежать певні закономірності:

- обумовленість системи загальнопедагогічної готовності потребам соціально-педагогічного і духовного розвитку суспільства, завданням у галузі формування особистості;
- відповідність змісту, форм і методів загальнопедагогічному рівню розвитку педагогічної науки і практики, характеру і змісту педагогічної праці;
- виховання і розвиток майбутніх педагогів у процесі загальнопедагогічної підготовки;
- взаємозв'язок цілей, функцій, змісту і методів загальнопедагогічної готовності студентів педагогічних вищих навчальних закладів;
- залежність якості загальнопедагогічних знань, умінь і навичок від характеру, змісту, форм і методів організації навчально-виховної, навчально - практичної, самостійної практичної діяльності студентів;
- залежність змісту і методів загальнопедагогічної готовності від індивідуальних здібностей студентів.

Філософський аспект можна виділити й у змісті професійної готовності студентів вищої педагогічної школи, говорячи про взаємозв'язок загального й індивідуального:

- компонент змісту, його ядро – це фундаментальні знання в галузі педагогіки, що здобуваються у процесі вивчення нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін. У структурі цього ядра провідне місце займають знання про закономірності, принципи і методи навчання, шляхи наукової організації навчально-виховного процесу, дитину як об'єкт і суб'єкт виховання;
- процес навчання в педагогічному ВНЗ тільки тоді буде сприяти розвитку творчості майбутніх педагогів, коли їм буде надана можливість самостійного вибору;
- самостійна робота студентів за інтересами, спрямована на розвиток індивідуальних творчих здібностей, індивідуального стилю діяльності.

Ці положення закладають фундамент у формуванні цілісної системи майбутньої діяльності, а її основами майбутній педагог опановує, насамперед, у

процесі вивчення психолого-педагогічних, спеціальних і суспільно-політичних дисциплін, і чим вище науковий рівень їхнього викладання, тим цілеспрямованіше і ширше здійснюється професійна підготовка.

Отже, можемо стверджувати, що процес формування професійної готовності – це багатопланове утворення, усі компоненти якого взаємозалежні і взаємообумовлені, і відсутність у майбутнього педагога хоча б одного з них обов'язково призведе до виникнення диспропорції у структурі особистості фахівця.

Спроби подати зміст професійної готовності у вигляді складних структурних утворень не є новими. Зокрема, в багатьох роботах виділяються два найбільш узагальнені блоки такої готовності: теоретична готовність (теоретична діяльність, що виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити), що припускає наявність аналітичних, прогностичних, проєктивних і рефлексивних умінь (Н.Кузьміна, В.Сластьонін, О.Реан, Е.Панько й ін.); практична готовність, що відбивається в зовнішніх уміннях, тобто в діях, які можна спостерігати (організаційні та комунікативні вміння) (С. Кондратьєва, Н. Кузьміна, А.Мудрик, В.Сластьонін, О.Щербаков та ін.).

Усе це дозволило, у свою чергу, розглянути структуру професійної готовності майбутнього педагога дошкільної освіти в контексті проблеми роботи з неблагополучними сім'ями, яка подана у схемі 1.3.

Як бачимо зі схеми 1.3, до комплексів педагогічної свідомості слід віднести: 1 – знання про зміст, сутність, форми, методи, способи, напрямки і види педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями, про роль сім'ї у вихованні дітей, її місце в суспільстві; 2 – знання про особливості сімей, їхніх типах і етапах розвитку, про сутність і змістовні характеристики сімейного виховання, про вікові й індивідуальні особливості розвитку дітей; 3 – об'єктивне уявлення про свої індивідуальні психофізичні особливості, здібності й уміння, про позитивні і негативні характеристики своєї особистості, що мають професійно-педагогічну значимість, про напрямки і способи подальшого особистісного і професійного розвитку.

**Структура готовності майбутніх фахівців до роботи
з неблагополучними сім'ями**

Педагогічна свідомість	Педагогічні технології	Педагогічна техніка
1.Комплекс уявлень про педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями 2.Комплекс уявлень про сім'ю і дітей 3.Комплекс уявлень про себе як педагога	4.Технологія організації спілкування і спільної діяльності в процесі взаємодії з дітьми і їхніми батьками. 5. Технологія надання педагогічної допомоги неблагополучним сім'ям	6. Техніка предметної діяльності 7. Техніка спілкування

Педагогічні технології включають: 4 – сутність, зміст і методика організації спілкування з дітьми і їхніми родинami; 5 – закони і закономірності ефективності надання педагогічної допомоги неблагополучним сім'ям без негативних наслідків для самого педагога.

Педагогічна техніка містить: 6 – методи, прийоми і способи навчання, виховання, уміння застосовувати різні засоби навчання; 7 – елементи педагогічної техніки володіння голосом, рухами, жестикуляцією, мімікою й уміння психічної саморегуляції.

Отже, готовність майбутнього педагога до роботи з неблагополучними сім'ями розуміємо як цілісну систему стійких інтегративних компонентів, що володіє індивідуальними для кожного випускника ВНЗ ієрархічними особливостями і дає йому змогу забезпечити у процесі професійної діяльності педагогічно доцільну взаємодію з дітьми та їхніми сім'ями.

Ефективність дидактичного процесу значною мірою визначається адекватним вибором і професійною реалізацією конкретних педагогічних технологій, які частіше традиційно називають організаційними формами і методами навчання.

Для нас становила інтерес і така категорія, як "система підготовки фахівців". Прагнення педагогів і дослідників до пошуку шляхів гармонізації і педагогізації професійного середовища, пом'якшення кризових факторів, ефективного залучення студентів до цінностей освіти – усе це закономірно спричинило необхідність системних досліджень у галузі педагогіки вищої школи.

Система (від грец. *sistema* – ціле, складене з частин) у своєму первісному розумінні – це "безліч елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність" (Велика енциклопедія Кирила і Мефодія, 2000). У тлумачному словнику української мови знаходимо, що система – це "визначений порядок у розташуванні і зв'язку дій; форма організації чого-небудь; щось ціле, що являє собою єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин, ... те, що стало нормальним, звичайним, регулярним" [143].

Суттєвим аспектом категорії "система підготовки фахівців", що розкриває її зміст, є уявлення про розчленованість її на елементи, які "безпосередньо співвідносяться із системою як такою, які позначають її складову частину" [426:459]. Як елементи системи в дослідженні безпосередньо розглядаються понятійний апарат досліджуваної проблеми, методологічні засади, концепція, методика діагностики, рівні сформованості готовності, педагогічні умови, що сприяють підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, а також закономірності цієї готовності.

Разом з тим, ступінь цілісності системи визначається не тільки властивостями її елементів, але передусім – властивостями її структури. Звідси структура системи – наступна найважливіша її характеристика, позаяк що саме у структурі існують відмінності частини від цілого, кількості властивостей, якостей окремо взятих елементів, частин від властивостей і якостей системи.

Структура трактується як порядок оформлення елементів у систему, принципи її побудови. Водночас система відбиває форму розташування елементів і характер взаємодії їх сторін і властивостей.

На підставі такого методологічного підходу було встановлено послідовність розташування структурних елементів системи дослідження, яка визначала логіку й послідовність розробки проблеми. Спочатку була визначена проблема, й елементи системи дослідження розташовувалися відповідно до послідовності самого ходу дослідження.

Для системи характерна не тільки наявність зв'язків і відносин між елементами (визначена організованість), що її утворюють але й нерозривна єдність із середовищем, у взаєминах з якою система виявляє свою цілісність.

Ієрархічність, багаторівневність характеризують будову, морфологію системи та особливості її функціонування: окремі рівні системи обумовлюють певні аспекти її поведінки, а цілісне функціонування виявляється результатом взаємодії надзвичайно важливих при резюмуванні і проектуванні вихідних результатів дослідження.

У системному дослідженні аналізований об'єкт розглядається як велика кількість певних елементів, взаємозв'язок яких обумовлює цілісні властивості цієї кількості. Властивості об'єкта як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки підсумовуванням властивостей його окремих елементів, скільки властивостями його структури, особливими системотвірними, інтегративними зв'язками розглядуваного об'єкта.

Отже, аби описати об'єкт як систему необхідно і достатньо виділити елементи, що входять до неї, складові компоненти (які, у свою чергу, можуть бути системними об'єктами), визначити структуру їх взаємозв'язків і взаємозалежностей всередині системи (а також структурні зв'язки системи як цілого з елементами зовнішнього для неї середовища, тобто функції системи).

Варто також виділити системні властивості об'єкта, до яких, як мінімум, належать: зміна властивостей, що входять до системи елементів, наповнення їх новим змістом; виникнення в системі нових інтегративних (чи цілісних

властивостей), не притаманних жодному елементу окремо; доповнення системою в цілому властивостей чи функцій відсутніх елементів.

Висновки з I розділу

Вивчення психолого-педагогічної літератури з проблеми показало, що в сьгодні існує безліч підходів до підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями. Найпоширенішими є такі підходи, як гуманістичний, особистісно орієнтований, технологічний, контекстний, аксіологічний і рефлексивний.

Можна стверджувати, що ці підходи більшою мірою взаємопов'язані, взаємозумовлені і взаємозалежні. Кожен з розглянутих підходів, використовуваних у межах дослідження, дав можливість нам відповісти на запитання про шляхи професійної підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями. Так, гуманістичний підхід дозволив дістати об'єктивну інформацію про предмет дослідження, порівнювати й узагальнювати досліджувані факти і явища. Значного поширення в освітній практиці одержав особистісно орієнтований підхід, який забезпечував розвиток і саморозвиток особистості студентів у процесі навчання у ВНЗ. Технологічний підхід спонукав вивчення професійної підготовки як процесу, що являє собою сукупність взаємозалежних безперервних видів діяльності чи функцій учасників педагогічного процесу. Цей процес дозволив задати досить твердий алгоритм рішення проблеми професійної освіти. Так, контекстний підхід характеризував мотиви, цілі, дії й операції, що входять до складу професійного навчання. Використання аксіологічного підходу в процесі підготовки студентів дозволив ефективно вирішувати проблему формування професійних мотивів і цінностей. Рефлексивний підхід дав можливість оцінювати рівень самоорганізації й емоційно-почуттєвої сфери підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

До методологічних основ визнали за доцільне віднести принципи дослідження як його вихідні положення. Виключного значення в контексті проблеми набули наступні принципи організації дослідження проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: цілісності вивчення проблеми, комплексне використання методів, зв'язок теорії з практикою, об'єктивність, педагогічну ефективність, міждисциплінарні зв'язки, додатковість, адекватність, варіативність, генетичну обумовленість, цільову детермінацію, кваліметричну обґрунтованість, системність.

Деякі з розглядуваних принципів недостатньо висвітлені в літературі, тому на них ми зупинимося докладніше. Так, принцип додатковості розширив педагогічні можливості викладача в індивідуально-особистісному спілкуванні зі студентами, дозволив йому інтегруватися з проблематикою реальної життєдіяльності студентів. Принцип гармонізації дозволив зберегти традиційні підходи до навчання студентів при активному використанні та впровадженні інноваційних форм і методів підготовки фахівців. Для об'єктивізації та логічного структурування навчальних дисциплін, розглянутих у нашому дослідженні, і розробки вимірників рівня сформованості готовності фахівців ми використовували принцип кваліметричної обґрунтованості, що дозволило нам істотно змінити оцінні характеристики результатів дослідження.

Фактори, які визначають ефективність підготовки студентів: толерантність викладача у відносинах зі студентами; наявність рефлексії в педагогічній діяльності; потреба педагога у творчій діяльності; здатність до педагогічного прогнозування; варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії викладача зі студентами; здатність до емпатії; педагогічна мобільність; критичний склад мислення викладача ВНЗ; професійна компетентність.

Знання факторів, які впливають на процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти, дозволило нам конкретизувати умови формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, виявити шляхи, засоби й методи підготовки студентів до взаємодії з сім'єю.

Як показав наш досвід, нерідко фактори виступають і як умови формування готовності. Так, наприклад, потреба в педагогічній рефлексії виступає і як фактор, і як умова, що цілком логічно з огляду на методологічний підхід до досліджуваної нами проблеми.

У межах реалізації фактора варіативності функціонально-рольових позицій учасників освітнього процесу формується готовність майбутнього педагога до гнучкого використання різних типів педагогічної взаємодії з дітьми, що припускає його активне включення у спілкування на правах педагога, лідера і партнера.

Водночас, педагогічна мобільність, сформована на рівні засвоєння знань і умінь, дозволяє майбутньому педагогові швидко й адекватно реагувати на виниклі ситуації в процесі роботи і спілкування з дітьми та батьками, знаходити правильний вихід з нестандартних ситуацій.

Викладач з високим рівнем критичного мислення докладно і доказово висловлює свою думку, володіє культурою ведення дискусії, усвідомлює межі застосовності своїх висновків. Діяльність такого викладача - це синтез критичної незаспокоєності і толерантності, виваженості, здатності аргументовано висловити свої думки та проявляти терпіння при очікуванні бажаного результату.

Професійне становлення майбутнього фахівця дошкільної освіти відбувається за об'єктивних і суб'єктивних передумов, які пов'язані з розвитком майбутнього фахівця як особистості, а це означає, що професіоналізація відбувається в межах двох просторів: "педагогічний простір студента" і "студент у педагогічному просторі", яке є ширшим від безпосередньо педагогічного простору студента. Педагогічний простір узагалі стосовно студента виступає середовищем, яке створює життєві сили для професіонала і забезпечує здійснення процесу готовності до педагогічної діяльності.

Під готовністю майбутнього педагога до роботи з неблагополучними сім'ями розуміємо цілісну систему стійких інтегративних особистісних утворень (якостей), що володіє індивідуальними для кожного випускника ВНЗ ієрархічними особливостями і дозволяє йому забезпечити у процесі педагогічної діяльності взаємодії з дітьми та їхніми батьками.

РОЗДІЛ II

СІМ'Я ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА І ВИХОВНА ПРАКТИКА СУСПІЛЬСТВА

2.1. Сім'я - соціальний інститут виховання дитини.

Специфіка функцій сучасної сім'ї

Сім'я – необхідна складова соціальної структури цивілізованого суспільства, явище, що історично змінюється. Вона функціонує як інститут відтворення людини та її виховання, є тим суспільним утворенням, де індивід набуває першого досвіду організації життєдіяльності в основних його проявах – у виробничій діяльності та побуті. У сім'ї людина формує навички спілкування й повсякденної поведінки, уроки майбутнього сімейного життя, уявлення про життєві цілі та цінності, прилучається до норм та еталонів культури. У цьому передусім і полягає призначення сім'ї.

При визначенні сім'ї намагалися об'єднати різноякісні прояви сімейної універсальності й сполучити, а не протиставити одна одній, ознаки сім'ї як соціального інституту та як соціальної групи.

З іншого боку, аналіз літератури засвідчив наявність численних визначень сім'ї, в яких висвітлюються різні сторони сімейної життєдіяльності. Серед них такі, що враховують критерії відтворення населення і соціально-психологічної цілісності. На наш погляд, варте уваги визначення сім'ї О.Харчева "як історично конкретної системи взаємовідносин між подружжям, між батьками та дітьми як малої групи, члени якої пов'язані шлюбними або родинними стосунками, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю й соціальною необхідністю, в якій обумовлена потреба суспільства у фізичному та духовному відтворенні населення" [485].

За визначенням В. Даля, "сім'я – сукупність близьких родичів, які проживають разом" [143].

У "Філософській енциклопедії" подане таке визначення сім'ї: "Сім'я – це соціальна група, яка складається з чоловіка та жінки, батьків і дітей, двох або декількох поколінь, пов'язана специфічними емоційними, матеріальними та моральними стосунками, перш за все самовідданою взаємодопомогою".

Сім'я, за визначенням Г. Гегеля, - суспільство, члени якого пов'язані любов'ю, довірою та покірністю [123].

Водночас сім'я являє собою суспільство, по-перше, тому, що членом її стають не зі своєї волі, а за своєю природою. По-друге, тому, що стосунки між членами сім'ї базуються не стільки на роздумах та рішеннях, скільки на почуттях та спонуканнях. Ці стосунки є необхідними і розумними, але форма усвідомленого розгляду відсутня. Це скоріше інстинкт. Любов членів сім'ї один до одного ґрунтується на тому, що одне "Я" з іншим окремим "Я" за будь-яких умов становлять єдність, вони не вважають себе окремими відносно один одного. Сім'я – це органічне ціле.

На думку І.Бестужева-Лади, сім'я – це перший, природний і водночас святий союз, в який людина вступає через необхідність. Вона покликана будувати цей союз на любові, вірі і свободі; навчитися в ньому перших спільних порухів серця й піднятися від того до подальших форм людської духовної самоти – батьківщини та держави [56].

Сім'я виникла значно раніше від класів, націй і держав, – у надрах первісної формації. Неперехідна суспільна цінність її зумовлена тим, що вона пов'язана з "виробництвом та відтворюванням" безпосереднього життя, вихованням дітей, а також передачею їм трудових навичок, традицій, формуванням соціальної та індивідуальної свідомості.

Проблеми сім'ї, як складного соціального явища, є предметом дослідження багатьох наук. Відповідно до специфіки свого предмета кожна з них виокремлює та вивчає особливі сторони її функціонування й розвитку. Так, у філософії сім'я розглядається з точки зору сенсу, сутності, призначення, життєвих ідеалів, любові, щастя, радості повноцінного існування.

Соціологія зосереджує увагу на аналізі сім'ї як суспільного інституту, який заснований на шлюбі та виконує в суспільстві певні функції, на дослідженні причин нестабільності частини шлюбів і шляхів зміцнення сім'ї.

Медицина займається питаннями охорони дитинства, материнства, планування сім'ї. Сім'я в демографії розглядається як первинний осередок поновлення поколінь, особливістю якої є вивчення не окремих сімей, а сукупності сімей, і не окремих людей, а поколінь у цілому. Ця наука вивчає також демографічний розвиток сім'ї, тобто всі зміни в її складі, що мають значення для відтворення населення. У психології порушуються питання виховання майбутнього сім'янина, його статевого дозрівання, формування й розвитку дітоцентричності, сімейного благополуччя, передшлюбного залицяння і мотивації шлюбного вибору, любові, сполученості та взаємної адаптації, взаємовідносин у сім'ї, спілкування; розглядаються стилі сімейного виховання та їх корекція, конфлікти вчителя з батьками.

У педагогічних дослідженнях йдеться про виховний потенціал сім'ї, загальні засади і специфіку сімейного виховання, сім'ю як виховний колектив, шляхи підвищення педагогічної культури сім'ї.

Дослідження сім'ї прагнуть подальшої методологічної й методичної консолідації в єдину науку про сім'ю та зосереджені в різних наукових "відомствах", однак тенденція до такої консолідації все ясніше проступає по мірі накопичення теоретичного й емпіричного матеріалу в кожному з цих "відомств". Її потребують інтереси підвищення як наукового рівня фамілістики, так і її практичної ефективності.

Наявна різноманітність тлумачень навіть самого поняття "сім'я" свідчить про багатогранність, багатоаспектність позначеного цим терміном кола явищ, що пов'язані з вивченням сім'ї як однієї з важливих "життєвих" сфер людини.

Однак, головне полягає в тому, що кожне з тлумачень виходить не стільки з прагнення виявити сутність та специфіку певного феномена порівняно з іншими явищами соціального життя, скільки з тих конкретних цілей, в яких поняття сім'я використовується як "соціальний інститут".

Серед багатьох авторів, які розвивають концепції соціального інституту сім'ї, відзначимо відомих соціологів О. Харчева, М.Мацьковського. На їхню думку, інституційний характер сім'ї визначається вже тими обставинами, що вона завдячує своїм виникненням, існуванням та розвитком передусім суспільному становленню, який приписує подружжю дбати про своїх дітей. Соціальна норма, що спонукає чоловіка та жінку утримувати й виховувати дітей, впливає й на формування батьківських почуттів. Окрім того, функціональним обов'язком сім'ї є задоволення потреб її членів. Потреба – це насамперед об'єктивний зв'язок між суб'єктом і обставинами, без яких неможлива його нормальна життєдіяльність [485,310].

Сім'я як ніякий інший соціальний інститут яскраво відбиває ключові проблеми економіки та політики держави, так і поточні протиріччя й труднощі. Найбільш загальні й гострі з них – масове поширення одно- і дводітної сім'ї, що не забезпечує суспільних потреб у відтворенні населення; непідготовленість молоді до шлюбу; високий рівень розлучень, зростання числа неповних сімей і самотніх людей; труднощі поєднання жінками професійних і сімейних ролей; низький виховний потенціал родини; недостатнє поширення здорового способу життя тощо.

У цьому зв'язку важливого значення набувають як дослідницьке, так і теоретичне обґрунтування шляхів і соціально-педагогічних умов удосконалення педагогічної культури батьків, відродження родини в цілому як автономної соціальної системи, що має відкритий, діалогічний і гнучкий характер.

Довгі роки сім'я виступала як допоміжний інститут, що бере участь у вирішенні загальної задачі – підпорядкуванні людини державі. Від сім'ї родини при цьому очікувалася скоріше пасивна роль – не заважати іншим державно-суспільним інститутам, що перебирають на себе основну роботу з виховання особистості.

Сьогодні сім'ї з'являється могутнім традиційним інститутом вихованн, яка переживає соціально-педагогічну кризу. Відчуження між батьками і дітьми зросло небувало й перетворилося на справді національну проблему.

Усіляка підтримка, соціальний захист батьків – нині це нові риси внутрішньої політики держави. Адже протягом тривалого часу сім'я саме з боку держави піддавалася дискримінації.

Розробка нової сімейної політики – це досить складний процес. Необхідно визначити головні принципи цієї політики, що враховують об'єктивний зміст процесів, які відбуваються з сім'єю, дають можливість звіряти міри політики з системою основних цінностей суспільства. Сформулюємо деякі з таких принципів:

а) суверенітету сім'ї – сім'я суверенна, при проведенні сімейної політики необхідно звести до мінімуму втручання в справу родини;

б) суверенітету особистості - сімейна політика немає права втручатись у справи родини, вона також немає права впливати на поведінку члена сім'ї;

в) опори на власні сили – суспільство і його інститути повинні захищати сім'ю в соціальному плані, але не перетворювати її на утриманця, адже благополуччя сім'ї – це, насамперед, результат зусиль її членів, їхньої праці;

г) соціальної захищеності сім'ї – сімейна політика повинна дбати про благополуччя сімей, що такою здатністю не володіють обмеженою мірою (неповні, багатодітні родини, що мають у своєму складі інвалідів тощо);

д) розширення волі вибору – сімейна політика повинна пропонувати якнайбільше альтернатив, збільшувати число ступенів волі сімей;

е) диференційної політики – задачі й міри сімейної політики завжди конкретні, впливають з реальної ситуації.

Означені принципи свідчать про ставлення держави до сімей. Воно повинно визнати суспільно-корисну значимість і, відповідно, оцінювати по достоїнству матеріально такі види діяльності, як виховання дітей і ведення спільного господарства в родині. Нині головне завдання політики держави – захищати сім'ю

від ринку, від відсутності медичної допомоги, погрози фізичного насильства, безробіття, підвищення цін.

Сім'я має максимальні можливості в поступовому прилученні дітей до моральних цінностей, уведення їх у складний соціальний світ і включає всі форми впливу соціуму на особистість, яка формується: спілкування і безпосереднє пізнання, оцінку реальної поведінки, ставлення до навколишнього світу.

Слід також відзначити значний вплив сім'ї на культурне становлення особистості дитини, оскільки кожна сім'я у своєму реальному житті несе певний тип культури, виражає своє ставлення до соціальних цінностей та ідеалів. Духовна основа сім'ї визнається суспільством як переважаюча і визначальна в соціальному статусі сім'ї та її членів. Вона реалізується через цінності, що затвердились у сімейній педагогіці, серед яких провідне місце посідають сімейні традиції. Традиції як інтегроване явище включає звичаї, обряди, реліквії родини, моральні й інші форми людської діяльності. В них узагальнений досвід поколінь, сімейні вдачі, норми поведження кожної родини, звички, свята, обряди, різноманітні форми і жанри усної народної творчості. У той же час, традиції визначають зміст педагогічних поглядів у будь-якій сім'ї і виконують певні функції: організації дозвілля, комунікативну, виховну. З їх допомогою формуються традиційні форми спілкування в сім'ях з різним укладом життя, закладається фундамент ціннісних орієнтацій, уявлень, почуттів, які в подальшому житті виконують функції критеріїв добору інформації, переваги одних форм і джерел над іншими.

Відправною точкою у вивченні даної проблеми є дослідження О.Ковальова, С. Лаптенюк, Ю. Петрова, О. Харчева про вплив способу життя сім'ї на виховання дітей через організацію спілкування, поведження, дозвілля в сім'ї. Дослідники небезпідставно стверджують, що провідними у формуванні особистості дитини є моральна атмосфера в сім'ї та стиль її життя [221, 269, 485].

Міркуючи про виховні цінності сім'ї, відомий учений О. Харчев підкреслював, що "сім'я не тільки передає, але і створює духовні цінності, такі як подружжя і батьківська любов, повага і любов дітей до батьків, сімейна солідарність" [485:6].

Виховне кредо сім'ї полягає також у тому, що вона має оптимальні можливості для інтенсивного спілкування дитини з дорослим, за допомогою як постійного спілкування її з батьками, так і тих зв'язків, які вона встановлює з навколишніми. Зв'язки, що поєднують сім'ю в єдине ціле, переважно емоційні, які опосередковуються між членами сім'ї та їхньою діяльністю, виступають компонентом виховного процесу і представлені у сім'ї переважно передачею соціального досвіду: введенням дитини у світ природних і соціальних цінностей. У правильній її організації закладений головний стимул до розвитку й задоволення моральних і естетичних потреб дитини, збагаченню її знань і вмінь. Сім'я є спеціальним об'єктом соціального впливу, педагогічні зусилля якого сфальцьовані на нейтралізації її негативних впливів на дітей, стабілізацію відносин у сім'ї, створення основ для формування соціально значимих цінностей.

Соціальний досвід доводить невідповідність зростаючої людини до вимог сучасного життя, невміння створювати сприятливі умови для власної життєдіяльності. Саме цим обумовлена потреба суспільства в соціально-суспільному захисті сім'ї, у пошуку шляхів входження в життєве середовище майбутніх його членів, сприяти підвищенню педагогічній культурі, захищати інтереси дітей.

Особливостями сучасної сім'ї як об'єкта виховання соціальних цінностей є:

- поведження сім'ї підлягає соціальним нормам, які складаються в ході розвитку суспільства, формуються тривалий час і є порівняно сталими. Звідси основний шлях роботи з сім'єю – сприяння зміцненню сім'ї новими соціальними нормами, стимулювання засвоєння їх вступаючими у життя;

- моральним фундаментом сім'ї є загальні інтереси, взаємна повага, спільне почуття відповідальності. Отже, шлях до зміцнення сім'ї лежить через

виховання і розвиток почуття взаємної відповідальності, самоконтролю, усвідомлення цінності сімейного життя, підвищення психолого-педагогічної культури батьків;

- сім'я пов'язана із соціальним середовищем різноманітними і складними зв'язками, що формує необхідність комплексного підходу до допомоги і підтримки сім'ї в узгодженні процесу виховання дітей;

- існування специфічного характеру і розмаїтість зразків сімейного поведіння, засвоєння цих норм ще в дитинстві.

Отже, процес розвитку особистості дитини й особливе формування її соціальних цінностей найефективніше здійснюється в культурно-освітньому просторі сім'ї, де визначальним є сформований мікросоціум сім'ї, який виражається в моральному статусі, ставленні до соціального світу, спілкуванні, поглядах і поведінці членів сім'ї.

Матеріальні, духовні, комунікативні потреби – нероздільні й відіграють значну роль у консолідації соціальних, у тому числі родинних і сімейних груп. На думку філософів, соціологів, психологів, педагогів, своєрідність та необхідність сімейного виховання полягає в тому, що воно є більш емоційним за своїм характером, ніж інше виховання, тому що "провідником" його є батьківська любов до дітей та відповідні почуття (прив'язаність, довіра) дітей до батьків.

Проблема актуалізації виховного потенціалу сім'ї – один з найважливіших напрямів діяльності педагога, у якому акцент зроблений на підвищення психолого-педагогічної культури сім'ї.

Підхід до сім'ї як суб'єкту саморозвитку і саморегуляції припускає соціально-педагогічну діяльність, відкриває нові можливості в звільненні потенціалу самопомоги, створює необхідні умови для активізації її суб'єктної позиції. Засобом розвитку суб'єктивності сім'ї служить її психолого-педагогічна культура.

Психолого-педагогічна культура сім'ї в самих різних формах відбиває той спосіб мислення і ту культуру, що традиційні для даного суспільства в дану

епоху, обумовлені реальною історією народу, його духовно-психічним складом, укладом життя.

У працях таких видатних педагогів, як Я.Коменський, Д. Локк, І.Пестолоцци, К.Ушинський, П.Лесгафт ставляться питання про культуру сімейних відносин; про чільну ролі батьків у формуванні особистості дитини: впливі сімейного укладу на дітей; про користь педагогічної літератури для батьків у плані самоосвіти, розширення теоретичних знань в галузі сімейного виховання.

В.Сухомлинський вважав, що не можна переоцінити значення сімейного виховання, але для того, щоб виховання в сім'ї організовувалося правильно і розумно, для досягнення найбільшого ефекту дуже важливо, щоб батьки були педагогічно грамотними, і в цьому відношенні необхідно їм дати абетку педагогічної культури. З цією метою були створені педагогічні школи для батьків, де організовувалися конференції, лекції з педагогіки і психології, давалася орієнтація на самостійне вивчення літератури з сімейних питань. Отже, В.Сухомлинським була створена цілісна система педагогічного всеобуча, що забезпечує наступність у сімейному вихованні дітей різного віку [453].

Сучасний стан проблеми педагогічної культури сім'ї розкривається в дослідженнях І.Гребеннікова, Т.Титаренко, О.Урбанської і ін. На їхню думку, основою удосконалювання сімейного виховання є робота з підвищення педагогічної культури батьків, важливою складовою частиною якої виступає педагогічна підготовка батьків і матерів, що включає в себе цілеспрямовану наукову освіту. У цих роботах виявляється взаємозв'язок педагогічної освіти і самоосвіти, зачіпається питання про вплив народної педагогіки на сімейне виховання [138, 465, 474].

Дослідження психолого-педагогічної культури сім'ї припускає з'ясування низки питань: визначення її сутності, характерних ознак як цілісного феномена.

У сучасній педагогічній літературі стало більше уваги приділятися питанням психологічної спрямованості. Різні підходи дорослих (педагогічні, дидактичні, методичні) до виховання дитини, визначаються відповідями батьків на три основні питання – про джерела, процеси і критерії ефективності розвитку

дитини. І тут можна віддати перевагу такому підходу як «психологічний супровід природного розвитку дитини», який можна охарактеризувати наступними положеннями:

- природне положення розвитку дитини первинно, а задачі і мети дорослих вторинні;
- соціо-культурний розвиток йде через його опір із середовищем і самостійне засвоєння цього середовища;
- як критерії оцінки роботи дорослих з дітьми виступає розвиток індивідуальних якостей з постійним виявленням нових творчих ресурсів.

Відповідно до цього підходу формуються наступні цілі і задачі в роботі з дітьми:

- зберегти природні механізми розвитку дитини, зробити усе для того, щоб запобігти всяке можливе перекручування і гальмуванню;
- супроводжувати і будити паростки самостійності в дитини, намагаючись не керувати, не зобов'язувати її, не обмежувати фантазію, не придушувати.

У роботах зарубіжних вчених (Д. Добсона, Р. і Дж. Байярд, В. Сатир, М. Раттера, Б. Спока, Ю. Хамяляйнен) знаходимо звертання до таких питань, як виховні функції батьків; вплив на розвиток дитини внутрішньої атмосфери, способу життя сім'ї; залежність методів виховання від цілей і прагнень батьків; форми передачі знань батькам; позитивна сімейна психотерапія [405, 388, 484].

Одним з основних ознак психолого-педагогічної культури сім'ї є визначений рівень розвитку емоційної сфери, психологічна здатність до керування і саморегуляції емоцій і поведження. У дитини, як і в дорослого, в міру особистісного його становлення, підвищуються здібності до довільної психічної саморегуляції і самоконтролю. За цими поняттями коштує можливість керувати своїми емоціями і діями, уміння моделювати і призводити у відповідність свої почуття і думки з фізичного життя. Батьки повинні сприяти зрісту довільності психічної саморегуляції в дітей.

Ведучи мову про користь засвоєння батьками знань про виховання дітей, не можна забувати, що їхня виховна діяльність завжди відбувається на тлі укладу сімейного життя, воно – частина його. І можливості батьків створити в сім'ї сприятливі умови для розвитку дитини залежать у більшій мірі від наявності в них психолого-педагогічної культури, особливо від почуття й емоцій як необхідного компонента психолого-педагогічної культури сім'ї.

На це звертає увагу фінський педагог Ю.Хамяляйнен: «У відносинах між батьками і дітьми центральне місце (особливо з погляду розвитку дитини) займають тонкі почуттєві, емоційні зв'язки. Їх треба берегти ...Це означає виховання почуття й особистості батьків» [484: 19].

Основним критерієм ефективності підвищення психолого-педагогічної культури сім'ї є «наявність оптимальної батьківської позиції» (А.Спиваковська), що виявляється в ступені зрілості батьків як вихователів і позитивно впливає на весь сімейний уклад [441].

Важлива складова частина підвищення психолого-педагогічної культури сім'ї - це самоосвіта, що містить у собі читання відповідної літератури, що дозволяє розвивати педагогічне мислення батьків.

Сучасною наукою встановлено, що ефективність педагогічної діяльності взагалі і батьківської зокрема, детермінована поруч здібностей і безпосередньо зв'язаних з ними педагогічних умінь. До їхньої кількості насамперед належать конструктивні здібності й уміння, що реалізуються в процесі проектування особистості. У цьому зв'язку цілеполагання дуже істотно.

Це положення переконливо обґрунтував А.Макаренко: «У деяких сім'ях можна спостерігати повну бездумність у питанні про мету виховання: просто живуть поруч батьки і діти, і батьки сподіваються на те, що все саме собою вийде. У батьків немає а ні ясної мети, а ні визначеної програми. Звичайно, у такому випадку і результати будуть завжди випадкові, і часто такі батьки потім дивуються, чому в них вирости погані діти» [295:62].

Відтак, зазначимо, що дитина, особливо в ранньому віці, більш схильна до впливу сім'ї, ніж до будь-якого іншого впливу. Це дозволяє дитині ширше

проявляти свої емоційні й інтелектуальні можливості, скоріше реалізовувати їх. З огляду на зазначене, доходимо висновку: сім'я завдяки своїй глибокій специфіці впливу на дитину – це обов'язковий фактор нормального виховання.

Сім'я як соціальний інститут виконує конкретні функції (від лат. *functio* – дія), тобто здійснює певні види діяльності в системі суспільних відносин. Своїм корінням функції сягають у особистісні чи суспільні потреби. Потреба при цьому є початком спонукання: вона породжує функцію, а через функцію реалізується потреба. Це проявляється в назві функції: відтворення потомства, взаємодопомога, спільна діяльність, взаємовиховання, потреба особистості у спілкуванні та самореалізації.

Під функціями сім'ї розуміють діяльність сімейного колективу або окремих його членів, яка виражає соціальну роль та сутність сім'ї.

На функції сім'ї впливають такі фактори, як вимоги суспільства, сімейне право та норми моралі, реальна допомога держави сім'ї. Тому протягом історії людства функції сім'ї не залишаються незмінними: виникають нові функції, інші трансформуються, відмирають або наповнюються новим змістом, зокрема ті, що виникли раніше, в якихось відпадає потреба. Питання про функції сім'ї неоднозначно вирішується у вітчизняній та зарубіжній науці. Наявність багатьох аспектів свідчить про різні дослідницькі підходи, провідними з яких є філософський, соціологічний, психологічний, педагогічний.

Класифікації функцій сім'ї різноманітні, але в них незмінно визначаються такі: репродуктивна; господарсько-економічна; комунікативна; організації дозвілля; виховна, в якій певною мірою відбивається суспільне призначення сім'ї. Остання охоплює основні напрями життєдіяльності сім'ї, за якими визначається інтегральна оцінка моральної життєздатності суспільства.

Дослідники в переліку функцій сім'ї називають їх по-різному, однак сукупність функцій, визначена ними, має чимало спільного. Так, І.Гребенніков відносить до функцій сім'ї такі: репродуктивну, економічну, виховну, комунікативну, функцію організації дозвілля та відпочинку [138]. Е.Ейдемільер і В.Юстицькіс підкреслюють, що сім'ї належить виховна, господарсько-побутова

та емоційна функції, а також функції духовного спілкування, первинного соціального контролю і сексуально-еротична функція [512]. Деякі автори (О. Антонов, О. Харчев) розподіляють функції на специфічні, які впливають із сутності сім'ї та відбивають її особливості як соціального явища, і неспецифічні – ті функції, до виконання яких сім'я пристосувалась у певних історичних обставинах [20, 485].

Специфічні функції сім'ї, до яких належать народження (репродуктивна функція), зміст (екзистенціальна функція) і виховання дітей (функція соціалізації) зберігаються за всіх змін суспільства.

До неспецифічних функцій сім'ї, вважає Л. Шнейдер, належать накопичення й передача власності, статусу, організація виробництва та споживання, домогосподарство, відпочинок і дозвілля, турбота про здоров'я й благополуччя членів сім'ї, створення мікроклімату, що сприяє зняттю напруги, і самозбереження "Я" кожного. Ці функції розкривають картину життєдіяльності сім'ї, що історично склалася [503].

Такі автори, як С. Васильєва, М. Мацьковський, визначають функції сім'ї як основний зміст сукупності соціальних ролей у сім'ї. Більшість науковців виокремлюють сімейні ролі на підставі набору функцій сім'ї як малої групи, акцентують на відносинах між членами сім'ї у зв'язку з розподілом ролей і функціонально-рольовою структурою сім'ї [92; 310].

Характерно, що різні автори пропонують класифікацію функцій сім'ї, виходячи зі своєї концептуальної моделі, що ґрунтується на реалізації основних потреб сім'ї. У зв'язку з цим більшість авторів, перелічують такі функції, як: народження та виховання дітей, духовне вдосконалення батьків, функція емоційної підтримки й психологічного захисту. Англійський дослідник Хевес додає до цих функцій: досягнення певного соціально-економічного статусу, функцію самовиявлення, надання сенсу сексуальним зв'язкам. Дослідниками визначено, що автори зі США та Західної Європи більш деталізують функцію духовного спілкування в сім'ї, тоді, як література Східної Європи містить більш докладний перелік функцій сім'ї, пов'язаних з побутом. Проте всі дослідники одностайні в тому,

що функції відображають історичний характер зв'язку між сім'єю та суспільством, динаміку сімейних змін на різних історичних етапах.

Зупинимось коротко на змісті основних функцій, розглянемо їх з огляду на значення для сімейного виховання. Функції сім'ї запропоновані нами в схемі 2.1.

Схема 2.1

Виховний зміст функцій сім'ї

Функції сім'ї	Зміст
Репродуктивна	Відтворювання життя, продовження людського роду
Господарсько-економічна	Участь у суспільному виробництві, ведення домашнього господарства, накопичення спільного сімейного майна, забезпечення його спадщини, формування сімейного бюджету, організація споживацької діяльності, формування трудових навичок, економічних уявлень у дітей.
Первісної соціалізації	Формування первинної соціальної позиції дитини, навичок громадської поведінки, основ міжособистісного спілкування.
Психотерапевтична	Регуляція психологічного стану членів сім'ї, відтворювання емоційного самопочуття дітей і дорослих.

Продовження схеми 2.1

Комуникативна	Організація внутрішньосімейного спілкування, посередництво сім'ї в контактах своїх членів із засобами масової інформації, літературою, мистецтвом; вплив сім'ї на різноманітні зв'язки своїх членів з навколишнім природним середовищем і на характер його сприйняття.
Організації сімейного дозвілля	Зустріч з родичами, друзями та знайомими; відвідування театрів, концертних залів, кінотеатрів, перегляд телепередач; проведення спільної відпустки; туристичні походи, екскурсії, прогулянки на природі; зайняття спортом; проведення сімейних свят.
Феліцітологічна	Прагнення до особистісного щастя та благополуччя, до злагоди у сімейних стосунках
Виховна	Передача дорослими членами сім'ї дітям накопиченого соціального досвіду; систематичний виховний вплив сімейного колективу на кожного свого члена ; постійний вплив дітей на батьків (та інших членів сім'ї), які спонукають останніх активно займатися самовихованням.

Репродуктивна функція сім'ї полягає у відтворенні життя, продовженні людського роду. Сім'я водночас бере участь не тільки в кількісному, але й у якісному відтворюванні населення. Це насамперед пов'язано із залученням нового покоління до науково-культурних досягнень людства, підтримкою його

здоров'я, запобіганням "відтворювання в нових поколіннях різного роду біологічних аномалій".

Питання про кількість дітей у сучасній сім'ї має не тільки педагогічне, але й соціально-економічне значення. На рівень народжуваності впливають багато факторів: соціально-економічна стабільність у державі; добробут сім'ї, її забезпеченість житлом, роботою; соціально-культурні норми, національні традиції; освіта й здоров'я подружжя, стосунки між ними, допомога з боку родини; професійна діяльність та характер зайнятості жінки; місце проживання.

На думку деяких учених (М. Мацковського, О. Харчева), існують певні закономірності народжуваності: вона нижча в місті (порівняно з селом), знижується із зростанням достатку, освіти, забезпеченістю житлом. За більш сприятливих умов виникають егоїстичні тенденції, зусилля переключаються на домашнє господарство, навчання, дозвілля, творчість [310, 485].

Водночас у сучасних соціально-економічних умовах держава неспроможна забезпечити повноцінну життєдіяльність багатодітним сім'ям і тому сучасна багатодітна сім'я часто опиняється неблагополучною: діти не бажають учитися, працювати, мають різні відхилення в поведінці, аж до правопорушень.

На потенціал нації впливають не тільки кількісні, але й якісні відхилення у відтворюванні населення. Серед причин: погане здоров'я матерів, які мають шкідливі звички (куріння, алкоголь, наркотики); неповноцінна їжа; незахищеність від різних інфекцій тощо. З боку суспільства необхідні додаткові витрати на підтримку та лікування фізично ослаблених, психічно неповноцінних дітей, відкриття спеціальних медичних і корекційних закладів.

Господарсько-економічна функція сім'ї складається з таких основних компонентів: участь у суспільному виробництві, ведення домашнього господарства, накопичення спільного сімейного майна та забезпечення його спадщини, формування сімейного бюджету, організація споживацької діяльності.

Серйозну роль у вихованні відіграє функція організації сімейного дозвілля. Соціальна роль її полягає в тому, що дозвілля є засобом відновлення фізичних і

духовних сил людини, підготовки її до подальшої трудової та громадської діяльності. Особистісна – загалом збігається із соціальною. Сімейне дозвілля це: перегляд телепрограм, слухання радіо, читання, зустрічі з родичами, друзями і знайомими; відвідування бібліотек, театрів, концертних залів та кінотеатрів; проведення спільної відпустки; туристичні походи, екскурсії, прогулянки на природі; заняття спортом, участь у змаганнях, проведення свят. Підвищенню ролі дозвілля сприяють: благополучний уклад сімейного життя; взаємна підтримка здоров'я, життєвого тону; правильний ритм і режим життя сім'ї; розумний розподіл обов'язків між її членами; планування праці та відпочинку.

Функція первинної соціалізації обумовлена тим, що сім'я є першою і головною соціальною групою, яка активно впливає на формування особистості дитини. В сім'ї переплітаються біологічні та соціальні зв'язки батьків і дітей. Ці зв'язки є дуже важливими, оскільки вони визначають особливості розвитку психіки і первинну соціалізацію дітей на найбільш ранньому етапі.

Регулятивна функція передбачає систему регулювання взаємин між членами сім'ї, у тому числі соціальний контроль і регуляцію влади та авторитету. У демократичній сім'ї регулятивна функція здійснюється лише за допомогою моральних норм, особистого авторитету членів сім'ї, насамперед, авторитету батьків у дітей.

Рекреаційна і психотерапевтична функція сім'ї полягає в тому, що сім'я повинна бути тією нішею, де людина може себе відчувати абсолютно захищеною, бути прийнятою, незважаючи на її статус, зовнішність, успіхи (або їх відсутність), фінансовий стан тощо.

Виховна функція сім'ї є однією з найважливіших. У сім'ї виховуються і дорослі, і діти. Тому у виховній функції доцільно розробляти три аспекти. Перший – передавання дорослими її членами дітям набутого соціального досвіду. Другий аспект – систематичний виховний вплив сімейного колективу на кожного свого члена протягом усього життя. Третій аспект – постійний

вплив дітей на батьків (та інших членів сім'ї), які спонукають їх активно займатися самовихованням.

Останнім часом соціологи й психологи окрім традиційних відзначають ще й комунікативну функцію сім'ї, яка містить: організацію внутрішнього сімейного спілкування; посередництво сім'ї стосовно контактів своїх членів із засобами масової інформації, літературою, мистецтвом; вплив сім'ї на різноманітні зв'язки своїх членів з довкіллям і на характер їх сприйняття. Внутрішньосімейне спілкування значно впливає на всі сторони життя сім'ї. Для нього характерна особлива довіра, пошук морального захисту і співпереживання, психофізіологічний комфорт. Це дозволяє кожному членові сім'ї не приховувати свій емоційний стан, ділитися радістю, розповідати про невдачі, образи, отримувати поради щодо найінтимніших питань та поповнювати свої духовні сили. Але такого немає в сім'ях, де дорослі проявляють егоїзм, байдужість один до одного, до дітей. У таких сім'ях знижується можливість виховання.

За нового часу збагачується, примножується зміст функцій. Так, К.Ігоршев, Г. Міньковський порушують питання про виникнення виробничо-трудоваї функції. Дослідники відзначають, що трактування сімейної праці тільки як господарсько-побутової (домашнє господарство) потребує серйозних корективів у світлі сучасних соціальних процесів. Передусім відродження та поширення сімейних господарств, масове наділення садовими ділянками місцевих жителів, упровадження на селі фермерства, розвиток сімейного бізнесу дозволяє стверджувати, що сім'ї підвладна участь у виробництві засобів до життя, завдяки чому поширюються суттєво обмежені можливості трудового виховання дітей у сім'ї [192].

Неоднозначність висвітлення цієї теми у проаналізованій науковому фонді дозволяє припустити, по-перше, багатомірність проблеми. По-друге, має місце змішування соціальних ролей і функцій сім'ї. Також ці дослідження створюють загальні можливості для спеціальних досліджень з сімейної проблематики, мають важливе методологічне значення, тому що дозволяють визначити не тільки

напряму процесу, який протікає в сучасній сім'ї, але й надають можливість виявити ціннісні орієнтації, якими керуються члени сім'ї у своїй поведінці, і в якому співвідношенні вони знаходяться з наявними в суспільстві цінностями.

А ще тут важлива проблема: виховання самостійності на засадах власної для дитини роботи, за її планами, бажаннями. Хоча зовні це виглядає як хобі.

З розвитком суспільних відносин збагачуються і сімейно-шлюбні. Це призводить до змін у змісті функцій сім'ї. Вони ускладнюються, видозмінюються, як, наприклад, виховна, психологічна, функція соціального контролю. Це зовсім не означає відмирання будь-якої із зазначених вище традиційних функцій. Йдеться про новий внутрішній зміст у життєдіяльності сім'ї. Всі вони входять до укладу життя сім'ї, відповідають її соціально-моральному призначенню. Від того, як розуміють батьки сім'ю, який у них сімейний уклад, залежить напрямок і характер сімейного виховання.

Як бачимо, за сучасних умов сім'ю необхідно розглядати в усій сукупності її функцій. Оскільки в реальному сімейному житті зазначені функції та стосунки виступають у єдності, злито, знаходяться в органічній взаємодії, то й виховний заряд, який вони несуть, виступає як цілісний процес впливу сім'ї, сімейних стосунків на розвиток особистості дитини.

Виховний потенціал сім'ї реалізується у функціях. Сім'я виховує так, як функціонує. Однак для того, щоб сім'я стала справді стабільною, могла успішно виконувати свої соціальні функції, їй необхідна серйозна та всебічна допомога й підтримка. До всього, на сім'ю ще покладається завдання її власного формування з особистісною відповідальністю.

У той самий час, при всій значущості розглянутих нами досліджень не можна обійти характеристики особливостей виховної функції сім'ї, що виявили себе в останнє десятиліття. Хоча деякі з цих рис можна віднайти у функціях, проаналізованих І. Гребенніковим ще у 70-80 роки [138].

Уважаємо, що виховна функція не тільки є важливою складовою сімейного організму, але й інтегративною, тому що власне вона надає всім функціям сім'ї сенсового змісту, мети, сутність яких – у формуванні повноцінної людини.

Виховна функція включає такі компоненти: усвідомлення батьками соціальної відповідальності за виховання; орієнтацію на загальнолюдські цінності; спрямованість виховних зусиль у майбутнє і співвіднесення їх з вимогами, що постануть перед дитиною в її подальшому житті; уміння ставити мету виховання, застосовувати педагогічні знання на практиці; знаходити адекватні до віку дитини засоби виховного впливу на неї, розуміти, шанобливо ставитися до неї та її прав на самостійність; аналізувати мотиви поведінки; прихилити дитину до сім'ї; здатність змінювати методи й форми свого впливу відповідно до змін обставин життя дитини; оцінювати роль дитини в сім'ї; рівень вихованості дитини; помилки у вихованні дитини; допомогу з боку навчально-виховних закладів; регулярність контакту з дошкільними закладами (школою); звернення до спеціальної літератури з питань виховання; самоорганізацію та саморегуляцію батьків. Загалом же всі вони є показниками психолого-педагогічної культури сім'ї.

Нині помітно зросло значення феліцитологічної функції сім'ї. Прагнення до особистого щастя набагато стало визначенішим у всій системі внутрішньосімейних стосунків та сподіваннях. Роль такої функції набуває особливого сенсу в неблагополучних сім'ях, де бракує як особистого, так внутрішньосімейного щастя, що стає предметом мрії і прагнення в його досягненні, що спонукає бажання змінити відносини в сім'ї для реалізації загального благополуччя і щастя.

Важливо підкреслити, що функції сім'ї – це результат соціальної життєдіяльності сімей, що виявляється на рівні суспільства, має загальнозначущі наслідки і характеризує роль сім'ї як соціального інституту серед інших утворень суспільства. Разом з тим, не можна поділяти функції сім'ї на головні й другорядні. Однак існує необхідність указати серед них на особливі, котрі дозволяють відрізнити сім'ю від інших інститутів, а отже визначити за допомогою функцій пріоритетну роль сім'ї у вирішенні певних завдань суспільства. Так, наприклад, репродуктивна, а особливо виховна функція відіграють значущу та провідну роль у процесі формування нового покоління.

Варто також акцентувати увагу на тому, що функції сім'ї не існують ізольовано одна від одної, вони взаємозалежні і взаємообумовлені: кожна з них є логічною ланкою інших функцій, і будь-яка потенційна можливість зміни громадського життя спричиняє зміни або трансформацію всього комплексу сімейних функцій.

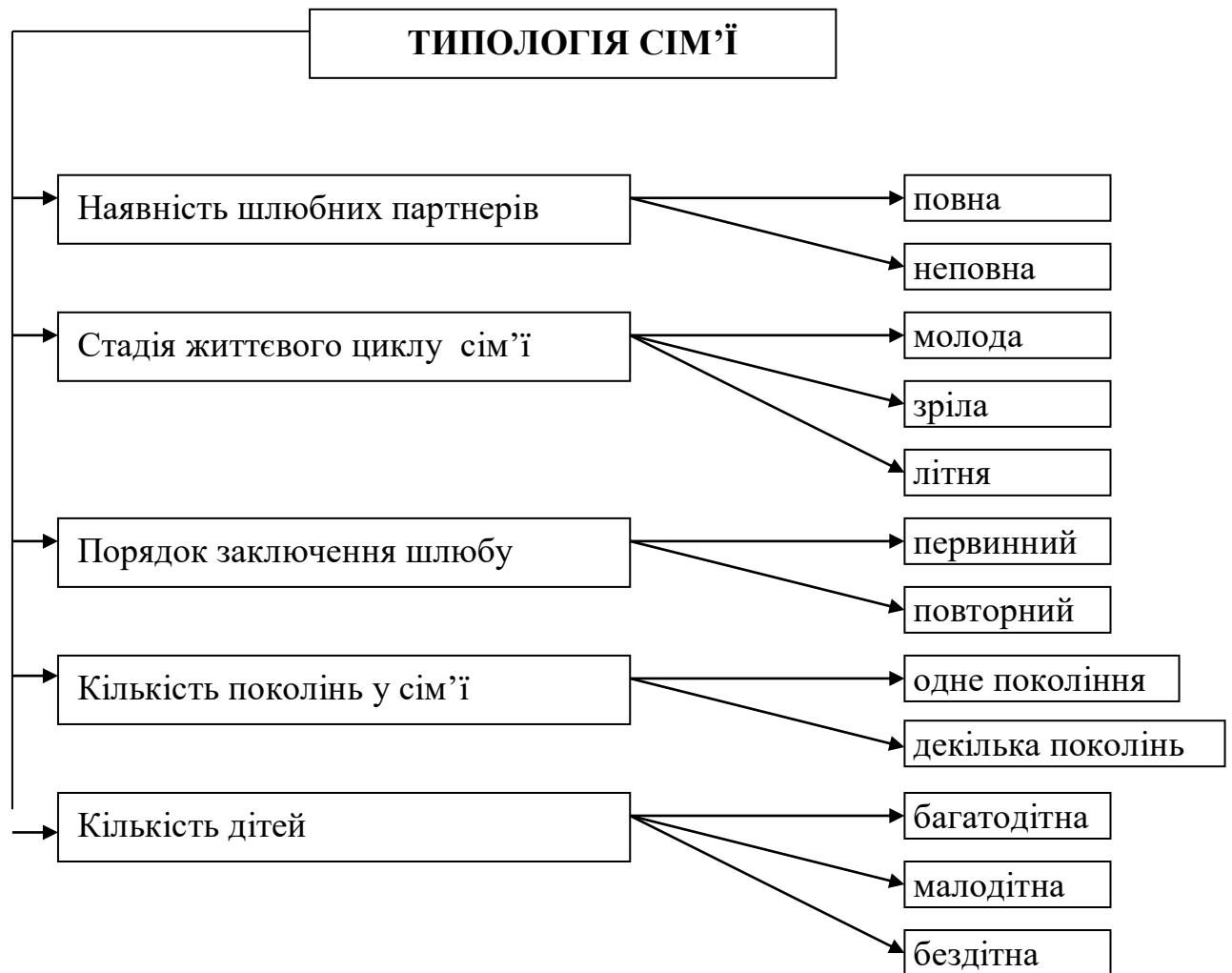
2.2. Типи сімей та їх характеристика

Сім'я, внаслідок глибокої специфіки її впливу на дитину, є обов'язковим фактором нормального виховання, передусім процесу соціалізації. Розгляд сім'ї як цілісної системної освіти у процесі соціалізації особистості передбачає аналіз цілої низки її структурних та функціональних характеристик, а також аналіз індивідуальних особливостей членів сім'ї. Для педагогів, психологів та соціологів важливими є насамперед такі структурні характеристики сім'ї, які подані нами у схемі 2.2.

У зазначених характеристиках приховані як ресурсні можливості сім'ї (матеріальні, виховні тощо), так і потенційні фактори соціального ризику. Наприклад, повторність шлюбу заповнює втрачені сімейні та дитячо-батьківські зв'язки, але при цьому може викликати негативні тенденції у стані психічного клімату сім'ї та у вихованні дітей; склад сім'ї створює більш різноманітну картину ролевих взаємодій, що визначає більш широке поле соціалізації дитини.

Крім структурних і функціональних характеристик, які відображають стан сім'ї як цілого, для соціально-педагогічної діяльності також важливими є індивідуальні особливості її членів. До них належать соціально-демографічні, фізіологічні, психологічні, патологічні звички дорослих, а також характеристики дитини: вік; рівні фізичного, психічного та мовленнєвого розвитку; інтереси; здібності; успішність спілкування; наявність відхилень у поведінці та патологічних звичок, мовленнєвих і психічних порушень.

Схема 2.2



Поєднання індивідуальних характеристик членів сім'ї з її структурними та функціональними параметрами складає комплексну характеристику – статус сім'ї. При цьому, аналізуючи дослідження М.Мацьковського, О.Харчева, можна визначити чотири статуси: соціально-економічний, соціально-психологічний, соціокультурний і ситуаційно-рольовий. Зазначені статуси є характеристиками стану сім'ї, її місця у певній сфері життєдіяльності [310, 485].

Визначення статусного стану сім'ї становить інтерес для нашого дослідження у процесі виявлення рівня благополуччя і неблагополуччя в сім'ї як понять відносних. Для оцінки соціально-економічного статусу сім'ї необхідні деякі кількісні та якісні критерії: рівень прибутків сім'ї, її життєві

умови, предметне довкілля, а також соціально-демографічні характеристики її членів. При визначенні соціально-психологічного статусу доцільно розділити всі взаємовідносини на окремі сфери за принципом участі в них суб'єктів, як-от: сімейні, дитячо-батьківські та стосунки з близьким довкіллям. У межах цієї градації пропонуються приблизні показники психологічного стану сім'ї: ступінь емоційного комфорту, рівень тривожності, ступінь взаємного розуміння, поваги, підтримки та взаємовпливу.

Сприятливими вважаються стосунки, засновані на принципах співробітництва рівноправності, поваги до прав кожного члена сім'ї, взаємної прихильності, емоційної близькості, задоволення якістю цих стосунків. Несприятливий психологічний клімат у сім'ї виникає тоді, коли виникають труднощі та конфлікти. Члени сім'ї починають виявляти тривожність, відчувати емоційний дискомфорт, напругу в стосунках.

Соціально-культурний статус визначає загальну культуру сім'ї, передусім рівень освіти дорослих членів сім'ї, оскільки він є основним фактором у вихованні дітей, а також безпосередньо побутову та діяльнісну культуру членів сім'ї. Ситуаційно-рольовий статус пов'язаний зі ставленням до дитини в сім'ї. У випадку конструктивного ставлення до дитини, високої культури та активності сім'ї у вирішенні проблем дитини, її ситуаційно-рольовий статус зростає; якщо ж у ставленні до дитини присутні ігнорування і, тим більш, негативне ставлення до неї у поєднанні з низькою культурою та активністю сім'ї, тоді ситуаційно-рольовий статус характеризується як низький.

Вплив сім'ї на соціальний розвиток людини визначається її типом. У сучасній психолого-педагогічній літературі розглядаються різні типології сім'ї. Так, у дослідженнях В. Торохтія розглядається класифікація сімей за такими ознаками: за кількістю дітей, за складом, за структурою, за формою лідерства у сім'ї, за сімейним побутом, сімейним укладом, за однорідністю соціального складу, за сімейним стажем, за якістю стосунків і відповідно до атмосфери в сім'ї, за географічними ознаками, за типом споживацької поведінки, за особливими умовами сімейного життя, за характером проведення дозвілля, за

соціальною мобільністю, за ступенем кооперації спільної діяльності, за складом психічного здоров'я [470].

Розглянемо деякі з типів сімей, які, на наш погляд, мають безпосереднє відношення до проблеми дослідження.

Багатодітна сім'я. До такої категорії належать сім'ї, які мають трьох і більше дітей. Таким сім'ям, як показує досвід, притаманні згуртованість, взаємоповага і дбайливість. Однак за умов нашого суспільства більшість багатодітних сімей є бідними, а нерідко – й неблагополучними. Водночас багатодітні сім'ї забезпечують людям різного віку реальну можливість постійно спілкуватися, зменшується небезпека формування таких якостей характеру, як егоїзм, себелюбство, лінощі. Діти звикають дбати про інших, допомагати одне одному, поступатися своїми інтересами в разі необхідності. При цьому різноманіття інтересів, характерів, стосунків, які виникають у багатодітній сім'ї, сприяють розвитку дітей, самовдосконаленню батьків. Багатодітна сім'я – це школа колективізму, підготовки кожної дитини до майбутнього самостійного сімейного життя.

Малодітна сім'я. Це дуже поширена категорія сімей, в якій присутні такі позитивні аспекти, як сприятливі умови для формування соціально-психологічних якостей, контроль і відповідальність за свої дії та вчинки. Водночас в одnodітній сім'ї відмічаються й негативні соціально-психологічні моменти, пов'язані з вихованням однієї дитини, в якій обмежені можливості спілкування з однолітками, що призводить до недостатнього розвитку емоційних якостей. Слабо розвиваються в такій дитини й культура спілкування, культура почуттів, вона відчуває свою особливу роль серед близьких і в неї не виникає необхідності піклуватися про кого-небудь, відчувати таку потребу в стосунках з братом чи сестрою.

Характерною особливістю такої сім'ї є зміст її предметно-практичної діяльності, основу якої складають дії для реалізації індивідуальних потреб членів сім'ї. Нерідко домінантою стає задоволення потреб у професійній, навчальній або виховній сферах окремих членів сім'ї та виниклим у зв'язку з

цим бажанням підпорядкувати своїм потребам життя всієї сім'ї. За останні роки в нашій державі відмічається зниження рівня добробуту таких сімей.

У міських сім'ях великого розмаху досягнув процес нуклеарації і сегментації сім'ї, характерний для більшості індустріалізованих держав. Нуклеарна сім'я складається з мінімальної кількості її членів: батьків і дітей. Цим підкреслюється, що нуклеарна сім'я являє собою окрему (без родичів) одружену пару з дітьми або без дітей. Оскільки в індустріальному суспільстві не потрібна була велика сім'я, то вона почала "дрібнитися" на частини, які складалися з меншого числа людей. Однак, у такій сім'ї значно ускладнювалися проблеми виховання дітей. Це пов'язано з тим, що у великих (патріархальних) сім'ях у вихованні дітей брали участь усі її члени і провідна роль відводилася старшому поколінню. В нуклеарній сім'ї батьки через свою професійну зайнятість передоручають виховання своїх дітей різним закладам освіти.

Благополучна сім'я. До такої категорії сімей належать і молоді, і не молоді, й бездітні, малодітні та багатодітні сім'ї. Благополуччя складається як з матеріальної забезпеченості, так і соціально-психологічного компонента життєдіяльності. Таким сім'ям притаманний високий рівень психологічного здоров'я, схожість сімейних цінностей, соціально-рольова адекватність членів сімей, емоційне задоволення в сім'ї, адаптивність у мікросоціальних стосунках. Але слід ураховувати, що будь-яка благополучна сім'я не може існувати автономно від соціуму, а навпаки, частіше є його активною перетворювальною силою і піддається разом з іншими впливу факторів сучасного суспільства.

Складна сім'я. Це сім'я, яка складається з повних сімей кількох поколінь, сімей з двох і більше одружених пар. Важливими особливостями життєдіяльності складної сім'ї є сталі стосунки, добре упорядкований побут, більш сприятливі умови для молодого подружжя у вихованні дітей та реалізації сімейних цінностей і настанов. Однак на тлі стримуваних взаємопереджуваних стосунків у такій сім'ї не все однозначно. Так, спілкування між поколіннями зазнає певних проблем (вибір засобів виховання дитини, ведення домашнього господарства тощо.). Нерідко виникають проблеми, які переходять у галузь

сімейних взаємостосунків і стають передумовою для виникнення конфліктних ситуацій. Нерідко це призводить до розпаду сімей.

Змішана сім'я або сім'я повторного шлюбу. Ця, заново утворена, сім'я об'єднує частини наявних сімей і сімей, що розпалися з різних причин. Серед них за таким складом:

- жінка з дітьми, яка вийшла заміж за чоловіка без дітей;
- чоловік з дітьми, який одружився з жінкою без дітей;
- чоловік і жінка, які мають дітей від попередніх партнерів.

Змішана сім'я благополучно живе та розвивається лише за умови, якщо кожен її член вважається потрібним сім'ї. Водночас особливістю нової сім'ї є те, що в кожного члена сім'ї було минуле життя, яке впливає на сьогоднішнє.

Позашлюбна сім'я ("конкубінат") - це юридично неоформлений шлюбний союз чоловіка і жінки, що існує тривалий час, які не збираються офіційно закріплювати свої стосунки.

Неповна сім'я. Такі форми сімей виникають найчастіше після розпаду повної сім'ї, або з ініціативи самотніх жінок ("материнська сім'я"), або в результаті смерті одного з подружжя, іноді під час усиновлення дитини самотнім чоловіком. Останнім часом цей тип сімей зустрічається дедалі частіше передусім унаслідок зростання соціально-економічної незалежності жінки, більш лояльного ставлення суспільства до позашлюбних дітей, певної турботи держави про одиноких матерів.

Однак ніякий соціальний захист не може зняти проблем виховання в таких сім'ях, оскільки вони засновані на однобічному виховному впливові, невірноваженості батьківських почуттів щодо сім'ї та шлюбу (в результаті відсутності прикладу нормальних стосунків батька й матері), фемінізації (домінуванні жіночого впливу). За такого розкладу обставин неповна сім'я стає сприятливим підґрунтям для формування особистості з відхиленнями в поведінці. Це відбувається внаслідок тривалого впливу на дітей конфліктних ситуацій, напруги в сім'ї у зв'язку з неправильним ставленням її членів до того, що відбувається. До того ж виникають ситуації емоційного голоду, аморальної

поведінки батьків, матеріально-побутових труднощів, невміння вибрати педагогічно спрямований стиль взаємовідносин у сім'ї.

"Материнська" сім'я (сім'я матері-одиначки). Це різновид неповної сім'ї, від початку позашлюбної. Галузь життєвих інтересів суттєво обмежена, – турбота про бюджет і виховання дитини є найважливішою метою.

Неповна сім'я як наслідок розлучення. Після розлучення сім'я не довго залишається в такому стані. Розлучення та розпад глибоко відбиваються на психіці дитини і травмують її, порушують взаємовідносини матері й дитини. Для цього типу сімей характерне підвищення інтересу до внутрішньосімейних проблем та втрата його на певний час до представника протилежної статі. Активізація господарчо-побутової та виховної функцій сім'ї в післярозлучний період також нетривала, виховні функції з часом втрачають свою значущість. Життєві цілі визначаються в основному ставленням до перспектив повторного шлюбу і реальної можливості його здійснити.

Неповна сім'я, яка виникає в результаті овдовіння. Овдовіла на будь-який стадії життєдіяльності сім'ї переживає великі труднощі, які позначаються практично на всіх її функціях, частина з яких знижує колишню значущість, а деякі з них втрачають будь-який сенс. Утрата інтересу до життя одного з овдовілих батьків відбивається на способі життя дитини, її соціалізації. Поновлення соціальної активності членів такої сім'ї своїми силами дуже утруднене.

Неповна сім'я, яка утворилася при офіційному усиновленні дитини. Характерною особливістю такої сім'ї є підвищений інтерес до життя. Це наслідок альтруїстської спрямованості батьків або наслідок глибоких переживань в силу різних причин, при цьому може розвиватися низка психогенних відхилень типу "надмірна опіка" або "фобія втрати" дитини, які з часом зникають і виникають усталені батьківські стосунки.

Дистантна сім'я. Ця сім'я, в якій життя здебільшого проходить для кожного з одружених окремо, через специфіку професії. Думки вчених про стабільність "дистантних" сімей суперечливі: одні вважають, що сама специфіка

робить такі сім'ї нестійкими. Інші зазначають, що такі сім'ї – одні з найбільш міцних та стійких сімей. Але і ті, й інші визнають наявність проблем з розвитком та вихованням дітей.

Різномірність сім'я (соціально-гетерогенна). У такій сім'ї подружжя має різний рівень освіти і професійної орієнтації. Такій сім'ї здебільшого притаманна відсутність загальних інтересів, нестабільність у підтриманні цілісності поглядів, настанов і перспектив, конфліктність. Сім'я постійно перебуває в підвищеному нервово-емоційному стані, що утворює тло, яке з часом стає нормою, і від нього вимірюються всі соціально-психологічні явища, у тому числі й конфлікти.

Міжнаціональна сім'я. Такі сім'ї виникають переважно в нестандартних обставинах з представників різних націй. На їх формування значно впливають етнографічні особливості соціуму. Це найбільш тривожний тип сімей, склад яких за сучасних умов визначається нестабільністю їхнього соціального статусу в тій чи іншій державі і певним рівнем конфліктності. Для них також, як і для різних сімей, характерними є підвищені нервово-емоційні взаємовідносини. В Україні більше поширені міжнаціональні сім'ї, які складаються з представників народів, що мешкають у межах колишнього Союзу. Уклад життя міжнаціональних сімей практично має ті самі особливості, що й уклад звичайної української сім'ї. Основна відміна – у змісті морально-психологічної атмосфери, яка відображає інтеграцію національних традицій, міжособистісних стосунків між батьками і дітьми. На внутрішньосімейні взаємовідносини впливають національно-психологічні особливості кожного з подружжя: темперамент, риси характеру, звички. При цьому коло такої сім'ї визначається характером підтримки зв'язків одружених зі своєю нацією.

Сім'я – "маленька мама". В історії людства були періоди, коли народження дитини жінками, котрі не були повнолітніми, вважалось нормою життя. В сучасному суспільстві ця категорія сімей розглядається як порушення шлюбно-сімейних норм. Водночас число неповнолітніх мам зростає, тому виникає

необхідність створення заходів щодо соціального захисту та допомоги їм з боку держави й суспільства.

Наше дослідження досвідчило, що крім зазначених типів сімей сучасні педагоги-практики у своїй роботі зустрічаються ще з такими різновидами сімей: сім'ї біженців; сім'ї військових; сім'ї емігрантів; сім'ї віруючих; сім'ї, де дитина хвора або інвалід; сім'ї студентів; сім'ї, де батьки наркомани, п'яниці, мати повія; 8) сім'ї, де батьки повернулися з ув'язнення тощо.

З огляду на зазначене вище, слід відзначити, що у процесі своєї життєдіяльності сім'я може змінювати місце в подальшій класифікації сімей.

Суттєво й те, що будь-який тип сім'ї різною мірою може нести елементи неблагополуччя. Знання особливостей кожного типу необхідне для вдосконалення соціально-педагогічної роботи з сім'єю, надання їй кваліфікованої допомоги у вирішенні багатьох проблем.

2.3. Психолого-педагогічні труднощі у життєдіяльності сім'ї

Сім'я як соціальний інститут постійно стикається з різними труднощами і несприятливими умовами (життєві незручності, конфлікти з соціумом й усередині сім'ї). Тож перед нею часто постають непрості проблеми, що негативно позначаються на її життєдіяльності.

Самі труднощі та їх наслідки становлять певний науковий інтерес для соціологів, медиків, психологів, педагогів. Одним із напрямів цього інтересу є вивчення труднощів, що зустрічаються у звичайних умовах, пов'язаних з основними етапами життєвого циклу сім'ї, а також ті, які виникають, коли щось порушує ритм її життя: розлучення, конфлікт, хвороба члена сім'ї, проблеми у вихованні дітей у періоди криз. Усі ці обставини призводять до численних складних наслідків – до проявів порушень у житті сім'ї. Це, з одного боку, – зростання конфліктності у взаєминах, зниження задоволеності сімейним життям, ослаблення згуртованості сім'ї; з іншого, – збільшення зусиль сім'ї, спрямованих на її збереження, і зростанням опору труднощам. Дослідники

визначили складно опосередковані зв'язки між джерелами труднощів та їх осмисленням членами сім'ї, виявили відносно незалежний вплив на життя сім'ї як об'єктивних труднощів і пов'язаних з ними порушень, так і суб'єктивного уявлення про них (R. Hill, D.Reiss, M. Oliveri) [538, 552].

Серед видів суб'єктивного усвідомлення членами сім'ї порушень у її життєдіяльності сьогодні найбільш вивчені мотиви сімейних конфліктів і розлучень (Н. Соловйов, Л. Шнейдер). Загалом сімейні порушення являють собою складне утворення, що включає фактори, які обумовлюють труднощі, з яким зіштовхнулася сім'я, несприятливі наслідки для сім'ї та її реакцію, зокрема осмислення порушень членами сім'ї [503].

Розглянемо основні причини, що сприяють виникненню і прояву сімейних порушень. Йдеться про досить широке коло обставин, особливості зовнішнього соціального середовища, умови життя сім'ї, зміни в особистості її членів, що утруднюють функціонування сім'ї, ставлять її перед необхідністю протистояти несприятливим змінам.

Численні труднощі, що виникають перед сім'єю та загрожують її життєдіяльності, можна розподілити насамперед за силою і тривалістю їх дій. Особливого значення набувають при цьому дві групи сімейних труднощів: гострі і хронічні подразники. Прикладом перших може бути звістка про подружню зраду, раптова зміна в соціальному статусі, сильне захворювання. До хронічних труднощів належать надмірне фізичне і психічне навантаження в побуті, на роботі й у навчанні, тривалий і стійкий конфлікт між членами сім'ї тощо. Варто виділити також певні групи труднощів: пов'язані з різкою зміною життєвого стереотипу сім'ї (перехід дитини з дошкільної установи в школу, вступ одного з членів сім'ї до вищого освітнього закладу), з підсумовуванням труднощів, їх "накладенням" один на одного, необхідністю практично одночасного вирішення кількох проблем (народження дитини, завершення освіти, розв'язання житлової проблеми).

За джерелом виникнення сімейні труднощі можна розподілити на пов'язані з етапами життєвого циклу (різні погляди на процес виховання дітей); зумовлені

несприятливими варіантами життєвого циклу (молодята мають протилежні погляди на різні аспекти життя); ситуаційні впливи на сім'ю (соціальні чи природні катаклізми). Усі ці етапи життєвого циклу більшою чи меншою мірою переживають усі сім'ї: на першому етапі життя – складності взаємного психологічного пристосування; конфлікти, що виникають при формуванні взаємин з родичами при вирішенні загальних проблем; на другому – завдання виховання і догляду за дитиною, ведення домашнього господарства. Поєднання зазначених труднощів у певні моменти життєвого циклу часто призводить до сімейних криз.

Труднощі, обумовлені несприятливими варіантами життєвого циклу – ті, що виникають при відсутності в сім'ї одного з її членів (дружини, дітей). Причиною може бути розлучення, тривала розлука подружжя, позашлюбна дитина, бездітність батьків.

При всій розмаїтості варіантів розвитку сім'ї відзначається й низка загальних джерел порушень. Це, по-перше, функціональна порожнеча, тобто ситуація, коли одна з ролей, необхідних для успішного існування сім'ї, ніким не виконується (Т.Титаренко). По-друге, можуть бути труднощі адаптації до самого факту, події, що спричинила несприятливий варіант розвитку сім'ї [465].

Значну роль у психологічному впливові на сім'ю відіграють фактори раптовості чи винятковості, а також відчуття безпорадності. Різноманітними є й наслідки впливу труднощів на сім'ю. Вони торкаються різних сфер її життя – порушуються виховні функції сім'ї, подружні відносини й т. ін. Під час розгляду порушень життєдіяльності сім'ї враховується також і те, як вони впливають на її членів: багато потреб виявляються нездійсненими, що гальмує розвиток особистості, обумовлює виникнення нервово-психічної напруги, тривоги, особливо в дітей.

Сім'ї, що зіткнулися з труднощами, досить по-різному на них реагують. В одних випадках труднощі впливають явно мобілізуюче, інтегруюче; в інших, навпаки, послабляють сім'ю і взаємини в ній, призводять до зростання суперечностей.

Неоднакову реакцію сімей на труднощі по-різному розуміють і вчені. Частіше говорять про вміння вирішувати проблеми; про особливості, що забезпечують успішну протидію, серед яких – гнучкість взаємин, чіткість у розподілі сімейних ролей, згуртованість сім'ї, відкритість у сприйнятті навколишнього світу (J. Aldous, D.Reiss, M. Oliveri) [552].

Своєрідний і досить оригінальний, на нашу думку, підхід до пояснення проблем сімейних труднощів запропонували Е.Г. Сйдеміллер і В. Юстицкіс, які назвали його “теорією латентного порушення”. Латентними дослідники називають такі порушення, які не мають суттєвого негативного впливу на життя сім'ї в нормальних умовах, однак відіграють значну роль у складних незвичайних умовах. У звичайних умовах певні порушення в усіх сферах життя виявляються цілком припустимими: це не дуже значні порушення у взаєморозумінні, помірковано виражена конфліктність, знижена здатність членів сім'ї до регулювання рівня своїх вимог один до одного, – в підсумку можуть незначно впливати на життя сім'ї [512].

Навпаки, у складних умовах того ступеня взаєморозуміння і взаємної прихильності, що до цього існували в сім'ї, виявляється недостатньо. У сім'ях, де латентних порушень немає, виявляється можливою мобілізація сім'ї, посилення її згуртованості, активізація спільних дій. У сім'ях, де мають місце латентні порушення, складні умови утруднюють здійснення протидії.

Сімейні відносини здебільшого виступають у ролі найбільш важливих і значущих для індивіда, чим визначається їх провідна роль у формуванні особистості. Вони відрізняються деякими особливостями.

1. Сім'я на ранніх, найважливіших для подальшого розвитку етапах життя індивіда, є єдиною, а пізніше однією з найбільш важливих соціальних груп, в які він включений. Події в сім'ї набагато більшою мірою "беруть близько до серця", ніж аналогічні події у сфері трудової діяльності, сусідських відносинах і т. ін.

2. Незважаючи на багатосторонність сімейних відносин, всі вони залежать одне від одного. Сфера домашнього господарства, дозвілля, емоційні, сімейні і

сексуально-еротичні взаємини дуже тісно пов'язані та взаємозалежні. Тож спроба якось змінити одну з них викликає "ланцюгову реакцію" змін у всіх інших. Завдяки цій особливості сімейних труднощів тяжче уникнути: у кожного члена сім'ї при такій спробі уникнення проблем виникає ще більше складнощів, нових проблем.

3. Особлива відкритість у сім'ї породжує й особливу вразливість кожного члена сім'ї стосовно різних внутрішньосімейних впливів. У сім'ї індивід більш доступний впливові з боку інших членів сім'ї; слабкості й недоліки його виявляються найбільш явно.

Істотну роль у розвитку уявлень сім'ї про себе, як вважають психологи Е. Сйдеміллер, В. Юстицкіс, відіграють і особливості самої сім'ї. А саме:

1. Розвиток процесів комунікації. Чим інтенсивніше і ефективніше члени сім'ї обговорюють життя своєї родини, чим інтенсивніше обмінюються емоційним досвідом, тим різнобічнішими стають їхні уявлення про свою сім'ю. У разі інтернального локусу контролю (лат. *lokus* - місце) члени сім'ї вірять, що від їхніх зусиль залежить подальше життя сім'ї, вони намагаються розуміти це й відповідно направляти свої вчинки. Сім'я з екстернальним локусом контролю, навпаки, підкоряється обставинам життя. В обох випадках має місце своєрідне замкнуте коло: чим більш розвинуте уявлення про сім'ю, тим ефективнішою є комунікація (члени сім'ї, той чи інший член сім'ї постійно відчують, думають про єдність, важливо й те, наскільки зобов'язаний саме так діяти в певній ситуації, від того вони краще розуміють один одного, ширшає й коло тем, що вони можуть їх обговорювати). І навпаки, чим менш розвинуте уявлення про сім'ю, тим менш ефективною є комунікація в ній.

2. Надмірно виражена "нормативність" життя сім'ї і взаємин у ній. Відносини в такій родині побудовані на словах "мусиш", "зобов'язаний". У цьому випадку ні в кого немає навіть стимулу уявляти собі майбутні обставини, почуття і думки членів сім'ї.

3. Стійкість укладу сім'ї. Мова може йти про сім'ю з незмінним способом життя в невеликому містечку, де сьогодні відбувається те саме, що й учора і щодня.

4. Низький рівень сімейної і психологічної культури. Сім'я формувалася в таких умовах, що просто ніде було вчитися думати про сімейні стосунки й почуття один одного, тому що відносини побудовані на співвідношенні сил між членами сім'ї, де завжди "правий" найсильніший [512].

Отже, уявлення сім'ї про себе – це складне утворення, що формується протягом тривалого часу під впливом різних факторів і суттєво впливає на розвиток міжособистісних комунікацій.

Дисгармонія і дестабілізація сім'ї – це негативні фактори подружніх відносин, що виражається в конфліктній взаємодії подружжя. Сімейний конфлікт – це складне явище. Причинами його, з одного боку, є порушення в системі взаємин – їхня ригідність, з іншого, – перекручування в особистих установках, рольових очікуваннях, способах перцепції.

Об'єктивно взаємини, що складаються в сім'ї, характеризують структуру сім'ї, сімейну цілісність. У здоровій сімейній структурі встановлюється рухома рівновага, що виявляється у свідомому формуванні психологічних ролей кожного члена сім'ї, формуванні сімейного "Ми", здатності членами сім'ї самостійно вирішувати суперечності й конфлікти.

У дисгармонійних сім'ях рівновага у взаєминах не проявляється в уникненні змін у розвитку нормальних стосунків і пов'язаних з цим можливих турбот і втрат. Рівновага для них перестає бути формою адаптації сім'ї до завдань оптимального виконання своїх зовнішніх і внутрішніх функцій.

Отже, сімейні зв'язки виявляються не тільки способом збереження деякої рівноваги, насправді вони є джерелом розвитку особистості членів сім'ї та їхніх взаємин.

Як вітчизняні, так і зарубіжні дослідники проблем сімейних відносин (В. Авдєєв, В. Леві, Дж. Скотт, Р. Коліс, Д. Куран та ін.) одностайні у висновках, що причинами порушень сімейних відносин є:

- відсутність щирості й відкритості спілкування між членами сімейного колективу;
- відсутність високої самооцінки й гідної оцінки один одного;
- не вміння взаємодіяти, прислухатися один до одного;
- відсутність довіри і поваги;
- не вміння переживати та відсутність почуття відповідальності за кожного;
- очікування прояву несправедливості з боку членів сім'ї;
- незбалансованість взаємодій членів сім'ї;
- відсутність сімейних традицій і ритуалів;
- відсутність почуття гумору і корисного проведення дозвілля;
- неповага до таємниць і секретів кожного;
- відсутність трансактного обміну в сім'ї, тобто постійного обговорення один з одним питань, проблем.

Соціологічні дослідження останніх десятиліть свідчать, що стабільні емоційно-психологічні відносини в сім'ї постійно переважають в ієрархії цінностей, випереджаючи такі досить вагомі й значущі для них, як матеріальний достаток і робота.

Зазначимо, що дослідження внутрішньосімейних відносин Р.Левіс, Дж. Скотта свідчать про доцільність виділити спеціальну групу перемінних, які впливають на різні характеристики спілкування в сім'ї:

- сімейні відносини тим кращі, чим більше саморозкриття членів сім'ї у спілкуванні;
- наявність більшого числа спільних очікувань і настанов;
- високий рівень невербальної комунікації (сприйняття погляду, пози, жестів, виразу обличчя);
- постійне підтвердження своєї подібності у сприйнятті сімейних ролей, позицій і настанов;
- наявність глибокого взаєморозуміння і взаємооцінок;
- наявність емпатійності – співпереживання, співчуття, порозуміння, сприяння тощо [548].

Отже, є всі підстави вважати, що відсутність подібної налагодженої системи міжособистісного спілкування в сім'ї і призводить до порушень сімейних конфліктів, тобто до її неблагополуччя.

Висновки з II розділу

Підбиваючи підсумки другого розділу, слід підкреслити, Глобальні зміни життя й умов дітей, зокрема трансформації до соціальної, економічної, моральної, освітньо-культурної сфер нашого суспільства, їх вплив на психіку, тобто переживання і поведження людей є важливим показником існування сучасної сім'ї та її функціонування як соціальної субсистеми.

Багатогранність, багатоаспектність дефініції "сім'я" та позначеного цим терміном кола явищ пов'язані з вивченням сім'ї як одного з важливих фундаментів людського життя, що визначає необхідність різноманітних підходів до обґрунтування проблем сім'ї. Однак головне полягає в тому, що кожне з тлумачень виходить не стільки з прагнення виявити сутність та специфіку певного феномена порівняно з іншими явищами соціального життя, скільки з тих конкретних цілей, в яких поняття сім'я використовується як "соціальний інститут".

Теоретично обґрунтовано, що сім'я має максимальні можливості в поступовому прилученні дітей до сучасних цінностей суспільства, введення їх у складний соціальний світ і включає всі форми впливу соціуму на особистість, яка формується: спілкування і безпосереднє пізнання, оцінку реальної поведінки, ставлення до навколишнього світу.

Головними принципами сімейної політики держави є такі принципи, як принцип суверенітету сім'ї, принцип суверенітету особистості, принцип опори на власні сили, принцип соціальної захищеності сім'ї, принцип розширення волі вибору, принцип диференційної політики. Вони враховують об'єктивний зміст процесів, які відбуваються з сім'єю, дають можливість зв'язати міри політики з системою основних цінностей суспільства.

Функції сім'ї не існують ізольовано одна від одної, вони взаємозалежні і взаємообумовлені: кожна з них є логічною ланкою інших функцій і будь-яка потенційна можливість зміни громадського життя спричиняє зміни або трансформацію всього комплексу сімейних функцій.

На функції сім'ї впливають такі фактори, як вимоги суспільства, сімейне право та норми моралі, реальна допомога держави сім'ї. Тому протягом історії людства функції сім'ї не залишаються незмінними: виникають нові функції, інші трансформуються, відмирають або наповнюються новим змістом, зокрема ті, що виникли раніше, в якихось відпадає потреба.

Вважаємо, що виховна функція є не тільки важливою складовою сімейного організму, але й соціалізуючою, тому що власне вона надає всім функціям сім'ї сенсового змісту, цілі, сутність яких у формуванні повноцінної людини.

У межах дослідження суттєвого значення набуває феліцитологічна функція сім'ї. Прагнення до особистого щастя стало визначальним у всій системі внутрішньосімейних стосунків та сподіваннях. Роль такої функції набуває особливого сенсу в неблагополучних сім'ях, де бракує як особистого, так і внутрішньосімейного щастя, а це стає предметом мрії і прагнення в його досягненні, що спонукає бажання змінити відносини в сім'ї для реалізації загального благополуччя і щастя.

Визначення статусного стану сім'ї становить інтерес дослідження у процесі виявлення рівня благополуччя і неблагополуччя в сім'ї як понять відносних. Для оцінки соціально-економічного статусу сім'ї необхідні деякі кількісні та якісні критерії: рівень прибутків сім'ї, її життєві умови, предметне довкілля, а також соціально-демографічні характеристики її членів.

З'ясовано, що при визначенні соціально-психологічного статусу сім'ї доцільно розділити всі взаємовідносини на окремі сфери за принципом участі в них суб'єктів, як-от: сімейні, дитячо-батьківські і стосунки з близьким довкіллям. У межах цієї градації пропонуються приблизні показники психологічного стану сім'ї: ступінь емоційного комфорту, рівень тривожності, ступінь взаємного розуміння, поваги, підтримки та взаємовпливу.

Доведено, що вплив сім'ї на соціальний розвиток особистості визначається її типом. Важливим є те, що в процесі своєї життєдіяльності сім'я перебуває в ситуації постійної зміни свого статусного становища, яке стосується її типу та місця в наведеній класифікації сімей. Також суттєво й те, що будь-який тип сім'ї різною мірою може нести елементи неблагополуччя. Знання особливостей кожного типу необхідне для вдосконалення соціально-педагогічної роботи з сім'єю, надання їй кваліфікованої допомоги у вирішенні багатьох проблем.

РОЗДІЛ ІІІ

НЕБЛАГОПОЛУЧНА СІМ'Я: СУТНІСТЬ, АНАЛІЗ СТАНУ ПРОБЛЕМИ

3.1. Аналіз соціально-педагогічних проблем неблагополучних сімей (на прикладі Одеського регіону)

Сім'я як історично обумовлене явище постійно зазнає суттєвих змін у процесі суспільного розвитку. Соціально-економічні процеси, які відбувалися в останній час в Україні, призвели до негативних тенденцій як у структурі сім'ї, так і у сімейному вихованні. Сім'я 2000-х років занепокоєна інфляцією, безробіттям, фінансовими проблемами. Зростає небезпечна тенденція самоусунення батьків від проблем, пов'язаних з вихованням та розвитком дитини.

Сьогодні можна визначити причини негативної зафарбованості сімейних стосунків, а саме: посилюється розподіл сімей за рівнем прибутків; зростає кількість розлучень, позашлюбних дітей; порушується традиційна структура сім'ї; змінюються старі, загальні норми поведінки, характер сімейних стосунків, взаємини між батьками і дітьми, ставлення до виховання. В результаті тривалого ігнорування народного сімейного досвіду виховання, який передавався від батьків до дітей, втрачено багато цінностей, які віками вважалися основою національного виховання.

Розглянемо низку показників, що з достатньою повнотою характеризують положення сімей сьогодні, дозволяють простежити тривожні тенденції у розвитку підростаючого покоління і суспільства в цілому, на прикладі Одеського регіону.

Згідно статистичним даним Управління освіти і науки по Одеській області за останні три роки кількість дітей і підлітків у віці до 18 років щорічно знижується : на початок 2004 р. – 556,8 тис., на початок 2005 р. – 494,5 тис.осіб, на початок 2006 р. – 356,7 тис.

Стан дитинства в першу чергу визначається станом сім'ї як основного інституту виховання і соціалізації дитини. Положення ж сім'ї характеризується насамперед рівнем життя, що вона може забезпечити. У поняття рівня життя входять два показники: прожитковий мінімум і середній рівень прибутку. Як показують дані статистики, за останні роки в середньому 28% населення області мали реальні грошові прибутки нижче величини прожиткового мінімуму.

Статистичні дані показують, що забезпечення дитини об'єктивно обходиться батькам дорожче, ніж витрати на інших членів сім'ї. Тому вплив негативних економічних факторів особливо погіршується зі збільшенням кількості дітей у сім'ї. Так, розбіжність у рівні прибутку сімей з одним і чотирма дітьми зріс до 3,3 разів. Це, у свою чергу, потребує невідкладного рішення проблеми надання не просто соціальної, а комплексної соціально-педагогічної допомоги практично усім категоріям сімей.

Наступний показник сімейного благополуччя – рівень зайнятості населення, забезпеченість роботою, яка надає грошові надходження в бюджет сім'ї. Так, жінок офіційно зареєстрованих у центрах зайнятості Одеси й Одеської області в 2004 р. було 42,9 тис., що склало 3,3% економічно активного населення; у 2005 р. – 33,3 тис., що склало 2,6 % від загальної кількості жіночого населення країни, такі ж показники й у 2006 р. Погіршення фінансового положення сім'ї, пов'язане з падінням престижу низки професій, обумовило скорочення виховного потенціалу батьків.

Наочним свідченням включення української сім'ї в ринкові стосунки може служити рівень зайнятості населення в недержавній сфері. Статистичні дані в Одеській області свідчать, що 38% батьків працюють в недержавній сфері зайнятості. Причому утворився визначений прошарок населення, у якій батьки працюють у комерційних структурах (близько 25 % сімей). Це визначає, що батьки-бізнесмени мають більш високий авторитет у дітей і формують у дітей практико-орієнтовані життєві цілі. Однак саме ця категорія сімей з визначеним матеріальним статком може випробувати додаткових труднощів у вихованні

своїх дітей. А саме, у здійсненні соціального контролю за дітьми через велику зайнятість на роботі.

Важливим елементом добробуту є житлова забезпеченість сім'ї, а також потенційна можливість для поліпшення житлових умов. Так, у 2006 р. цей показник по м. Одесі, зокрема для багатодітних сімей складав 535 і 30,4 % від загальної кількості таких сімей, а по Одеській області кількість таких сімей складала 2629 і 23,5 %. Неможливість вирішення житлової проблеми сімей призводить до збільшення кількості неблагополучних сімей, що, у свою чергу, сприяє подальшому зниженню народжуваності, а також погіршенню психологічних стосунків і зростанню насильства в сім'ї, посиленню соціальної дезадаптації дітей.

Наступна проблема української сім'ї і усього суспільства пов'язана з терміном "гуманізація". Відомо, що минуле сторіччя характеризувалося розвитком науки і техніки, що значно нівелювало цінність міжособистісних стосунків. Основу життя сучасних сімей склали матеріальні цінності, що не завжди визначали психологічну комфортність особистості і призвело до потреби повернення цінностей емоційного характеру: взаєморозуміння, моральної підтримки, емпатії, взаємодопомоги, що так необхідно особливо в сім'ї. Разом з тим більшість сімей не відповідають цьому принципу. У таких сім'ях панує взаємна байдужість, відсутність інтересу членів сім'ї один до одного, навіть бійки. Як показує статистика по Одеській області, за один тільки 2005 рік у результаті сімейних сварок було зроблено 265 злочинів між родичами, причому 23 % постраждалих – діти.

За даними дослідження Ф. Думка, в Одесі кожна третя дитина росте без батька, в кожній четвертій батько страждає на алкоголізм; 52,8% дітей зростають у неблагополучних сім'ях; у 26,1% з них – неповна сім'я, в 14,6% сімей – злочинність серед батьків; в 1,2% – діти живуть з психічно хворими батьками. Одержані дані свідчать про те, що порушення структури сім'ї є одним з об'єктивних критеріїв важковиховуваних [158].

Усі ці негативні явища свідчать про те, що сучасна українська сім'я сьогодні переживає визначені кризові явища, що негативно позначається на положенні дітей.

Так, нами разом з Управлінням у справах сім'ї та молоді по Одеській області було виявлено, що неповні, багатодітні, малозабезпечені сім'ї склали в 2005 р. кількість 145,141 тис., що відповідає 21,5 % від загальної кількості сімей: у 2006 р. кількість таких сімей складала 149,669 тис, що відповідає 21,3% від загальної кількості сімей. Також нами встановлено, що кількість неповних сімей зросла від 85,463 тис. у 2004 р. до 101,531 тис. у 2006 р. Особливої уваги потребують неблагополучні сім'ї, кількість яких зросла майже удвічі (2004 р. – 6,366 сімей, 2006 р. – 12,141 сімей).

Водночас практика суспільства свідчить, що більшість сімей відчуває значні труднощі у вихованні дітей: батьки визнають недостатність своїх психолого-педагогічних знань, труднощі у спілкуванні з дітьми, необхідність у спеціалізованій професійній допомозі, свою нестриманість, батьківський авторитаризм, що призводить до неповаги особистості дитини, до постійних сімейних конфліктів. Це пояснюється як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. Об'єктивно – суспільство сьогодні не створює умов для нормальної життєдіяльності сім'ї. Суб'єктивно – обмежена міра втручання в життя сім'ї, оскільки стосунки в кожній окремій сім'ї формують лише її члени, сім'я є недоторканим осередком приватного життя.

Порозуміння поглядів на роль сім'ї, відродження її природного значення потребує і часу, і певних умов. Сьогодні одна з гострих соціально-освітніх проблем, на нашу думку, це відчуження сім'ї від дошкільного навчального закладу, педагогів від батьків, сім'ї від інтересів творчого та вільного розвитку особистості дитини. Ми є свідками закриття дошкільних закладів, що лише більшою мірою загострює проблему. Також визначається тенденція зниження кількості дітей дошкільного віку, яка у 2004 р. склала 116,5 тис. дітей, 2005р. – 112,9 тис. дітей, 2006р. – 102,7 тис. Разом з цим, відвідують дошкільні

навчальні заклади в Одеській області лише 46 % дітей, а більшість з них (54%) знаходяться поза межами суспільного виховання, тобто виховуються у сім'ї.

Отже, можна констатувати, що положення сім'ї і дітей у суспільстві вимагає невідкладного рішення проблем не тільки на соціальному рівні, але й комплексної соціально-педагогічної підтримки.

У галузі соціально-педагогічної підтримки молоді та сім'ї значну роль відіграють центри соціальних служб для молоді, які утворені згідно Постанови Міністрів України № 1291 від 3 жовтня 2001 р. "Про розвиток центрів соціальних служб для молоді". Сьогодні в Одеській області функціонують 5 таких центрів. Планується створити в області ще 26 центрів соціальних служб для молоді, а також мережу центрів сім'ї "Родинний дім" та 10 центрів інформаційно-консультаційної роботи з сім'ями (Програма соціально-економічного та культурного розвитку Одеської області на період до 2010 року).

Аналіз стану проблем сімей в Україні визначило низку соціально-економічних причин, які дозволяють простежити тривожні тенденції у розвитку підростаючого покоління і суспільства в цілому. Серед них: рівень життя, що сім'я може забезпечити; рівень зайнятості населення, забезпеченість роботою, яка надає грошові надходження в бюджет сім'ї, житлова забезпеченість, а також потенційна можливість для поліпшення житлових умов; посилюється розподіл сімей за рівнем прибутків; зростає кількість розлучень, позашлюбних дітей; порушується традиційна структура сім'ї; змінюються старі, загальні норми поведінки, характер сімейних стосунків, взаємини між батьками і дітьми, ставлення до виховання.

Така допомога повинна спиратися на принципово нові концептуальні й організаційно-педагогічні підходи. Визначальною в розробці нових концепцій, методик і технологій є система освіти взагалі і професійної підготовки фахівців зокрема, які зможуть забезпечити необхідний і кваліфікований рівень підтримки сімей, особливо неблагополучних.

3.2. Сучасні тенденції виникнення неблагополучних сімей

Протягом усієї історії людства сім'я була найбільш стійким соціальним інститутом суспільства і вважалась основною життєвою цінністю для багатьох поколінь людей. Сім'я відіграє й нині позитивну роль в утворенні особливого духовного мікроклімату, важливого для розвитку особистості. Необхідність дослідження проблем сім'ї в цьому ракурсі ми вбачаємо в тому, що саме сімейно-побутова сфера людей викликає серйозні проблеми в галузі виховання, що суттєво впливає на процес, позначається на його економічному та політичному становищах, духовній стабільності й відновленні життя суспільства.

Для дослідження сім'ї певний інтерес становить первинний етап соціалізації особистості, який висуває потребу в інтимізації людиною свого буття. У педагогічній літературі (О.Антонов, О.Васильєва, В.Котирло, С.Ладивір, В.Постовий, О.Савченко, С.Тищенко, З.Янкова) сім'ї, як один із головних видів соціальних інститутів, розподіляються на благополучні і неблагополучні. Критерієм оцінки благополуччя або неблагополуччя виступає вихованість дітей, точніше, рівень їхньої вихованості.

У багатьох сім'ях основні сили та час батьків витрачаються на вирішення матеріальних проблем, а не на духовний розвиток дітей. За даними соціологічних досліджень, працююча жінка, яка працює, приділяє вихованню дітей 16 хвилин на добу, а у вихідні – 30 хвилин. Спілкування батьків з дітьми, їхні спільні заняття, на жаль, дуже рідкі і здебільшого полягають у контролі за здоров'ям та навчанням дитини.

Зростає урбанізація суспільства, а з нею й анонімність стосунків дітей і дорослого населення. Це означає, що порушення правил поведінки, асоціальні вчинки не вважаються стидними, ганебними, тому що ніхто не знає ні дітей, ні батьків. Раніше в невеликих місцевостях знали, чия це дитина, тому батькам було соромно мати невихованих дітей, а дітям соромно недостойно поводитись,

знеславлювати ім'я батьків, рід. Сьогодні здебільшого втрачені традиції народної педагогіки, за законами якої виховувалося не одне покоління, вчилося високої моралі, культури, духовності. Гіпертрофовані захоплення батьків політичними подіями й телевізійними серіалами призводить до того, що на спілкування з дітьми зовсім не залишається часу, а це відповідно створює дискомфорт у взаємовідносинах дітей і батьків.

У зв'язку зі змінами, які відбуваються в державі, виникає новий тип сім'ї, який належить до розряду "нових українців". Це здебільшого забезпечені сім'ї. Але саме в таких сім'ях батьки постійно відчують страх за своє майбутнє, за своє життя і життя своїх дітей. У цих умовах вони ні на хвилину не відпускають від себе дитину, побоюються кіднепінгу, тобто її викрадення. Ця тривожність і страх передаються дітям, що посилює емоційне неблагополуччя дитини в сім'ї. Соціологи та психологи фіксують високу кризу в сімейних стосунках у подібних сім'ях. Отже, матеріально забезпечені сім'ї, в яких є батьки, потрапляють під розряд неблагополучних для формування особистості дитини. Особливо несприятливі умови для розвитку дитини спостерігаються в сім'ях з дуже низьким матеріальним рівнем.

Безумовно, перелік причин, які не дозволяють або заважають батькам ефективно виховувати дітей, можна продовжити. Однак і зазначених цілком достатньо, щоб констатувати неблагополуччя дітей у багатьох сучасних сім'ях.

Уважається, що неблагополуччя дитини спостерігається здебільшого у неблагополучній сім'ї. Проте, "благополуччя" і "неблагополуччя" – поняття відносні і, на нашу думку, повинні розглядатися лише з позиції комфортності дитини в сім'ї.

Розглядаючи категорію "неблагополучної сім'ї" завважаємо, що вона базується насамперед на понятті "сім'я", а отже, аналіз і формування цієї дефініції можливі й логічні з позицій характеристики сім'ї взагалі, змістова і значеннева характеристика якої багато в чому визначала підходи й інтенцію самого дослідження.

Ми виходили з того, що категорія "неблагополучна сім'я" – поняття ситуативне, тобто визначається конкретною ситуацією існування сім'ї, яка припускає елементи неблагополуччя.

Саме "неблагополуччя" як поняття і явище включає цілий комплекс різних проблем. Під неблагополуччям сім'ї ми розуміємо неможливість для сім'ї задовольняти свої основні потреби. Однак визначити ставлення членів сім'ї до таких понять, як "рівень життя", його "якість", "спосіб життя", "здоров'я і щастя", "виховання дітей" надзвичайно складно. Неблагополуччя – не стан сім'ї, а динамічний процес життєдіяльності сім'ї. Тому, на наш погляд, неблагополуччя сім'ї не можна оцінювати як об'єктивну реальність. Разом з тим, благополуччя сім'ї варто розглядати в рамках благополуччя суспільства, рівня його розвитку. Критерії благополуччя суспільства є критеріями сімейного благополуччя і критеріями цілеспрямованого розвитку й виховання дітей. Розуміння батьками проблем виховання дітей є важливою складовою сімейного благополуччя.

Відомо, що показники неблагополуччя сім'ї пов'язані з економічними, соціальними, психологічними й особистісними причинами. При цьому виключаємо категоричність у трактуванні самого поняття "неблагополучна сім'я", бо вважаємо, що будь-яка сім'я, проходячи певні життєві етапи, відчуває стан неблагополуччя й дискомфорту в найрізноманітніших проявах, а це означає, що підхід з боку педагога в діагностуванні та підтримці необхідний у більш широкому і різнобічному педагогічному діапазоні.

Неблагополучними прийнято вважати сім'ї, в яких наявні дефекти виховання. Переважно в неблагополучних сім'ях діти хворі, тому що постійна напруга призводить до неврозів та інших хвороб. У неблагополучній сім'ї спостерігається явна або прихована емоційна напруга дитини. Часті покарання, окрики, невдоволення з боку батьків примушують дитину думати, що її не люблять, що вона нікому не потрібна. Це створює емоційний дискомфорт у душі дитини. Дитина не може знайти своє місце в сім'ї, а потім і в житті, що надалі спричиняє до формування в неї асоціальної поведінки.

Неблагополучна сім'я для дитини – це не синонім асоціальної сім'ї. Існує багато сімей, які з формальної точки зору є самодостатніми, однак для конкретної дитини така сім'я з різних причин може бути неблагополучною. Безумовно, що сім'я алкоголіків, наркоманів та правопорушників для кожної дитини буде неблагополучною, але в більшості випадків благополуччя розглядається лише стосовно конкретної дитини. Ми згодні з думкою М.Буянова, що система стосунків "сім'я – дитина" має право розглядатися як благополучна або неблагополучна [85].

Зустрічаються зовні нормальні сім'ї, де батьки надмірно зайняті своїми справами, а тому недостатньо уваги приділяють вихованню, що й позначається на емоційному стані дитини. Водночас сім'я може бути неповною, але більш корисною для дитини, де панує мир та спокій, які сприяють повноцінній життєдіяльності членів сім'ї.

Серед вагомих причин неблагополучного стану дітей у сім'ї є низький рівень педагогічної культури батьків, їхня педагогічна невідповідність, відсутність відповідних здібностей, елементів педагогічної майстерності та інтересу до цього виду діяльності.

Інтерес до проблем неблагополучних сімей привертає увагу дослідників різних галузей соціальних, психолого-педагогічних наук і формує певну систему поглядів та підходів до вирішення проблем таких сімей.

Наявна різна класифікація типології неблагополучних сімей. Так, І.Зверєва, Л. Коваль, С. Хлебник та ін. до неблагополучних сімей відносять:

- сім'ї, в яких батьки зловживають алкогольними напоями, ведуть аморальний спосіб життя, вступають у конфлікт з правовими вимогами суспільства (припускаються різних видів правопорушень);

- сім'ї з низьким морально-культурним рівнем батьків;

- сім'ї зі стійкими конфліктами у взаємовідносинах між батьками, батьками і дітьми;

- неповні сім'ї;

- сім'ї, зовнішньо благополучні, але такі, де батьки припускаються серйозних помилок у системі сімейного виховання, що спричиняє невміння будувати правильні стосунки між членами сім'ї, батьки мають низьку педагогічну культуру [220].

Крім того, автори визначають показники внутрішньосімейного життя, які створюють негативний емоційно-психологічний клімат. Серед них:

- споживацький характер ставлення до життя, негативне ставлення до праці;
- невідповідність морально-етичних принципів сім'ї до загальноприйнятих суспільних норм;
- відсутність єдиної життєвої позиції;
- невміння раціонально розв'язувати сімейні конфлікти;
- негативний стиль життєвих взаємовідносин.

Дитині в таких умовах, на думку вчених, притаманні негативне ставлення до сім'ї, відсутність потреби спілкуватися з батьками, конфліктність, негативне ставлення до суспільства, замкненість, низька самооцінка.

Учені (О.Арсентьева, Т.Бессонова, М.Буянов, О.Гуляр, Ф.Думко, І.Трубавіна) підкреслюють, що кожна неблагополучна сім'я має свою специфіку, свій характер сімейного неблагополуччя. Неповна ж сім'я викликає особливе занепокоєння. У світі останнім часом підвищилася кількість розлучень. Це мало б означати, що підвищилася кількість дітей, які не отримують повноцінного виховання і матеріального забезпечення. До всього у виховній практиці склалося таке становище, що в неповних сім'ях здебільшого виростають "важкі" діти, хоча, іноді їхня поведінка, ставлення до батьків і суспільства не викликають хвилювання у педагогів. Це лише підтверджує, що неповні сім'ї – явище неоднорідне, його характеристика не може бути однозначною, а тому педагог у кожному випадку повинен уважно вивчати умови виховання дитини в таких сім'ях.

Неповними сім'ї стають з різних причин: розлучення подружжя або смерть одного з батьків, позбавлення одного з батьків батьківських прав, перебування когось з них у місцях позбавлення волі, позашлюбна дитина. Негативно впливає

на дитину розлучення батьків. Незалежно від його причин виховання дітей у таких сім'ях має низку проблем, насамперед змістовності та тривалості спілкування з дитиною. Ці та інші складності неповної сім'ї такого типу позначаються на стилі спілкування: втрачаються врівноваженість, доброзичливість; виникають драгівливість, байдужість; погіршується емоційна атмосфера в сім'ї.

Стійкі внутрішньосімейні конфлікти формують конфліктні сім'ї. Вони виникають унаслідок відсутності у взаємовідносинах між батьками взаєморозуміння, взаємодопомоги, щирості, морально-етичної вихованості. У таких сім'ях у відносинах присутні грубість, зарозумілість, взаємні докори та погрози. Виникає стійке незадоволення, яке призводить до сімейної кризи.

Особливості конфліктної сім'ї залежать від стадії її розвитку і особливостей індивідуалізації кожного її члена. На стадії взаємної адаптації формуються і шляхи виходу з конфлікту. Рівень сприйняття конфліктної ситуації, установки особистості на її переборювання скорочують або продовжують цей період.

Але більш серйозною проблемою в таких сім'ях є те, що ці конфлікти викликають нервово-психічні порушення, особливо в дітей. Дитина перебуває у постійній тривозі. В неї виникають суперечливі почуття до батьків, формуються такі дефекти характеру, як підвищена збудливість, страх, невпевненість щодо свого місця в сім'ї. Відсутність позитивних емоцій в сімейному колі компенсується пошуком їх у вуличних компаніях, в алкоголізмі, наркоманії, проституції.

Проблема алкоголізму батьків давно відома в педагогічній теорії і практиці. Такі сім'ї акумулюють у собі всі негативні якості неблагополучних сімей. Дитина в такій сім'ї народжується слабкою, хворобливою, з нервово-психічними проблемами, зростає без турботи з боку батьків, без гідної опіки, уваги.

Останнім часом особливого значення набуває морально-культурний розвиток батьків. Їхній низький рівень також є показником усіх типів неблагополучних сімей. Унаслідок духовної обмеженості, примітивізму життєвих потреб сім'я

віддаляється від життя суспільства. Батьки далекі від думки, щоб створити дитині сприятливі умови для формування та розвитку її особистості. Відповідно рівень її розумового розвитку не відповідає вимогам сучасного суспільства.

Л.Алексєєв виокремлює такі види неблагополучних сімей: конфліктні, аморальні, педагогічно некомпетентні й асоціальні. Г.Бочкарьова описує сім'ю з неблагополучною емоційною атмосферою, в якій батьки не тільки байдужі, але й без відповідної поваги ставляться до своїх дітей; а також сім'ї, в яких відсутні емоційні контакти між членами сім'ї, байдужість до потреб дитини при зовнішньому благополуччі стосунків. Дитина в таких умовах намагається знайти емоційні стосунки поза сім'єю. Є і сім'ї з нездоровою моральною атмосферою, коли обмежені соціальні потреби й інтереси дітей та які призводять до аморального способу життя останніх. В основу цієї класифікації покладено емоційні переживання дитини.

3. Байорюнас визначає ситуації, які сприяють виникненню відхилень у поведінці дітей. Це:

- відсутність свідомого виховного впливу на дитину;
- високий рівень пригнічення і насильства у вихованні;
- перебільшення з егоїстичних поглядів самостійності дитини;
- хаотичність у вихованні внаслідок неузгодженості між батьками [39].

Дослідники (Н.Волкова, Р.Овчарова, В.Целуйко) пропонують чотири типи неблагополучних сімей, що сприяють появі "важких" дітей:

1) сім'ї з недостатніми виховними ресурсами. До них належать зруйновані або неповні сім'ї. Ці сім'ї самі по собі не формують "важких" дітей. Відомо багато випадків, коли в таких сім'ях виростили морально досконалі люди. Але все ж таки ці сім'ї створюють несприятливе середовище для виховання молоді;

2) конфліктні сім'ї, де один з батьків не схвалює поведінки іншого. У таких сім'ях діти часто поводяться опозиційно, інколи конфліктно-демонстративно. Старші протестують проти існуючого конфлікту, стають на бік одного з батьків;

3) морально неблагополучні сім'ї. Серед членів такої сім'ї спостерігаються розбіжності у світогляді та принципах організації сім'ї, бажання досягти своєї мети незважаючи на інтереси інших, використання чужої праці, прагнення підкорити своїй волі іншого;

4) педагогічно некомпетентні сім'ї. У таких сім'ях надумані або застарілі уявлення про дитину замінюють реальну картину її розвитку [109, 339, 491].

Т. Бессонова пояснює появу неблагополучної сім'ї внаслідок нездоров'я самої дитини, що збільшує її психічний стан і надалі зумовлює надмірне реагування дитини на сімейне неблагополуччя, а також на несприятливі фактори довкола які неї. Автор також вважає неблагополучну сім'ю неповноцінною в питаннях виховання, де діти набувають статус соціальної безпритульності [55].

Виховне ігнорування дитини в неблагополучній сім'ї породжує процеси фізичного, психічного і навіть сексуального насильства, що вважається невід'ємною проблемою дітей у таких сім'ях.

Емоційний тиск (постійна лайка, приниження гідності дитини, образи, докори, неухважність) призводить до емоційної, поведінкової й інтелектуальної інвалідності дитини. Таке визначення стану дитини з неблагополучної сім'ї особливо істотне в межах нашого дослідження як соціально-педагогічний симптом діагностування і подальшої корекції особистості дошкільника.

І.Козубовська небезпідставно вважає, ознакою неблагополуччя сім'ї передусім несприятливі умови виховання дітей і виділяє на підставі цього таку градацію неблагополучних сімей:

- соціально-демографічні (неповні, багатодітні, батьки розлучаються);
 - матеріально-побутові (малозабезпечені, безробітні);
 - медико-соціальні (батьки-інваліди, алкоголіки, наркомани, психічно хворі);
 - психологічні й соціально-педагогічні (тривожний клімат у сім'ї, емоційно-конфліктні взаємини, педагогічна некомпетентність батьків);
 - соціально-правові (криміногенний спосіб життя батьків, раніше суджені)
- [224].

І. Трубавіна на основі аналізу чинного законодавства в Україні визначає, що неблагополучними є такі сім'ї, в яких порушуються права дитини та юридичні норми суспільства. Причинами такого, вважає автор, може бути алкоголізм і наркоманія членів сім'ї, психолого-педагогічна і правова неграмотність, економічні фактори суспільства, хвороби, політична ситуація, насильство щодо членів сім'ї тощо. Разом з тим увагу вченої привернуло те, що неблагополучними можна вважати і потенційно неблагополучні, в яких порушені зв'язки сім'ї з мікро- і макросередовищем, внутрішньородинні зв'язки, структура сім'ї, спроможність сім'ї виконувати свої функції і низький культурний та освітній рівень членів сім'ї [472].

М. Раттер визнає причиною появи "важких" дітей сімейні травми і конфлікти в сім'ї, недостатню любов батьків, смерть одного з них, батьківську жорстокість або просто непослідовність у вихованні, перебування в дитячому будинку. Автор вважає, що діти нерідко засвоюють не тільки позитивні, а й негативні зразки поведінки батьків, інколи доводячи їх до крайнощів. Вони часто прагнуть порівнювати слова батьків з їхніми справами [388]. Учений визначає й інші фактори, що негативно впливають на дитину. Такими є жорстокі обмеження та гіперопіка з боку батьків. Перші - призводять до пригноблення дитини або до нервового стану. Викликає певні труднощі в поведінці дитини і домінування в сім'ї одного з подружжя, що виявляється в опорі іншого. Негативно впливає на дитину життя віддалік сім'ї й особливо втрата одного з батьків (смерть, розлучення). Часто на дитину більше впливає не сам факт розлучення, а розлад і дисгармонія у відносинах батьків між собою. Появі "важких" дітей сприяє відсутність взаєморозуміння між членами сім'ї, емоційні та інші психічні розлади між батьками, асоціальна поведінка одного або обох батьків, зруйновані або відсутні зв'язки між членами сім'ї різних поколінь.

Особливу групу неблагополучних сімей, на думку вчених (Т.Гаврилова, Т.Кулікова, В.Целуйко, І.Фрідман), становлять сім'ї, які виглядають цілком благополучно, але припускаються серйозних помилок у сімейному вихованні.

Такі помилки мають сталий характер. З-поміж них такі: відсутність вимог до дитини; безконтрольність з боку батьків за поведінкою дитини; надмірна батьківська любов, надмірна суворість виховання; відсутність урахування вікових та індивідуально-психологічних особливостей дитини [120, 262, 491].

Ми згодні з поглядом Ф. Думка про те, що оскільки в педагогічній літературі не існує чіткого розмежування між неблагополучними сім'ями і сім'ями, які припускаються помилок у вихованні дітей, доцільно виокремити ще одну категорію сімей – "педагогічно несприятливу" [158].

Так, учений під неблагополучними сім'ями розуміє сім'ю з яскраво вираженою стійкою конфліктно-агресивною спрямованістю, що суперечить морально-правовим нормам сімейного життя (наявність різного виду правопорушень); схильністю до вживання алкогольно-наркотичних речовин; проявами різного роду насильства до членів сім'ї; цілеспрямованим залученням батьками дітей до правопорушень і злочинів.

Педагогічно несприятливі сім'ї, на його погляд, – це зовні благополучні сім'ї, але в яких низький рівень педагогічної культури й освіченості батьків, тобто педагогічно некомпетентні батьки щодо методів, форм і засобів сімейного виховання, що негативно позначається на поведінці дітей та їх вихованості.

Психолог Л. Шнейдер вважає, що не можна зрозуміти й оцінити стан та перспективи сім'ї, ігноруючи кардинальні зміни, які відбуваються на сучасному етапі розвитку суспільства (емансипація дітей від батьків, перехід від закритої до відкритої системи формування шлюбу, емансипація жінок, зростання особистої свободи кожного члена сім'ї тощо). На його думку, сьогодні наявні два діаметрально протилежних погляди. Перший - пов'язує глобальні соціальні зміни сучасності (індустріалізація, зростання мобільності населення, урбанізація тощо) з "розхитуванням" сімейних укладів таких, як укладання шлюбу "на все життя", фізична безпека індивіда, емоційно позитивна домашня атмосфера, стереотипне однозначне ставлення до виховання потомства. У свою чергу, криза традицій сприяє інтенсифікації розлучень та розпаду шлюбів, спричиняє

збільшення числа неповних сімей і сімей з нерідними батьками, значне поширення абортів і позашлюбних дітей, зростання насильства та інцесту [503]. За другим – розглядаються причини всіх соціальних та особистих проблем у сучасній тиранії сім'ї.

Американський психолог В.Сатир небезпідставно відкидає таку однозначну песимістичну полярність і стверджує, що в даний час у сучасному світі існує два типи сімей: зріла сім'я і проблемна [405]. Проблемні сім'ї, незалежно від характеру проблем, мають багато спільного у своєму житті. На думку автора, атмосфера проблемної сім'ї характеризується незручністю, дискомфортом; відчуттям нестійкості, напруги, тяжкості взаємостосунків. Неблагополучні сім'ї, підкреслює автор, народжують неблагополучних людей з низькою самооцінкою, що підштовхує їх на злочин, спричиняє душевні хвороби, алкоголізм, наркоманію, бідність та інші соціальні проблеми.

А.Співаковська виокремлює такі типи неблагополучних сімей з більш-менш докладним аналізом необдуманого виховного впливу на дітей у таких сім'ях.

Зовні "спокійна сім'я". Стосунки її членів розглядаються як упорядковані й узгоджені. Однак при більш близькому знайомстві стає ясно, що подружжя відчувають незадоволеність, нудьгу, почуття відповідальності превалює над спонтанністю та щирістю стосунків. Дитина в такій сім'ї стає безпорадною. Її життя наповнюється постійною тривогою, вона відчуває небезпеку, але не розуміє її витоків, живе в постійній напрузі.

"Вулканічна сім'я". У такій сім'ї подружжя постійно з'ясовують стосунки, часто сваряться, хоча чергують ці сварки з проявом ніжних почуттів і кохання. У такому випадку спонтанність, емоційна безпосередність переважають над почуттям відповідальності. У таких сім'ях діти відчувають значні емоційні перевантаження, що становить серйозні загрози для розвитку дитячої психіки.

"Сім'я-санаторій". Тут панують дрібне опікування, жорсткий контроль та безмірний захист від уявних загроз. У результаті – безмірне перевантаження нервової системи дитини, за якого виникають нервові зриви, підвищена чутливість, дратівливість.

"Сім'я-фортеця". Батьки намагаються чинити правильно, надміру принципово. Це викликає підвищену невпевненість, безініціативність, концентрацію уваги дитини на внутрішніх переживаннях, що призводить до її психологічної ізоляції, труднощів у спілкуванні з однолітками.

"Сім'я-маскарад". Такий тип сімей викликає неузгодженість життєвих цілей та позицій батьків. Будуючи своє життя на основі різних соціальних цінностей, батьки ставлять дитину в ситуацію різних вимог і неузгоджених оцінок. Виховання стає непослідовним, породжує внутрішній конфлікт і застійні осередки нервового перезбудження дитини [441].

Соціолог Ф. Мустафаєва до неблагополучних сімей відносить ті сім'ї, які протягом певного часу неспроможні опиратися впливу дестабілізуючих позасімейних та внутрішньосімейних факторів [324].

Г.Міньковський розрізняє сім'ї з різним виховним потенціалом і визначає такі:

- виховно-сильні і виховно-усталені, які близькі до оптимального рівня в питаннях виховання дітей;

- виховно-неусталені, для яких характерна неправильна позиція батьків щодо організації процесу виховання дітей;

- виховно-слабкі, з утратою контакту з дітьми і контролю над ними; об'єднують сім'ї, де батьки з різних причин (погане здоров'я, завантаження роботою, відсутність освіти або педагогічної культури) неспроможні правильно виховувати дітей, втратили контроль над їхньою поведінкою та інтересами [192].

Інші типи сімей такі: виховно-послаблені з постійно конфліктною атмосферою; виховно-послаблені з агресивно-негативною атмосферою; маргінальні: з алкогольною, сексуальною деморалізацією; злочинні; правопорушні; а психічно обтяжені є, на соціально-педагогічний погляд, негативними, навіть криміногенними. Діти сприймають поведінку старших членів сім'ї як нормальну, звичайну, емоційно ототожнюються з батьками і

відтворюють стереотипи їхньої поведінки, ніяк не замислюючи над тим, наскільки та поведінка правильна, суспільно цінна.

Дослідники Л.Я.Оліференко, Т.І.Шульга, І.Ф.Дементьєва розподіляють неблагополучні сім'ї на три групи:

1) превентивні – сім'ї, в яких проблеми мають незначний прояв і знаходяться на початковій стадії розвитку неблагополуччя;

2) сім'ї, в яких соціальні та інші суперечності загострюють взаємовідносини членів сім'ї один з одним та довколишніми до критичного рівня;

3) сім'ї, які втратили всіляку життєву перспективу, інертні стосовно своєї долі та долі своїх дітей [343].

Дослідники (М.Буянов, Н.Волкова, В.Торохтій) пропонують ще й таку класифікацію неблагополучних сімей: за кількістю батьків – повна; неповна; опікунська; приймальна; сім'я, в якій усиновили дитину; за кількістю дітей – малодітна, багатодітна, бездітна; за матеріальним благополуччям – малозабезпечена, середньозабезпечена, добре забезпечена; за проблемами батьків – сім'я алкоголіків, наркоманів, безробітна, криміногенна, позбавлена батьківських прав, соціально дезадаптована, педагогічно послаблена. При цьому особливо визначають “тяжку неблагополучну сім'ю”, в якій спостерігається соціальна невлаштованість батьків і, як наслідок, - постійний психологічний стрес, який підкріплюється алкоголем, асоціальною поведінкою, відчуженістю від навколишніх, правопорушеннями, злодійством тощо [85, 109, 470].

Зауважимо, що, в науковій літературі також не існує чіткого розподілу між неблагополучними сім'ями і сім'ями, які припускаються помилок у вихованні дітей, тому такі сім'ї називають "педагогічно занедбаніми" (І. Дьоміна). Тож їх також слід віднести до неблагополучних [144].

Як свідчать дані психологічних, соціальних і педагогічних досліджень, причин, які не дозволяють або заважають батькам позитивно впливати на виховання дітей, достатньо для того, щоб констатувати факт існування неблагополуччя дітей у багатьох сучасних сім'ях. Але водночас кожна сім'я в певний період свого існування проходить через низку кризових ситуацій, які

стосуються як сім'ї взагалі, так і окремих її членів. Різні періоди життя сім'ї викликають у її членів різні стреси. Вони провокують реальні кризи і спонукають кожного члена сім'ї або продовжити подальше зростання й розвиток, або зупинитися через страх змін.

Досліджуючи теоретичні засади неблагополучної сім'ї, було визначено, що ця проблема є важливою для суспільства, оскільки сім'я здійснює соціалізацію особистості, вона є концентрованим виразником свого ставлення до всіх аспектів виховання.

Отже, під неблагополучною сім'єю розуміємо сім'ю як явище ситуативне і динамічне, з низьким соціальним статусом, яка не задовольняє своїх основних життєвих потреб, не виконує покладені на неї функції та яка потребує постійної соціально-педагогічної підтримки суспільства.

Сім'я – це складне соціально-педагогічне явище, що має інтегровану структуру й відрізняється певними параметрами. Первинна соціалізація дитини в сім'ї відбувається за допомогою психологічних механізмів, які мають індивідуальний характер, і залежить від типу сім'ї (благополучна – неблагополучна). Розуміння сім'ї як соціально-педагогічного явища створює умови для формування більш широких зв'язків між сім'єю та іншими інститутами виховання, державою взагалі, можливостей професійної корекції сімейного виховання, компенсації його недоліків, підвищення педагогічної культури батьків, захисту дітей від негативного впливу сім'ї. Сім'я забезпечує наступність соціальних, духовних, народних традицій. Із сім'ї виходять громадяни суспільства, а це означає, що - яка сім'я, таке і суспільство.

3.3. Міжособистісні стосунки в сім'ї як об'єкт теоретичного дослідження

3.3.1. Причини порушень міжособистісного спілкування в сім'ї. Сімейні відносини – це складний феномен, що включає міфологічні та сучасні рівні свідомості, має індивідуальні й колективні, онтогенетичні й соціогенетичні підстави. Поняття сімейних відносин як належності індивіда до деякого

надіндивідуального сімейного цілого охоплює суб'єктивний час, особистісну життєдіяльність, національну культуру й традиції. Постановка проблеми сімейних відносин, вивчення їх психолого-педагогічних засад та розуміння й витлумачення є актуальним завданням не тільки через відзначену дослідниками кризи сучасної сім'ї і назрілим, у зв'язку з цим, завданням: психологічне розуміння сімейних відносин в теоретичному і практичному аспектах має в подальшому позначитися на досягненні благополуччя і стабільності в сімейних відносинах.

На всій території України ця ситуація постає особливо гостро: криза сім'ї є домінуючою, всепоглинаючою та поки що важкоздоланною. У багатьох соціально-психологічних дослідженнях (Л.Гозмана, С.Ковальова, С. Пінт, В.Сатир та ін.) визначається глобальне руйнування соціальних стереотипів, індивідуальна ідеологія безчасся, дезінтеграція, зміна соціально-психологічного статусу сім'ї, у деяких випадках виявляється її деформація, невизначеність і навіть часткова втрата внаслідок зміни відпрацьованих ритуалів. Це все спричиняє трансляція в ЗМІ інформації, побудованої на принципах іронії, а то й неприхованого глузування, безглуздої жорстокості, індивідуалізму й містицизму, зміни практики щирості в повсякденному звичному спілкуванні й проявів неадекватності наявного життєвого досвіду членів сім'ї у наявній соціальній ситуації [129, 218, 360, 405].

Якщо проаналізувати "сімейні відносини" як поняття, пов'язане з історією людини і родини, то знайдемо, що їх витoki походять з філософської мудрості, підміченої ще Платоном (діалоги "Держава", "Закони"), Аристотелем ("Політика"), Ксенофонтом ("Домострой"), Плутархом ("Наставляння дружинам"), а потім Ф.Енгельсом ("Походження сім'ї, приватної власності й держави"), М.Монтенем ("Досліди"), І.Кантом ("Метафізика вдач"), Г.Гегелем ("Філософія релігії", "Філософія права"), М.Чернишевським ("Росіянин людина на rendez-vous"), А.Шопенгауером ("Афоризми життєвої мудрості"), П.Флоренським ("Стовп і твердження істини"), В. Розановим ("Сімейне питання в Росії").

До кола проблеми дослідження сімейних взаємин варто віднести психологічні, соціологічні, антропологічні, філософські, культурологічні й педагогічні погляди таких учених, як: Л.Файнберг, Ю.Семенов, М. Мід, Є.Берн, Є. Фромм, К. Юнг, А.Адлер, І.Кон, Г. Співаковська, В. Дольник, О.Кроник, Є.Єйдемільер, В.Юстицькіс та ін.

Набуто чималий досвід вивчення сімейного виховання дітей і підлітків (О.Захаров, Є.Єйдемільер, В. Ковальов, О. Личко), сформульовано таке поняття, як "діагностика сімейних відносин" (Т. Мішина, В. Мягер, В.Юстицький), доведено, що в етіології різноманітних психологічних розладів дітей відіграють роль порушення життєдіяльності сім'ї (порушення сімейної комунікації, системи сімейних ролей, механізмів сімейної інтеграції).

Як стверджує Л. Гозман, відносини між людьми розуміються, по-перше, об'єктивно, як така собі система взаємодії, контактів, зв'язків; по-друге, як оцінка суб'єктом самих цих взаємодій і контактів та партнерів, що беруть у них участь. Ці два аспекти – об'єктивний та оцінний – становлять два боки реальності сімейного життя. Для сім'ї частота контактів, їх зміст визначається тим, як члени сім'ї ставляться один до одного, тобто емоційний компонент міжособистісних відносин суб'єктивно й об'єктивно визначає стан і розвиток взаємодії [129].

У сучасній психолого-педагогічній науці немає єдності щодо розуміння сутності спілкування, його структури, функцій. Наприклад, П.Щербань розглядає спілкування як складний і багатогранний процес, що може виступати одночасно і як процес взаємодії особистостей, і як інформаційний процес, і як ставлення людей один до одного, і як процес їхнього впливу один на одного, і як процес їхнього співпереживання та взаємин [508].

На думку ж Б.Ананьева, спілкування – пізнання учасниками спілкування один одного, міжособистісні відносини, саморегуляція вчинків людини з урахуванням отриманих знань, перетворення внутрішнього світу людей, що беруть участь у спілкуванні [16]. У працях В.М'ясищева спілкування розглядається як процес взаємодії конкретних особистостей, що певним чином

відбивають один одного, які відносяться один до одного, взаємодіють один з одним [327].

У низці своїх праць О.Леонтьєв характеризує спілкування як спосіб виразити те або інше ставлення до людини чи інших людей, вважає, що в діяльності об'єктом спілкування є інші люди: їхня свідомість, система мотивів, емоційне середовище, їхні установки й цінності. Залежно від того, на що саме ми впливаємо, що в людині хочемо змінити, зміст діяльності спілкування буде різним. В одному випадку це буде інформування, в іншому – зміна системи чи мотивів переконань, переоцінка цінностей чи минулого досвіду. У третьому – безпосереднє спонукання до активних розумових і поведінкових дій [278].

Отже, сімейне спілкування – це різнобічне задоволення потреби людини в людині. Світосприйняття, емоційне благополуччя і самопочуття, настроїв, працездатність багато в чому залежать від того, як спілкуються в домашніх умовах члени сім'ї. На думку Т. Мішиної, сімейне спілкування виконує інші функції порівняно з іншими видами людського спілкування. Людині вкрай необхідне інтимне, емоційно-позитивне, довірливе спілкування. Вона очікує від партнера співчуття, а то й жалю, розуміння, співпереживання, "входження у внутрішній, щиросердий світ іншого. Головне в цьому спілкуванні те, що нас приймають такими, які ми є насправді" [316].

У сімейному спілкуванні людина немов скидає з себе соціальні маски, відкидаючи ті соціальні ролі, які вона реалізує в суспільній чи професійній сферах. У сім'ї особистість починає уповні відчувати свою самотність і неповторну індивідуальність.

Тим часом "сімейне спілкування" – поняття неоднозначне, воно поєднує в собі певні компоненти. Терміни "міжособистісне спілкування", "міжособистісна комунікація" і "міжособистісна взаємодія" близькі за змістом, однак указують на різні аспекти досліджуваної нами проблеми. Так, "міжособистісна взаємодія" - це інструментально-технологічна сторона спілкування і взаємних дій учасників спілкування, вона спрямована на поєднання цілей кожної зі сторін, а також на організацію їх досягнення у процесі спілкування. Саме для сім'ї характерний

інтимно-особистісний рівень спілкування, на якому головною метою є задоволення потреби в розумінні, співчутті, переживанні; від партнерів очікуються психологічна близькість, емпатія, довіра.

Для обґрунтування завдань і способів регуляції взаємин у сім'ї використовуються різні теорії сімейних відносин. Одна з них належить Х.Ріхтерові. Він наголошує, що ті ролі, які виконують члени сім'ї, в принципі відтворюють реальні взаємини між людьми. Але як тільки ролі набувають домінуючого значення в поведінці одного з партнерів, це стає ненормальним. Вони починають служити цілям захисту цієї людини. В результаті змінюється психологічна рівновага не тільки партнера, але й усієї групової ситуації [554].

Робота Н. Роллінса й М. Лорда присвячена розвитку дитини у зв'язку з сім'єю як соціальною системою, зокрема, із установленням ролі, яку виконують діти всередині сім'ї та які мають значення як для родини в цілому, так і для розвитку дитини. Зокрема вчені виділяють чотири специфічні ролі: "цап-відбувайло", "бебі", "мазунчик", "примиритель". Роль визначається як міжособистісне поняття, як злиття апперцепцій членів сім'ї. Основні характеристики здорових ролей – це гнучкість, тривалість, відповідність до потреб на різних стадіях розвитку дитини і сім'ї. Патологічні ролі – закріплені, тверді, не піддаються зміні. Усі перелічені ролі по-різному функціонують, служать для стабілізації сім'ї. "Цап-відбувайло" відводить гнів батька на себе. "Бебі" маскує сімейні суперечності і переведенням занепокоєння на себе ненаситною потребою в пестошах, увазі, турботі. "Мазунчик" концентрує всю увагу на собі. "Примиритель" повинен запобігати сваркам, передчасно прибираючи роль дорослого. Такий аспект сімейних відносин, як "емоційний клімат сім'ї", зокрема емоційні відносини між дорослими членами є, на думку багатьох дослідників, також істотним чинником регуляції взаємин [555].

Говорячи про "сімейний клімат", Р.Симон зауважує, що необхідно мати на увазі справжні, а не замасковані почуття. Дитина легко відчуває ворожнечу між батьками. Сварки між ними в очах дитини набувають катастрофічних розмірів. Якщо дитина намагається запобігти їм, то вона намагається запобігти трагедії

свого світу, тому що конфлікт між батьками переходить у внутрішній конфлікт "Я" дитини [557].

Перетягування дитини в ситуації конфлікту на бік одного з батьків призводить до насильницького емоційного відторгнення в "Я" дитини одного з них, а отже, одного з еталонів для наслідування, до психічного збіднення особистості, що також супроводжується негативним ставленням до подібних рис у собі й інших, – причиною майбутніх конфліктів. У сім'ях розбитих, але які зберігають формальний зв'язок, дитина стає немовби ланкою, що об'єднує сім'ю, без якої така сім'я не змогла б існувати. Для дитини це занадто велике емоційне навантаження. З іншого боку, у формально розбитих сім'ях відсутність одного з батьків деформує всю емоційну структуру сімейних стосунків. Це також призводить до своєрідної втрати почуття безпеки, до страху бути залишеним. Крім того, відбувається немовби ламання першої суспільної моделі світу. Залишається одна людина, що змушена виконувати ролі за двох.

Основи цілісного підходу до сім'ї як до одиниці вивчення були сформульовані Н.Аккерманом. Він увів поняття "ідентичність" і "стабільність" сім'ї. Сімейна ідентичність – це зміст цінностей, прагнень, чекань, тривог і проблем адаптації, які розділяють сім'ї чи які взаємодоповнюються ними у процесі виконання сімейних ролей. Іншими словами, сімейна ідентичність – це емоційне і когнітивне "Ми" конкретної сім'ї. Стабільність сім'ї, яку точніше було б позначити як "збереження у зміні", припускає збереження ідентичності в часі, контроль над конфліктами і здатність сім'ї до зміни та подальшого розвитку [525].

Іншу лінію досліджень подано в ряді робіт зарубіжних авторів (Т.Ньюк, Ф.Хайдер та ін.), що орієнтовані на системний підхід. У межах цього підходу сім'я виступає як структура, що характеризується специфічними зв'язками між складовими її елементами: основний акцент робиться на аналізі цих зв'язків, ступені виразності й розмитості меж між "елементами", наявності коаліцій і підсистем. Розуміння сім'ї як соціально-педагогічної системи дозволяє

поширити на неї відомі положення, що належать до функціонування системних об'єктів.

Становить інтерес теорія комунікативних актів Т. Ньюкома [549], вихідний принцип якої полягає в такому: коли дві людини позитивно сприймають одна одну і будують якесь ставлення до третьої, у них виникає тенденція розвивати подібні орієнтації щодо цієї третьої. Причому розвиток подібних орієнтацій відбувається за рахунок розвитку міжособистісної комунікації.

Дослідження, в яких об'єктом аналізу став стиль внутрішньосімейного спілкування, складають один з найцікавіших сучасних напрямів у вивченні сім'ї (Л.Босколо, М.Палассолі, В.Сатир та ін.). Так, В.Сатир відзначає важливість комунікації у внутрісімейній взаємодії та вказує шляхи її поліпшення. Вона виходить з того, що люди повинні спілкуватись ясно і вільно, якщо вони збираються отримати конкретну інформацію від співрозмовника чи надати інформацію іншому. Дослідники розглядають такі форми неправильної сімейної комунікації, як "подвійний зв'язок". Вивчається відповідність усіх елементів комунікації у спілкуванні між членами сім'ї; показано, що іноді ці комунікації через неузгодженість їхніх окремих елементів стають "парадоксальними" і дезорієнтують дитину. У цьому випадку її свідомість та емоційне реагування формуються перекрученими, тому необхідна корекція внутрішньосімейних відносин з боку психологів і педагогів [405]. Дослідниця Т. Мішина визначає сімейні конфлікти як таке загострення інтерперсональних відносин у сімейній групі, коли позиції, відносини, цілі сторін стають несумісними, взаємовиключними або ж сприймаються як такі [316].

Сім'ї з порушеними відносинами не можуть самостійно вирішувати суперечності, що виникають у їхньому житті. У результаті тривалого наявного конфлікту в сім'ї у її членів спостерігається зниження соціальної і психологічної адаптації, відсутність здатності до спільної діяльності (зокрема нездатність батьків до узгодженості в питаннях виховання дітей). Рівень психологічної напруги в сім'ї має тенденцію до наростання, приводячи до емоційних порушень, виникнення почуття постійного занепокоєння в дітей.

У працях А.Варга описано три несприятливих для дитини патогенні батьківські ставлення: симбіотичне, авторитарне та емоційно несприятливе. Останнє характеризується приписуванням дитині хворобливості, слабості, особистісної несумісності. Цей тип відносин дослідник назвав вихованням зі ставленням до дитини, як до "маленької невдахи" [91].

Отже, на думку переважної більшості вчених, дисгармонія в подружніх стосунках створює несприятливе тло для емоційного розвитку дитини і може стати джерелом виникнення патологічних явищ у розвитку та становленні особистості дитини.

Проблема взаєморозуміння, спілкування в сім'ї між подружжям, батьками і дітьми розглядалася завжди як одна з найважливіших передумов стабільності сім'ї, сімейного щастя і повноцінного виховання дітей. З огляду на процеси, що відбуваються в сім'ї, найважливішим результатом більш суворого і систематичного підходу до сімейного інформаційного спілкування є виявлення численних моментів, що можуть перешкоджати спілкуванню, спотворювати його зміст – бар'єрів спілкування. Отже, важливо сформулювати деякі висновки, здобуті в результаті аналізу літератури:

- Міжособистісні комунікативні проблеми становлять один з механізмів розвитку порушень спілкування в сім'ї, що призводить до виникнення соціально-психологічного дискомфорту її членів.

- Виникнення комунікативних проблем багато в чому зумовлене індивідуальними особливостями сприйняття й уявлень членів сім'ї один про одного.

- Дослідження індивідуальних комунікативних особливостей повинно здійснюватись у контексті сімейної структури, з урахуванням системи значущих відносин особистості.

Сім'ї з порушеними стосунками не можуть самотійно вирішувати суперечності, що виникають в їхньому сімейному житті. У результаті тривалого наявного конфлікту, в членів сім'ї спостерігається зниження соціальної і психологічної адаптації, відсутність здатності до спільної діяльності (зокрема

нездатність до узгодженості в питаннях виховання дітей). Рівень психічної напруги в сім'ї має тенденцію до зростання, приводячи до емоційних порушень, невротичних реакцій її членів, виникнення в дітей почуття постійного занепокоєння.

Серед найдієвіших засобів вирішення проблем сімейних відносин є сімейна терапія, інтерес до якої викликаний зростаючим визнанням ролі сім'ї – сімейного виховання, сімейних конфліктів.

Психотерапія сімейних відносин орієнтована на зміну процесів психологічної природи (якими є взаємини в конкретній сім'ї чи перекручування в розвитку особистості її членів) і спирається на використання психологічних закономірностей спілкування. Основне призначення психологічних знань про сім'ю полягає в тому, що ці знання є основою для постановки "сімейного діагнозу", а також для формулювання "стратегічних" психотерапевтичних цілей. Для цього створено різноманітні методики. Однак, визначення психологічного діагнозу сімейних відносин – це лише підґрунтя, на яких необхідно вибудувати фундамент повноцінної взаємодії в сім'ї і націлити її на процес виховання дітей.

3.3.2. Вплив міжособистісних сімейних стосунків на психіку дитини.

Порушення норм у сфері міжособистісних взаємин у сім'ї – основна причина відхилень у психіці дітей і підлітків. Суть цих причин, на думку багатьох психологів і педагогів, полягає передусім у некоректному ставленні батьків до дітей, їхній неправильній поведінці у спілкуванні з дітьми. Це означає, що спілкування проходить:

- без урахування вікових та індивідуальних станів нервово-психічної конституції дитини, дефіциту її нервово-психічної витривалості;
- без урахування органічних вікових потреб дітей у нормальному відпочинку, вільному русі й іграх, емоційному комфорті;
- без поваги до особистості дитини, тобто в принижуючих і образливих формах поводження старших з молодшими;

- без дотримання старшими, батьками, членами сім'ї всіх тих норм поведінки, дотримання яких вимагається від молодших.

До причин порушення міжособистісних комунікацій можна віднести й виокремленні в дослідженнях В.Сирса форми залежності поведінки дітей у сім'ї. Серед них такі:

- "Пошук негативної уваги" – привертання уваги за допомогою сварок, непокори вказівкам і вимогам батьків, прояв агресії. Ця форма поведінки дитини виникає в разі, коли виявляється: припинення уваги до дитини з боку матері; слабкість обмежувальних вимог; сильна участь у вихованні батька, оскільки він не довіряє матері. Поблажливість батьків і слабка прихильність батька до сина або навпаки, зневага до сина, – все це обумовлює агресивно-залежну поведінку хлопчиків.

- "Пошук постійного підтвердження" – вибачення, прохання, обіцянки, пошук захисту, розради чи допомоги керування з боку батьків. Ця форма залежної поведінки пов'язана з високими з боку обох батьків вимогами від дитини значних досягнень в якійсь діяльності. Також вагомими є умови, коли батько для дівчинки більш значуща фігура, ніж мати, або якщо дівчинка відчуває ревності до матері і зіштовхується з високими вимогами матері та ще й з високими стандартами досягнень, пропонованими батьком. У такому випадку утримансько-залежна поведінка яскраво виявляється в дівчаток. У хлопчиків подібний стиль поведінки виникає, якщо мати виявляє холодність у стосунках, або висуває обмежувальні вимоги, не заохочує самостійності й незалежності дитини.

- "Пошук позитивної уваги" – пошук похвали, включає зусилля, спрямовані на одержання схвалення від навколишніх. Ця форма залежної поведінки формується, якщо мати виявляє терпимість стосовно поведінки дочки, заохочує в неї залежність від "пошуку похвали" і вважає, що вона на неї схожа; якщо мати мало бере участі в догляді за дочкою, але виявляє суворість до проявів агресивності й сексуальності дочки; зазначена поведінка у хлопчиків є наслідком фрустрації. А самостійність у хлопчиків формується за

відсутності умов для залежності від похвали, унаслідок терпимості батьків, їх рідких покарань дитини.

- "Перебування поблизу" – постійна присутність дитини біля іншої дитини чи групи дітей або дорослих. У дівчаток ця форма поведінки виникає за відсутності обмежувальних вимог і незначного очікування батьків зрілої поведінки в дочки. Якщо мати оцінює сина як менш зрілого, висуває недостатні вимоги щодо охайності, суворо стежить за проявом агресивності в сина, невисоко оцінює чоловіка, не довіряє йому тому, що він діє в протилежному напрямі, то це призводить до інфантилізації хлопчика через невизначеність для нього, яка саме поведінка заслуговує на заохочення.

- "Дотик і утримання" – обіймання, дотик, утримання інших дитиною; така форма залежної поведінки виникає, якщо мати і батько не виявляють тривожності й вимогливості, спостерігається атмосфера інфантилізації.

Отже, розглянувши можливі варіанти залежної поведінки, слід зазначити, що оптимальним є вибір паритетного: не занадто сильного і не занадто слабого залежного стану.

На сьогодні дослідники з'ясували, що досить важливим у внутрішньосімейних стосунках є міжособистісна комунікація, яка впливає на психічне здоров'я її членів і прямо, і опосередковано, через участь у формуванні рівня задоволеності сім'єю, її стабільністю. Щоправда, порушення міжособистісної комунікації відіграють найбільш серйозну роль у формуванні особистості дитини.

Найважливішим результатом більш педагогічно виваженого і системного підходу до сімейного спілкування є, на нашу думку, виявлення численних факторів, що можуть йому перешкодити, спотворити його зміст, – бар'єрів спілкування. Виявилось, що в ході взаємного спілкування в сім'ї можуть відбуватися різні явища, хоча й не досить помітні, але які погіршують процес комунікації і, відповідно, впливають на взаєморозуміння.

Деталізуємо декілька понять, запропонованих Е. Ейдемільером у зв'язку з необхідністю для аналізу зв'язку психічного стану особистості з особливостями процесу міжособистісної комунікації в сім'ї.

Комунікаційна проблема – це така ситуація, коли:

- в одного з членів сім'ї виникає певна потреба;
- задоволення цієї потреби залежить від дій іншого члена сім'ї;
- ці дії мали б місце, якби член сім'ї, що має потребу, передав певну інформацію (прохання, натяк і т.п.);
- потреба зберігається, незважаючи на неможливість її задоволення.

У сім'ї постійно виникають ситуації, коли задоволення якихось потреб залежить від інших членів сім'ї. У цьому випадку розглядаються потреби, задоволення яких залежить від іншого члена сім'ї: потреба в любові, симпатії, у визнанні самостійності, у допомозі й повазі [512].

Незадоволення різноманітних людських потреб дуже часто призводить до психологічної нестійкості, емоційної нестабільності та неврівноваженості. Наприклад, дослідження фахівців засвідчили, що основні причини депресивних станів, особливо в жінок і дітей, пов'язані з сімейними обставинами. Коли людина стикається з ситуацією незадоволення її бажань і різних потреб, виникає стан дефіциту, чи депривації. Соціальна депривація – це насамперед ті невдоволення чи труднощі, що їх зазнає людина в суспільному бутті.

Соціально-психологічними дослідженнями виявлено, що в багатьох випадках соціальна депривація сполучена або є наслідком материнської депривації, яка виникла внаслідок позбавлення дитини з раннього віку турботи, ласки і тепла матері. Материнська депривація є важливою соціальною проблемою в усьому світі, наша країна – не виняток.

Отже, якщо члени сім'ї не в змозі задовольнити різноманітний спектр матеріальних, психосоціальних та інших потреб когось із своїх членів, то виникає сімейна депривація, під якою слід розуміти об'єктивно виражені, суб'єктивно оцінені брак чи відсутність засобів для задоволення потреб.

Соціальна депривація викликає різну за ступенем та інтенсивністю фізичну, психологічну й соціальну напруженість, а також дискомфорт. Вона тісно пов'язана з цілою низкою різних негативних емоцій, які й призводять або до депресії, або до фрустрації, або спричиняють почуття пригніченості, незахищеності.

Поведінка дошкільників регулюється здебільшого емоціями. Емоції – це своєрідні психічні процеси, що виникають у ході задоволення потреб і регулюючі поведінку відповідно до наявних мотивів у суб'єкта, що регулюються в складних і мінливих умовах. Дитина найчастіше робить моральні дії не тому, що розуміє і враховує потреби й інтереси іншого, а від того, що дії для нього емоційно пофарбовані позитивними оцінками дорослого.

Емоційний стан, пов'язаний з труднощами у спілкуванні з іншими людьми, може призвести до двох типів поведінки. У першу групу входять діти неврівноважені, швидко збудливі. Нестримка емоцій часто буває причиною дезорганізації діяльності. При виникненні конфліктів у різних ситуаціях взаємодії емоції збудливих дітей одержують розрядку в бурхливих афективних проявах: вибуху гніву, голосному плачі, образі. Нестримка емоцій, негативні афективні спалахи призводять до конфліктів, а також до негативізму стосовно навколишнього дітям і дорослим. Емоційне неблагополуччя цих дітей ситуативно і не призводить до утворення стійкої негативної позиції.

Іншу групу складають діти переважно зі стійким негативним стосунками до спілкування. Як правило, образа, невдоволення, ворожість надовго затримуються в їхній пам'яті, але в прояві негативних емоцій ця група дітей більш стримана. Їх емоційне неблагополуччя пов'язане з незадоволеністю відношенням до них навколишніх і насамперед батьків.

За інших обставин нестатки, позбавлення, пов'язані з незадоволеними потребами, викликають гнів, роздратування, ненависть, образу, біль. Усе це спричиняє виникнення сімейних конфліктів.

Комунікаційний бар'єр – особливості взаємин у сім'ї, через які передача інформації виявляється утрудненою.

Дефіцитна інформація – інформація, проходження якої комунікаційним каналом запобігло б виникненню психотравмуючого сімейного порушення. Слід взяти до уваги, що причини порушення міжособистісного спілкування дуже різні. Серед них варто виділити певні обставини в житті сім'ї, частіше це низька культура батьків. Нерідко основну роль відіграють порушення у структурі особистості самих батьків. При цьому особливий інтерес для психологів і педагогів мають такі групи причин, виділені Е. Ейдемільером.

1. Відхилення характеру і психопатії самих батьків призводять до певних порушень у вихованні. При хиткій акцентуації характеру батьки частіше схильні спілкуватися з дітьми зі зниженим рівнем вимог до них і, навпаки, зайва акцентуація батьків обумовлює жорстокий стиль виховання, домінування. Істероїдна акцентуація в батьків призводить до суперечливого стилю спілкування з дітьми: демонстративна турбота і любов до дитини при свідках й емоційне відкидання за їхньої відсутності. У цих випадках необхідно виявити відхилення характеру батьків, переконатися, що саме воно відіграє вирішальну роль у виникненні порушень у сімейному спілкуванні.

2. Особистісні проблеми батьків, розв'язувані за рахунок дітей. У цьому випадку в основі порушень спілкування лежить певна, частіше неусвідомлювана, потреба (потреба в лідерстві, увазі, любові). Саме її батьки й намагаються задовольнити у процесі спілкування з дитиною. Тому в цьому випадку важливо насамперед з'ясувати особисту проблему батьків, допомогти їм усвідомити її, зняти дію захисних механізмів, що перешкоджають такому усвідомленню [512].

Однією з вагомих причин порушень сімейних комунікацій слід вважати розширення сфери дії батьківських почуттів, підвищену протекцію (потураюча чи домінуюча). Зазначене джерело порушення спілкування виникає найчастіше тоді, коли через якісь причини подружні відносини між батьками виявляються порушеними: дружини немає (померла, у розлученні), або відносини з нею не задовольняють батька, що відіграє основну роль у вихованні (емоційна холодність, несумісність характерів). Нерідко при цьому батьки, самі того не

усвідомлюючи, прагнуть, щоб дитина стала для них чимось більшим, ніж просто дитиною. Вони хочуть, щоб вона задовольняла хоча б частину потреб, що у звичайній сім'ї мають бути задоволені в подружніх відносинах. Відносини з дитиною, а пізніше з підлітком, стають винятково важливими для батьків. Мати, залишившись самотньою, нерідко відмовляється від повторного заміжжя. Виникає прагнення віддати синові "усі почуття", "всю любов". У дитинстві стимулюється еротичне ставлення до матері (ревності, дитяча закоханість). У підлітковому віці в батьків виникає страх перед наростаючою самотійністю підлітка. З'являється прагнення утримати його за допомогою потураючої чи домінуючої гіперпротекції.

Порушення у спілкуванні сім'ї обумовлюється також перевагою в особистості підлітка ще суто дитячих якостей. У цьому випадку в батьків спостерігається прагнення ігнорувати те, що діти подорослішали, стимулювати в них дитячі якості (дитячу імпульсивність, безпосередність, грайливість). Для таких батьків підліток усе ще "маленький". Нерідко вони відкрито визнають, що "маленькі" їм взагалі більше подобаються, що з "великими" вже не так цікаво. Розглядаючи дитину як "ще маленьку", батьки знижують рівень вимог до неї, створюючи гіперпротекцію, що потурає, стимулюючи розвиток психічного інфантилізму.

Наступною причиною порушення міжособистісної комунікації в сім'ї слід уважати особистісну виховну невпевненість батьків, що зумовлює зниження рівня вимог у сім'ї. У цьому разі через повні психологічні особливості батьків відбувається перерозподіл влади в сім'ї між батьками і дітьми. Батько іде на повідку в дитини, поступається навіть у питаннях, в яких, на власну ж думку, поступатися не можна. Це відбувається тому, що дитина зуміла знайти до батька підхід і використовує його, щоби домогтися ситуації "мінімум вимог – максимум прав". Типова комбінація в такому випадку: жвава, впевнена у собі дитина, яка сміливо висуває вимоги, і нерішучий, батько який звинувачує себе в усіх невдачах з дитиною.

Певну роль у формуванні психоастенічних особливостей батьків відіграють відносини дітей зі своїми батьками. Виховані вимогливими й "езоповими" батьками, вони, у свою чергу, ставши дорослими, вбачають у своїх дітях тих же вимогливих езопових істот, відчувають до них ті самі почуття "неоплатного боргу", якого зазнали від власних батьків. Характерна риса висловлювань таких батьків – визнання маси помилок, зроблених у вихованні. Такі батьки бояться впертості, опору своїх дітей і знаходять досить багато приводів поступитися їм.

Причиною порушення міжособистісної комунікації в сім'ї розглядається також – "фобія втрати дитини", що обумовлюється підвищеною непевністю батьків, страхом помилитися, перебільшенням уявлень про крихкість дитячої душі, її хворобливість, – усе це могло розвинути у зв'язку з історією народження дитини (її довго чекали, зверталися до лікарів, ледве вдалося виходити). Інше джерело – перенесені тяжкі захворювання дитини. Ставлення батьків до дитини в такому випадку формуються під впливом накопиченого страху втратити дитину. Цей страх змушує одних батьків тривожно прислухатися до кожного побажання дитини і кидатися виконувати їх чи постійно опікувати дитину.

Нерозвиненість батьківських почуттів обумовлена порушеннями у спілкуванні з дітьми: гіпопротекція, емоційне відхилення запитів, "підвищена моральна відповідальність", жорстоке поводження. Нормальне спілкування з дітьми стає адекватним тоді, коли батьками рухають якісь досить сильні мотиви: почуття боргу, симпатія, любов до дитини, потреба реалізувати себе в дітях, продовжити себе. Слабкість, нерозвиненість батьківських почуттів нерідко зустрічається в батьків з особливостями характеру, причиною цього служить неприйняття батьків у дитинстві їхніми батьками, а отже самі вони не відчували батьківського тепла. Типові висловлювання таких батьків містять скарги на втомлюваність від батьківських обов'язків, жалю, що ці обов'язки відривають від чогось більш важливого і цікавого. Для жінок з нерозвиненим батьківським почуттям характерні емансиповані погляди, прагнення до іншого спілкування.

Порушення міжособистісного спілкування в сім'ї провокує проєкція на дитину власних небажаних якостей, що обумовлює емоційне відкидання, жорстоке поводження. Причиною такого ставлення до дитини є те, що батьки вбачають у дитині риси, які вони відчувають, але не визнають у собі. Це може бути агресивність, схильність до лінощів, потяг до алкоголю, надмірний потяг до опору, протесту, нестриманості. Адже натомість боротьби з такими ж явними якостями в дітей, батьки (здебільшого батько) прагнуть добути з цього емоційну користь для себе. Боротьба з небажаною якістю в комусь іншому допомагає йому вірити, що в нього самого цієї якості немає. У спілкуванні з дитиною часто звучить невір'я в неї, звучать інквізиторські інтонації з характерним прагненням у будь-якому вчинку виявити причину того, що відбувається.

Перенесення конфлікту між подружжям на сферу спілкування з дітьми безумовно, також порушує процес міжособистісних відносин з дітьми. Конфліктність у взаєминах між батьками – нерідке явище навіть у відносно стабільних сім'ях. Порушення обумовлюються суперечливим стилем спілкування: поєднання потураючої гіперпротекції одного з батьків з відкиданням або домінуючою гіперпротекцією іншого. У більшості випадків конфліктуючі сторони з'ясовують свою правоту на вихованні дітей.

Порушення в настановах батьків стосовно дитини в залежності від її статі обумовлює порушення в міжособистісному спілкуванні в сім'ї. Ставлення до дітей виражається не наявними особливостями дітей, а тими рисами, що дорослий приписує її статі, тобто "взагалі чоловіку" чи "взагалі жінці". Так, за наявності переваги жіночих якостей спостерігається неусвідомлене неприйняття дитини чоловічої статі і навпаки. Можливий і протилежний перекис – з вираженою антифеміністською настановою.

На думку В.Петровського, однією з основних причин дисгармонійної взаємодії в сім'ї є неадекватність сприйняття її членами один одного. Показано, що процес спілкування є таким видом взаємодії людей, в якому вони виступають відносно один до одного і як об'єкти, як і суб'єкти, причому не

тільки як об'єкти і суб'єкти спілкування, але й одночасно як об'єкти і суб'єкти пізнання. Пізнання і взаємний вплив людей один на одного – обов'язковий елемент будь-якої спільної діяльності. Від того, як люди відбивають та інтерпретують вигляд і поведінку, оцінюють можливості один одного, особливо в контексті сімейних відносин, багато в чому залежить характер їхньої взаємодії, а також результати, до яких вони приходять у процесі спільної діяльності [355].

Порушення уявлень про іншого члена сім'ї О. Бодальов розглядає, як одне з важливих джерел порушень комунікативного процесу. Міжособистісна комунікація вимагає чіткого уявлення тих, хто спілкується, про особистість один одного. Перекручене уявлення про іншого члена сім'ї може виступати як серйозний бар'єр взаєморозуміння при інформаційному спілкуванні. Йдеться про ті випадки, коли наявні перекручення або неповні уявлення якогось із членів сім'ї про іншого. Це коли неправильно розуміються їхні бажання, їхнє ставлення до різних сторін дійсності. У цьому випадку індивід будує свої взаємини з іншим членом сім'ї не з огляду на якісь важливі для розуміння взаємини з ним, якості, мотиви, а з огляду на ті неправильно уявлювані якості, риси. Результатом можуть виявитися різного роду порушення взаємин [69].

Відомий психолог Я. Коломинський запропонував, залежно від ступеня психологічної близькості й значущості, виділяти два кола бажаного спілкування: перший (найбільш близький) включає від однієї до чотирьох осіб, другий – від шести до восьми. Проведені дослідження дозволили порівняти, наскільки коло людей, що нам симпатичні, збігається з колом тих, з ким нам доводиться спілкуватися більшу частину часу. Виявилось, що в дорослих він досягає 40%, а в дітей – лише 19-24% [229].

Структурний аналіз процесу міжособистісного спілкування розглядала визнаний фахівець у галузі сімейної психотерапії Вірджинія Сатир. Вона виділила такі найважливіші складові взаємодії між членами сім'ї:

- перше, це почуття і думки людини стосовно самої себе, чи самооцінка;

- друге, це способи, за допомогою яких люди передають один одному різну інформацію, діляться переживаннями і розуміннями, чи способи комунікації;

- третє, це сукупність правил, яких дотримуються люди у своєму житті, чи сімейна система;

- четверте, це методи, за допомогою яких сім'я здійснює свої зв'язки з іншими соціальними інститутами, чи соціальні зв'язки.

При всій розмаїтості проблем сім'ям, що зазнають біль (у термінах В.Сатир), завжди характерні:

- низька самооцінка;

- неспрямовані, плутані, неясні, значною мірою нереалістичні та нечесні комунікації;

- ригідні, інертні, стереотипні, негуманні, не спрямовані на допомогу іншим та надмірно обмежуючі життя правила поведінки;

- соціальні зв'язки, які або забезпечують спокій у сім'ї, або наповнені страхом і погрозою [405].

Для зрілих сімей характерні висока самооцінка, безпосередні, прямі, чіткі й чесні комунікації; правила в цих сім'ях рухливі, гуманні, орієнтовані на прийняття. Члени цих сімей здатні до змін; соціальні зв'язки відкриті й сповнені позитивних настанов і надій.

Проблема взаєморозуміння, спілкування в сім'ї між батьками, батьків з дітьми розглядалася завжди як одна з найважливіших передумов стабільності сім'ї, сімейного щастя і повноцінного виховання дітей.

З погляду процесів, що відбуваються в сім'ї, найважливішим результатом більш суворого й систематичного підходу до сімейного інформаційного спілкування є виявлення численних моментів, які можуть перешкодити спілкуванню, спотворити його зміст – бар'єрів спілкування.

Для визначення цілей дослідження важливо сформулювати опорні теоретичні положення, що їх ми дійшли в результаті аналізу літератури. А саме:

1. Міжособистісні комунікативні проблеми являють собою один з механізмів розвитку порушень спілкування в сім'ї, що призводить до виникнення соціально-психологічного дискомфорту її членів.

2. Виникнення комунікативних проблем багато в чому зумовлене індивідуальними особливостями сприйняття та уявлення членів сім'ї один про одного.

3. Дослідження індивідуальних комунікативних особливостей повинно здійснюватися в контексті сімейної структури, з урахуванням системи значущих відносин особистості.

Психотерапія сімейних відносин орієнтована на зміну процесів психологічної природи (якими є взаємини в конкретній сім'ї, чи перекручування в розвитку особистості в її членів) і спирається на використання психологічних закономірностей спілкування. Основне призначення психологічних знань про сім'ю полягає в тому, що ці знання є базою для постановки "сімейного діагнозу", а також для формулювання "стратегічних" психотерапевтичних цілей.

Однак, визначення психологічного діагнозу сім'ї з порушеними відносинами не можуть самотійно вирішувати виниклі в їхньому сімейному житті суперечності й конфлікти. У результаті тривалого існуючого конфлікту між членами сім'ї спостерігається зниження соціальної та психологічної адаптації, відсутність здатності до спільної діяльності (зокрема, нездатність до узгодженості в питаннях виховання дітей). Рівень психологічної напруги в сім'ї має тенденцію до зростання, спричиняючи емоційні порушення, невротичні реакції в її членів, виникнення почуття постійного занепокоєння в дітей.

Отже, дисгармонія сімейних відносин створює несприятливе тло для емоційного розвитку дитини і може стати джерелом виникнення патологічних станів.

3.4. Педагогічна взаємодія соціальних інститутів з неблагополучними сім'ями в оптимізації виховання дітей

Загально визнано, що всі явища і події перебувають у взаємному зв'язку й універсальній взаємодії. Концепція про сутність людини і загального зв'язку явищ дає змогу визначити роль і значення соціального середовища й виховання у формуванні особистості. При цьому велике значення має глибина проникнення в сутність взаємодії. Нею є взаємозумовленість і взаємний вплив різних суб'єктів і об'єктів, що викликають якісні новоутворення. Взаємодія має об'єктивний характер, нею охоплені всі форми буття і форми їх відображення. Будь-яке явище, процес, подія – це лише ланка в загальній системі взаємодії. У дослідженні "Вчення про сутність" Г.Гегель зазначив, що взаємодія є взаємною причинністю певних субстанцій, котрі обумовлюють одна одну, що кожна по відношенню до іншої водночас є і активною, і пасивною [123].

Особистість формується у взаємодії людини з природою і суспільством, а взаємодія відбувається в активному процесі, в якому люди займають позиції як суб'єктів, так і об'єктів. Цілеспрямоване ж формування особистості – це процес взаємодії вихователя з вихованцем. В. Мясіщев використовує для характеристики цього процесу поняття "взаємовідносини" і підкреслює, що "хоча й існує тісний зв'язок між процесом взаємодії людей та їхніх взаємин, проте обидва ці поняття не є ідентичними й не замінюють одне одного. Взаємовідносини є суб'єктивною основою взаємодії, а остання – зовнішнім частковим наслідком і вираженням першого" [327: 216].

Безумовно, сучасна сім'я не може виховувати дитину ізольовано від інших виховних інститутів, покликаних сприяти максимальному розвитку, тому ми зацікавлені в об'єднанні своїх зусиль з огляду на ті аспекти виховної діяльності, у галузі яких кожний з них має ті чи інші переваги. Сім'я ж потребує всебічної підтримки з боку суспільства. Взаємодія здійснюється в суспільному середовищі у трьох аспектах: соціальному, що характеризує загальні тенденції взаємозв'язку і взаємовпливу сім'ї та соціальної установи;

психологічному, що розкриває особливості батьків і педагогів, які істотно впливають на розвиток дитини; педагогічному, що являє собою вироблення єдиної програми дій з організації життя та діяльності дитини.

Соціальні й психологічні види взаємодії здійснюються здебільшого незалежно від того, чи усвідомлюють люди ці взаємозв'язки чи ні. Іншу форму становлять педагогічна обумовленість взаємодії, що реалізується як свідомо діяльність людей. "Педагогічну залежність, – зауважує Б.Т.Лихачов, – можна було б визначити як зв'язок, що свідомо організовується на базі соціальних відносин і набуває форму психологічної залежності, спрямованої на формування в дитини певного ставлення до життя, а отже, й на формування властивостей і якостей особистості" [286:82]. Між соціальними, психологічними та педагогічними видами взаємодії наявний дидактичний взаємозв'язок.

Роль і значення взаємодії у виховній роботі на науковій основі виділяє О.Бодальов: "У теоретичних розробках категорії взаємодії... намічається той плідний союз теоретичного і прикладного аспектів дослідження розвитку особистості, що переборює дурну абстрактність і академізм, усе ще властивий роботам психологів і педагогів у цій галузі" [70:9].

Взаємодія в педагогічному аспекті розкриває широкі можливості для вивчення способу життя сім'ї і функціонування виховного процесу в соціальній установі з метою взаємного збагачення педагогів і батьків дітей теорією і практикою формування якостей особистості дитини.

Аналізуючи науково-пізнавальне значення «виховної взаємодії», В.Семенов звертає увагу на значущість і актуальність розглянутої категорії для педагогіки. "Нині, – зазначає він, – категорія "взаємодії" в педагогіці уявляється нам провідною, у "вузлі", "ансамблі" виховної практики, яка й викликала до життя теорію педагогічної взаємодії" [407: 51].

Зазначимо, що в основі нової філософії взаємодії сім'ї та інших соціальних інститутів лежить ідея про те, що за виховання дітей несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані допомагати, підтримувати,

направляти, доповнювати їх виховну діяльність. Ця ідея знайшла своє відображення в законі "Про дошкільну освіту", прийнятому у 2001 році. У цьому законі, на відміну від документів попередніх років, повага до родини визнається одним із принципів освіти, тобто сім'я із засобу педагогічного впливу на дитину перетворюється на його мету. Отже, відходить у минуле офіційно здійснювана у країні політика перетворення виховання із сімейного в суспільне. Протягом багатьох років складалося зневажливе ставлення до сім'ї і домашнього виховання, під впливом якого у професійних педагогів укоренилося переконання про педагогічну некомпетентність батьків, їхнє небажання її переборювати. У результаті склалися певні способи й форми роботи з сім'єю, з домінуванням монологу педагога, що спричинило чимало помилок у спілкуванні педагога з батьками (байдужі звертання, покvapливність в оцінці дитини з акцентом на негативні прояви, зневагу до співрозмовника тощо).

Визнання пріоритету сімейного виховання як концептуального підходу потребує інших ліній відносин сім'ї та соціальних інститутів. Новизна цих відносин визначається поняттями "співробітництво" і "взаємодія". Співробітництво – це спілкування "на рівних", де ніхто не має привілею вказувати, контролювати, оцінювати. Взаємодія – спосіб організації спільної діяльності, що здійснюється на підставі соціальної перцепції та за допомогою спілкування.

На допомогу сім'ї приходять різні навчально-виховні заклади, серед яких першими за віковою класифікацією є дошкільні навчальні заклади. Вони повинні пропонувати найрізноманітнішу допомогу і види взаємодії. Ці напрями визначаються конкретною соціальною ситуацією розвитку, конкретними батьками й дітьми. Найважливіше – ознайомлення, залучення, навчання, особиста участь батьків у плануванні та організації й оцінюванні педагогічного процесу, плануванні життєдіяльності дітей у дошкільному закладі освіти.

Виховна система дошкільного навчального закладу має складну структуру. Її характеристиками є такі: цілі, виражені у вихідній концепції; сама

діяльність, що забезпечує реалізацію мети; суб'єкти діяльності, що її організують і беруть у ній участь; відносини, які виникають у діяльності та спілкуванні; умови, в яких діють суб'єкти; керування, що забезпечує інтеграцію компонентів у цілісну систему і розвиток цієї системи.

У теорії систем виокремлюють два типи: закриті та відкриті системи. Основні відмінності між ними визначаються характером реакції на внутрішні й зовнішні зміни. У закритій системі її частини або нерухомо з'єднані між собою, або взагалі не з'єднані, ззовні надходить мінімум інформації.

Відкрита система – це та, в якій частини взаємозалежні, сприйнятливі одна для одної та дозволяють інформації проходити всередину чи виходити за її межі.

На жаль, протягом багатьох років вітчизняні дошкільні навчальні заклади становили собою замкнуті системи. Їх можна охарактеризувати як місце для реалізації готової програми виховання і навчання, але не як простір життя дітей, їхнього діалогу з навколишнім соціальним середовищем.

Урівноважений тип спілкування і гуманні правила характеризують відкриту систему й дають можливість кожному розвиватися в ній. Неконструктивне спілкування і тверді правила створюють закриту систему, що перешкоджає особистісному зростанню. Щоб система дошкільного закладу освіти була життєздатною, вона повинна надавати кожному своєму членові можливість посісти в ній своє, відповідне до його здібностей і праці місце й отримати від цього задоволення, позитивні емоції.

У зв'язку з цим мета сьогоденного дошкільного навчального закладу – розвиток кожного суб'єкта шляхом використання різних способів взаємодії, зокрема забезпечення можливості включення дітей у сучасну діяльність і спілкування з різними групами населення, введення їх у реальні життєві ситуації, подолання "бар'єрів" у спілкуванні дітей з дорослими і дорослих з дітьми.

Т. Кулікова характеризує відкритість дошкільного навчального закладу як "відкритість усередину" і "відкритість назовні" [262]. "Відкритість усередину" –

то є педагогічний процес більш вільний, гнучкий, диференційований, більш гуманний у відносинах з дітьми, педагогами і батьками. Він сприяє активному залученню батьків до освітнього процесу, готовності кожного учасника процесу відкрити самого себе. "Відкритість назовні" означає, на думку Т.О. Кулікової, що дошкільний заклад освіти відкритий впливам мікросоціуму й готовий співробітничати з різними соціальними інститутами, причетними до проблем сім'ї.

Водночас сучасні проблеми суспільства порушують, зокрема, низку серйозних питань, на які педагогам і батькам складно дати відповіді: як запобігти брутальності, жорстокості, байдужості, прагматизму, які спостерігаються у взаєминах дитини з дорослими.

Перед дошкільними навчальними закладами постають серйозні питання про стратегію поведінки вихователя в ситуаціях, які стосуються нерівності між дітьми; про ставлення вихователів і батьків до іграшок, запозичених з інших культур; про негативний вплив на дітей реклами й мультсеріалів, що активно демонструють агресивність і насильство як "нормальні" способи поведінки.

Для дошкільної педагогіки в сьогоденні основним є положення про те, що особистість дитини формується в процесі взаємодії з оточуючими людьми. Успіх її формування залежить від соціальної ситуації розвитку дитини, системою відносин з однолітками і дорослими в дошкільному навчальному закладі і сім'ї.

Дослідження (Л.Загик, О.Урбанська, Л.Голубєва, Л.Виноградова, Е.Панько, Л.Башлакова) показують, що практика взаємодії дошкільному навчальному закладі і сім'ї потребує змін. Сучасному суспільству і сім'ї потрібна відкритість і визнання партнерських прав батьків.

Показником характеру взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї є емоційне самопочуття дитини. Звертаючи до досліджень О.Леонтьєва, В.Мясищева, Т.Титаренко слід зазначити, що велика увага в розвитку емоцій у дітей приділяється емоційному змісту і динаміці взаємодії дорослого і дитини, особливостям соціальних дій, що формуються усередині цієї взаємодії. Зміна

характеру взаємодії, що в даний час є головним завданням в роботі дошкільного навчального закладу і сім'ї, спричиняє ствердження позитивного емоційного самопочуття дошкільника [277, 327, 465].

Важливими принципами співробітництва вихователів і батьків є: забезпечення емоційного благополуччя в дошкільному навчальному закладі і сім'ї; збереження єдиної лінії з метою і завданнями виховання і навчання дітей; повага особистості дитини вихователями і батьками; облік вихователями умов сімейного виховання, а батьками – умови суспільного.

Розгляд різних аспектів взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї погоджується з емоційним станом дошкільників, його позитивним і негативним самопочуттям, з його стосунками з близькими людьми. Першорядне значення в розвитку емоцій у дітей надається емоційно насиченому змісту і динаміці взаємодії дорослого з дитиною і, у першу чергу, особливостям соціальних дій, що формуються усередині цієї взаємодії.

При сприятливих умовах розвитку стійкі негативні емоційні стани нехарактерні для дітей. При несприятливих – у дитини виникають стійкі негативний емоційний стан і розвивається негативне емоційне ставлення до визначених боків життя чи до людей. До закріплення негативних емоційних станів призводить руйнування соціальних зв'язків дитини з оточуючими людьми.

Уважаємо, що в межах проблеми взаємодії виникає необхідність уточнити особливості діяльності педагога дошкільної освіти. Професійна діяльність педагога дошкільної освіти, поряд із загальними для педагогічної діяльності рисами, має низку особливостей. Спробуємо виділити, на наш погляд, найважливіші з них.

Перша пов'язана з цілями діяльності педагога. З одного боку, цілі педагога є цілком конкретними і навіть у певному сенсі вузькими, якщо розглядати окремі епізоди взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Такі, наприклад, як співвідношення тієї чи іншої інформації наданій дитині та її родині, яка має значення для формування уявлень про навколишній світ, обговорення чи оцінка

вчинку дитини і розвиток у неї адекватних форм поведінки тощо. Такі завдання щодня зважуються педагогом, при цьому можна цілком описати методику їх вирішення в залежності від віку й індивідуальних особливостей дітей. З іншого боку, зміст педагогічної роботи з дітьми та їхніми батьками – розвиток дитини як самобутньої і неповторної особистості. Цю мету з погляду технології педагогічної діяльності реалізувати надзвичайно важко, оскільки прогнозувати всі інтелектуальні й особистісні зміни в кожній конкретній дитини і виразити їх у чітких параметрах не вдається, хоч часто-густо дорослі й намагаються це робити. З огляду на це, педагогічна діяльність у плані позначення цілей є надзвичайно широкою і різноманітною. За своєю суттю це і є процес взаємодії особистостей, але умови, за яких відбувається така взаємодія, досить складні. Ще А.Макаренко писав: "Виховання є процес соціальний в найширшому сенсі. З усім складним світом навколишньої дійсності дитина входить у нескінченну кількість відносин, які незмінно розвиваються, переплітаються з іншими відносинами, ускладнюються фізичним і моральним зростанням самої дитини. Увесь цей "хаос" не піддається начебто жодному обрахуванню, проте він створює в кожний момент певні зміни в особистості дитини. Спрямувати цей розвиток і керувати ним – завдання вихователя" [296: 14].

У цьому полягає мета сучасної позиції стосовно виховання взагалі і педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку зокрема. Відомо, що виховання є одночасно і спілкування, і творчість, а не комунікація, не керування і не обслуговування. Стосовно перших років життя дитини така позиція з боку педагога набуває особливої значимості. Тим більш парадоксально, що в офіційній назві дошкільного закладу сьогодні визначена тільки його освітня прерогатива ("дошкільний навчальний заклад") і зовсім не згадана його найважливіша виховна функція.

Інша особливість професійної діяльності педагога дошкільного навчального закладу торкається питання педагогічних технологій. Педагогічна технологія, як прийнято її визначати, містить у собі сукупність знань про способи й засоби педагогічного процесу. Нові концептуальні підходи до роботи з дітьми та

сім'ями на ранніх ступенях їхнього розвитку спонукали вчених і практиків до розробки нових варіативних програм розвиваючого характеру, реалізація яких припускає і нові технології роботи з дитиною та сім'єю. Уніфікована програма, яка тривалий час була в основі роботи педагогів дошкільних закладів і якій, завдяки глибокому теоретичному й експериментальному проробленню основних положень, були притаманні система та доказовість, жорстко регламентувала їх виховну й освітню дії. Наслідком цього з'явилося значне нівелювання індивідуальності як дитини та її сім'ї, так і самого педагога. Однак уведення в практику роботи дошкільних закладів освіти широкого спектру нових програмних розробок призвело до того, що найчастіше вони формально використовуються педагогами ... поза розумінням їх концептуальної основи. І в цьому випадку дитина з її потребами і можливостями залишається не метою педагогічного процесу, а об'єктом, на якому вчені й практики перевіряють свої теоретичні дослідження. Тому професійна діяльність педагога дошкільної освіти пов'язана з особливими труднощами у виборі з усього різноманіття пропонуванних програм, а отже й технологій, тих, які були б адекватними віковій дитині, особливостям конкретної дитячої групи, професійному рівню, інтересам і особистісним особливостям самого педагога.

Третя особливість також визначається специфікою педагогічної діяльності як виду діяльності, оскільки це завжди діяльність особистості (В.Кан-Калік, О.Раїв, О.Щербаков та ін.). Ця особливість педагогічної діяльності особливо чітко виступає в роботі з дітьми дошкільного віку. Саме в цьому випадку сполучення теоретичних знань про розвиток дитини, володіння різноманітними педагогічними технологіями навчання і виховання, здатність до творчого і грамотного їх використання і водночас володіння безліччю особистісних рис, які впливають на беззастережне прийняття педагогом дитиною (здатність до емпатії і професійна рефлексія, педагогічна спрямованість і одночасно здатність "впасти в дитинство" і бути нарівні з дитиною, творчість та ін.), може сприяти її повноцінному розвитку. При цьому підкреслимо, що на перший план виступають такі форми спілкування дорослого з дитиною, які для

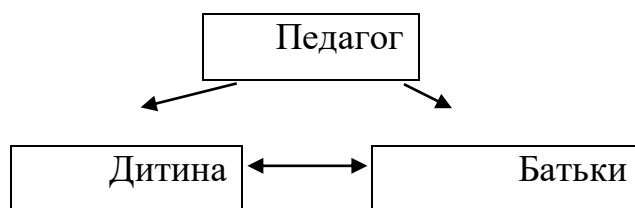
шкільного вчителя не завжди є переважними. Насамперед, це особистісне спілкування, в якому предмет діяльності відіграє інструментальну роль. Рушійною силою такого спілкування є та цінність, яку її партнери виявляють один для одного, а об'єкти, залучені в цей процес, відіграють роль посередників чи знаків, мовою яких суб'єкти розкривають себе один одному. Існує й ще один вид спілкування, який виникає тоді, коли домінувальне значення для учасників має сам процес взаємодії, а не продукт спільної діяльності й не унікальність та самоцінність партнера, і не розкриття власного "Я". Це – ігрове спілкування. Будучи самодостатнім, внутрішньо мотивованим, спілкування несе в собі ті самопідкріплювальні механізми, які уможливають необмежений і творчий розвиток людських відносин. Органічний зв'язок виховання (який розуміється як процес прилучення особистості до цінностей, на відміну від освіти як процесу передачі знань) зі спілкуванням характеризується саме тим, що цінності не можна передавати так, як передаються знання. Тому, буде показано далі, професійна робота педагога дошкільної освіти вимагає особливої ієрархії професійно важливих якостей і властивостей особистості.

І, нарешті, четверта особливість, найбільш значуща в контексті проблеми взаємодії педагога з батьками. У дошкільному навчальному закладі будь-якого типу педагог завжди працює в умовах взаємодії як з дітьми, так і з їхніми батьками. У більшості психологічних і педагогічних праць традиційно піддаються аналізу дві базові діади: "дорослий-дитина" і "дорослий-дорослий". У першій діаді дорослий і дитина виступають, з одного боку, як окремі особистості, і тоді розглядаються питання динаміки розвитку кожної зі сторін їх відносин, напрями й механізми взаємовпливу, з іншого боку, кожний з них є представником відповідної соціальної групи. У цьому випадку мова йде про взаємозалежності між соціальними групами як суб'єктами навколишнього світу, а також між окремою особистістю (педагогом) і соціальною групою (сім'єю). Діада "дорослий-дорослий" вивчається з позицій взаємодії, взаємин і

взаємовпливів дорослих один на одного, дорослого (педагога) на життєдіяльність сім'ї і навпаки, окремої сім'ї – на конкретного педагога.

Однак вважаємо цілком вмотивованим аналіз більш складної взаємозалежності між основними факторами, що розвивають особистість дитини – її власною активністю і дорослими між собою. Очевидно, що педагог в умовах суспільного дошкільного виховання може впливати на розвиток дитини тільки з урахуванням її життєвих зв'язків з батьками. Тому вплив дорослого (педагога) на дитину в групі дошкільного навчального закладу, у певному сенсі, опосередкований іншими дорослими (батьками), а вплив дорослих один на одного здебільшого опосередкований дитиною. Отже, фактично педагог має завжди справу з діадою "дорослий – дитина", а, отже, схема "дорослий – дорослий" у контексті його професійної діяльності перетворюється в таку схему (3.1.):

Схема 3.1



При цьому йдеться не тільки про формальну, з огляду на традиції суспільного виховання, необхідність включення дитини в групу однолітків. Тому тріада, позначена вище, може характеризувати педагогічну діяльність більш узагальнено. Однак ще раз варто підкреслити, що перші соціальні зв'язки дитини, які розвивають її індивідуальність і внутрішнє багатство, формуються в дошкільному віці, і фактично тільки педагог дошкільної освіти разом з сім'єю може безпосередньо і цілеспрямовано впливати на становлення й розвиток особистості дошкільника.

Специфіка педагогічної діяльності висуває певні вимоги до вихователя, який працює за умов постійної взаємодії з дитиною та її сім'єю. Звернемо увагу на деякі особливості такої взаємодії.

1. Абсолютне прийняття кожної сім'ї такою, яка вона є. Це один з головних педагогічних законів, який покладено в основу сучасної концепції дошкільної освіти. Сформульована позиція у певному сенсі ускладнює роботу з кожною сім'єю за умови спільного спілкування. Традиційна авторитарна педагогіка насильно "підтягувала" кожену сім'ю до тих загальних цінностей, критеріїв, що їх жорстко формулювали вимоги суспільства та існуюча система освіти. Тому педагог переважно взаємодіяв з сім'ями своїх вихованців як з цілісними об'єктами, виділяючи у своїй свідомості окремі сім'ї тільки для того, щоб зробити їх такими ж самими, як інші, кращі, на його думку, сім'ї, чи навпаки, підкреслити їхню "еталонну" значимість для роботи з іншими сім'ями. Незважаючи на визнану практично всіма новою педагогічну парадигму, спроба формально підвести сім'ї під певний стандарт продовжує бути досить стійкою. Тому складність педагогічної роботи з сім'єю вихованця і полягає в необхідності усвідомлення педагогом рівноправного статусу сім'ї в процесі взаємодії.

2. Розуміння кожної сім'ї та соціально-психологічних процесів, які відбуваються в ній. Проблема такого розуміння в педагогіці існувала в різних формах протягом всієї історії педагогіки. Насамперед вона розглядається в контексті спілкування між вихователем, дітьми та батьками. Як справедливо вказували Г. Батищев і Н. Лебедева, усвідомлюючи ущербність утилітарно-функціональних відносин у сфері освіти, прогресивно мислячі педагоги завжди прагнули розширити межі проблеми розуміння, поширюючи її на коло задач, пов'язаних з розвитком дитини, а отже, з вивченням її внутрішнього світу, її потреб та інтересів, здібностей і цінностей [44].

Однак знання і розуміння педагогом дитини та її сім'ї не гарантує розвивального характеру педагогічної взаємодії, якщо вихователь неповажно ставиться до сім'ї і дітей. Причому, педагоги досить відверто оцінюють і дітей, і їхніх батьків: одних часто хвалять, інших здебільшого гудять. Формується замкнене коло, в яке потрапляє дитина та її сім'я: непопулярні сім'ї стають ще більш непопулярними завдяки тому, що вихователь схильний підкреслювати і

збільшувати недоліки сім'ї чи ті особливості сім'ї, які вона не спроможна поки що змінити (наприклад, неповна сім'я).

Тому важливо не тільки те, як педагог прагне до розуміння свого вихованця і його сім'ї, але й те, як він уміє їх розуміти. Важливо, аби взаємодія дорослих була такою, щоб батьки завжди були впевнені у розумінні і водночас, у підтримці з боку педагога.

3. Визнання педагогом рівних прав сім'ї у процесі взаємодії з нею. Ця вимога обумовлена низкою причин. Нові педагогічні концепти, які затверджують виховну самоцінність сім'ї, і навіть прийняття її педагогом не призводять автоматично до зміни сутності педагогічного процесу. Незважаючи на те, що батьки можуть у різних формах відстоювати свої інтереси, як правило, свавілля педагога, його авторитаризм можуть підтримувати самі батьки. Педагог виступає перед батьками як компетентна і авторитетна людина. За таких умов педагогові складно уникнути спокуси затвердити позицію знаючої людини, тим більше, що і більшість батьків сприймають педагога саме так. Крім того, попри сучасну орієнтацію науки і практики на суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії педагога з сім'єю, для педагога це може означати значною мірою тільки зміну технологічної сутності процесу педагогічної взаємодії сторін. З погляду цільових настанов сім'ї батьки зберігають для педагога статус об'єкта. По-перше, педагог, визнаючи і поважаючи рівні з ним права батьків, зберігає свій статус більш обізнаної й авторитетної людини. По-друге, в умовах роботи з батьками публічне підкреслення педагогом визнання рівноправності взаємодіючих сторін як значимих моральних норм соціальних контактів підвищує соціальний статус батьків. Тим самим контактам учасників тріади "педагог-дитина-батьки" надається характер рівноправних.

Отже, виділяємо найбільш важливі вимоги до особистості педагога і його професійної діяльності в умовах взаємодії з сім'ями дошкільників, які перебувають у руслі сучасних концепцій дошкільної освіти. Це насамперед гуманістичні настанови, які засновані на повазі до сім'ї дитини, інтересі до кожної сім'ї як об'єктивного середовища життєдіяльності вихованців, а також

на повазі й інтересі до своєї власної особистості, у тому числі і як професіонала. Далі, глибоке знання і розуміння кожної сім'ї дитини, системи її соціальних контактів, цінностей, поглядів, особливостей взаємодії дитини з дорослими й однолітками, а також культура спілкування і спільна діяльність педагога з батьками і з дітьми, культура відносин педагога із самим собою як особистості і як професіонала.

Як бачимо, перед педагогами дошкільних навчальних закладів постала проблема суттєвого поліпшення їхньої психологічної підготовки до взаємодії з вихованням, в тому числі за допомогою ігрових соціально-психологічних тренінгів спілкування, елементів акторської майстерності і т. ін. Актуальним є й завдання розуміти кожну дитину в системі її реальних життєвих відносин і зв'язків.

Проблему взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї досліджували багато вітчизняних та зарубіжних педагогів і психологів протягом тривалого часу розвитку теорії дошкільної освіти.

А.Макаренко, аналізуючи умови, що визначають успішність виховання дітей у сім'ї, на конкретних прикладах показував вплив батьківського авторитету, всього укладу сімейного життя на успішність виховного впливу на дитину. Визнання ролі сім'ї у вихованні дитини, у свою чергу, призводило до прагнення держави знайти способи впливу на батьків для того, щоб сімейне виховання підкорялося суспільним принципам життя. А.Макаренко також закликав педагогічні колективи вивчати життя дітей у сім'ї з метою поліпшення виховання, а також впливу на батьків. При цьому сімейне виховання повинно було відігравати підлеглу роль, залежати від "замовлення суспільства" [296].

Таке розуміння виховання в сім'ї визначалося насамперед уніфікованим підходом до виховання, поглядом на сім'ю як на такий соціальний інститут, що протистоїть суспільству в цілому, й дошкільний навчальний заклад зокрема, що його бажано було підкорити суспільству та його вимогам.

Ідеї взаємодії сімейного і суспільного виховання розвивались у працях В.Сухомлинського, зокрема, він зазначав: "У дошкільні роки дитина майже

цілком ідентифікує себе з сім'єю, відкриваючи і затверджуючи себе та інших людей переважно через судження, оцінку і вчинки батьків" [457]. Тому, наголошував він, завдання виховання можуть бути успішно вирішені в тому випадку, якщо школа підтримує зв'язок з сім'єю, якщо між вихователями й батьками встановилися відносини довіри та співробітництва.

У практиці Павлишської школи, очолюваної В. Сухомлинським, роботі з дітьми передувало вивчення їхніх сімейно-побутових умов. Підкреслюючи принцип безперервності та єдності виховання у школі та сім'ї, він увів поняття "шкільно-сімейне виховання", що, на нашу думку, і є повноцінним суспільним вихованням. Без активної участі батька та матері в житті школи, без постійного духовного збагачення дорослих і дітей, – зазначав він, – неможлива й сама сім'я як первинний осередок суспільства, неможлива і школа як найважливіша навчально-виховна установа, неможливим є і моральний прогрес суспільства [455].

У дослідженнях Н.Виноградової досліджується проблема індивідуального підходу до кожної дитини в умовах колективного виховання, надання допомоги батькам у вихованні дітей [99: 83].

У працях вітчизняних вчених В.Котирло, С.Ладивір розглянуто досвід взаємодії дошкільних навчальних закладів із сім'єю щодо вдосконалення виховання дітей, проаналізовано форми освіти батьків, особливо з питань морального виховання, підготовки до навчання у школі [248].

Водночас педагоги стверджують, що дошкільний навчальний заклад – це перша суспільна виховна установа, соціальний інститут, з яким вступають у контакт батьки і де починається їхнє систематичне педагогічне спілкування. Від якості цієї роботи значною мірою залежить рівень педагогічної культури, а отже, і рівень сімейного виховання дітей.

Дослідженнями Л. Голубевої, О. Урбанської визначено: завдання роботи дошкільного навчального закладу з сім'єю; систематичну, різнобічну педагогічну освіту батьків, тобто ознайомлення їх як з основами теоретичних знань, так і з практикою роботи з дітьми; потребу знайомства педагога з

організацією і методами сімейного виховання; сутність аналізу, добору та узагальнення кращого сімейного досвіду, використання його в роботі, поширення [132, 474].

У дослідженнях Л. Островської, О. Урбанської висвітлено форми й методи роботи дошкільного навчального закладу з сім'єю [346, 474].

Л. Голубєва розглядала єдність суспільного і сімейного виховання як взаємозалежну й систематичну роботу педагогів з батьками, що являє собою взаємний і організований педагогічний вплив, необхідний для правильного виховання і розвитку дитини. Під системою роботи автор розуміє наявність чітких цілей, певного змісту, що реалізується планово і послідовно засобами різноманітних взаємозалежних форм і методів роботи, з урахуванням усього досягнутого раніше, передбаченням майбутнього, аналізом одержуваних результатів [132].

Практика дошкільного виховання свідчить, що в сім'ях по-різному ставляться до дітей, до виховання й дошкільного навчального закладу. Е.Панько, досліджуючи відносини педагогів з сім'єю, виокремлює кілька груп "важких" батьків. Це батьки, які не приділяють уваги вихованню дитини; зарозумілі, байдужі до роботи вихователя, пасивні; які переоцінюють свою дитину; не розуміють значення дошкільної освіти в розвитку дитини; не вміють установити контакт з дитиною; малоосвічені. І далі, Е.Панько вказує, що ті з педагогів, хто з різними батьками знаходить точки дотику, впливають на них, будують співробітництво на користь дитини, стають справжніми помічниками сім'ї.

Для нашого дослідження особливий інтерес становлять виділені автором групи так званих "важких" батьків. Серед них:

1) батьки, котрі не приділяють належної уваги вихованню своєї дитини ("не виявляють інтересу до своїх дітей", "питущі", "люблять погуляти на шкоду дитині", "для яких дитина – тягар" і т. ін.);

2) батьки зарозумілі, які не сприймають вихователя дошкільного навчального закладу як авторитетну особу в галузі педагогіки ("батьки з

високою думкою про себе", "батьки, які вважають, що самі все знають", "батьки, які обіймають високу посаду" і т. ін.);

3) батьки, байдужі до роботи дошкільного навчального закладу, пасивні ("не виявляють інтересу до життя дошкільного навчального закладу", "відмовляються надавати допомогу дошкільному навчальному закладу" тощо);

4) батьки, які надмірно піклуються про свою дитину, переоцінюють її ("батьки зі сліпою любов'ю до своєї дитини");

5) батьки, що недооцінюють роль дошкільного виховання в розвитку дитини;

6) батьки, індивідуальні й вікові особливості яких утруднюють установлення з дітьми контакту (батьки замкнені, конфліктні, склочні, старші за віком);

7) батьки з невисокою культурою, неосвічені в галузі педагогіки і психології сімейного виховання [349:119-120].

Е. Панько підкреслює, що з огляду на ці особливості педагог повинен уміти по-різному спілкуватися з батьками і правильно визначати методи і прийоми педагогічного впливу на сім'ю.

Специфіка позиції педагога щодо батьків, за даними Т. Гаврилової, полягає в тому, що в ній сполучаються формальна і неформальна функції. Вихователь має виступати у двох ролях: у ролі офіційної особи і водночас – довірливого співрозмовника. У процесі спілкування повинен виникати діалог, і завдання вихователя полягає в тому, щоб не бути нав'язливим, а виробити спосіб довірчого спілкування. Ті з педагогів, хто формально працює з батьками, ніколи не зможуть встановити довірчих відносин, не зможуть успішно співробітничати з ними [120].

Л. Башлакова, вивчаючи вплив стилів спілкування вихователя на взаємини з дітьми, дійшла важливого висновку: авторитарний стиль спілкування педагога з дітьми не тільки створює складну психологічну атмосферу в групі, але й позначається на його стилі спілкування з батьками, уподібнюється

манері спілкування з дітьми. Такий вихователь мало звертає уваги на емоційне самопочуття дітей і батьків [46].

Одним з суттєвих показників педагогічного спілкування вихователів з батьками, уважає Е.Наседкіна, є виборність. Мотиви переваги спілкування батьків з педагогами можна розділити на три основні групи: на основі особистісних якостей; на основі ділових якостей; на основі емоційного вибору [331].

У незвичайному характері протікання спілкування дорослих достатньо яскраво проявляється складність та динамізм мотивів здійснення спільної діяльності педагога з батьками: вони можуть посилюватися і послаблятися, можуть зберігатися на протязі усього періоду спілкування з точки зору змісту, а можуть змінюватися. За результатами дослідження, діапазон мотивів, незважаючи на значну їх різноманітність, можна обмежити більш важливими для батьків: інтерес до конкретної проблеми; прагнення виразити себе в спільній діяльності; прагнення досягнути результату.

Важливими принципами співробітництва вихователів і батьків, на думку О.Зверєвої, є забезпечення емоційного благополуччя в дошкільному навчальному закладі й у сім'ї; збереження єдиної лінії з метою і завданнями виховання та навчання дітей; повага вихователями особистості дитини і батьків; урахування педагогами умов сімейного виховання, а батьками – умов суспільного виховання. Авторка пропонує частіше відвідувати сім'ї своїх вихованців, що значно допоможе зрозуміти особливості внутрішньосімейних відносин, спілкування батьків з дітьми, інтересів і захоплень членів сім'ї [180].

Варті уваги праці О. Арнаутової щодо можливості педагогічної корекції дитячо-батьківських відносин, ускладнених різними соціальними причинами: розлученням, повторним шлюбом. Автор пропонує вихователям систему роботи з такими сім'ями, спрямовану на усунення негативних впливів [24].

Аналізуючи проблему взаємин педагогів з батьками, В. Котирло, С.Ладивір визначали найбільш загальні недоліки такого спілкування. Це такі:

- 1) формальне ставлення педагогічних колективів до роботи з батьками внаслідок недооцінки виховної ролі сім'ї;
- 2) орієнтація на батьків загалом, без урахування розходжень у віці, освіті, культурному рівні, поглядах на виховання дітей;
- 3) відсутність у дошкільних працівників комунікативних навичок, необхідних для встановлення позитивної взаємодії з батьками [248:6].

Водночас автори вважають, що істотні утруднення у взаємодії педагогів з батьками викликані однобічною орієнтацією на сім'ю лише як на джерело знань про дитину. Це, безумовно, важливо для роботи педагога, однак сім'я для вихователя не тільки об'єкт вивчення, але й об'єкт впливу на виховну роль.

В. Котирло і С.Ладивір також визначили дві групи завдань, спрямованих на роботу з сім'єю. До першої групи належать завдання психолого-педагогічної освіти батьків з метою підвищення рівня їхньої педагогічної освіти. Іншу групу складають завдання вивчення конкретної сім'ї і встановлення контактів з її членами для узгодження виховних впливів на дитину [261].

На думку Л. Буєвої, у нині існуючих виховних системах є загальний недолік – відрив від соціальної дійсності. Реальна ситуація така, що середовище, в якому зараз здійснюється виховання, багато в чому деструктивне. Це особливість нашого перехідного часу. У школі, що переживає таку ж саму кризу, як і суспільство в цілому, але більш гостро, виховна система повинна орієнтуватися на формування в учня здатності самостійно вчитися, уміння протистояти негативним впливам середовища, володіти комплексом засобів, пов'язаних з головним завданням: вистояти, вижити. Це саме стосується й дошкільної установи. Сьогодні у виховній роботі необхідні не тільки ідеї гармонії, симетрії, але й ідеї суперечливої взаємодії різних начал: адаптації й опору [83].

Т. Бессонова впевнена в тому, що необхідно якомога скоріше забирати дітей з неблагополучних сімей, оскільки емоційний тиск призводить до їхньої емоційної та інтелектуальної інвалідизації. Авторка пропонує також

використовувати комплекс різноманітних методів корекції, реабілітації, релаксації з метою стабілізації психічного стану таких дітей [55].

Тому вихователі повинні бути зацікавленими в наданні допомоги батькам щодо оволодіння ними змістом і організацією виховання дітей у сім'ї, озброювати їх знаннями та вміннями виховного впливу, педагогічно освічувати батьків, установлювати необхідні взаємовідносини між дошкільним навчальним закладом та батьками.

Однак, відзначаючи певні досягнення сучасних вихователів у співробітництві з сім'єю, слід звернути увагу і на наявні недоліки в цій роботі, які аналіз практики роботи дошкільних закладів дозволив визначити у більш загальному вигляді. Серед них такі:

- недостатнє гармонійне сполучення індивідуальних, групових і колективних форм роботи з батьками, захоплення використанням колективних форм;
- формальне ставлення педагогів до взаємодії з батьками через недооцінку виховної ролі сім'ї;
- проведення різних заходів при малій активності та низькому відвідуванні батьків, невміння зацікавити їх конкретною проблемою;
- недостатнє врахування культурних, освітніх, вікових особливостей батьків, їхніх поглядів на виховання, що робить неможливим конкретизацію завдань та методів виховання дітей;
- невміння знаходити відповідні форми спілкування з батьками.

Причини вказаних недоліків, на нашу думку, різні: це і недостатня теоретична підготовка педагогів для освіти батьків та спілкування з ними; і відсутність внутрішньої готовності педагогів до взаємодії з батьками та бажання знайти підхід до них.

Водночас слід зазначити й те, що сьогодні деякі практичні працівники шукають нові, нетрадиційні форми співробітництва з батьками. Хоч у педагогічній літературі немає такого визначення, ці форми входять у життя дошкільних закладів. Необхідність їх очевидна, оскільки спілкування з сім'єю,

спільне створення позитивної емоційної сфери навколо дитини допомагає поступово стабілізувати процес сімейних стосунків у бік більш благополучний. Ці порівняно нові форми побудовані за типом розважальних ігор, демонстрацій і спрямовані на привернення уваги батьків до дошкільного навчального закладу. Батьки краще пізнають свою дитину, оскільки бачать її в інших, нових для себе ситуаціях. Це різного роду фестивалі, відзначення свят тощо. Стосовно цього дошкільні навчальні заклади накопичили цікавий досвід, який заслуговує на вивчення та поширення. Так, наприклад, дошкільний навчальний заклад № 84 міста Одеси давно обрав для себе нетрадиційні форми спілкування з сім'єю. Насамперед було створено спеціальну гостьову для батьків, а це багато в чому сприяло більш тісному і тривалому спілкуванню з педагогами. Відвідуючи дитячий садок у вечірній час, батьки вже не так поспішали додому, в них з'явився інтерес до життя та діяльності дитини в дитячому садку. У цій гостьовій проводяться як колективні, так і індивідуальні консультації педагогів, методиста і завідувачки дошкільного навчального закладу з батьками. У гостьовій сконцентровано наочний матеріал, цікава для батьків психолого-педагогічна література, демонструються дитячі роботи (малюнки, вироби). Тут батькам пропонують познайомитися з матеріалами іменних папок, де зібрано інформацію, що стосується кожної дитини. Така персоніфікована робота, безумовно, зацікавить будь-кого з батьків і буде в подальшому предметом постійної уваги. У зв'язку з цим, ми вважаємо, що зміст нетрадиційної роботи педагогів з батьками – не тільки в установленні контактів з ними, але й у тому, що завдяки створеній у такий спосіб сприятливій емоційній атмосфері батьки краще сприймають поради педагога, стають більш відвертими, відкритими для сприйняття допомоги.

У контексті дослідження важливо також розглянути, як здійснюється взаємодія сім'ї та дошкільних навчальних закладів за кордоном, щоб визначити особливості стратегічних підходів до цієї проблеми.

Достатність освітніх програм і орієнтованість дошкільного виховання насамперед на сім'ю, а не на суспільство в цілому, знаходять вираження в

різних педагогічних підходах до взаємодії з сім'єю. Virізняють такі моделі взаємодії з батьками: адлеровська модель; навчально-теоретична модель; модель чуттєвої комунікації; модель, заснована на транзактному аналізі Є. Берна, та модель групових консультацій Х.Джинота.

Дозволимо собі розглянути наявні моделі взаємодії з сім'єю, чинні за рубежем.

Адлеровська модель. Ця модель ґрунтується на теорії особистості А.Адлера, основними принципами якої є взаємоповага членів сім'ї, рівноправність і співробітництво. У рамках цієї моделі визнаються індивідуальні відмінності й різні можливості членів сім'ї і, отже, відмова від дій з позиції сили і диктату щодо дітей [4].

Р. Дрейкурс, педагог, який працює за цією моделлю, стверджує, що виховання батьків – це суспільно-політична діяльність, метою якої є створення демократичного суспільства, заснованого на рівноправності. Це, у свою чергу, означає, що адлеровська модель визнає виховання батьків невід'ємною частиною й умовою функціонування демократичного суспільства, тому що його передумови закладаються в сім'ї [156].

Навчально-теоретична модель ґрунтується на теорії біхевіоризму, яка, по суті, заперечує свободу особи: поведінка людини визнається повністю детермінованою її довколишніми. Навчально-теоретична модель виходить з того, що зміни в довкіллі призводять до зміни поведінки. Тому батьки можуть змінювати поведінку дітей за допомогою зміни умов їхнього життя. Існують різні способи цього: позитивне підкріплення бажаних поведінкових реакцій і негативне підкріплення небажаних поведінкових реакцій.

Основне завдання в роботі з батьками – навчити їх оцінювати і прогнозувати поведінку, в тому числі і свою власну, розглядаючи її як низку реакцій на набір стимулів зовнішнього середовища, що повинно спричинити формування соціальних навичок поведінки.

Модель почуттєвої комунікації. Ця модель заснована на теорії особистості К.Р. Роджерса, відповідно до якої основним мотивом поведінки є потреба

людини в самовираженні. Тому треба навчити дитину відкрито і щиро виражати свої почуття – як позитивні, так і негативні, що допомагає людині жити в гармонії з собою та навколишніми. Щодо виховання батьків, основна увага приділяється навичкам спілкування, головною складовою в яких також визнається вільне вираження почуттів. Упевненість у собі і здатність до вільного, щирого самовираження вони потім переносять у реальне життя, у спілкування з дітьми. Ця модель ставить своїм завданням розвивати творче начало в батьків, зміцнювати в них почуття впевненості в собі [393].

Модель, заснована на транзактному аналізі Е.Берна. За цією моделлю людська поведінка розглядається як обмін певними діями – транзакціями, звідси й її назва. Кожний з учасників взаємодії може знаходитися в одному з еґо-станів: Дитина, Батько, Дорослий. Дитина – це творче, ігрове, спонтанне начало в особистості, джерело розвитку і безпосередньої радості взаємодії. Дорослий – це свідоме начало особистості, тобто раціональність, відповідальність, об'єктивність та усвідомленість поведінки. Батько – начало нормативне, близьке до категорії "супереґо" у теорії особистості З. Фрейда. Батько в особі Дорослого відбиває відповідність поведінки до соціальних норм, прагнення поводитися "так, як треба", як того вимагають його авторитетні батьки. Метою виховання батьків у рамках цієї моделі є формування вміння розуміти свою поведінку і поведінку навколишніх у категоріях транзактного аналізу, що дозволяє більш ефективно керувати ходом взаємодії.

Модель групових консультацій має суто практичний характер. Її розробив дитячий психотерапевт Хаїм Джайнотт як модель групової терапії для батьків. Виховання батьків має бути зосереджене на практичних речах. Головне – навчитися вивчати конкретні проблеми, що виникають у сім'ї. В основі принципів цієї моделі лежить визнання важливості обміну досвідом виховання дітей між батьками. Виділені Х. Джайноттом форми виховання батьків такі: психотерапія, консультація та інструктаж, які проводяться в групах. Головне із завдань виховання батьків – допомогти їм зрозуміти себе, що в результаті допоможе краще зрозуміти своїх дітей. Інше завдання цієї моделі –

виховувати в батьків самоповагу, оскільки лише впевнені в собі батьки можуть виховати впевнених у собі, психічно здорових дітей [150].

Отже можна дійти висновку, що подані моделі поєднуються, на нашу думку, пріоритетом інтересів сім'ї над інтересами суспільства, спрямованістю взаємодії з батьками насамперед на вирішення проблем сім'ї.

З огляду на зазначене вище, підкреслимо, що для дошкільної педагогіки в умовах сьогодення загально визнаним є положення про те, що особистість дитини формується у процесі взаємодії з довколишніми людьми. Успіх же процес формування дитини залежить від соціальної ситуації її розвитку, системи відносин з однолітками і дорослими в дошкільному навчальному закладі та сім'ї.

Висновки з 3 розділу

Міркування, представлені в третьому розділі, дозволяють дійти висновку про те, що інтерес до проблем неблагополучних сімей привертає увагу дослідників різних галузей соціальних, психолого-педагогічних наук і формує певну систему поглядів і підходів до вирішення проблем таких сімей.

Аналіз стану проблем сімей в Україні визначило низку соціально-економічних причин, які дозволяють простежити тривожні тенденції у розвитку підростаючого покоління і суспільства в цілому. Серед них: рівень життя, що сім'я може забезпечити; рівень зайнятості населення, забезпеченість роботою, яка надає грошові надходження в бюджет сім'ї, житлова забезпеченість, а також потенційна можливість для поліпшення житлових умов; посилюється розподіл сімей за рівнем прибутків; зростає кількість розлучень, позашлюбних дітей; порушується традиційна структура сім'ї; змінюються старі, загальні норми поведінки, характер сімейних стосунків, взаємини між батьками і дітьми, ставлення до виховання.

Натомість, як поняття "благополуччя" і "неблагополуччя" відносні й повинні розглядатися лише з огляду на благополуччя дитини в сім'ї.

Очевидно, що сьогодні практично кожен українську сім'ю з різних причин можна віднести до розряду неблагополучних. Тривала економічна криза призвела до того, що більшість українських сімей стали незабезпеченими чи навіть бідними. Також матеріально забезпечені сім'ї потрапляють під розряд неблагополучних, оскільки соціально не готові створити відповідні умови для формування особистості дитини, а саме – відсутність емоційного й особистісного контакту дітей з дорослими призводить до сімейної дезадаптації і психологічного неблагополуччя.

Як показує практика, кожна сім'я у певний період свого існування проходить через низку кризових ситуацій, які стосуються як сім'ї взагалі, так і окремих її членів. Неприятливі періоди життя сім'ї викликають у її членів різні стреси. Вони провокують реальні кризи і спонукають кожного члена або сім'ю або продовжити подальше зростання й розвиток, або зупинитися перед страхом змін.

Сімейні відносини завжди виступають у ролі найбільш важливих і значущих для індивіда, чим і визначається їх провідна роль у формуванні особистості. Тому й порушення норм у міжособистісних взаєминах у сім'ї можна вважати основною причиною відхилень у психіці дітей. Суть цих причин, на думку багатьох психологів і педагогів, полягає в некоректному ставленні батьків до дітей, їх неправильній поведінці у спілкуванні з дітьми. Це означає, що спілкування проходить без урахування вікових та індивідуальних станів нервово-психічної конституції дитини, дефіциту її нервово-психічної витривалості; без урахування органічних вікових потреб дітей у нормальному відпочинку, вільному русі та іграх, емоційному комфорту; без поваги до особистості дитини, тобто в принижуючих і образливих формах поведінки старших з молодшими; без дотримання старшими, батьками, членами сім'ї всіх тих норм поведінки, дотримання яких вони вимагають від молодших.

Неблагополучними вважаються сім'ї, які мають дефекти виховання. Переважно у неблагополучних сім'ях діти хворіють, тому що постійна

напруга призводить до неврозів та інших хвороб. У неблагополучній сім'ї спостерігається явна чи прихована емоційна напруга дитини. Серед вагомих причин неблагополучного стану дітей у сім'ї також низький рівень педагогічної культури батьків, їхня педагогічна невідповідність, відсутність педагогічних здібностей, елементів педагогічної майстерності й інтересу до цього виду діяльності. Однією з причин порушення міжособистісної комунікації в сім'ї слід вважати особистісну виховну невпевненість батьків, що визначає зниження рівня вимог у сім'ї.

Під неблагополучною сім'єю розуміємо сім'ю як явище ситуативне і динамічне, з низьким соціальним статусом, яка не задовольняє своїх основних життєвих потреб, не виконує покладених на неї функцій, яка потребує постійної соціально-педагогічної підтримки суспільства.

Нормальне спілкування з дітьми стає адекватним лише тоді, коли в батьків виникають соціально-значущі мотиви сімейної взаємодії: почуття боргу, симпатія, любов до дитини, потреба реалізувати себе в дітях, продовжити себе. Проблема взаємопорозуміння, спілкування в сім'ї між батьками, батьків з дітьми завжди розглядалася як одна з найважливіших передумов стабільності сім'ї, сімейного щастя і повноцінного виховання дітей.

Тому, на допомогу сім'ї приходять різні навчально-виховні заклади, серед яких першими за віковою класифікацією є дошкільні навчальні заклади, які повинні пропонувати найрізноманітнішу допомогу і види взаємодії. Ці напрями визначаються конкретною соціальною ситуацією розвитку, конкретними батьками й дітьми. Найважливіші – ознайомлення, залучення, навчання, особиста участь батьків у плануванні та організації й оцінюванні педагогічного процесу, плануванні життєдіяльності дітей у дошкільному навчальному закладі.

Важливим показником характеру взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю є емоційне самопочуття дитини. Зміна характеру взаємодії суб'єктів систем припускає й утвердження позитивного емоційного самопочуття дошкільника. Відновлення змісту педагогічного процесу взаємодії двох соціальних інститутів стосується, перш за все, зміни в блоках цілей,

характеру діяльності вихователів і батьків, їхнього ставлення до дітей, організації предметно-просторових умов життя як у дошкільному навчальному закладі, так і в сім'ї.

Аналіз сучасних досліджень з проблем взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'ями вихованців свідчить про наявність плідних підходів щодо включення реального сімейного контексту життя дітей у зміст педагогічного процесу, що значно підвищить рівень соціального та психологічного статусу сім'ї в загальному процесі виховання дітей.

РОЗДІЛ IV

ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ

4.1. Критеріальний підхід до формування готовності майбутніх фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями

Оцінка професійно-педагогічної готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями пов'язана з проблемою критеріїв і рівнів її сформованості. Принцип об'єктивності науково-педагогічного експерименту потребує чіткого розведення понять "критерії" і "показники" та визначення їх змісту дотично теми дослідження. У науково-дослідній літературі означена проблема дискутується досить активно. Більшість учених (В.Беліков, О.Беляєва, В.Загвязинський та ін.) вважають, що поняття "критерій" є найбільш узагальненим і виступає "мірилом", за яким здійснюється оцінка будь-чого. Критерії – це "якості, властивості, ознаки досліджуваного об'єкта, що дають можливість судити про його стан і рівень розвитку" [49: 27].

У теорії і практиці педагогічної освіти існують загальні вимоги до виділення й обґрунтування критеріїв, які зводяться до того, що критерії повинні відбивати основні закономірності формування особистості; за допомогою критеріїв встановлюються зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи; якісні показники виступають у єдності з кількісними.

Водночас вважаємо за необхідне доповнити означене вимогами, що відбивають специфіку професійно-педагогічної готовності. А саме:

- критерії мають бути розкриті через низку якісних ознак (показників), за якими можна судити про більший або менший ступінь виразності цього критерію;

- критерії мають відбивати динаміку вимірюваної якості в часі й педагогічному просторі;

- критерії мають охоплювати основні види педагогічної діяльності.

Водночас при обробці результатів експерименту ми виходили з таких вимог до оцінки критеріїв, вони повинні бути:

- об'єктивними, тобто давати можливість визначати предмет, що досліджується, однозначно;

- валідними, тобто критерії повинні співвідноситися з тим, що підлягає вимірюванню; жоден критерій не є валідним для вимірювання декількох явищ;

- контрольованими дотично досліджуваних явищ;

- легкорівнюватись і піддаватися статистичній обробці.

Система критеріїв оцінки рівня сформованості професійно-педагогічної готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, що ми їй пропонуємо, виявляється в конкретних ознаках. Її було розроблено на основі результатів теоретико-експериментальної роботи і думки експертів, у ролі яких виступали викладачі та студенти. Уважаємо, що кількість ознак за кожним критерієм повинна бути не менше трьох. У разі встановлення трьох і більше ознак можна вести мову про повний прояв цього критерію; якщо ж буде виявлено тільки один показник чи взагалі не виявлено жодного, то можна стверджувати, що цей критерій не було зафіксовано.

Кожен з обраних дослідником критеріїв повинен бути представлений кількома показниками, інакше досліджуване явище не буде описане об'єктивно. Об'єктивності дослідження буде сприяти й така вимога, як точне формулювання критеріїв, відображення в них найбільш істотних і типових боків досліджуваного явища. Нарешті, критерії повинні забезпечити дослідникові можливість відслідковувати динаміку якості, що вимірюється в ході експерименту. Критерії конкретизуються в показниках. Показники – це те, що спостерігається і доступне вимірюванню кількісної та якісної характеристики явища, що досліджується. Показники пов'язані з рівнем сформованості якостей, властивостей, ознак досліджуваного явища. Отже, показники дозволяють конкретизувати виділені критерії і визначити рівні сформованості. Аналіз літератури і результати етапу

констатувального експерименту підтвердив доцільність виділення трьох рівнів сформованості критеріїв і показників. Кожен з показників може бути сформований на низькому, середньому і достатньому рівнях; просування ж студентів від рівня до рівня характеризуватиме ступінь їхньої готовності до роботи з неблагополучними сім'ями.

Зупинимось докладніше на характеристиці критеріїв, показників і рівнів готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями

Було визначено критерії і показники готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, які й розглянуто у схемі (див.схему 4.1)

Схема 4.1

Критерії і показники готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями

	Критерії	Показники
Когнитивний компонент	Пізнавально-орієнтований	- обізнаність студентів з теоретичних основ сім'ї як педагогічної системи; -обізнаність змістом педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями; -знання методів дослідження неблагополучних сімей і педагогічної взаємодії з ними

Продовження схеми 4.1.

Методичний компонент	Діяльнісний	<ul style="list-style-type: none"> - вміння обирати і втілювати адекватній зміст, методи, форми педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями; - вміння організовувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями; - вміння рефлексувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями;
Аксіологічний компонент	Ціннісно-сенсовий	<ul style="list-style-type: none"> - визнання цінності сім'ї як педагогічної системи; - визнання цінності педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями; - визнання цінності професійної готовності до роботи з неблагополучними сім'ями; - визнання цінності дослідження педагогічного потенціалу сім'ї

Мотиваційний компонент	Потребнісно-орієнтований	<ul style="list-style-type: none"> - ставлення педагога до участі в процесі спілкування з неблагополучними сім'ями; - здійснення педагогічного моніторингу взаємодії з неблагополучними сім'ями; - вибір педагогом власної позиції в умовах взаємодії з неблагополучними сім'ями
------------------------	--------------------------	---

Критеріями ефективності формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями були визначені знання, уміння, ставлення й мотивація.

До пізнавально-орієнтованого критерію входили такі показники: знання теоретичних основ сім'ї як педагогічної системи; знання змісту педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями; знання наукових підходів до вивчення неблагополучними сім'ями і педагогічної взаємодії з нею; знання методів дослідження неблагополучними сім'ями і педагогічної взаємодії з нею.

Проблемі добору професійних знань приділяється чимало уваги в дослідженнях С.Архангельського, Н.Кузьміної, В. Сластьоніна та ін. В сучасній педагогічній теорії система загальнопедагогічних знань розглядається, виходячи, по-перше, з функцій самої педагогічної науки і, по-друге, зі структури професійної діяльності педагога. Це взаємозв'язок методологічних, науково-теоретичних і практичних знань (Н.Кузьміна, В.Сластьонін), сполучення науково-теоретичних і конструктивно-технічних, нормативних чи регулюючих діяльність педагога знань, інструментальних знань (С.Архангельський, Ю.Кулюткін) [28, 263, 424]. Таким чином, відзначається подвійна спрямованість системи педагогічних знань – як методологічного фундаменту професійної діяльності і як безпосередньо інструменту практичних дій.

Крім того, важливим є і положення, висунуте Л.Г.Сьомушиною про те, що при визначенні кола знань (інформаційного забезпечення умінь) слід враховувати, що

"людина тільки тоді може усвідомлено й успішно виконувати той чи інший вид праці, коли вона знає мету праці, передбачає кінцевий її результат, знає досить добре предмет праці, засоби впливу на нього, а також зміст і характер трудових дій" [410: 88].

У найбільш загальному вигляді все вищезазначене представлено, на наш погляд, у системі професійно-педагогічних знань, розробленій Н.В.Кузьміною. За автором, ця система містить такі елементи:

- знання змісту діяльності (предмета);
- знання правил здійснення діяльності (засобів, форм, методів педагогічного впливу);
- знання психологічних особливостей оволодіння учнями змістом і методами навчальної діяльності [259].

Проаналізовані уявлення про інформаційне забезпечення тих дій і операцій, що й утворюють зміст процесу підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями, подано у схемі 4.2.

Схема 4.2

Характеристика знань, які забезпечують підготовку студентів до роботи з неблагополучними сім'ями

	Зміст знань
Загальнотеоретичні знання	Науково-теоретична база підготовки
	Знання теоретичних основ сім'ї як педагогічної системи
	Знання змісту педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями

Спеціальні знання	Знання мети, завдань, прогнозованого результату роботи з не- благополуч- ними сім'ями	Знання предмета роботи з неблагополуч- ними сім'ями	Знання принципів і особливостей роботи з неб- лагополучною сім'єю	Знання умов взаємодії з неблагопо- лучною сім'єю
Прикладні знання	Знання методів дослідження неблагополучних сімей і педагогічної взаємодії з ними			
	Знання етапів роботи	Знання форм роботи	Знання методів і прийомів роботи	Знання засобів роботи

Отже, як бачимо з таблиці 4.2, існує три види знань: загальнотеоретичні, спеціальні і прикладні. Причому, саме спеціальні і прикладні знання формуватимуться в ході експериментальної роботи, а загальнотеоретичні знання, отримані студентами на попередніх етапах навчання, слугуватимуть науково-теоретичною базою для визначення рівнів. Крім того, вимір загальнотеоретичних знань дозволить задовольнити одну з найголовніших вимог, пропонованих до вибору експериментальної і контрольної груп – їх приблизна рівність за вихідним рівнем на початку експерименту.

До діяльнісного критерію входили такі показники: вміння обирати і втілювати адекватний зміст, методи, форми педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями; вміння організовувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями; вміння рефлексувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями; вміння розробляти проекти педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями.

Професійно значимі вміння особистості виступають як підґрунтя для розвитку стійких професійних рис особистості в умовах власне педагогічної діяльності. У рамках навчання у ВНЗ вони впливають на рівень формування у студентів професійної діяльності. Водночас сформовані педагогічні вміння можуть певною мірою компенсувати недоліки в розвитку професійно значимих важливих властивостей особистості.

Розвиток професійно значимих умінь особистості має свою специфіку і є найбільш складним. З одного боку, вміння, ще не сформовані як професійні, виступають підґрунтям становлення індивідуального професійного стилю роботи педагога з сім'єю і дітьми. З іншого боку, потрібні спеціальні умови, аби у процесі педагогічної діяльності вони виявлялись як професійні.

Вміння рефлексувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями заслуговує на особливий розгляд. Ми визначили їх як здатність людини усвідомлювати й оцінювати ступінь адекватності власних педагогічних дій і форм поведінки у професійно значимих ситуаціях. Однак педагогічні ситуації, що характеризуються сукупністю різноманітних параметрів, можуть розглядатись у трьох часових площинах: минулі, чинні й майбутні. Елементи професійної рефлексії формуються поступово: минулий досвід і прогнозування педагогічної поведінки в майбутньому мають, як нам убачається, важливе значення в цьому процесі. Умовно було виділено в ньому три боки. Перший пов'язаний з аналізом уже вирішеної ситуації (самим педагогом чи кимось іншим). Рефлексивний аспект у цьому випадку полягає в оцінці адекватності вибору педагогічного рішення і його відповідності індивідуальному стилю діяльності педагога ("Чи правильно вирішена задача? Як би вирішив її я? Чи змінив би я своє рішення, якби трапилася така можливість?"). Другий бік простежується в умовах проектування майбутніх педагогічних ситуацій. Суть її – у виборі оптимального для сім'ї та дітей, а також відповідного до можливостей педагога рішення. І нарешті, третій – розвиток професійної рефлексії пов'язаний з чинною, безпосередньою педагогічною ситуацією. У перших двох випадках аналіз має значною мірою раціональний і розгорнутий характер, що дозволяє

цілеспрямовано відтворювати професійні знання, оцінювати правильність моделі поведінки чи передбачити результати її використання. В останньому випадку рішення – згорнуте, знання повинні актуалізуватися миттєво, вміння – ефективні на рівні навичок, властивості особистості мають значимість, якщо вони стійкі. Інакше, такі ситуації вимагають готовність до експромту, причому вдалого. Вчевидь, виділення трьох площин аналізу педагогічних ситуацій є теоретичною умовністю. Кожна з таких ситуацій у практиці роботи педагога представлена як цілісне утворення, однією з центральних ланок якого є особистість педагога з усією своєю неповторністю. Тому в процесі підготовки студентів до їхньої майбутньої діяльності, в тому числі й до роботи з неблагополучними сім'ями, особливого значення набуває усвідомлення ними цієї цілісності й одночасне включення кожного студента в різноманітні педагогічні ситуації. При цьому ми повинні навчити його не тільки грамотно, з погляду психології і педагогіки, аналізувати минулий і майбутній педагогічний досвід, у тому числі і свій власний, але і спонукати співвідносити у процесі аналізу можливості своєї особистості. В умовах ВНЗ такого роду підготовка майбутнього педагога цілком можлива, якщо вже є у них досвід проведення традиційних навчальних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу і частково – методик. Зміст педагогічних практик – орієнтувати майбутніх фахівців на розвиток у студентів професійної рефлексії: самопізнання, самооцінки професійної готовності до роботи з неблагополучною сім'єю, складання програм розвитку індивідуального педагогічного профілю й аналіз їх реалізації.

Ціннісно-сенсовий критерій визначався такими показниками: визнання цінності сім'ї як педагогічної системи; визнання цінності педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями; визнання цінності професійної готовності до роботи з неблагополучними сім'ями; визнання цінності дослідження педагогічного потенціалу сім'ї. Вибір такого критерію було зумовлене низкою причин. Нові педагогічні концепти, що затверджують самоцінність сім'ї в житті та розвитку дитини, і навіть прийняття педагогом, як уже відзначалося, не спричиняють автоматично зміни сутності педагогічного процесу. Незважаючи на те, що сім'я може в

різних формах відстоювати свої інтереси, педагог втілює в очах сім'ї компетентність і авторитет. Більшість батьків сприймають педагога як обізнаного в питаннях виховання й освіти дітей. Крім того, незважаючи на сучасну орієнтацію науки і практики на суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії педагога і сім'ї, для педагога це може означати значною мірою тільки зміну технологічної сутності процесу педагогічної взаємодії сторін. З огляду на розвиток цільових настанов сім'ї, вона все-ж зберігає для педагога статус об'єкта. По-перше, педагог, визнаючи і поважаючи рівні права сім'ї, зберігає свій статус більш обізнаного й авторитетного (тільки за цих умов він може вирішувати педагогічні задачі) суб'єкта. По-друге, педагог подає зразок соціальної поведінки. За умов роботи з сім'єю публічне визнання педагогом (не вербальне, а насамперед поведінкове) рівноправності сторін, що взаємодіють, як значимих моральних норм соціальних контактів створює умови для розвитку, з одного боку, в батьків єдиних позицій стосовно них, з іншого боку, – звертання до конкретних батьків як до рівних собі, підвищує соціальний статус цих батьків серед інших. Тим самим контактам учасників тріади "педагог – дитина – батьки" надається характер рівноправних.

Потребнісно-орієнтований критерій має кілька рис: у цілому ставлення педагога до участі у процесі спілкування з неблагополучними сім'ями; здійснення педагогічного моніторингу взаємодії з неблагополучними сім'ями; вибір педагогом власної позиції за умови взаємодії з неблагополучною сім'єю.

На підставі розроблених критеріїв і показників були визначені рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: достатній, середній, низький.

Студенти достатнього рівня розуміють роль сім'ї як соціального інституту, переконані у значимості сім'ї для виховання дітей, визнають цінність педагогічної взаємодії з сім'єю і необхідність дослідження педагогічного потенціалу сім'ї; володіють ключовими поняттями сімейного виховання, орієнтуються у змісті, засобах, формах, методах педагогічної взаємодії з сім'єю; вміють аналізувати, прогнозувати, організовувати, коректувати і досліджувати ситуації взаємодії з сім'єю і дітьми; володіють креативним

мисленням, розвинутою інтуїцією, здатні імпровізувати, прагнути пошуку нестандартних рішень у різних педагогічних ситуаціях, виявляють зацікавленість інноваціями у роботі з сім'єю; мають здатність до самоаналізу і самооцінки своїх професійних дій, вміють аналізувати й оцінювати відповідність своїх дій ситуації спілкування з сім'єю, відчують потребу в самовихованні й самоосвіті, прагнуть коректувати власні особистісні і професійні якості; комунікабельні, емоційно привабливі.

До середнього рівня ввійшли студенти, які розуміють роль сім'ї в житті суспільства й у вихованні дитини, оцінюють значення педагогічної взаємодії з сім'єю; оперують основними ключовими поняттями, орієнтуються у змісті, формах, засобах і методах педагогічної взаємодії з сім'єю; вміють аналізувати, регулювати ситуації й обставини, відчують утруднення при прогнозуванні, конструюванні й особливо дослідженні окремих ситуацій; намагаються знайти нестандартні ситуації для вирішення педагогічних задач, цікавляться інноваційними підходами в роботі з сім'єю, але не імпровізують у педагогічній діяльності; здатні до самоаналізу й самооцінки свого педагогічного потенціалу, однак відчують певні труднощі в корекції особистісних і професійних якостей, не завжди вміють вибрати адекватні ситуації форми спілкування з сім'єю; мають певні комунікативні властивості, але не завжди виявляють емпатію, креативність; мовленева культура потребує вдосконалення.

Низький рівень склали студенти, які розуміють значення сім'ї у вихованні дитини, знають розуміють ключові поняття, але несамостійні у виборі дій у педагогічних ситуаціях взаємодії, не можуть дати пояснень, не застосовують засобів для реалізації своїх знань; у них не сформовані вміння аналізувати, коректувати й досліджувати процес взаємодії з сім'єю і дитиною; інформація подається на рівні констатації; особливо слабкою ланкою є здатність до самоаналізу, корекції особистісних і професійних якостей, відсутня потреба в самоосвіті і самовихованні, не виявляються певні особистісні властивості: емпатія, доброзичливість, увага: слабка мовленева культура.

Загалом, підбиваючи підсумки параграфа, відзначимо таке. Проблема оцінки професійно-педагогічної готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями пов'язана з проблемою критеріїв і рівнів її сформованості, які визначаються виходячи із системного розуміння готовності, виділення її структурних і функціональних компонентів, тлумаченні готовності як процесу і результату освоєння і створення педагогічних цінностей, технологій при професійній самореалізації особистості педагога.

4.3. Діагностика готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями

У параграфі подано аналіз стану готовності студентів денної і заочної форм навчання факультетів дошкільного виховання до роботи з неблагополучними сім'ями на констатувальному етапі експерименту.

Було проведено дослідження процесу формування професійної готовності студентів до взаємодії з дітьми з неблагополучних сімей. Використовувалися такі методи: анкетування для студентів, індивідуальні та колективні бесіди зі студентами, викладачами, керівниками педагогічної практики; експертні оцінки.

Завданнями констатувального етапу експерименту було: аналіз державного стандарту вищої дошкільної освіти; аналіз навчальних планів і програм; анкетування студентів з проблем, інтерв'ювання викладачів, керівників педагогічної практики.

Відтак, звернемося насамперед до державного стандарту вищої дошкільної освіти. Мета, зміст і результати підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі вищої професійно-педагогічної освіти регламентувалися вимогами державного стандарту до обов'язкового мінімуму змісту й рівня підготовки випускника [121].

Під "стандартом освіти" слід розуміти (за визначенням В.П. Беспалька) діагностичний опис мінімальних обов'язкових вимог до окремих сторін освіти

чи освіти в цілому, що відповідає певним вимогам. Вимога мінімальності в освітніх стандартах – докорінна відмінність від будь-яких інших стандартів, орієнтованих на максимум. Мінімальність забезпечується генетичним, суб'єктивним підходом, що враховує природні можливості людини в навчанні в різні періоди її дорослішання й розвитку. Науковими дослідженнями доведено необхідність стандартизації мети, змісту й вимог до рівня підготовки фахівця. Технологія навчання не піддається стандарту [53].

Нами було проаналізовано державний стандарт вищої освіти з підготовки фахівців зі спеціальності “Дошкільне виховання”, розробленого Міністерством освіти і науки України у 2003 р. Відповідно до стандарту фахівець з дошкільної освіти у своїй професійній діяльності повинен визначати стан педагогічного процесу і завдань освітньо-виховної роботи з дітьми і їхніми батьками, забезпечувати єдність роботи дошкільного навчального закладу і сім'ї, використовувати педагогічно доцільні форми роботи з батьками на основі диференційованого підходу до різних типів сім'ї.

З питань сім'ї і взаємодії дошкільного закладу з нею за циклом фундаментальних дисциплін, що передбачені державним стандартом, майбутній фахівець дошкільної освіти повинен знати способи педагогічного керівництва педагогом виховання дітей в сім'ї, а також ефективні форми і методи роботи з батьками.

Вимоги до рівня підготовки осіб, які завершили навчання за програмою зі спеціальності “Дошкільне виховання”, поєднують загальні вимоги до освіченості фахівця, знань і вмінь з дисциплін загальнокультурної, медико-біологічної, психолого-педагогічної і предметної підготовки. Загальні вимоги до освіченості фахівця передбачають, зокрема, що він повинен мати цілісне уявлення про освіту як особливу сферу, яка забезпечує передачу культури від покоління до покоління і виступає як процес становлення особистості.

Вимоги до знань і вмінь з дисциплін психолого-педагогічної підготовки припускають, що фахівець має володіти системою знань у сфері освіти: сутність змісту і структуру освітніх процесів; історії і сучасних тенденцій

розвитку психолого-педагогічних концепцій і предметних методик; про людину як суб'єкта освітнього процесу; про сучасні психолого-педагогічні технології; володіти вміннями психолого-педагогічної діагностики, проектування, реалізації, оцінювання і корекції освітнього процесу.

Випускник також мусить знати проблеми й основні напрями розвитку дошкільної освіти, наукові основи побудови освітнього процесу в різних типах дошкільних закладів, уміти визначати мету і шляхи педагогічної взаємодії з сім'ями своїх вихованців для того, щоб сприяти повноцінному і різнобічному вихованню й розвитку дітей, оцінювати і застосовувати сучасні освітні технології в роботі з дітьми дошкільного віку, контролювати, оцінювати процес і результат своєї педагогічної діяльності, вносити необхідні корективи, прогнозувати перспективи її вдосконалення [121].

Загалом аналіз держстандарту вищої професійної освіти, кваліфікаційних характеристик показав, що основною вимогою до якості підготовки є наявність у фахівця здібностей:

- до аналізу й розробки навчально-програмної документації;
- до критичного добору, доцільної комбінації, створення і застосування педагогічних технологій розвивального характеру;
- до індивідуалізації та диференціації освітнього процесу в дошкільному закладі;
- до активної корекції, творчого перетворення і створення середовища розвитку дитини.

Державний освітній стандарт за спеціальністю "Дошкільне виховання" значно розширив можливості розвитку в майбутніх педагогів ерудиції у багатьох галузях знань про людину, про навколишній світ, закони розвитку людського соціуму, на цій основі – формування у студентів системи знань про дитину, дитяче суспільство і роль дорослого у становленні особистості зростаючої людини.

Разом з тим освітній стандарт не вирішує всіх завдань професійної підготовки студентів до роботи з дітьми в дошкільних навчальних закладах. Насамперед це стосується його змісту. Перелік обов'язкових дисциплін настільки великий, що

на вивчення деяких з них відводиться занадто мало навчального часу, щоб можна було розраховувати на глибокі знання у студентів. Крім того, недостатньо годин надається на різні види педагогічних практик, тому труднощі розвитку необхідних професійно значимих якостей у майбутніх фахівців за період навчання у ВНЗ стають об'єктивними. Стандарт не достатньо враховує й існування регіональних концепцій підготовки педагогів для роботи з дітьми на першому етапі їхньої освіти і виховання.

Було проаналізовано навчальні плани зі спеціальності “Дошкільне виховання”, у яких є навчальні дисципліни, зміст яких передбачає вивчення питань, спрямованих на проблеми соціального, економічного та психологічного стану сучасних сімей. Так, у соціально-гуманітарному циклі відповідні питання є у програмах у таких дисциплін, як “Основи правознавства” (54 год.), “Основи констутаційного права” (54 год.), “Соціологія” (54 год.). У процесі бесід з викладачами і студентами було встановлено, що проблеми сімей при вивченні цих навчальних курсів розглядалися фрагментарно, здебільшого у руслі визначених тем чи взагалі не розглядалися.

У фаховому циклі навчального плану кількість дисциплін, зміст яких передбачає розгляд питань сім'ї та сімейного виховання значно більше. Такими дисциплінами є: “Дошкільна педагогіка” (432 год.), “Дитяча психологія” (324 год.), “Організація і керівництво дошкільним вихованням” (162 год.) і приватні методики. У програмах цих дисциплін передбачено питання взаємодії з сім'єю відповідно до змісту навчального курсу. Наприклад, у курсі “Дошкільна педагогіка” вивчається тема “Робота дошкільного навчального закладу з сім'єю” (2 год.), в курсі “Організація і керівництво дошкільним вихованням” (2 год.) розглядається тема “Організація методичної роботи з сім'єю” (2 год.). У змісті приватних методик передбачено розгляд питань взаємодії з сім'єю відповідно до кожної фахової методики. Так, у зміст навчальної дисципліни “Основи образотворчого мистецтва з методикою керівництва зображальною діяльністю дітей” включено тему “Організація взаємодії із сім'єю з зображувальної діяльності дітей” (2 год.). Разом з тим, особливості взаємодії

дошкільного навчального закладу з неблагополучними сім'ями окремо не розглядалися, тому здійснити адекватну підготовку студентів до роботи з сім'єю дошкільника й особливо з неблагополучної, практично неможливо. Аналогічна кількість годин відведена в навчальних програмах з усіх інших фахових методик. Водночас, як з'ясувалося, ці теми виносяться викладачами на самостійне опрацювання за браком годин.

Однак стандарт освіти – це тільки фіксація найбільш важливих питань, пов'язаних із профілем педагогічної підготовки студентів, а також загальним інтелектуальним і культурним розвитком майбутніх педагогів. Зміст дисциплін визначає викладач і залежить від його наукових позицій, ерудиції та розуміння нових процесів, що відбуваються в дошкільній освіті й вихованні. Логіка засвоєння теоретичного матеріалу, системність у навчанні, сучасні педагогічні настанови і стимулювання професійно-особистісного розвитку студентів – усе це також перебуває у прямій залежності від рівня професіоналізму викладачів ВНЗ і їхньої педагогічної співпраці.

Було проведено анкетування студентів 4 курсу факультету дошкільного виховання ПДПУ ім. Д.К.Ушинського і студентів факультету педагогіки і психології Кримського гуманітарного університету, основним завданням якого було з'ясувати у студентів уявлення про роботу з неблагополучними сім'ями. Загалом було анкетовано 463 особи, з них 217 студентів заочного відділення і 246 студентів стаціонару (Див. додаток А.1).

На перше запитання анкети “Що Ви знаєте про особливості роботи вихователя з неблагополучними сім'ями дошкільників ?” результати аналізу показали, що значна більшість студентів (91%) не готова до відповіді на це запитання. 9% студентів відповіли, що такі сім'ї потребують особливої уваги вихователя. На друге запитання “Що для Вас є більш цікавим: робота з колективом дітей чи робота з сім'ями дошкільників?” Аналіз результатів показав, що найбільш складною для студентів є робота з батьками дошкільників. Розбіг в оцінці роботи з колективом дітей і їхніми батьками складає 27% - 68% у студентів факультету дошкільного виховання ПДПУ, 19%

- 58% у студентів факультету педагогіки і психології Кримського гуманітарного університету. Ставлення до взаємодії з сім'ями дошкільників не однотайно: 11 % респондентів висловили позитивне ставлення, 73% - нейтральне і 15% - негативне. Суб'єктивні причини, що зумовлюють різне ставлення студентів до роботи з сім'ями, є типовими для усіх груп студентів. Нас цікавили студенти з нейтральним і негативним ставленням до педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями: по-перше, вони становили більшість студентів (88%), по-друге, вони однотайні за аргументацією, що ця робота потребує більш відповідних знань і вмінь, тому що йдеться про стосунки з батьками, людьми дорослими і більш обізнаними і вимогливими. На третє запитання анкети "Чи може сім'я впливати на виховання і формування особистості дитини?" значна кількість студентів (86%) висловили позитивну позицію, що свідчить про те, що всі студенти розуміють важливість існування взаємодії з сім'ями дошкільників у вирішенні виховних завдань. 13% студентів не впевнені у виховному потенціалі сім'ї. На четверте запитання "Чи може сім'я впливати на взаємини дитини з вихователем?" більшість студентів (77%) висловили сумнів, що вказує на те, що майбутні фахівці не відстежують взаємозв'язок стосунків у триаді: вихователь, дитини, батьки. Але 23% вважали, що сім'я формує більш негативне ставлення у дитини до вихователя, ніж позитивне. На п'яте запитання "Чи доцільно дошкільному навчальному закладу взаємодіяти з сім'ями вихованців?" всі студенти висловилися однотайно позитивно. Наступне запитання "Які труднощі Ви зазнаєте при організації роботи з батьками при безпосередньому спілкуванні з ними?" виявило такі дані. За результатами ранжування ці труднощі розподілялися таким чином: дискомфорт у роботі з батьками через різницю у віці (65%); низький рівень практичних умінь щодо організації самого процесу взаємодії з батьками (83%); недостатній рівень практичних умінь на вибір теми, форм і методів роботи з батьками (58%); нестача часу для вивчення індивідуальних особливостей дітей і типології їхніх сімей і типів виховання в сім'ї (75%); труднощі у визначенні місця і часу для роботи з батьками (77%).

Відповідаючи на запитання: “Що можна і чи потрібно щось міняти в навчальному процесі?” студенти були одностайними: необхідна більш практична спрямованість досліджуваних теоретичних курсів на взаємодію з сім'ями дошкільників (96%), нічого не треба міняти (4%).

Крім того, був складений рейтинг занять, проведених у процесі підготовки у формі тренінгів, ділових ігор, практичних, методичних тощо. У ході обробки анкетних даних було відзначено, що більшість студентів віддають перевагу тренінгам (67%) і методичним заняттям (86%), як найбільш корисним для них, а також практичним заняттям (58%).

Було проведено аналіз документації педагогічної практики студентів 4 курсу факультету дошкільного виховання ПДПУ ім. Д.К.Ушинського і студентів факультету педагогіки і психології Кримського гуманітарного університету (342 респондента). Аналіз вивчення документації педагогічної практики студентів, свідчив про те, що більшість з них намагаються ухилитися від взаємодії з сім'єю. Бесіди зі студентами і керівниками практики показали, що у проведенні різних заходів з батьками брало участь лише 20% студентів факультету дошкільного виховання ПДПУ ім. Д.К.Ушинського і 31% факультету педагогіки і психології Кримського гуманітарного університету. Таку низьку активність можна пояснити як об'єктивними, так і суб'єктивними причинами. Об'єктивні причини це: недостатня кількість часу в період педпрактики для здійснення взаємодії з сім'єю (87%), тому що у програмі практики здебільшого передбачені заходи щодо організації освітньо-виховного процесу з дітьми. Робота з батьками обмежується участю у проведенні батьківських зборів та індивідуальними бесідами з батьками; низька частота зустрічей з батьками (одна-дві зустрічей за час практики) (67%). Вихователі, що керуватимуть студентами, не завжди надають їм самостійність у цьому виді діяльності (59%).

Суб'єктивні причини, що знижують професійний інтерес майбутніх фахівців дошкільної освіти в роботі з сім'ями, визначилися через виявлення їхніх стосунки до цього виду діяльності й оцінки її складності.

Аналіз результатів анкетування, бесіди зі студентами і вихователями ДНЗ, вивчення звітної документації з педагогічної практики дозволив виділити суб'єктивні причини, що знижують інтерес студентів до роботи з батьками дошкільників (див.Додаток А.2). Одна з типових причин – низький рівень умінь з організації самого процесу взаємодії з сім'єю дошкільника (72 %) і недостатній рівень умінь щодо обрання теми, форм і методів роботи з батьками (68 %). Ці дані свідчать про те, що студенти випробують серйозні проблеми в роботі з сім'ями дошкільників, особливо неблагополучними.

Більшість студентів у процесі бесід указували також на необхідність конкретного визначення завдань та заходів на взаємодію з сім'ями дошкільників, зокрема з неблагополучними, під час педагогічної практики. Проаналізувавши всі думки, ми дійшли висновку, що вдосконалювання процесу підготовки до взаємодії з дітьми з неблагополучних сімей має відбуватися за рахунок інтенсифікації змістового боку, а не за рахунок збільшення часу.

При вивченні сформованості знань, необхідних для роботи з неблагополучними сім'ями були використані такі методи: неформальні педагогічні тести, що виявляють ступінь оволодіння конкретними предметними знаннями: кількісний і якісний аналіз результатів діяльності (реферати, конспекти статей, рецензування й анотування книг, аналіз педагогічного досвіду); оцінка викладача, вихователя, самооцінка. Кінцевий результат визначався за картою педагогічного моніторингу кожного студента (Див. додаток А.3).

Діагностувальний етап експерименту вирішував також завдання виявлення ступеня розвитку в студентів найбільш значущих з погляду педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями професійних умінь студентів. Для їх вивчення використовувалася тестові методики, як модифіковані, так і авторські: методом вивчення продуктів діяльності, методом анкетування, педагогічного тестування, спостережень, аналізу результатів практичної діяльності, оцінкою, самооцінкою

Як методику діагностики взаємодії педагогів з неблагополучними сім'ями застосували один з методів оцінювання педагогічних явищ - рейтинг "компетентних осіб", це метод непрямого спостереження, тобто дослідник не сам вивчає, але його цікавить людина, яка використовує знання про неї осіб, котрі беруть участь у процесі спілкування, спільній діяльності. У дослідженні "компетентними особами" були викладачі, студенти, які добре знають того чи іншого студента. Результати готовності майбутніх педагогів до взаємодії з неблагополучними сім'ями представлено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

**Готовність студентів до роботи з неблагополучними сім'ями
(рейтинг "компетентних осіб") (%)**

Вміння, які оцінюються	Студенти					Педагоги				
	Оцінка в балах									
	5	4	3	2	1	5	4	3	2	1
Вміння обирати і втілювати адекватний зміст, методи, форми педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями	12	32	37	13	6	-	7	26	67	
Вміння організувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями	20	34	28	11	7	-	-	16	26	58
Вміння рефлексувати	21	26	32	18	3	-	8	21	32	39

педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями										
Вміння розробляти проекти педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями	17	35	26	12	10	-	-	2	29	69

Як бачимо з таблиці 4.3, не всі студенти мають сформовані вміння, необхідні для організації педагогічно доцільної взаємодії з неблагополучними сім'ями. Так, педагоги оцінюють вміння студентів обирати і втілювати адекватний зміст, методи, форми педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями на володіють лише на 3,2,1 бали. Тоді, як студенти оцінюють здібності своїх колег занадто вище. Так, високі бали 5,4 одержали 44 % студентів. Вміннями організувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями за оцінкою студентів володіють за високими оцінками 54 % студентів, педагоги такі вміння оцінюють лише на 3,2 і 1 бали. Вміння рефлексувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями належать за оцінкою 5,4 47% студентам (оцінка студентів). Педагоги оцінили ці вміння позитивно лише на 4 (8%) і на 3 (21%). Вміння розробляти проекти педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями оцінилися студентами на 5,4 – 52 %, педагогами лише на 3 – 2 % студентів. Цікаво те, що і студенти денного відділення (що цілком зрозуміло), і студенти заочної форми навчання значно завищують ступінь розвитку в себе відповідних умінь, якщо запитання (в інтерв'ю, в анкетах) поставлене конкретно. Тобто не всі студенти усвідомлюють проблеми, пов'язані зі спілкуванням з сім'єю, особливо з неблагополучною.

Було проведено опитування студентів з виявлення самооцінки рівня сформованості вмінь педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями (див. Додаток А.4). Результати показали, що значна частина студентів заочної форми навчання, які безпосередньо працюють з дітьми та їхніми сім'ями, вважають, що володіють необхідними вміннями. В усіх групах практично на всі

запитання, що були спрямовані на можливість швидкого пошуку рішення в ситуації спілкування з батьками, не менше як 82% педагогів вибрали відповіді "завжди" і "не завжди". І тільки невеликий відсоток опитуваних погоджувалися з відповідями "рідко" і "ніколи". При цьому від 37% до 48,2% педагогів високо оцінюють здатність до педагогічної взаємодії саме з неблагополучними сім'ями, хоча приблизно стільки ж (у середньому 48 %) більш обережні щодо подібної оцінки. Студенти денного відділення дещо завищують свої можливості. Порівняння результатів самооцінки й оцінки експертами цієї якості показує розходження приблизно в 1 бал (відповідно – 3-4 – за п'ятибальною системою). Проте очевидно, що відсутність чи слабкий розвиток відповідних умінь у певних межах може бути компенсована досвідом професійної роботи з дітьми та їхніми сім'ями (для студентів денного відділення – знаннями); актуалізацію вже відомих педагогові кроків вони найчастіше сприймають як здатність до педагогічної взаємодії.

Для того, щоб з'ясувати розходження в оцінці значущості й виразності професійно важливих вмінь особи педагога, запропонували студентам як доповнення до тестових методик заповнити анкету, яка орієнтувала майбутніх (чи дійсних) педагогів на оцінку і самооцінку ними найбільш значущих з погляду взаємодії з сім'ями вмінь і властивостей особистості (див. Додаток А.5). Їх перелік це більш конкретний варіант опису ПВВ, позначених у тестах. Оскільки оцінка і самооцінка проводилися за трибальною шкалою (0, 1, 2), аналіз результатів проводили всередині цієї методики. Значущість усіх структурних компонентів професійної готовності до взаємодії з неблагополучною сім'єю, за оцінкою студентів, приблизно однакова і досить висока. Результати оцінки студентами значущості й виразності основних умінь структури педагогічної готовності до роботи з неблагополучними сім'ями в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

**Оцінки студентами значущості й вираження основних
умінь структури педагогічної готовності до роботи**

з неблагополучними сім'ями

ПВВ	Студенти денної форми навчання		Студенти заочної форми навчання	
	значущість	вираженість	значущість	вираженість
Вміння обирати і втілювати адекватний зміст, методи, форми педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями	1,9	1,6	1,8	1,7

Продовження таблиці 4.4.

Вміння організувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями	1,7	1,2	1,9	1,5
Вміння рефлексувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями	1,7	1,3	1,7	1,4
Вміння розробляти проекти педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями	1,9	1,2	1,8	1,5

Як бачимо з таблиці 4.4, самооцінка студентами рівня розвитку зазначених умінь має неоднозначний характер: значущість вмінь, необхідних для роботи з неблагополучними сім'ями оцінюється занадто вище, ніж вираженість. Так, вміння обирати і втілювати адекватний зміст, методи, форми педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями оцінюються як значущі на 1,9 бала, а вираженість на 1,6 бала. Значущість вмінь організувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями оцінюється студентами в 1,7 бала, а

вираженість цих вмінь у 1,2 бала. Найбільш свідомі студенти вважають вміння організовувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями (що підтверджується й іншими методиками); найменш розвинуті, на думку студентів, вміння організовувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями (денне відділення). На заочному відділенні зробили також аналіз результатів і відзначили більш високе значення в оцінці професійно важливих умінь.

Характеристику професійно важливих для ефективної взаємодії з сім'ями вихованців умінь педагога визначали за допомогою методу експертних оцінок. До "Карти експертних оцінок виразності ПВВ, що дозволяють педагогові ефективно взаємодіяти з сім'ями вихованців" були включені показники вмінь, необхідних для роботи з сім'ями, інтегративні характеристики особистості педагога, що мають, на нашу думку, особливо актуальні в роботі з сім'ями дітей. Експертами виступали викладачі, вихователі дошкільних закладів освіти, де студенти проходили практику, і самі студенти (див. Додаток А.6).

Розглядаючи педагогічну взаємодію з сім'єю, було проаналізовано результати вивчення оцінки студентами значимість переважних типів педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями, виявлено, поряд з типовими, індивідуальні уявлення педагогів про те, який з типів його участі у взаємодії з сім'ями вихованців найбільш ефективний у плані становлення їхнього розвитку педагогічного спілкування, як показника вмінь, необхідних для взаємодії з неблагополучними сім'ями.

Це дозволило спеціально порушити питання про індивідуальний стиль педагогічної взаємодії з сім'ями. Як відомо, три стилі педагогічної діяльності є базовими: демократичний, авторитарний і ліберальний. Однак узагальнення досвіду роботи педагогів з дітьми та їхніми сім'ями, численних спостережень у дошкільних закладах освіти дозволяє нам вести мову про наявність значно більшого числа індивідуальних "почерків" (стилів) спілкування педагогів з дітьми й батьками. Нам вдалося виділити шість стилів: гармонійний, в основі якого лежать демократичні тенденції взаємодії педагога з дітьми та батьками;

організаторський, контролюючий і деспотичний, який виникає на основі авторитарних тенденцій; ліберально-творчий і ліберально-потуральний, що базується на ліберальних тенденціях у діяльності педагога (див. Додаток А. 7).

Їх основні характеристики виглядають так: гармонійний – гнучке використання педагогом різноманітних впливів, залучення дорослих членів сім'ї до обговорення ходу й результатів взаємодії, уміння включитися у взаємодію з дітьми та їхніми батьками на правах партнера; організаторський – керівництво всіма контактами дітей і батьків, самостійне планування спільної діяльності з сім'єю, втручання в спілкування членів сім'ї і сімейне виховання; контролюючий – на відміну від попереднього педагог часто пропонує самостійно що-небудь організувати, але спостерігає за кожним у процесі діяльності; деспотичний – орієнтація винятково на власні інтереси, у тому числі інтереси професійного значення, емоційна нестійкість у спілкуванні з дітьми й батьками, придушення ініціативи дітей і батьків, неухильне виконання власних вимог; ліберально-творчий – педагог фактично не надає самостійності, з захопленням беручи участь у всіх видах спілкування з дітьми та сім'єю, фантазуючи й експериментуючи, орієнтуючись на цікавість і не дбаючи про цілісність педагогічного процесу; ліберально-потуральний – педагог не відчуває відповідальності за дитину і сім'ю, прагне надавати сім'ї максимум волі, працюючи з сім'єю за формулою "самі розберуться і навчаться", а часом не вміючи запропонувати дітям та їхнім батькам що-небудь цікаве.

З числа студентів, що брали участь в експериментальній роботі, 53 студенти (28,2% від загального числа) характеризуються гармонійним стилем педагогічної взаємодії, 22 (11,7%) – організаторським, 49 студентів (21,3%) – контролюючим, 12 (6,4%) – деспотичним, 36 (19,6%) – творчим, 24 (12,8%) – ліберально-потуральним. Ці дані були отримані в результаті заповнення керівниками дошкільних закладів освіти модифікованої "Карти оцінки і самооцінки тенденцій у розвитку індивідуального стилю педагогічного спілкування з дітьми та їхніми сім'ями".

Цілком очевидно, що основні тенденції у ставленні майбутнього педагога до процесу роботи з сім'єю взагалі, і неблагополучної, зокрема, закладаються вже у період професійної діяльності, хоча, безперечно, вони зазнають надалі певних змін за умов безпосередньої педагогічної діяльності.

Усвідомлення студентами ціннісно-сенсового значення сім'ї як педагогічної системи розглядали як один із критеріїв готовності фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями. Ми зважали на те, що ціннісність – це компонент, який оформлює безліч планів особи в єдине ціле. Ціннісність – ядро особистості, що визначає її спрямованість. "Це відображення суб'єктом галузі свого існування, через яке відбувається визначення ним самого себе, власного "Я", – як цілком слушно відзначає Т.Н.Овчиннікова [340: 20-21].

Уважаємо, що особистість виділяє й усвідомлює себе через ставлення до певної дійсності, певного змісту, тим самим ці окремі аспекти дійсності набирають для неї особистісного зміст. При формуванні професійної готовності студентів прагнули, щоб особистісного змісту для студента набула його професійна діяльність, а саме, педагогічна взаємодія з неблагополучними сім'ями.

Ставлення до сім'ї як до педагогічної системи і педагогічної взаємодії з нею виявлялося методами тестування, анкетування, бесід, самозвітів. Отримані дані свідчать, що ціннісне ставлення до педагогічної взаємодії з сім'єю визначається ефективністю формування знань і умінь.

Діагностика сформованості ціннісно-сенсового значення сім'ї в професійній готовності студента до педагогічної взаємодії з сім'єю дитини здійснювалася за допомогою проєктивної методики незакінченої пропозиції. Так, студентам пропонувалося закінчити пропозиції такого змісту: "Сім'я для мене, як особистості – це", "Сім'я для мене, як майбутнього вихователя – це... ", "Сім'я для дитини – це ...", "Неблагополучна сім'я – це ...".

При обробці результатів були виділені одиниці виміру: нейтральне ставлення, позитивне ставлення, ціннісне ставлення студента до сім'ї та педагогічної взаємодії з нею. Крім того, як одиниці виміру виділили позитивну і негативну

позицію стосовно сім'ї як фактора виховання. Результати діагностики представлені в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

**Сформованість ціннісно-сенсової позиції студентів
до педагогічної взаємодії з сім'єю дитини (%)**

Ставлення	Нейтральне ставлення				Позитивне ставлення				Ціннісне ставлення			
	ЕГ-1	КГ-1	ЕК-2	КГ-2	ЕГ-1	КГ-1	ЕГ-2	КГ-2	ЕГ-1	КГ-1	ЕГ-2	КГ-2
Групи												
ПДПУ	67,2	62,3	64,1	67,3	28,1	31,3	30,2	28,1	4,7	6,4	5,7	4,6

ЕГ-1; КГ-1 – експериментальна і контрольна групи ПДПУ

ім. К.Д.Ушинського;

ЕГ-2; КГ-2 - експериментальна і контрольна групи

Кримського гуманітарного університету.

З таблиці 4.5 видно, що на початку експерименту практично в усіх студентів не було сформоване ціннісне ставлення до сім'ї і до педагогічної взаємодії з нею (менш як 6% висловлювань). Вони не асоціюють поняття "батько" і "сім'я" із власною професійною діяльністю, хоча визнають значимість родини у вихованні дітей. При цьому для порівняння вивчалось ставлення до професії "педагог". Позитивний професійний зміст у поняттях "педагог" і "дитина" з'являється у висловлюваннях часто (до 63,5%), що свідчить про відносну сформованість ціннісно-сенсового компонента професійної готовності до роботи педагогом і низьким рівнем такого в педагогічній взаємодії з сім'єю.

Дані, отримані при аналізі позитивного і негативного ставлення до сім'ї як фактора виховання, свідчать про наявність негативного ставлення студентів експериментальних і контрольних груп (3,7% усіх висловлювань).

Так, особистісний, позитивний зміст стосовно сім'ї виявлявся у висловлюваннях такого типу, як: "Сім'я – це мрія кожної дівчини", "Сім'я – це затишок і тепло", "Сім'я – це чоловік і діти", "Сім'я – це любов". Висловлювання подібного типу переважали при першому тестуванні (74% респондентів).

Особистісний, негативний зміст виявлявся у висловлюваннях на кшталт: "Сім'я – це місце, де всі тебе повчають", "Сім'я – це місце, де мені тісно", "Сім'я – це місце, де у мене багато проблем", "Сім'я – це місто, де мені погано" (23%).

Соціальний, позитивний зміст мали такі висловлювання: "Сім'я – це захист", "Сім'я – це економічний союз", "Сім'я – це опора держави", "Сім'я – це майбутнє країни", "Сім'я – моя підтримка" (46%).

Соціальний, негативний зміст був властивий таким висловлюванням: "Сім'я – це те, що на очах розвалюється", "Сім'я – це угруповання мафіозних осіб, клан", "Сім'я – це тягар" (18%).

Професійний позитивний зміст було відзначено у висловлюваннях студентів, таких як: "Сім'я – це предмет моєї майбутньої роботи", "Сім'я – це виховання дітей", "Сім'я – це розвиток особистості", "Сім'я – це те, з чим я маю зустрітися на практиці" та інші (часто поняття, засвоєні в процесі навчання) (47%).

Разом з тим, траплялися й негативні висловлювання про сім'ю: "Сучасні батьки часто псують своїх дітей", "Сім'я – це нескінченні проблеми", "Сім'я – це важка праця" (28%).

Результати діагностичного дослідження підтвердили припущення про те, що традиційний підхід у навчанні студентів не забезпечує формування ціннісно-сенсової позиції студента щодо сім'ї як складової частини його професійної готовності й обґрунтовує необхідність ефективної технології формування професійної готовності студентів до педагогічної взаємодії з сім'єю дитини взагалі і неблагополучної, зокрема.

Мотивація педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями (у таблицях вона позначена як "педагогічна мотивація"), мала такі показники: у цілому ставлення педагога до участі у процесі спілкування з неблагополучними сім'ями; здійснення педагогічного моніторингу взаємодії з неблагополучними сім'ями; вибір педагогом власної позиції за умови взаємодії з неблагополучною сім'єю.

Методи діагностики педагогічної мотивації студентів до роботи з неблагополучними сім'ями заслуговують на особливу увагу. Мотиваційна готовність оцінювалася через якісні характеристики, тому методи її вимірювання не мали однозначних критеріїв. У дослідженні використовувалась методика незакінчених пропозицій і контент-аналізу міні-творів на тему "Я і моя робота з неблагополучними сім'ями".

Методика незакінчених пропозицій належить до розряду проєктивних і використовується у психології для вивчення системи відносин. Був розроблений власний варіант методики, спрямований на вивчення професійних настанов студентів і їхнього ставлення до роботи з неблагополучними сім'ями. Методика складається з незакінчених пропозицій, що при обробці групуються у п'ять основних блоків.

1. Ставлення до педагогічної професії в цілому.
2. Ставлення до своєї професійної ролі.
3. Ставлення (педагогічні настанови й цінності) до сім'ї.
4. Ставлення (педагогічні настанови) до дитини.
5. Ставлення до своєї участі в роботі з неблагополучними сім'ями.

Після згрупування відповідей у блоки визначалася їх загальна спрямованість (позитивна, нейтральна, негативна) і (за 0-2 бальною шкалою) ступінь виразності.

Інший метод, що використовували для вивчення педагогічної мотивації, полягав в аналізі творів на пропоновану тему. Учасникам експерименту пропонувалося написати твір на тему: "Педагогічна підтримка неблагополучної сім'ї" і висвітлити такі питання:

- Які сім'ї я вважаю неблагополучними?

- У чому, на мою думку, полягає робота дошкільного закладу освіти з неблагополучними сім'ями?

- Мої уявлення про те, як я здійснюватиму цю роботу.

- Як я оцінюю своє бажання вивчати і виконувати таку педагогічну діяльність?

Характер запитань дозволив оцінити всі основні показники педагогічної мотивації: ставлення до проблеми неблагополучних сімей, усвідомлення необхідності педагогічної підтримки неблагополучних сімей, наявність пізнавальних інтересів і бажання виконувати дану функцію. Розмаїтість змісту, отриманого в результаті використання цього методу емпіричного матеріалу упорядковувалася й аналізувалася за допомогою контент-аналізу. Він здійснювався у кілька етапів.

- Із загального змісту творів вибиралися ті фрагменти, в яких безпосередньо чи опосередковано йшлося про критерії.

Виділені фрагменти зводилися в єдину формальну систему: здійснювалася формалізація різноманітних пропозицій, потім відбувалася їх подальша класифікація відповідно до критеріїв оцінки, після чого якісні характеристики ранжирувалися за кількісними показниками.

- На основі отриманих даних доходили висновків про виявлені тенденції у мотиваційній сфері студентів дошкільного факультету.

Аналіз отриманих даних дозволив виявити такі протиріччя. З одного боку, респонденти усвідомлюють значимість роботи з неблагополучними сім'ями у структурі педагогічної діяльності (97% вихователів-практиків і 92% студентів), визнають її пріоритетність у корекції виховання дітей у таких сім'ях (87 % вихователів і 75 % студентів), правильно розуміють основне призначення такої діяльності (61,5% вихователів і 48% студентів). Оцінюючи частку участі різних фахівців в організації та здійсненні роботи з неблагополучними сім'ями, 72 % вихователів і 65 % студентів вважають, що чільна роль належить педагогові.

З іншого боку, у своїй практичній діяльності цілеспрямовано і систематично працюють з неблагополучними сім'ями тільки 21% вихователів. Половина опитаних (54%) обмежуються епізодичними бесідами з дітьми та їхніми батьками. Крім того, 79 % опитаних вихователів зазначають тих чи інших труднощів при організації і здійсненні роботи з неблагополучними сім'ями.

Такий стан справ пов'язаний насамперед з обмеженими знаннями в цій галузі (на це вказують 75% вихователів і 97% студентів), а також з недостатньою чи абсолютною несформованістю необхідних умінь (у 89 % вихователів і 96% студентів). Намагаючись поповнити знання щодо специфіки роботи з неблагополучними сім'ями, вихователі використовують в здебільшого спеціальну літературу (84%) і курси підвищення кваліфікації (34%).

Такі результати підтверджують наше припущення про необхідність спеціальної роботи з формування готовності фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями. Оцінка студентами значимості педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями виявила цілком очевидну її залежність від досвіду педагогічної діяльності.

В анкеті, з якою працювали студенти, було запитання, що безпосередньо торкається взаємодії з батьками й дітьми з неблагополучних сімей (див. Додаток А.2).

На запитання про те, якою має бути участь педагога в регулюванні процесу виховання дітей у сім'ї, понад 80% студентів стаціонару вважали роль дорослого в розвитку педагогічних взаємин з сім'єю надзвичайно важливою. Більш гнучкою виявилася позиція студентів заочного відділення, котрі вже мають певний стаж роботи та переконані, що спілкування з сім'єю потребує особливої уваги: необхідно обов'язково враховувати при цьому різні – об'єктивні і суб'єктивні, – обставини. Відомо, що спілкування в неблагополучних сім'ях нерідко супроводжується конфліктами. Для педагога подібні ситуації є особливими з погляду професійної уваги.

Сімейні конфлікти ми розглядали насамперед з позицій професійної участі педагога в їх розв'язанні. Більшість опитаних нами респондентів доцільним вважають непряму участь педагогів у розв'язанні таких конфліктів.

Звернемо увагу на те, що досвідчені педагоги (заочники): досить чітко розрізняють (найчастіше інтуїтивно, як показують бесіди) поняття "організація" взаємодії та її "регулювання"; організацією, що припускає певний алгоритм педагогічних дій; педагоги володіють достатньою мірою; знають, що регулювання вимагає імпровізації.

У зв'язку з цим проаналізуємо результати опитування студентів денного відділення дошкільного факультету ПДПУ ім.К.Д.Ушинського і факультету педагогіки і психології Кримського гуманітарного університету, яке було проведено за допомогою анкети (див.Додаток А.9). Більшість студентів адекватне втручання педагога у виховний процес у неблагополучних сім'ях вважають необхідним. Однак студенти-заочники менш категоричні, ніж студенти стаціонару. Близько 24% студентів-заочників обрали свій варіант відповіді: "не завжди потрібно", "залежить від ситуації". Більше того, якщо 90,7% студентів стаціонару не сумніваються в доцільності включення педагога у спілкування з неблагополучними сім'ями, то в середньому 6% студентів-заочників вважають участь педагога не потрібною. Це можна пояснити тим, що педагогічний досвід спонукає студентів до осмислення ними ролі сім'ї в розвитку дитини, де втручання ззовні негативно впливає на процес виховання. Щодо цього показові відповіді студентів на два запитання анкети: про значення сім'ї в розвитку дитини і про характер втручання дорослого в конфліктні ситуації в сім'ї. Студенти стаціонару здебільшого (70%), відповідаючи на перше запитання, назвали практично всі сфери життя дитини, вважаючи, що сім'я є однією з головних умов її формування. І це показник "книжкового" знання. На заочному відділенні спостерігається більш адекватна оцінка ролі сім'ї в розвитку дитини: більшість указують на такі компоненти особистості, як емоції і почуття, соціальний досвід, моральне виховання. У відповідях на друге запитання заочники відзначають доцільність більш гнучкого поведіння педагога у

конфліктних ситуаціях – переважає думка про непрямі способи впливу чи взагалі відмова педагога від утручання. З власних педагогічних спостережень педагоги відзначали, що навіть конфліктні ситуації не завжди потребують їхньої участі, хоча педагог повинен прагнути запобігти розвиткові конфліктів. При цьому в їхніх поясненнях звучали дієслова "допомагаю", "пропоную", "раджу", "допомагаю ...висловити, змінити".

Як показали дані спостережень, а також бесід з педагогами власне спілкування з неблагополучними сім'ями не вписується в коло обов'язкових педагогічних задач, що вимагають спеціальної уваги, а, отже, і використання особливих методик роботи з такими сім'ями. Педагог здебільшого сприймає спілкування з такими сім'ями як складовий елемент загальної роботи з батьками, і в цьому сенсі ті практики, котрі брали участь в експериментальній роботі, підкреслювали важливість педагогічної уваги до мотивів і способів спілкування з сім'ями, що дозволяє учасникам загальної справи довести його до кінця. Однак, на нашу думку, педагогічна робота з неблагополучними сім'ями – одна з найбільш складних і делікатних задач. Майбутній педагог повинен бути спроможним її вирішувати.

Слід також зазначити, що не менше третини педагогів дошкільних навчальних закладів демонструють демократичні тенденції у взаємодії з сім'єю, найбільше схильні до авторитаризму, не набагато більше третини – ліберали. І хоча дані мають імовірний характер, ця картина нам уявляється дуже тривожною. В умовах проголошення в сучасній практиці роботи з дітьми і їхніми сім'ями ідей "людиноорієнтованої" педагогіки, диктат, прямий чи завуальований, ще існує в дошкільних навчальних закладах, і проблема підготовки нової плеяди педагогів є дуже актуальною.

Кількісні дані подано в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

Мотивація необхідності взаємин з неблагополучними сім'ями

Мотиви	Денна форма		Заочна форма	
	n	%	n	%
1. Ставлення педагога до участі в процесі спілкування з неблагополучними сім'ями	26	33,3	57	51,8
2 Здійснення педагогічного моніторингу взаємодії з неблагополучними сім'ями	37	47,4	43	39,0
3. Вибір педагогом власної позиції в умовах взаємодії з неблагополучними сім'ями	15	19,2	10	9,0

Як свідчить таблиця, ставлення майбутніх педагогів до участі у взаємодії з неблагополучними сім'ями більшість оцінює як необхідне (на денному відділенні – 33,3 %, 51,8 % – на заочному). Водночас 37% студентів денного відділення і 43% заочного відділення вважають, що педагог повинен здійснювати педагогічний моніторинг взаємодії з неблагополучними сім'ями. Інтерв'ю дало змогу уточнити деякі відповіді. Вибір педагогом власної позиції в умовах взаємодії з неблагополучними сім'ями визнають лише 15% студентів денної форми навчання і 10% заочної форми навчання. Вони вважають, що робота педагога з сім'єю взагалі і з неблагополучною зокрема має бути поділена на "організовану педагогом" (збори, консультації) і вільну, спонтанну діяльність – остання не вимагає спеціальної організації, однак вимагає від педагога швидкого професійного реагування, а іноді й імпровізації з елементами творчості. Особливе ставлення все-таки спостерігається практично в усіх студентів до ситуацій, що мають конфліктний характер: утручання педагога вважається тут необхідним.

Педагогічний сенс включення вихователя-практика до взаємодії з неблагополучною сім'єю студенти розуміють по-різному. Більшість з них вважають, що головним мотивом педагогічної взаємодії є прагнення надати необхідну допомогу і підтримку сім'ї; значно менша частина стверджує, що в процесі спілкування важливо здійснити індивідуальний підхід до сім'ї. Причому найбільше таких студентів на заочному відділенні. Інтерв'ю підтвердило наше припущення, що тільки частина студентів (у середньому 80,7% денного відділення і 90,1% заочників) орієнтують свою педагогічну діяльність не на сім'ю в цілому як умову розвитку вихованця, а на саму дитину, його процес її виховання

Опитування дало також уявлення про труднощі, що їх прогнозують майбутні педагоги в організації ними спілкування з неблагополучними сім'ями. Закономірно, що такий прогноз більш оптимістичний у студентів стаціонару, які, на їхню думку, труднощів зазнаватимуть. Однак, порівнюючи ці результати з результатами аналогічного опитування заочників, тобто практиків дошкільної освіти, серед яких у середньому тільки 18% відзначають відсутність таких проблем у своїй роботі, стає очевидним явне завищення своїх професійних можливостей у тих, хто тільки ще навчається.

Найсуттєвіші труднощі пов'язані з вибором адекватних способів і прийомів включення педагога в процес спілкування з членами сім'ї. При цьому всі студенти підкреслюють труднощі такого роду, не відчуваючи особливих утруднень у безпосередніх контактах з дітьми та їхніми батьками (щодо цього закономірне їх виникнення на початку педагогічної діяльності).

Розглянемо у зв'язку з цим таблицю 4.7.

Таблиця 4.7

Труднощі, які відчувають студенти у роботі з неблагополучними сім'ями

Форми навчання	Студенти денної форми навчання	Студенти заочної форми навчання
<i>Варіанти відповідей</i>		

	n	%	n	%
1. При визначенні статусу сім'ї	9	9,0	8	10,2
2. При доборі способів взаємодії з сім'єю	76	69,0	44	56,4
3. При безпосередньому включенні у взаємодію з сім'єю	53	48,1	37	47,4
4. В організації спільної діяльності з сім'єю	89	80,9	51	65,6
5. Ваш варіант	-	0	-	0
6. Не відчуваю труднощів	8	7,2	16	20,5

Було запропоновано педагогам виділити труднощі у взаємодії з неблагополучними сім'ями. Узагальнивши отримані результати, дійшли таких висновків. Педагоги, взаємодіючи з неблагополучними сім'ями, зазнають труднощів в організації педагогічного спілкування з ними, особливо в умінні намічати способи створення сприятливого психологічного клімату, корекції міжособистісних відносин, у спілкуванні з батьками й дітьми з неблагополучних сімей (69% студентів денної форми навчання і 56,4% студентів заочної форми навчання). При безпосередньому включенні у взаємодію з сім'єю відчувають труднощів 53% студентів денної форми навчання і 37% заочної форми навчання. До організації спільної діяльності з сім'єю не готові 80,9% студентів денної форми навчання і 51% заочної форми навчання.

Аналіз даних дозволив згрупувати основні труднощі, що виникають у роботі педагогів з неблагополучними сім'ями, таким чином:

- не вміння побачити проблему неблагополучної сім'ї, її причину і характер;
- не вміння налагодити контакт із дітьми та батьками;
- нерозуміння внутрішньої психологічної атмосфери неблагополучної сім'ї та не вміння співвіднести її з поведінковими проявами дітей та їхніх батьків;

- невміння вибудувувати взаємини, диференціювати і перебудувувати їх залежно від ситуації;

- ускладнення в керуванні власним психічним станом і неволодіння прийомами саморегуляції поведінки й емоційного стану.

Усі ці труднощі мають масовий характер, їх відчують у процесі педагогічної діяльності і педагоги, і вагома кількість студентів на всіх етапах педагогічної практики.

Всі ці результати обстежень щодо відповідної готовності студентів до роботи з сім'ями дошкільників взагалі і неблагополучними зокрема, підтверджувалися під час аналізу проходження педагогічної практики студентами денної форми навчання та аналізу своєї діяльності й діяльності своїх колег студентів заочної форми навчання (див. Додаток А.8).

Труднощі, що виникають у майбутніх фахівців дошкільної освіти в їхній підготовці до роботи з неблагополучними сім'ями, можуть бути подолані за умови послідовного моделювання її змісту і форм організації навчання. Розробка відповідних освітніх технологій ініціює пошук адекватних психолого-педагогічних підходів і теорій. Технології навчання, дозволяючи подолати протиріччя, складають нове педагогічне явище. Для його розуміння, проектування і використання у процесі підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями потрібні нові педагогічні моделі, що відбивають сучасний професійний рівень. Створення концептуальної моделі підготовки педагогів дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями розглядалось як спосіб пізнання механізмів її функціонування, що дозволить прогнозувати перетворення професійної підготовки, виходячи з потреб педагогічної практики, стане невід'ємною передумовою управління процесом підготовки фахівців. Таке моделювання подано у 5 розділі роботи.

4.4. Результати діагностичного експерименту

Для одержання достовірних результатів дослідження, на діагностувальному етапі експерименту було визначено рівні готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями контрольних і експериментальних груп. Рівні сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями подано в таблиці 4.8.

Таблиця 4.8

Рівні сформованості готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями за кожним критерієм (%)

Рівні сформованості пізнавально-орієнтованого критерію			
Групи	Достатній	Середній	Низький
ЕГ-ДН	16,4	57,4	26,2
КГ-ДН	15,8	55,5	28,7
ЕГ-ЗН	18,1	59,2	22,7
КГ-ЗН	17,8	58,6	23,6
Рівні сформованості діяльнісного критерію			
Групи	Достатній	Середній	Низький
ЕГ-ДН	11,7	49,7	38,6

Продовження таблиці 4.8

КГ-ДН	13,5	46,4	40,1
ЕГ-ЗН	16,4	51,3	32,3
КГ-ЗН	15,6	52,8	31,6
Рівні сформованості ціннісно-сенсового критерію			
Групи	Достатній	Середній	Низький
ЕГ-ДН	7,5	42,8	49,7
КГ-ДН	8,1	39,7	52,2
ЕГ-ЗН	11,2	46,8	42,0
КГ-ЗН	10,6	43,3	46,1
Рівні сформованості потребнісно-орієнтованого критерію			
Групи	Достатній	Середній	Низький
Е-ДН	14,3	42,7	43,0
К-ДН	15,1	44,3	40,6
Е-ЗН	18,2	50,8	31,0
К-ЗН	17,7	52,3	30,0

ЕГ-ДН - експериментальні групи деної форми навчання;

КГ-ДН - контрольні групи деної форми навчання;

ЕГ-ЗН - експериментальні групи заочної форми навчання;

КГ-ЗН - контрольні групи заочної форми навчання.

За результатами діагностувального етапу експерименту виявилось, що найвищий показник готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями було одержано за пізнавально-орієнтованим критерієм (ЕГ-ДН-16,4 %; КГ-ДН-15,8%; ЕГ-ЗН-18,1%; КГ-ЗН-17,8%) студентів засвідчили достатній рівень; (57,4%(ЕГ-ДН-57,4 %; КГ-ДН-55,5%; ЕГ-ЗН-59,6%; КГ-ЗН-58,6%) виявили середній рівень і (ЕГ-ДН-26,2 %; КГ-ДН-28,7%; ЕГ-ЗН-22,7%; КГ-ЗН-23,6%) студентів показали низький рівень. Готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями за потребнісно-орієнтованим критерієм засвідчили: достатній рівень (ЕГ-ДН-14,3 %; КГ-ДН-15,1%; ЕГ-ЗН-18,2%; КГ-ЗН-17,7%) студентів; середній рівень (ЕГ-ДН-42,7 %; КГ-ДН-44,3%; ЕГ-ЗН-50,8%; КГ-ЗН-31,0%) студентів і низький рівень показали (ЕГ-ДН-43,0 %; КГ-ДН-40,6%; ЕГ-ЗН-31,0%; КГ-ЗН-30,0%) студентів. Рівні готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями за діяльнісним критерієм розподілилися таким чином: достатній рівень був характерний для (ЕГ-ДН-11,7 %; КГ-ДН-13,5%; ЕГ-ЗН-16,4%; КГ-ЗН-15,6%) студентів, до середнього рівня було віднесено (ЕГ-ДН-49,7 %; КГ-ДН-46,4%; ЕГ-ЗН-51,3%; КГ-ЗН-52,8%) студентів, на низькому рівні знаходилися (ЕГ-ДН-38,6 %; КГ-ДН-40,1%; ЕГ-ЗН-32,3%; КГ-ЗН-31,6%) майбутніх фахівців дошкільної освіти. Найменш сформованою виявилася готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями за ціннісно-сенсовим критерієм: достатній (ЕГ-ДН-7,5 %; КГ-ДН-8,1%; ЕГ-ЗН-11,2%; КГ-ЗН-10,6%); середній (ЕГ-ДН-42,8 %; КГ-ДН-39,7%; ЕГ-ЗН-46,8%; КГ-ЗН-43,3%); низький (ЕГ-ДН-49,7 %; КГ-ДН-52,2%; ЕГ-ЗН-42,0%; КГ-ЗН-46,1%)

Студенти заочної форми навчання як експериментальних, так і контрольних груп за усіма критеріями показали більш високі результати, ніж студенти денної форми навчання, що пояснюється як досвідом практичної діяльності, так і порозумінням визначеної проблеми.

Узагальнені результати первинної діагностики готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями представлено в таблиці 4.10.

Таблиця 4.10

Рівні сформованості готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями на діагностувальному етапі (%)

Рівні готовності			
Групи	Достатній	Середній	Низький
ЕГ-ДН	12,1	47,2	40,7
КГ-ДН	12,7	45,6	41,7
ЕГ-ЗН	15,9	51,0	33,1
КГ-ЗН	15,5	51,2	33,3

Як свідчать дані таблиці, достатній рівень сформованості готовності до роботи з неблагополучними сім'ями був виявлений у студентів (ЕГ-ДН-12,1 %; КГ-ДН-12,7%; ЕГ-ЗН-15,9%; КГ-ЗН-17,7%), що свідчить про незначні уявлення майбутніх фахівців про роботу з неблагополучними сім'ями. Більша частина студентів належить до середнього рівня готовності (ЕГ-ДН-47,2 %; КГ-ДН-45,6%; ЕГ-ЗН-51,0%; КГ-ЗН-51,2%) . До низького рівня готовності було віднесено (ЕГ-ДН-40,7 %; КГ-ДН-41,7%; ЕГ-ЗН-33,1%; КГ-ЗН-33,3%) студентів. Характеристика цього рівня як критичного засвідчує, що низька підготовка майбутніх фахівців викликає збентеження і потребує вдосконалення навчального процесу.

Отже, на діагностичному етапі експерименту, студенти як експериментальних, так і контрольних груп знаходилися на відносно однакових

рівнях готовності до роботи з неблагополучними сім'ями. Одержані факти дозволили вважати контрольну вибірку тотожною експериментальній вибірці.

Висновки з IV розділу

Діагностичний етап експерименту показав, що студенти адекватно оцінюють важливість взаємодії педагога з сім'ями дошкільників взагалі і з неблагополучними, зокрема. Основні причини труднощів, що їх визнають педагоги, пов'язані з відсутністю достатнього досвіду педагогічної діяльності, специфікою роботи з такими сім'ями, а також недостатнім розвитком рефлексії, креативності, практичних умінь, пов'язаних не стільки з організацією самої взаємодії, скільки з індивідуальними особливостями сімей.

Діагностичний етап експерименту засвідчив недостатній розвиток у студентів важливих з погляду організації педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями інтегративних особистісних утворень. Крім того, студенти не завжди об'єктивно оцінюють свої індивідуальні особливості, що мають значення для роботи з неблагополучними сім'ями, та не використовують повноцінно можливості своєї участі в процесі професійного становлення.

Педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями студенти сприймають як необхідний і закономірний компонент виховного процесу, як його значимий фактор, що з'являється сферою професійної діяльності, головним мотивом такої взаємодії є прагнення надати необхідну допомогу і підтримку сім'ї, здійснити індивідуальний підхід. Однак традиційний підхід до навчання не забезпечує формування ціннісно-сенсової позиції студента щодо сім'ї як складової частини його професійної готовності й обґрунтовує необхідність ефективної технології формування професійної готовності студентів до педагогічної взаємодії з сім'єю дитини.

Критеріальний підхід до діагностичного етапу експерименту дозволив провести якісний та кількісний аналіз підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями. За отриманими

даними діагностики щодо вияву рівня готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями до достатнього в межах віднесено лише від 7,3 % до 18,2 % студентів, до низького рівня відповідно від 22,3 % до 52,2 % студентів, що свідчить про те, що цілеспрямована підготовка педагогів дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями спеціально не проводиться.

В результаті аналізу сучасного стану досліджуваної проблеми в теорії і практиці педагогічної освіти було виявлено кілька основних груп суперечностей:

1. Суперечності соціально-педагогічного характеру, пов'язані з професійною діяльністю педагога з сім'єю в умовах їхньої взаємодії.
2. Суперечності, пов'язані безпосередньо зі специфікою роботи вищої педагогічної школи:
 - а) змістові:
 - між цілісним змістом професійної діяльності педагога з сім'єю і «дискретним» уявленням цієї діяльності у процесі навчання студентів через безліч предметних галузей (наук, навчальних предметів, курсів і дисциплін);
 - між спрямованістю змісту навчально-професійної діяльності на минулий педагогічний досвід та орієнтацією студента на зміст майбутньої професійної діяльності, невідомі й унікальні педагогічні умови, ситуації;
 - між інваріантними компонентами змісту державних стандартів вищої і середньої фахової освіти і розмаїтістю сучасних моделей професійної підготовки фахівців для дошкільної освіти;
 - між значущістю у професійній діяльності педагога соціально-педагогічних знань, умінь і навичок та недостатньою часткою матеріалу про закономірності розвитку сім'ї у програмних курсах педагогічних і методичних дисциплін;
 - б) методичні:
 - між індивідуальним способом пізнання особливостей сім'ї і колективним характером педагогічної роботи з сім'єю, що передбачає взаємодію всіх учасників цієї роботи;

- між творчим характером діяльності педагога дошкільної освіти з організації роботи з сім'єю та базуванням вузівського навчання насамперед на репродуктивних способах відтворення засвоєного;

- між необхідністю і значущістю актуалізації у процесі роботи з сім'єю таких особистісних параметрів, як емпатія, рефлексія, креативність, безпосередність та ін., й орієнтацією навчання у ВНЗ на формування знань, умінь, навичок педагогічної роботи з сім'єю;

- між серйозними розбіжностями в досвіді, у тому числі й педагогічному, у рівні знань, загальній культурі студентів і недостатнім розвитком у ВНЗ форм диференційованого та індивідуального навчання;

- між значущістю, в педагогічній роботі взагалі й у роботі з сім'єю зокрема, професійної рефлексії як однієї із системотвірних педагогічних якостей особистості та орієнтацією навчання у ВНЗ головним чином на аналіз студентами змісту освіти й досвіду педагогів;

в) організаційно-структурні:

- в організації педагогічної практики – між пріоритетом у програмах педагогічної практики, настанов на індивідуальну роботу з сім'єю та фактичною роботою студента з сім'єю взагалі; між індивідуальними можливостями і схильностями студента та інваріантними вимогами (змістовими, методичними, організаційними), закладеними у програмах педагогічної практики.

Зазначимо, що розглянуті суперечності значною мірою об'єктивно зумовлені. Так, навчальна діяльність студента і професійна діяльність педагога різні як за змістом, так і за структурою. Навіть такі наближені до професійної діяльності форми навчальної роботи зі студентами, як ділові ігри і моделювання педагогічних ситуацій, не охоплюють усіх сторін професійно-педагогічної діяльності, а отже, повною мірою сформувані необхідні вміння, навички й особистісні якості не можуть. Крім того, сучасна орієнтація на багатоступеневу форму навчання у вищій педагогічній школі також

спровокувала в перехідний період закономірне виникнення деяких змістових і організаційно-структурних суперечностей.

Діагностичний етап експерименту підтвердив припущення про те, що традиційний підхід до навчання не забезпечує формування готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями й обґрунтовує необхідність визначення ефективної технології формування професійної готовності студентів до педагогічної взаємодії з сім'єю дитини взагалі і неблагополучної, зокрема. Проблема підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями включає розвиток професійних знань, умінь, усвідомлення необхідності взаємодії на основі формування педагогічної рефлексії, креативності та здатності до реалізації особистісних потенціалів.

Проведений аналіз матеріалів дослідження дозволив уявити загальну картину, яка відбиває стан сформованості професійної готовності студентів до взаємодії з дітьми з неблагополучних сімей. Як виявилось, більшість студентів має стартовий невисокий рівень професійної готовності до взаємодії з дітьми з неблагополучних сімей, що не є постійним і змінюється в залежності від адекватності технології її формування. Аналіз рівнів професійної готовності, розроблена їх якісна характеристика, дозволили простежити динаміку й адекватно вибудувати систему професійної підготовки студентів до взаємодії з дітьми з неблагополучних сімей.

РОЗДІЛ V

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ

З НЕБЛАГОПОЛУЧНИМИ СІМ'ЯМИ

5.1. Модель процесу професійної підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями

Моделювання підготовки фахівців будь-якої галузі вимагає визначення типу і функцій створюваної моделі, а також етапів її побудови. Причини зростаючої популярності моделювання дослідники пов'язують зі специфікою сучасного наукового пізнання. Особливістю науки сьогодні є підвищення ролі теоретичних знань у її провідних галузях. "Науку нині цікавлять надзвичайно глибокі зв'язки і відносини об'єктивного світу, пізнання яких неможливе без абстракцій дуже високого рівня. Нагальним завданням у цих умовах є зв'язок абстрактних систем, розроблюваних у цих галузях науки, з дійсністю. Зв'язок цей може бути здійснений за допомогою моделі" [125: 69].

Модель (від лат. *modulus* – міра, мірило, зразок, норма) у широкому розумінні – образ (у тому числі умовний чи уявний – зображення, опис, схема, креслення, графік, план, карта і т. ін.) чи прообраз якого-небудь об'єкта чи системи об'єктів ("оригіналу" цієї моделі), використовуваної за певних умов як їх "замінник" чи "представник" [319: 399].

Моделлю також називають "самостійний об'єкт, що знаходиться в деякій відповідності (не тотожний і не зовсім відмінний) з пізнаваним об'єктом, здатний заміщати останній (виступати посередньою ланкою в пізнанні) у деяких відносинах і, який дає при дослідженні певну інформацію, що переноситься за певними правилами на об'єкт, який моделюється" [125: 88].

Процес моделювання припускає наявність: 1) суб'єкта, який досліджує закономірності явищ або процесів природи, суспільства чи мислення; 2) об'єкта

дослідження (оригінал); 3) моделі, котра опосередковує відносини суб'єкта, який пізнає, і об'єкта, який пізнається [125: 53].

У процесі моделювання соціально-педагогічних явищ можуть створюватися різні ідеальні моделі, кожна з яких відбиває знання про об'єкт у формі певної сукупності взаємозалежних припущень, тверджень, висновків і яка виражає теоретичну схему об'єкта, який моделюється. Така загальна позиція дозволяє досить чітко визначити дещо більшу кількість вихідних положень.

Модель професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями має два основних блоки:

- інваріантний, який передбачає, як результат оволодіння студентами знаннями про найбільш загальні тенденції та принципи й закономірності сімейного виховання, формування уявлень про специфіку роботи педагога з сім'ями різного типу у процесі виховання дітей, а також розвиток загальнопедагогічних умінь, що забезпечують ефективність взаємодії з сім'єю;

Основною метою інваріантного блоку було вивчення студентами загальних питань проблем сім'ї та сімейного виховання, у тому числі, особливостей неблагополучної сім'ї, закономірностей розвитку особистості в умовах сім'ї, відповідний до навчальних планів університету за фахом "Дошкільне виховання".

- варіативний, який дозволяє студентам співвідносити свої особистісні професійні інтереси та індивідуальні властивості з вимогами педагогічної роботи у процесі взаємодії з сім'єю, а також сформувати первісні вміння рефлексивно-творчої педагогічної діяльності. Варіативний блок моделі заснований цілком на активному включенні у процес вивчення сім'ї, специфіки майбутньої діяльності, а також самопізнання у процесі свого індивідуального професійного розвитку. Однак без достатнього рівня сформованості рефлексії взагалі, як інтелектуальної й особистісної властивості, неможливо розвинути і професійно-педагогічну рефлексію. Варіативний блок формувального експерименту був головним. Для нього було характерно надання студентам

можливості вибору змісту і форм навчальної діяльності, з одного боку, й усвідомлення обґрунтованості цього вибору своїми індивідуальними особливостями, інтересами, своїм уявленням про майбутню педагогічну діяльність, – з другого.

Наш підхід стосується самого способу включення кожного студента, у процесі його професійного становлення, в підготовку до роботи з неблагополучною сім'єю. Цей спосіб носить рефлексивно-творчий характер, який припускає:

1) усвідомлення студентом індивідуальних особливостей своєї власної особистості;

2) співвіднесеність цих особливостей із власним уявленням про професійно значущі якості особистості педагога дошкільної освіти, який взаємодіє з сім'єю дитини й об'єктивними вимогами до подібної роботи;

3) накопичення майбутнім педагогом рефлексивно-творчого досвіду в роботі з сім'єю в умовах квазіпрофесійної діяльності.

То ж сутність корегування змісту й технології підготовки студентів до взаємодії з неблагополучною сім'єю зводиться до простої логічної схеми: первісне оволодіння студентами обґрунтованими і найбільш загальними моделями поведінки педагога в роботі з неблагополучними сім'ями; вибір кожним студентом моделей, що відповідають його індивідуальним характеристикам; апробування обраних моделей у квазіпедагогічній чи професійній діяльності; аналіз результатів на рефлексивному рівневі (вмію – не вмію, подобається – не подобається, можу змінити – не можу змінити); внесення елементів власної творчості й аналіз результатів.

Отже, основними структурними компонентами готовності педагогів дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, взаємодія та взаємозалежність яких визначають її функціональність і цілісність, виступають: когнітивний, методичний, аксіологічний, мотиваційний.

Когнітивний компонент має систему завдань, комплексне вирішення яких забезпечує готовність студентів до роботи з сім'єю.

Основні напрями цієї готовності такі.

- Систематизація знань, які забезпечують ефективність роботи педагога дошкільної освіти з сім'єю. Знання, об'єднані нами в блоки ("сім'я", "дитина", "взаємодія педагога з сім'єю" тощо), передбачають кілька аспектів (рівнів) осмислення, як-от філософський, соціальний, психологічний, педагогічний. Логіка засвоєння знань є очевидною: від найбільш загальних питань розвитку сім'ї в сучасному соціумі – до часткових питань окремо взятої сім'ї і дитини й участі в її житті педагога.

Методичний компонент передбачає формування професійних умінь, що дозволяють педагогу адекватно включитись у процес спілкування з сім'єю. Найбільш значущими вміннями у контексті дослідження, є такі: комунікативні, організаторські, дослідницькі, рефлексивні, конструктивні, креативні та спеціальні. Саме ці вміння забезпечують вирішення ситуативних, не завжди прогнозованих педагогічних завдань. Ці вміння в ідеалі повинні набути характеру педагогічних навичок..

Конструктивні вміння дозволяють педагогу виробити стратегію педагогічної роботи з сім'єю, визначити найбільш оптимальні для кожної сім'ї умови її самобутнього розвитку і педагогічного впливу на дитину. Дослідницькі, креативні і рефлексивні вміння є певною гарантією професійного самовдосконалення педагога, забезпечують його готовність до використання відомих моделей взаємодії з сім'єю. Слід зазначити, що специфіка педагогічної роботи з сім'єю визначається значною мірою особливостями й типологією кожної окремої сім'ї. Тому ієрархічна структура професійних умінь не є сталою.

Аксіологічний компонент був спрямований на формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти ціннісного ставлення до сім'ї як педагогічної системи; розуміння цінності педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями і визнання необхідності професійної

готовності до роботи з неблагополучними сім'ями і цінності дослідження педагогічного потенціалу сім'ї.

Нові педагогічні концепти, що затверджують цінність сім'ї в житті та розвитку дитини, і навіть прийняття її педагогом не спричиняють автоматично зміни сутності педагогічного процесу. Незважаючи на те, що сім'я може в різних формах обстоювати свої інтереси, педагог втілює в очах сім'ї компетентність і авторитет. Тому публічне підкреслення педагогом визнання рівноправності взаємодіючих сторін як значимих моральних норм соціальних контактів створює умови для розвитку, з одного боку, у батьків єдиних позицій стосовно них, з іншого боку, – звертання до конкретних батьків як до рівних собі, підвищує соціальний статус батьків.

Доцільність виокремлення мотиваційного компонента структури готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями пов'язана з низкою обставин. Насамперед мова йде про спеціальну педагогічну роботу зі студентами з формування настанови на використання сім'ї однією з основних умов розвитку і виховання дитини, на усвідомлення ролі сім'ї як соціальної даності, соціального середовища, де дитина стає особистістю.

Це, однак, найбільш загальний аспект мотиваційної готовності педагога дошкільної освіти до роботи з сім'єю. Більш вузький аспект пов'язаний з педагогічними й особистісними можливостями самого студента.

Тому навчальний процес має бути побудованим таким чином, щоб у мотивуванні значущості й необхідності своєї майбутньої роботи з сім'єю брав участь сам студент.

Формула могла б передбачати відповіді на такі запитання:

- Я хочу допомогти сім'ї у вихованні дитини. Як я можу це зробити?
- Що я знаю, вмію для цього?
- Що я можу змінити в собі?
- Що мені потрібно зберегти в собі, щоб моя педагогічна участь у житті сім'ї було корисною і необхідною?

Цей бік мотивації педагогічної діяльності, в цілому, й самої роботи з сім'єю, зокрема, є найбільш складним, і в процесі підготовки студентів йому повинно бути відведене особливе місце. В усвідомленні своєї педагогічної індивідуальності в сукупності з прагненням допомогти кожній сім'ї та самому дістати задоволення від своєї роботи – у цьому полягає запорука постійної педагогічної творчості, педагогічної самостійності й свободи.

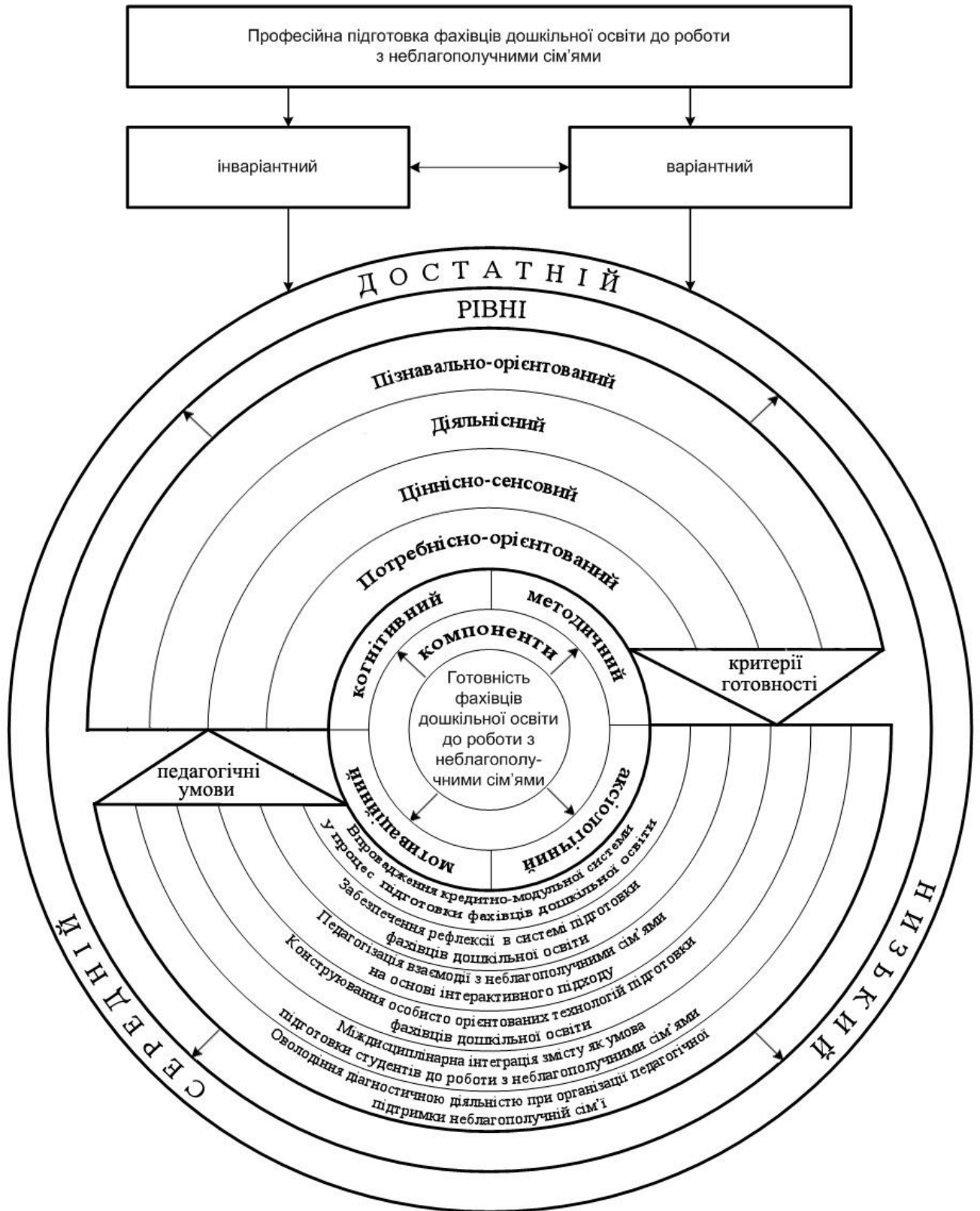


Схема 5.1. Модель підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями

Отже, представлена модель підготовки педагогів дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, яка подана на схемі 5.1, стала вихідною теоретичною конструкцією при проектуванні її практичного втілення в навчальний процес педагогічного ВНЗ і подальшої трансформації в нормативну модель підготовки фахівців. У ході моделювання встановлено, що підготовка педагогів дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями являє собою педагогічний процес, спрямований на формування педагогічної культури майбутнього спеціаліста, що забезпечує йому готовність до продуктивної взаємодії з дітьми та їхніми сім'ями.

5. 2. Педагогічні умови підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями

Дослідження носило теоретико-експериментальний характер, метою якого було обґрунтування умов, які сприяють формуванню готовності педагогів дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями й експериментальною перевіркою ефективності цих умов. Вивчення літератури з проблеми, багаторічні спостереження за процесом формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями дозволили визначити умови цієї підготовки.

Умови у філософській літературі визначаються як категорія, яка виражає відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він не може існувати. Разом з тим, умови складають те середовище, в якому предмети існують і розвиваються. Таке визначення підтверджує багатогранність підходу.

Виходячи з вищевикладеного, були виділені такі педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, які, на нашу думку, є найбільш ефективними. Це такі:

- впровадження кредитно-модульної системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями;
- забезпечення рефлексії в системі підготовки педагогів дошкільної освіти;
- педагогізація взаємодії з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу;
- конструювання особистісно-орієнтованих технологій підготовки фахівців дошкільної освіти;
- міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти;
- оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучної сім'ї.

Кредитно-модульна система навчання сьогодні є найбільш актуальною і функціональною в організації навчання студентів; рефлексія дає можливість пізнати себе і свій потенціал у роботі з неблагополучними сім'ями; інтегративний підхід дозволяє сполучити взаємодію педагога на вербальному й емоційному рівнях; діагностична діяльність взагалі, й особливо при організації підтримки неблагополучної сім'ї, дозволяє різнобічно проаналізувати проблему кожної сім'ї та диференційовано підійти до визначення методів педагогічної взаємодії з дітьми та їхніми батьками.

Програма формувального етапу педагогічного експерименту реалізовувалася в кілька напрямів і містила в собі такі аспекти: пізнання студентами себе з огляду готовності до роботи з неблагополучними сім'ями; вивчення студентами в курсах загальних дисциплін функціонування сім'ї, її ролі в становленні особистості дитини; вивчення профільних курсів, включаючи розділи, пов'язані із взаємодією педагога з сім'єю; при цьому варіювалися форми навчальної роботи зі студентами з урахуванням їхніх інтересів і реалізації індивідуальних програм професійного становлення (виконання творчих завдань, розмаїтість видів і форм роботи студентів з сім'єю); складання і реалізація студентами індивідуальних програм навчальних педагогічних практик; вивчення розроблених нами навчальних курсів: "Сімейна педагогіка" і "Теорія і методика співпраці з родинами"; участь у тренінгах з розвитку

комунікативних умінь (на вибір); складання педагогічних проектів із проблем сім'ї та сімейного виховання, написання дипломних і курсових робіт.

Експериментальна робота реалізовувалася за такими групами методів.

Перша група – інформаційні методи. Ця група методів реалізувалася здебільшого в таких формах роботи, як лекції (лекції інформаційного, узагальнюючого, оглядового типів). Основне навантаження припадало на викладача й активність слухачів та виявлялося у сприйнятті, розумінні, запам'ятовуванні матеріалу, оцінці його цікавості, новизні, зрозумілості, логічності, професійній орієнтованості. У межах використання цієї групи методів студент дістав можливість набувати нових знань про найбільш загальні питання соціального життя сім'ї, закономірності її розвитку, типологію та функціональність, особливості розвитку і виховання дітей у сім'ї, специфіку професійної діяльності педагога в умовах сім'ї.

Друга група – активні методи засвоєння знань, опрацювання матеріалу, формування професійних умінь. Ця група методів втілюється в таких формах вузівського і післявузівського навчання, як семінарські й лабораторні заняття, рольові та імітаційні ігри, творчі майстерні, дискусії тощо. Суть цієї групи методів полягає насамперед в активному закріпленні матеріалу, осмисленні, творчій переробці, участі у виробленні обґрунтованих теоретичних і нормативних моделей взаємодії з неблагополучною сім'єю. Усі форми квазіпрофесійної діяльності входять також до другої групи методів професійного навчання. Оскільки студенти вже мають певний досвід, пов'язаний з оволодінням інформаційною групою методів, друга група передбачає репродукцію студентами методик інформаційного характеру: вони можуть виступати в ролі лекторів, організаторів семінарів і ділових ігор. Ефективними є також методи активного соціального навчання, особливо на етапі післядипломної освіти: групові дискусії (розбір ситуацій із практики, аналіз ситуацій морального вибору і т. ін.), ігрові методи.

Особливого значення такого роду активність студентів набуває при переході до оволодіння третьою групою методів професійної підготовки, в якій активність

студентів набуває рис ініціативності щодо вироблення індивідуального стилю майбутньої діяльності з педагогічної взаємодії з неблагополучною сім'єю. Цю групу методів логічно позначити як рефлексивно-творчу. Основні форми роботи такі: лабораторні заняття зі складання програм професійного становлення, спецкурси, тренінги, складання індивідуальних творчих програм педагогічних практик. Суть цієї групи методів полягає в аналізі власних можливостей, особистісних особливостей, рівня розвиненості професійних умінь, співвіднесення відомих моделей роботи педагога з неблагополучною сім'єю в умовах дошкільної освіти з власним усвідомленим та індивідуальним педагогічним профілем.

Виокремлення трьох груп методів не означає послідовного їх використання у процесі навчання студентів. Методичний компонент моделі підготовки студентів до роботи з неблагополучною сім'єю має цілісну структуру і передбачає рівнозначне оволодіння студентами всіма трьома групами, з огляду на наявність усіх основних видів навчальних занять, уже на першому курсі навчання.

Виділені нами групи методів дозволяють також визначити такі найбільш значущі форми професійної підготовки студентів до педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями:

- навчальна, - представлена в таких видах занять, як лекції, семінари, спецкурси і спецпрактикуми;
- виробнича, - реалізована через різні види педагогічних практик у сім'ї та дошкільних навчальних закладах;
- моделююча, - представлена в навчальному процесі засобами ділових ігор, моделюванням педагогічних ситуацій тощо;
- дослідницька, - що включає виконання студентами творчих завдань, курсових і дипломних досліджень.

Змістовою основою експериментальної роботи стали розроблені навчальні плани й реалізовані в навчальному процесі факультету дошкільного виховання Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.

Ушинського навчальні курси "Сімейна педагогіка" та "Теорія і методика співпраці з родинами".

Програма навчального курсу "Сімейна педагогіка" розрахована на 54 години. Вона відбиває соціально-педагогічні проблеми існування сім'ї, основні закономірності розвитку особистості в ній, основи педагогічної взаємодії вихователя з сім'єю.

Сім'я ніби фокусує всю систему соціальних відносин людини і всі сфери її життєдіяльності. Сім'я є педагогічною системою. Кожна окрема педагогічна проблема в ній синкретична, тому що містить у нерозривному зв'язку комплекс питань: гігієнічних, економічних, правових, етичних, естетичних, статевих та інших.

Методологічну і теоретичну основу курсу складають знання таких фундаментальних наук, як філософія, соціологія, правознавство, економіка, вікова фізіологія, психологія, педагогіка й ін.

У початковій частині курсу створюється мотиваційна основа навчальної роботи студентів, розкриваються методологічні аспекти проблеми, розглядається еволюція сімейно-шлюбних відносин, їх стан на сучасному етапі, причини й наслідки дестабілізації інституту родини. Основна частина курсу присвячена питанням вивчення сім'ї як педагогічної системи. У заключній частині курсу аналізуються педагогічні технології роботи з сім'єю.

Курс "Сімейна педагогіка" передбачав знайомство з теорією педагогіки сім'ї. Студенти опанували знання про сім'ю. Вони оволодівали знаннями сімейного права, знаннями про суспільні функції сім'ї та її особливості як соціального інституту, психологічної групи; знаннями про сімейне виховання й сімейну політику, про закономірності сімейного спілкування, про специфіку сімейних конфліктів, про методи корекції сімейних відносин, про передовий вітчизняний і закордонний досвід роботи з сім'єю.

Курс сприяв розвитку таких умінь майбутніх фахівців: організувати педагогічну взаємодію з сім'єю; працювати з сім'ями різного типу, особливо з неблагополучними;

розробляти проекти педагогізації домашнього середовища і переконливо пропонувати його колегам і батькам; допомагати батькам в організації домашнього виховання і навчання; консультивати батьків з питань сім'ї та шлюбу; здійснювати взаємодію із соціальними працівниками, психологами з приводу сімейних проблем; діагностувати сімейні проблеми й досліджувати досвід сімейного виховання; здійснювати рефлексію власної взаємодії з сім'єю; розробляти цілісний проект педагогічної взаємодії з сім'єю дитини. Усі ці вміння були необхідними для діагностики проблем сім'ї, для педагогічної взаємодії з сім'єю, розв'язання сімейних конфліктів, педагогічної корекції та підтримки сім'ї стосовно виховання дітей.

Також розробили і втілили в навчальний процес програму курсу "Теорія і методика співпраці з родинами". Вважаємо, що даний курс є актуальним у світлі зміни освітньої парадигми, яка передбачає заміну дисциплінарно орієнтованої моделі освіти, за якої знання подавалися студентам у готовому для запам'ятовування вигляді, на нову проектно-творчу модель освіти. Основна мета цієї моделі – не заучування готової інформації, а засвоєння знань у контексті моделювання, проектування, конструювання.

Освітня мета курсу пов'язана з формуванням у студентів уявлень про педагогічні технології взаємодії з сім'єю як систему педагогічної діяльності, що відрізняється конкретизацією освітніх цілей, точною оцінкою ефективності проміжних і підсумкових результатів.

Змістова проблематика дисципліни зумовлена необхідністю навчання студентів методики здійснення окремих компонентів педагогічної взаємодії з сім'єю і розвитку в них умінь конструювати цілісний педагогічний процес у взаємозв'язку та взаємовпливові таких його компонентів, як дошкільний навчальний заклад і сім'я. У процесі вивчення курсу "Теорія і методика співпраці з родинами" ми намагалися показати студентам значущість і ступінь розробленості проблеми педагогічної взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'єю, особливо з неблагополучною; намагалися поглибити знання

студентів з питань професійно-педагогічної взаємодії з сім'ями; формували в студентів уміння виробляти оптимальну стратегію і тактику взаємодії з сім'ями.

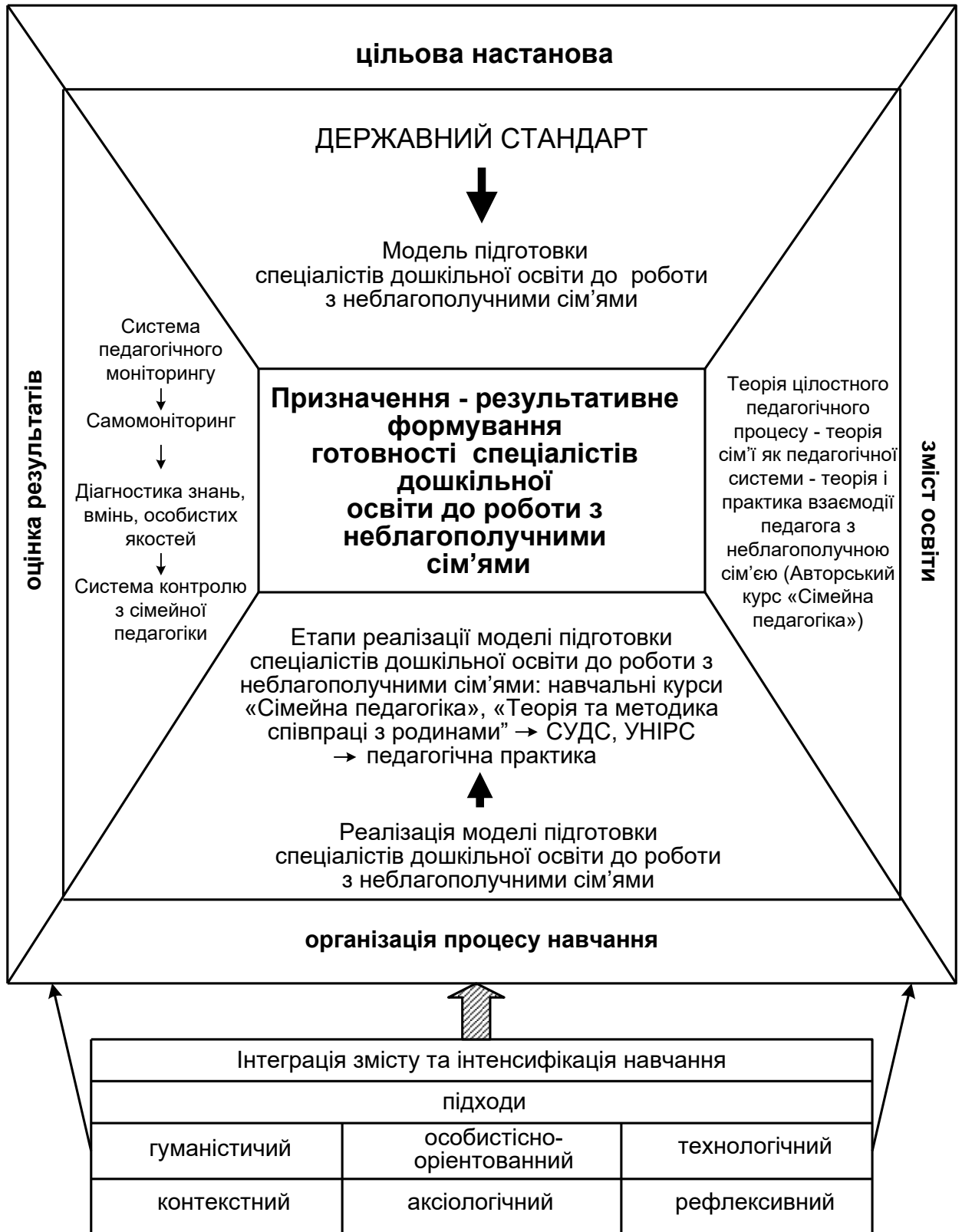
Особливістю курсу є його інструментальний характер і спрямованість на вирішення таких освітніх завдань: вдосконалення у студентів елементів технологічного мислення; навчання поводження з технологічним інструментарієм; розвиток вмінь алгоритмізувати свою діяльність; підготовка до наступного засвоєння конкретних методик педагогічної взаємодії з сім'єю.

Успішність освоєння була обумовлена особливостями конструювання процесу його викладання як педагогічної технології формування активної позиції студента. Це припускало забезпечення умов переходу студента з позиції об'єкта в суб'єкт навчальної діяльності, розвитку самоврядування, самостійності й творчості як форм прояву активності. Логіка дослідження базувалася на такому положенні: підготовка студентів до взаємодії з неблагополучними сім'ями у своїй основі має кілька взаємозалежних і обумовлюючих один одного складових: вимоги державного стандарту вищої професійної освіти за фахом "Дошкільне виховання"; особливості неблагополучної сім'ї, які необхідно враховувати в педагогічній роботі з ними; специфіка участі педагога у взаємодії з сім'ями взагалі і неблагополучними сім'ями, зокрема; індивідуальні й професійні особливості студентів (переважні мотиви навчання, рівень професійно важливих знань і досвіду, властивості особистості), що впливають на розробку змісту та вибір методів педагогічної роботи з ними в контексті поставленої проблеми.

Наступний ступінь у дослідженні базувався на формувальному експерименті, спрямованому на виявлення педагогічних умов, що лежать в основі ефективності підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями. Разом з тим, уточнимо, що не вважаємо за необхідне радикально переробляти зміст державного стандарту за спеціальністю "Дошкільне виховання", тим більше, що він не залишається незмінним. Суть підходу – у самому способі включення кожного студента в процес свого професійного становлення в цілому і підготовці до взаємодії з сім'ями дошкільників, зокрема.

Процес експериментальної роботи представлено у схемі 5.2.

Структура формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями



Окреслена схема дозволяла логічно структурувати процес формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями і визначити основні складові процесу підготовки.

5.2.1. Впровадження кредитно-модульної системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

Сутність модульного навчання полягає в тому, що студенти з різним ступенем самостійності працюють із запропонованою їм індивідуальною навчальною програмою, яка обіймає цільову програму дій, банк інформації та методичний посібник з досягнення поставлених дидактичних цілей. Функції педагога при цьому варіюються - від інформаційно-контролювальної до консультативно-координувальної.

Як відомо, основною структурною одиницею модульного навчання є модуль. У науковій та методичній літературі подано широкий спектр тлумачень цього поняття: від вузького, наближеного до технічного, до досить широкого, що містить основні характеристики й компоненти модуля. Так, у міжнародній практиці модуль часто розуміється як функціональний вузол і в цьому контексті він розглядається як основний засіб модульного навчання, а також як закінчений блок інформації. Відповідне до цього й тлумачення: П.Юцявічене, А. Дахін, Т.Шаламова та інші дослідники розглядають навчальний модуль як цільовий функціональний вузол, в якому навчальний зміст і технологія оволодіння ним об'єднані в систему високого рівня цілісності [518]. Подібні характеристики модуля зустрічаються в О. Агєєвої, яка визначає його як відносно самостійний блок, що вирішує комплексні дидактичні цілі й містить ознаки структурності та внутрішньої цілісності [3]. О. Макаров і З.Трофимова характеризують такий навчальний модуль як інтегральний, тому що він має такі риси:

- містить логічно завершений блок у межах навчального курсу;
- власні цілі навчання за конкретним змістом;

- технологічне і методичне "оснащення", що забезпечує дидактичний процес відповідно до цілей навчання;

- організаційні форми навчання, необхідні для дидактичного процесу [297].

- Розглядаючи модульні технології, І.Богданова вважає, що вони реалізують новий підхід до організації професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців на основі посилення її цілеспрямованості, системності та індивідуальності через:

- вивчення ієрархії комплексних, інтегративних і локальних навчально-виховних цілей та завдань, шляхів їх досягнення;

- переструктурування змісту навчання у вигляді сукупності змістових, технологічних та пізнавально-операційних модулів;

- технологічне забезпечення навчального процесу шляхом усвідомленої фіксації процедур навчальної діяльності студентів із запропонованими модулями;

- поєднання проміжного та підсумкового контролю навчальних досягнень студентів із засобами безперервного самоконтролю [66].

Побудова навчального курсу за допомогою інтегративних модулів дає змогу повністю реалізувати компоненти педагогічної системи.

Аналіз даних поглядів на модульну організацію процесу навчання дозволив обґрунтувати власну позицію в цьому процесі. Передусім під навчальним модулем ми, так само, як і переважна більшість дослідників, будемо розуміти відносно самостійну одиницю навчальної програми, яка характеризується наступним:

- має певні дидактичні цілі, спроектовані на підставі загальної мети навчання;

- орієнтується на конкретний навчальний зміст, ядром якого може бути будь-яка наукова ідея, система понять, принципів тощо;

- інтегрує в собі певні методи, форми, засоби навчання;

- супроводжується контролем знань і вмінь студентів;

- характеризується цілісністю, структурністю, завершеністю.

У дослідженні використовувались не всі положення теорії модульного навчання, а тільки ті з них, що стосуються розробки модульної програми навчальної дисципліни.

Дидактична система модульного навчання в експерименті припускала проектування змісту навчання відповідно до визначених цілей та завдань. Зміст навчального курсу "Сімейна педагогіка" оформлявся у вигляді програми, проектування якої велося на основі таких принципів: систематичності й логічної послідовності викладу навчального матеріалу; компонування змісту навчального предмета навколо базових понять і методів; цілісності й практичної значущості змісту; наочності подання навчального матеріалу.

Процес побудови кредитно-модульної програми курсу починався з визначення її структури, яку вибудували, спираючись на роботу дослідника П.Юцявічене [518]. Насамперед була визначена дидактична мета і назва модульної програми, потім структура модульної програми і побудова структури конкретного модуля на основі структури всієї програми.

Кредитно-модульна система навчання курсу "Сімейна педагогіка" дозволила виділити та використовувати такі її особливості:

- забезпечувала обов'язкове пророблення кожного компонента дидактичної системи і наочне його представлення в модульній програмі та модулях;
- припускала чітку структурування змісту навчання, послідовний виклад теоретичного матеріалу, забезпечення навчального процесу інформаційно-предметною системою оцінки й контролю засвоєння знань, що дозволяє коректувати процес навчання;
- передбачала варіативність навчання, адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей і запитів студентів.

Ці відмінні риси модульного навчання дозволили виявити високу технологічність, яка визначалася:

- структурування змісту навчання;

- чіткою послідовністю пред'явлення всіх елементів дидактичної системи (цілей, змісту, способів керування навчальним процесом) у формі модульної програми;

- варіативністю структурних організаційно-методичних одиниць.

Проектування процесу навчання у вищій професійній школі на модульній основі дозволило:

- здійснювати в дидактичній єдності інтеграцію і диференціацію змісту навчання шляхом угруповання проблемних модулів навчального матеріалу, які забезпечують розробку в повному, скороченому і заглибленому варіантах, що допомагає вирішити проблему рівневої і профільної диференціацій у процесі навчання;

- реалізувати самостійний вибір студентами того чи іншого варіанта модульної програми в залежності від рівня навченості і забезпечувати їм індивідуальний темп засвоєння програми;

- використовувати проблемні модулі як сценарії для створення педагогічних програмних засобів;

- переносити акцент у роботі викладача у бік консультативно-координуючих функцій керування пізнавальною діяльністю тих, хто навчається;

- скорочувати курс навчання без особливого збитку для повноти викладу і глибини засвоєння навчального матеріалу на основі адекватного комплексу методів і форм навчання.

Модульну програму за навчальним курсом "Сімейна педагогіка" проектували на основі принципів модульності, структурування змісту навчання, гнучкості, оперативності, паритетності, реалізації зворотного зв'язку.

Навчання, яке було побудоване тільки (чи переважно) на передачі інформації, було замінене чи доповнено навчанням діяльністю, орієнтованою як на сьогодні, так і на майбутнє. Основний акцент робився на організацію різних видів діяльності студентів. Змінився статус викладача, – передавач інформації перетворився на менеджера навчального процесу.

Збагатився й зміст освіти, – не інформація про діяльність плюс сама діяльність, а діяльність, що ґрунтується на інформації.

Змінилися форми взаємодії викладачів і студентів, а також студентів між собою. На зміну традиційним прийшли форми активного навчання: дидактичні ігри, аналіз конкретних ситуацій, розігрування ролей, різновиди дискусій, тренінги.

Зміна цілей, змісту і форми навчання вплинула на характер спілкування викладачів і студентів, на атмосферу їхньої взаємодії. Домінантою відносин стало партнерство, рівність особистостей у вчинках, відповідальність у виборі, позитивне емоційне тло.

В основу створення алгоритму навчання було покладено єдине правило, сформоване з використанням ідеї Л.Виготського про дві зони розвитку особистості:

I – зона актуального розвитку – відповідала завданням, з якими студенти могли впоратися самостійно, причому оцінка рівня знань, проведена на основі таких завдань, була відповідним показником обсягу і якості засвоєного студентами навчального матеріалу;

II – зона найближчого розвитку завдань – у студентів з'являлися навички самостійного вирішення тих завдань, що їх раніше студент не міг виконати на позитивну оцінку; здійснювався перехід завдань із зони найближчого розвитку студента, при цьому відбувалося засвоєння нових знань [118].

Отже, розглянута навчально-контролююча система із кредитно-модульною оцінкою знань студентів задовольнялася такими вимогами:

- сполучення професійної спрямованості підготовки фахівців з фундаменталізацією навчання;

- адаптація змісту і методики навчання фахівця до цілей і завдань професійної підготовки;

- об'єктивізація результатів навчання і контроль на основі методів педагогічних вимірів.

Теоретичними засадами для розробки модульної програми дисципліни "Сімейна педагогіка" виступили: принципи побудови модульних програм і модулів, розроблені П.Юцявічене, Т.Шаламовою та іншими авторами, а також низка інших положень [518]. При модульному конструюванні змісту дисципліни "Сімейна педагогіка" ми керувалися такими настановами:

- структура програми складається з навчальних модулів;
- модуль є більш значною одиницею порівняно з традиційною темою, тому в модуль може входити декілька тем;
- навчальні модулі класифікуються за трьома напрямками: пізнавальні (використовуються в ході вивчення теоретичних засад науки), операційні (використовуються для формування способів діяльності) та змішані;
- поєднання пізнавальних і операційних модулів в одній програмі дозволяє реалізувати принцип цільового призначення інформаційного матеріалу (за П.О.Юцявічене).

Навчальний модуль містив:

- цілі навчання;
- систему навчальних елементів, що створюють змістовну сторону програми;
- тезаурус, або "будинок" основних наукових понять та ідей, досліджуваних у цьому модулі;
- контроль за модулем;
- рейтингову шкалу оцінок.

Структура модуля визначалася взаємодією складових його навчальних елементів, що мають такі складові:

- часткові дидактичні цілі, які носять конкретний і реально досяжний характер та орієнтовані на певний рівень засвоєння навчального матеріалу;
- систему навчальних задач, складених відповідно до рівня засвоєння;
- знання й уміння, визначені за метою навчального елемента;

- методи, форми і засоби, які використовуються в цьому навчальному елементі;
- рекомендації щодо вивчення навчального елемента;
- рейтингову шкалу оцінок за цим навчальним елементом.

Отже, зазначені теоретичні положення послужили основою для розробки модульної програми дисципліни "Сімейна педагогіка".

Характеристика модульної програми дисципліни "Сімейна педагогіка".

Мета дисципліни: сформувати в студентів теоретичну і практичну базу для здійснення основних видів професійної діяльності педагога дошкільної освіти в сім'ї.

Принципи навчання:

1. Принцип професійної спрямованості: результативність професійного навчання студентів.

2. Принцип досягнення професійної мобільності у процесі навчання. Одним з найважливіших показників професійної готовності студента є професійна мобільність, що залежить від підготовленості не до одного, а до різних видів діяльності, від здатності успішно переключатися на іншу діяльність чи змінювати вид праці. Вивчаючи дисципліну "Сімейна педагогіка", студенти засвоюють професійні функції вихователя, психолога і соціолога, тим самим розширюється їхній діапазон професійної поведінки як майбутніх фахівців.

3. Принцип активності студента: студент як суб'єкт навчання із самого початку вивчення дисципліни "Сімейна педагогіка" стає в діяльнісну позицію, предмет якої поступово з чисто навчального перетворюється на професійно-практичний.

4. Принцип єдності змістової і процесуальної сторін підготовки: під час проектування змісту навчального предмета і навчального матеріалу у них визначається не тільки зміст сам по собі, але і способи передачі змісту і засвоєння, що й реалізується через модульну організацію дисциплін.

5. Принцип циклічної і наскрізної побудови навчальної дисципліни: ключові теми досліджуваної дисципліни у процесі навчання повинні бути представлені надалі не один раз, а відтворюватися в кожному модулі, однак на більш високому, більш складному рівневі викладання і засвоєння (ускладнення від циклу до циклу навчання) ми умовно розподілили на змістові модулі (див. Додаток Б.1).

Перший змістовий модуль "Теоретико-методологічні основи сімейного виховання" був призначений для вивчення переважно теоретичного матеріалу дисципліни. Студенти опановували необхідну базу знань для подальшої практичної діяльності у сфері різних видів педагогічної роботи з сім'єю. Відповідно, від студентів очікувалося оволодіння навчальним матеріалом на рівні запам'ятовування і відтворювання із включенням деяких практичних дій, чим створюється плавний перехід до другого змістового модуля "Організація сімейного виховання". Цей модуль, по-перше, знайомив студентів з особливостями організації виховання дітей у сім'ях різного типу, по-друге, передавав специфіку змісту сімейного виховання. У такий спосіб активно реалізувався принцип циклічної побудови навчального курсу, відповідно до якого отримані студентами знання стимулюються і засвоюються на якісно новому рівні від модуля до модуля. По-третє, відбувався активний процес формування операційності знань: від студентів очікувалася вільна педагогічна діяльність у ході вирішення навчальних задач квазіпрофесійного характеру. Тим самим, здійснювалася підготовка до переходу до третього змістового модуля "Технології педагогічної підтримки сімейного виховання". Цей модуль був завершальним у дисципліні "Сімейна педагогіка" і припускав високий рівень освоєння операційності навчального матеріалу. Теоретично і практично підготовлені студенти виходили на рівень самостійної педагогічної роботи із сім'єю. Для цього організовувалася серія спеціальних практичних занять, що формувало у студентів здатність ставити і вирішувати педагогічні завдання (Див.Додаток В.1)

До прогресивних методів контролю якості віднесли рейтинговий метод як спосіб оцінки знань, умінь і навичок. Застосування рейтингу є системою, що організує навчальний процес і активно впливає на його ефективність.

Рейтинг (з англ.) означає рівень. Методологічною основою побудови рейтингової технології навчання є вчення про кваліметрію людини й освіти, тобто – це наука про зміну якостей людини (її освіченості). Педагогічна кваліметрія є розділом педагогічної кібернетики й займається вимірюванням результатів педагогічного впливу на людину. У цьому розумінні рейтинг виступає як кількісна оцінка навченості студента, що відбиває рівень якості знань та вмінь. У системі вищої педагогічної освіти може бути використано три типи рейтингових оцінок якості навчання студентів: з конкретного навчального предмета (тимчасовий рейтинг), по факультету (факультетський), у цілому по університету (університетський). У своєму дослідженні ми використовували перший тип рейтингового оцінювання.

Рейтингова система контролю й оцінки навчальних досягнень студента насамперед була спрямована на розширення самостійності студентів у технології модульного навчання. Суть цієї системи полягала в передачі "ниток" контролю з рук викладача в руки студентів. Це досягалося введенням правил нарахування балів за весь спектр навчально-пізнавальної діяльності.

Накопичення балів (рейтингу) за увесь спектр навчально-пізнавальної діяльності студента дозволив здійснити діагностику якостей і прогнозування підготовки студента, а також вироблення рекомендацій з удосконалювання навчального процесу.

Технологія реалізації рейтингової системи була такою:

1. Кожен студент на початку семестру одержував модульну програму навчальної дисципліни, в якій був зазначений сумарний рейтинг.

2. Рейтингова таблиця включала назви модулів навчальної дисципліни, види контролю, терміни виконання індивідуальних завдань, терміни звіту за теоретичну частину розділів, штрафні санкції, можливості підвищення рейтингу, установлені бали за різні види діяльності.

3. Сумарний рейтинг залежно від виду контролю формувалася в такий спосіб:

- вступний контроль, – це був контроль знань і вмінь студентів при початку навчального курсу;

- поточний контроль проводився за тестами, самостійних роботах на практичних заняттях і лекціях, за індивідуальними домашніми завданнями, за контрольними роботами;

- рубіжний контроль проводився за теоретичним матеріалом і за завданнями у формі письмового чи усного іспиту, за змістом цілого модуля;

- підсумковий контроль проводився наприкінці семестру і складався з рейтингу поточного й рубіжного контролю, а також з рейтингу за творчу роботу. Творчими роботами були: вирішення додаткових завдань підвищеної складності, написання рефератів, виступ на лекції, участь в олімпіаді, участь у ділових іграх, допомога викладачеві у складанні тестів, опорних конспектів та ін.

В оцінці знань студентів у ході поточного контролю використовували тести як одну з найрезультативніших форм. Педагогічний тест являє собою систему взаємозалежних завдань специфічної форми, певного змісту, зростаючої складності та дозволяє надійно і валідно оцінювати знання й інші характеристики особистості, які цікавлять педагога.

Педагогічне тестування має істотні переваги в порівнянні з традиційними методами контролю. Насамперед – це об'єктивність, ефективність і диференційованість контролю.

Разом з тим, тестування має певні обмеження, які враховувалися в роботі при використанні тестів. Так, за допомогою тестів легко перевірити оволодіння організованим навчальним матеріалом, однак перевірка глибинного розуміння предмета, оволодіння стилем мислення була утруднена. Також був обмежений безпосередній контакт зі студентами, хоча такий контроль був більш об'єктивним.

В експерименті використали кілька форм тестових завдань.

Закрита форма тестових завдань характеризувалася тим, що до завдання додавалися готові відповіді, одна з яких – правильна. Основною метою закритих завдань було оперативне визначення знань студентів. Наприклад, при якому стилі сімейного виховання проголошується воля дитини в ціннісних орієнтаціях, вчинках: 1) авторитарному; 2) ліберальному; 3) демократичному.

Відкриту форму тестових завдань використовували для перевірки основних понять, методів, засобів і форм педагогічної діяльності. Відповідь тестового завдання визначала у вигляді одного терміна, що був обов'язковим. Як приклад таких завдань можна навести таке:

"Для психолого-педагогічного діагностування неблагополуччя сім'ї можна використовувати методи...".

При відповіді на відкриті тестові завдання студенти керувалися лише власними уявленнями про предмет питання. Така форма тесту давала уявлення про рівень підготовки студентів, уміння знаходити відповідь, крім того, оцінювався словниковий запас, здатність формулювати й аргументувати свої відповіді.

У межах кожного модуля студенти завжди мали справу як із предметними знаннями, так і з видами діяльності, пов'язаними з одержанням і використанням цих знань. Метою створення кожного модуля було досягнення заздалегідь запланованого результату навчання.

Контрольні завдання для модулів, побудованих на змістовій основі, дозволили оцінювати рівень засвоєння конкретних предметних знань. Причому в кожне завдання для такого виду модулів були включені структурні елементи наукових знань за видом їх використання. Весь накопичений у процесі виконання контрольних завдань матеріал кожен студент збирав у педагогічний кейс (case-study) і оцінював як результат своєї навчально-методичної діяльності.

Аналіз літератури дозволив виділити й використовувати в експериментальній роботі такі характеристики рейтингової системи:

- викладач сам розробляв шкалу оцінок якості виконуваних студентом завдань у процесі вивчення предмета;

- сума всіх максимально можливих оцінок за виконання кожного завдання протягом семестру давала максимально можливу семестрову суму, а по закінченні вивчення навчальної дисципліни – предметну рейтингову суму;

- на початку навчального процесу студентів знайомили із предметною рейтинговою шкалою і переліком вимог до якості виконання завдання. Протягом усього навчання за предметом студентам повідомлялися їхні показники рейтингових збільшень. Таким чином, здійснювався моніторинг успішності навчання студентів;

- рейтингове оцінювання – це завжди сукупна оцінка безлічі видів діяльності студента. За всіх розбіжностей в оцінних шкалах, усі автори пропонують оцінювати такі види навчальної діяльності, як-от: відвідування лекцій; робота на семінарських і лабораторних заняттях; виконання обов'язкових і додаткових ("преміальних") завдань дослідницького характеру; захист модулів; виконання контрольних робіт тощо;

- визначення підсумкової оцінки з дисципліни здійснювалося на варіативних засадах, тобто одну й ту саму оцінку можна було отримати при різному поєднанні навчальних завдань.

За підсумками рейтингового оцінювання кожному студентові привласнювався певний ранг (місце, яке він посів з цієї дисципліни серед студентів його спеціальності й на курсі) та відповідну оцінку.

Водночас у результаті експериментальної роботи вдалося визначити й певні труднощі, які виникали під час упровадження у процес навчання рейтингової системи оцінювання. А саме:

- недостатній досвід навчання за рейтинговою системою чи його повна відсутність у студентів, що породжує їхню тривалу адаптацію до нової шкали оцінок і на перших етапах навчання може викликати негативні емоції та судження;

- фрагментарне (тільки з окремих навчальних дисциплін) використання рейтингу призводить до роз'єднаності вимог з боку викладачів ВНЗ, що знижує ефективність навчального процесу.

Однак не можна не відзначити основні переваги модульно-рейтингової системи, що спостерігались у період проведення експериментальної роботи. Насамперед, уведення рейтингу дозволило викладачеві уникати суб'єктивізму при оцінюванні навчальної діяльності студентів, варіювати систему завдань залежно від індивідуальних можливостей студентів, стимулювати їхню пізнавальну активність. Студенти пізнали свої можливості щодо вивчення навчальної дисципліни, змогли отримувати конкретні результати своєї діяльності, відчули себе активними учасниками освітнього процесу.

Важливо й те, що модульна організація навчальної дисципліни "Сімейна педагогіка" додала їй стрункості й чіткої впорядкованості; вивчення дисципліни за модульною програмою дозволило студентам з більшою часткою самостійності освоїти проблематику курсу, що особливо важливо для студентів-заочників.

5.2.2. Забезпечення рефлексії в системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Гуманізація професійної підготовки це процес, спрямований на особистісний і професійний розвиток фахівця. За своїми цільовими функціями вона виступає як умова суб'єктного різнобічного розвитку особистості, збагачення її культурно-творчого, інтелектуально-морального потенціалу, зростання її сутнісних сил, здатності і готовності до діяльності, до свого розвитку.

Підхід до професійної підготовки з гуманістичних позицій змінює роль викладача. До його задачі входить рефлексивно-психологічне керування, створення атмосфери співробітництва в навчанні, при якій студент і викладач відчують уважне, підтримуюче оточення, коли враховуються їхні потреби і цілі; при цьому від студентів потрібна активна й індивідуально-творча позиція протягом усього навчального процесу, що припускає самостійність у виборі альтернативних варіантів форм, видів і змісту матеріалу.

Самоврядування, самоорганізація, самокорекція стають атрибутивними характеристиками сучасного педагога, що актуалізує принцип гуманістичного

підходу в професійно-особистісному становленні, професійній підготовці педагога.

Проведене дослідження показало, що саме рефлексивна підготовка підсилює значущість теоретичних знань; формує настанову на самоосвіту; істотно впливає на формування мотиваційно-ціннісного ставлення до діяльності; стимулює придбання прикладних навичок у взаємодії з дітьми з неблагополучних сімей.

Сутністю рефлексії, як відомо, є індивідуальна здатність людини встановлювати межі власних можливостей. Саме професійна рефлексія викладача і рефлексивний спосіб включення в процес власної професійної підготовки студента визначають не тільки оволодіння майбутнім педагогом необхідним набором знань і вмінь, але й гарантують його розвиток як професіонала – тепер і надалі. Тим більше, що знання мають цінність не тоді, коли вони рецептурні, тобто можуть бути реалізовані як алгоритм для перетворення досліджуваного об'єкта в потрібному напрямі, вони набувають значущості й дозволяють виявити перспективи саморозвитку досліджуваних явищ.

Професійну рефлексію визначили як здатність людини усвідомлювати й оцінювати ступінь адекватності власних педагогічних дій і форм поведінки в професійно значущих ситуаціях.

Професійна рефлексія виступала як одна з умов педагогічної продуктивності і забезпечувала:

- стійкість емпатичних властивостей особистості педагога, які відбивають одну зі сторін професійної рефлексії і підтримують емоційно-довірливий тон взаємодії дорослого з дітьми і дорослих між собою;

- розвиток і збереження здатності педагога сприймати кожну ситуацію взаємодії з сім'єю як нестандартну, а, отже, як таку, що вимагає актуалізації його творчого потенціалу;

- відкритість педагога дитині і та її сім'ї, сфокусованість на ній цілей і мотивів професійної діяльності;

- прагнення педагога до вдосконалювання своєї діяльності й самого себе.

Педагогічну рефлексію формували за допомогою таких методів і прийомів: тренінгів, ділових ігор, самоаналізу педагогічної діяльності, дискусійних методів, складання індивідуальних програм і тематичних планів, аналізу ситуацій, педагогічних етюдів.

Елементи професійної рефлексії формувалися поступово: набутий досвід і прогнозування педагогічної поведінки в майбутньому мають, як нам уявляється, важливе значення в цьому процесі. Саме так педагогічні ситуації характеризуються сукупністю різноманітних параметрів і розглядалися нами як дійсний інструмент процесу формування рефлексії у студентів. Умовно було виділено в цьому процесі три боки. Першій пов'язаний з аналізом уже вирішеної ситуації (самим педагогом чи кимось іншим). Рефлексивний аспект у цьому випадку полягав в оцінці адекватності вибору педагогічного рішення і його відповідності індивідуальному стилю діяльності педагога ("Чи правильно вирішено задачу? Як би вирішив її я? Чи змінив би я своє рішення, якби випала така можливість?"). Другій бік стежувався в умовах проектування майбутніх педагогічних ситуацій – суть його у виборі оптимального для дітей і батьків і відповідного до можливостей майбутнього вихователя педагогічного рішення. Третій бік розвитку професійної рефлексії був пов'язаний з дійсною, безпосередньо виниклою педагогічною ситуацією. Якщо в перших двох випадках аналіз мав значною мірою раціональний і розгорнутий характер, що дозволяло цілеспрямовано сприймати професійні знання, оцінити правильність моделі поведінки чи передбачити результати її використання, то в останньому випадку рішення було згорнуто, знання мали бути актуалізовані миттєво, уміння ефективними. Такі ситуації вимагали готовності до експромту.

Безперечно, що виділення трьох площин аналізу педагогічних ситуацій було теоретичною умовністю, тому що кожна з таких ситуацій у практиці роботи педагога з дітьми і батьками є неповторною. Тому в процесі підготовки студентів до майбутньої діяльності, у тому числі до взаємодії з дітьми і батьками, особливої важливості набувало усвідомлення ними цієї цілісності й

одночасне включення кожного студента в різноманітні педагогічні ситуації. При цьому вчили студентів не тільки грамотно, з погляду психології і педагогіки, аналізувати минулий і майбутній педагогічний досвід, у тому числі і свій власний, але і спонукали співвідносити в процесі аналізу можливості своєї особистості. Різні види квазіпедагогічної діяльності дозволяли в певному розумінні реально оцінювати ці можливості. Уважаємо, що в умовах ВНЗ такого роду підготовка майбутнього педагога цілком здійсненна, якщо вже наявний досвід проведення традиційних навчальних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу і приватних методик зміст педагогічних практик варто орієнтувати на розвиток у студентів професійної рефлексії: самопізнання, самооцінки професійної готовності до роботи з дітьми та батьками, складання програм розвитку індивідуального педагогічного профілю й аналіз їх реалізації.

Специфіка позиції педагога стосовно батьків і формування її у студентів полягала в тому, що в ній сполучалися формальна і неформальна функції. Вихователь мусить виступати в двох ролях одночасно: у ролі офіційної особи і довірчого співрозмовника. У процесі спілкування має виникати діалог, який сприяє встановленню довірливих взаємин і успішності у співробітництві.

Відкритість дошкільного закладу освіти для батьків може допомогти у підвищенні педагогічної компетентності останніх. Важливими принципами співробітництва вихователів і батьків є: збереження єдиної лінії з метою і задачами виховання і навчання дітей; повага особистості дитини вихователями і батьками; урахування умов сімейного і суспільного виховання.

Організація вільного і цілеспрямованого педагогічного спілкування батьків і вихователів припускає спеціальну підготовку останніх до роботи з дорослими, що, на жаль, залишається дотепер головним недоліком у професійній підготовці кадрів для дошкільних закладів освіти.

Разом з тим, проведене опитування показало, що педагоги не спроможні встановлювати, які саме недоліки заважають їм у роботі, що не влаштовує у власному характері тощо.

У цьому зв'язку майбутнім вихователям були запропоновані курси тренінгу з формування вмінь аналізувати власні почуття, поведінку, саморефлексію.

У ході обговорення вироблялася стратегія поведінки педагога:

- не перекладати всю провину на сім'ю;

- не допускати, щоб негативні емоції застелили все;

- вчитись у батьків;

- після конфлікту не уникати спілкування з членами сім'ї, а спокійно розібратися в тому, що трапилося.

Програвши різні варіанти ситуацій спілкування, майбутні педагоги почали розуміти свою роль як рівноправного, а не провідного співрозмовника, батьків – як співучасників педагогічного процесу; усвідомлювати відповідальність за свої поради; удосконалювати способи спілкування.

Студенти відзначили корисність і цінність проведених ділових ігор, коли кожен педагог мав можливість грати різні ролі; міг повправлятися у проведенні бесід з батьками, у пошуках виходу з конфліктних ситуацій.

Самоаналіз допоміг по-іншому подивитися на відносини з батьками вихованців, де найбільш важливими є не просте ознайомлення, залучення, але й навчання, особиста участь батьків у плануванні, організації, оцінюванні педагогічного процесу, життя дітей у дошкільному закладі освіти.

Велика увага приділялася культурі спілкування, шанобливому ставленню до себе й до співрозмовника, оволодінню такою манерою спілкування, за якої інша людина ставиться в рівну позицію партнера. Педагоги прагнули розуміти батьків, їхнє право на особисту думку, цінувати їхні дії, педагогічні зусилля і досвід.

Співробітники дошкільного навчального закладу, які вибудовують стратегію співробітництва із сучасною сім'єю, повинні орієнтуватися насамперед на конкретні потреби батьків: йдеться про надання сім'ям освітньо-виховних і психолого-корекційних послуг.

Ефективним методом формування професійної готовності працювати з неблагополучною сім'єю були психолого-педагогічні тренінги (тренінг цілепокладання, тренінги креативності, тренінги спілкування й ін.).

Змістом тренінгу були виховний процес у сім'ї, виховна робота з проблемними дітьми, процес взаємодії педагога з батьками, виховання батьків.

Наприклад, тренінг "Права й обов'язки батьків і дітей у сім'ї" відбувався так. Студенти поділялися на три групи: "батьки", "діти", "експерти". "Батьки" і "діти" протягом 10 хвилин писали декларації своїх прав і обов'язків, потім обговорювали їх. До загальної декларації записувалися тільки ті права й обов'язки, з якими згодні обидві групи. "Експерти" виробляли параметри спостереження і потім керували обговоренням. Тема настільки актуальна для самих студентів, що завжди викликала дискусію. Обговорення було пов'язане зі спробами знайти способи гармонізації відносин двох поколінь і викликало в студентів рефлексію власних відносин з батьками. На тренінгу часто лунали репліки на кшталт "Тепер я краще розумію своїх батьків".

У процесі проведення практичних занять також використовували тренінг як систему вправ, спрямованих на формування конкретних навичок техніки взаємодії, необхідних для продуктивної професійної поведінки. Використовували наголосно-мовний тренінг, аутотренінг, мімічний і пантомімічний тренінги, тренінг з розвитку навичок читання емоційних станів тощо.

Усі види тренінгу обов'язково сполучалися з груповою дискусією, у процесі якої аналізувалися й обговорювалися виконання кожним студентом вправи, з'ясовувалися причини успіхів і невдач, що забезпечувало усвідомленість і цілеспрямованість в оволодінні навичками.

Отже, тренінг через активізацію почуттєвого досвіду студентів змушував по-новому (професійно) оцінити реалії сімейного життя. Анкетування студентів по закінченні

експерименту із запитаннями типу: "Назвіть найбільш ефективні методи проведення занять і розкрийте, чому ви вважаєте їх ефективними" показало, що тренінг став, на думку студентів, ефективним заняттям (45% поставили його на перше місце), тому що "змушує мислити", "пізнавати себе", "зрозуміти причини сімейних проблем", "по-новому оцінити проблеми сім'ї". Тренінги сприяли формуванню вмінь керувати психічним станом, розвивали імпровізаційну готовність майбутнього педагога до зустрічі зі складними ситуаціями, розвивали педагогічну рефлексію та емпатію. Продуктами тренінгів, на наш погляд, є активність, гнучкість, точність, оригінальність мислення, толерантність, здатність до вирішення проблемних задач і ситуацій.

Ефективні також методи активного соціального навчання: дискусійні методи (групові дискусії, розбір казусів із практики, аналіз ситуацій морального вибору), ігрові методи (рольові ігри, невербальна психогімнастика, поведінковий тренінг). Використання таких методів активності студентів набуває рис ініціативності у виробленні індивідуального стилю майбутньої діяльності. Цю групу методів позначили як рефлексивно-творчу. Основні форми роботи: лабораторні заняття з самопізнання, складання програм професійного становлення, тренінги, складання індивідуальних творчих програм педагогічних практик. Суть цих методів полягала в аналізі власних можливостей, особистісних особливостей, співвіднесення відомих моделей роботи педагога з сім'єю за власним усвідомленим та індивідуальним педагогічним профілем.

Ця група методів давала можливість студентам пізнати себе, співвіднести свої особливості (інтелектуальні, мотиваційні, вольові, емоційні) з ідеальними моделями поведінки педагога в роботі з сім'єю, визначити власні позиції в майбутній педагогічній діяльності.

Практичні й семінарські заняття були складовою частиною кожного запровадженого курсу. Вони дозволяли студентам актуалізувати і доповнювати теоретичні знання, отримані на лекціях, а також освоювати практичні вміння, які складають основу для майбутніх педагогів дидактичного педагогічного мислення.

Самостійний аналіз літератури з досліджуваних проблем припускав дискусійне вивчення питань. Матеріал засвоювався в режимі діалогу з викладачем і однокурсниками. Принцип діалогічності припускав постійне спілкування і взаємодію викладача зі студентами на всіх заняттях, актуалізацію мотиваційних ресурсів навчання, використання життєвого досвіду студентів, обмін думками по обговорюваних педагогічних проблемах.

Студенти готували гру "Ярмарок книг з сімейного виховання". Для участі у грі робоча група студентів (5-6 осіб) добирала літературу й готувала презентацію. Їм необхідно було показати достоїнства обраних книжок з огляду на їх психолого-педагогічний зміст, доступність, можливості використання в практиці дошкільних закладів освіти й сім'ї. Завдання суперників полягало в критичній оцінці презентованого посібника. Така форма роботи зі студентами давала можливість самостійно аналізувати теоретичні аспекти досліджуваних проблем, визначати їх пріоритетні напрями.

Логіка освоєння змісту професійної освіти – в напрямі від емпіричного досвіду до формулювання понять і далі до загальних категорій – досить традиційна.

Так, А.Маслоу [307:181-182] стверджував, що якщо говорити про освіту в термінах "поліпшення" людини, її саморозвитку, то в цьому випадку немає більш корисного, ніж навчання досвідом, уроки якого він цінував найбільш. Погоджуючись з думкою відомого психолога, вважаємо, що на першій фазі професійної освіти необхідно допомогти педагогові стати експертом власного досвіду: знаходити в ньому опору і визначити перспективи самовдосконалення і саморозвитку. Завданнями такої професійної підготовки були:

- стимулювання самопізнання педагога, визначення ним своїх сильних боків і перспектив самовдосконалення;
- включення його в різноманітні форми рефлексії педагогічної діяльності;
- стимулювання інтересу до набуття необхідного мінімуму педагогічної інформації.

Важливим було те, щоб студент відчув себе не інструментом утілення відповідної волі потенційного керівника, інструкцією, а творцем педагогічних відносин і діяльності, побудованих на об'єктивних закономірностях.

Аналіз педагогічних ситуацій у експериментальній роботі посідав особливе місце з ряду причин, на яких зупинимося докладніше.

Перше, що переводить професійну підготовку з площини передачі-засвоєння інформації в площину осмислення діяльності, – це відсутність при аналізі педагогічних ситуацій і вирішенні задач єдино правильних рішень. Аналіз ситуації вимагає сформулювати й обґрунтувати свій погляд на описувані події та запропонувати свій варіант вирішення виділених протиріч, а часом і своє обґрунтування проблеми (в одній і тій самій ситуації різні педагоги виділяють різні проблеми).

При цьому необхідність зіставляти своє бачення ситуації з іншими, відстоювати свій варіант вирішення проблеми дозволяє формувати варіативність мислення. Потреба в теоретичному знанні особливо виявляється при прогнозуванні розвитку ситуації. Теорія тут сприймається як достовірний і узагальнений досвід. Разом з тим, аналіз ситуації привчає до пошуків конкретного застосування об'єктивних закономірностей у реальній ситуації педагогічної діяльності, – загальні положення не призводять до вирішення проблем.

Коллективний аналіз ситуації приводить до сприйняття іншого студента, колеги як носія інших, відмінних від власного досвіду і знання думок, які дозволяють поглянути на ситуацію з різних позицій, бачити її "об'ємно", багатоаспектно, а це поступово призводить до розуміння того, що ніхто не має монополії на істину, на факти – кожен має рівне право на власну думку, на пошук і розуміння істини.

Так, у ході дослідження виявилася ще одна властивість методики аналізу ситуацій: вона дозволяла викладачеві природно перейти від ролі лектора, що несе у світ єдино правильну істину, до ролі методиста, який зібрав досвід попереднього аналізу. А від ролі методиста вже зовсім просто перейти до ролі

консультанта, який не пропонує ніяких рішень – він організовує процес обговорення й пошуку оптимального рішення, оскільки володіє методом їх організації.

При аналізі педагогічних ситуацій звертали увагу на те, щоб обговорення не перетворювалося на суперечку, "змагання у вченості", диспут, – тут потрібен спільний пошук істини.

Критеріями оцінки такого аналізу ситуацій були судження у контексті даної ситуації, максимальне використання текстових даних, чіткість і простота викладу, обґрунтованість аналізу, практичний аспект пропонованого варіанта рішення проблеми.

Вимоги обґрунтованості висловлюваних оцінок і пропонованих варіантів рішення приводять до усвідомлення того, що в педагогічній діяльності факт є "похідним від теорії", а фактичне знання у педагогіці "має сенс лише у зв'язку з певною теоретичною концепцією, яка служить його обґрунтуванням", той самий фактичний матеріал має різне значення в залежності від "ціннісної позиції самого суб'єкта" [246: 47].

Використовуючи принцип розвивально-творчої спрямованості навчання, створювали творчі ситуації, які мобілізували самостійність і пошукову активність студентів у вирішенні поставлених задач. Широко використовували ділові ігри та їх елементи, виконання творчих завдань, інформаційні повідомлення тощо.

Творча позиція студента забезпечувалася неухильним наростанням можливості самоактуалізації особистості, розширенням сфери застосування її творчих здібностей у процесі освоєння логічно взаємозалежних педагогічних дисциплін.

Студентам пропонувалися різноманітні завдання творчого характеру. Ці завдання були пов'язані з оволодінням уміннями самостійно аналізувати педагогічні джерела, творчі завдання з складання рекламних проспектів, написання педагогічних творів, розробки педагогічних проектів, пов'язаних з реальними запитами практики освіти різного рівня.

Наприклад, педагогічний етюд "Прислів'я", мета якого полягала в усвідомленні й вільному прийнятті нових способів взаємодії.

Студенти поділилися на дві підгрупи. Кожній підгрупі надавався час на підготовку, у ході якої вона мала вибрати будь-яке прислів'я і продумати, як його зобразити. Це могло бути чи скульптурне зображення, чи невербальна дія. У зображенні брали участь усі члени групи. Тоді як одна підгрупа показувала те, що вона підготувала, інша відгадувала, яке прислів'я зображене. Потім підгрупи мінялися місцями.

Результативним для формування теоретичних знань виявився метод "колективного формування глосарія" – "тлумачного словника термінів, понять, наукових категорій". Складання глосарія на теоретичному занятті давало можливість кожному студенту взяти участь у формуванні понятійного апарату предмета, що підвищувало ціннісно-сенсову значущість знань про сім'ю і сприяло кращому їх засвоєнню. Студенти відзначали, що під час педагогічної практики власні словники допомагали їм при розробці проектів взаємодії з сім'єю.

Надзвичайно ефективною з погляду професійного саморозвитку студентів, як показала дослідно-експериментальна робота, стала реалізація ідеї антиєрархічної моделі формування професійної готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями. Термін у науково-термінологічний апарат увела Т.Стефанівська, суть якого вона бачить у тім, що "діяльність викладача визначається не стільки заданим зверху соціальним замовленням, скільки рівнем розвитку пізнавальної діяльності студента, його знаннями, уміннями" [447:51]. Ми розуміємо антиєрархічну модель формування професійної готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями як спосіб професійного саморозвитку, самовдосконалення студентів, що реалізується в їхній самостійній навчальній діяльності, у високому рівні творчої активності, у здатності керувати формуванням власної професійної готовності. Ідея антиєрархічної моделі заснована на наявності у студентів певної сукупності знань про сім'ю,

суб'єктивного досвіду сімейного життя, інтересу до проблем сімейного життя у зв'язку з активною діяльністю для створення власної сім'ї.

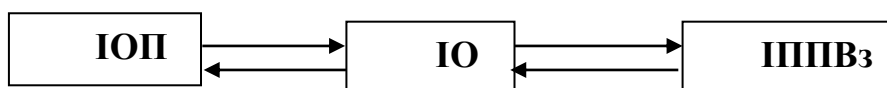
Реалізації антиєрархічної моделі формування професійної готовності до роботи з неблагополучними сім'ями здійснювалася в складанні й реалізації ІОПС (індивідуальна освітня програма студента), ІОМС (індивідуальний освітній маршрут студента) і ІППВЗНС (індивідуальний проект педагогічної взаємодії з неблагополучною сім'єю) як результат самостійної навчальної діяльності студента).

Роль викладача полягала в наданні студентіві можливості здійснювати вибір різних способів навчання, які відповідають індивідуальним особливостям і потребам, у стимулюванні формування професійної готовності, у науково-методичному забезпеченні його професійної готовності до взаємодії з неблагополучними сім'ями.

У технологію навчання було введено додаткові елементи навчальної діяльності, викликані зростанням активності студентів і сприятливі її подальшому розвитку. Виділення і цілеспрямоване вдосконалення технологічних домінант сприяло активізації творчої активності студентів. Взаємодію складових індивідуальної роботи студентів подано на схемі 5. 3.

Схема 5.3

Складові індивідуальної роботи студентів



1. ІОПС – індивідуальна освітня програма студента
2. ІОМС – індивідуальний освітній маршрут студента
3. ІППВЗНС – індивідуальний проект педагогічної взаємодії з неблагополучною сім'єю.

Пізнавальну діяльність студентів активізувало складання і реальне втілення індивідуальної освітньої програми (ІОПС). ІОПС – це індивідуальна модель формування власної професійної готовності, розроблена студентом на основі навчальної програми й власних особливостей, потреб і можливостей. Метод заснований за висновком С.Рубінштейна, О.Брушлінського, К.Абульханової-Славської [397,81,2] про те, що розвиток здібностей здійснює "генералізацію індивідуально вироблених способів діяльності, які виникають на основі нахилів" [397:114]. Формуючи індивідуальну освітню програму, студент визначав тимчасову і просторову перспективу самостійної навчальної діяльності, здійснював цілепокладання. Студент сам визначав форму діяльності, міру розгортання діяльності (повноту уявлених дій), міру самостійності (міру допомоги викладача в ході спільної діяльності для формування готовності), міру освоєння діяльності (ступінь швидкості виконання й автоматизованості).

Студентам пропонувався спектр навчальних завдань за темою кожного алгоритму технології навчання. З запропонованих завдань вони обирали ті, котрі найбільш відповідали їхнім індивідуальним потребам і здібностям особистості. Різні рівні завдань, пропоновані у кожному алгоритмі, забезпечували:

- 1) обов'язковий мінімум: засвоєння змісту курсу, формування професійної готовності в роботі з неблагополучними сім'ями на рівні відчуженої активності;
- 2) формування готовності на рівні продуктивної активності, що дозволяє реалізувати різноманітні функції в роботі з неблагополучними сім'ями;
- 3) професійне самовдосконалення, розвиток творчої активності.

Розробка і реалізація ІОПС відповідала рефлексивному підходу до підготовки студентів, яка вимагає самостійної пізнавальної і практичної діяльності студентів, тобто активної співучасті в розробці змісту й технології курсу. Роль актуалізації активності в ІОПС відігравали такі "психічні феномени", як мотивація, самооцінка особи, норми й настанови групи щодо конкретних проявів активності.

Отже, ІОПС сприяв "запускові" внутрішніх механізмів розвитку особистості студента, індивідуальному розвитку власної професійної готовності, усіх її компонентів; допомагав йому опанувати теоретико-методологічні, технологічні, соціально-психолого-педагогічні основи взаємодії з сім'єю, передавати ці знання й уміння своїм однокурсникам (надалі – батькам), зрештою, сприяв особистісному вдосконаленню самого студента, формуванню творчої активності.

Підвищенню творчої активності студентів сприяла також співучасть їх у педагогічному моніторингу, що здійснювалося введенням в ІОПС самомоніторингу. Під самомоніторингом розуміємо самодіагностику, самооцінку і прогнозування власної навчальної діяльності. Студенти самостійно обирали форми і методи навчальної діяльності, які відповідали тому рівневі професійної готовності, на якому їм хотілось би працювати, потім на основі самодіагностики визначали рівень виконання обраного завдання, потім вносили групову оцінку й оцінку викладача. Функції педагогічного моніторингу в технології навчання розділялися між викладачем і студентом у такий спосіб.

Педагогічний моніторинг і самомоніторинг включені в структуру ІОПС і покликані фіксувати такі характеристики:

- бажання вирішувати запропоновані завдання;
- рівень завдань, обраних для вирішення;
- прагнення до організації власної діяльності;
- планомірність в організації діяльності;
- кількість вирішених професійних задач;
- самостійність, завершеність у вирішенні поставленої задачі;
- прагнення до вдосконалювання результатів;
- прагнення і здатність до рефлексивності.

Подібна організація педагогічного моніторингу і самомоніторингу в ІОПС сприяла формуванню готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями. По завершенні навчання студент сам давав оцінку результатів своєї навчальної діяльності.

Слід відзначити, що цей метод деякі студенти сприйняли не відразу, тому що споконвічно він припускав самооцінку, взаємооцінку й оцінку викладача, він вимагав коректності й гнучкості з боку викладача. Однак бажання самоствердитися і самореалізуватися, природне для юнацького віку, привело до того, що студенти, як правило, вибирали завдання творчі, підвищеної трудності і справлялися з ними.

Домінантою технології формування професійної готовності студента до роботи з неблагополучними сім'ями було складання індивідуального освітнього проекту студента (ІОПС), що являв собою процес планування, розробки, корекції та реалізації індивідуального проекту педагогічної взаємодії з неблагополучною сім'єю (ІППВЗНС), тобто включення елементів професійної діяльності в процес навчання.

Включення елементів педагогічної взаємодії з сім'єю в технологію навчання було логічним продовженням творчої активності студентів, котрі, виконуючи практичні завдання як самостійну роботу, вступали в реальну педагогічну взаємодію з неблагополучною сім'єю. Включення в реальну професійну діяльність припускало розробку проекту педагогічної взаємодії з сім'єю на основі вивчення наукової літератури й існуючої педагогічної практики під керівництвом викладача. Студенти знаходили шляхи реалізації розроблених ними проектів стосовно конкретної сім'ї (розробка і практична реалізація першого контакту з сім'єю) чи до групи батьків (спільна група) і вели його до досягнення запланованого результату.

Як приклад, можна навести ІОП студентки Оксани Н. Індивідуальний освітній проект розробки ІППВЗНС з теми виступу на батьківських зборах включав такий алгоритм самостійної навчальної діяльності студента (СНДС): добір змісту повідомлення; відвідування сімей для одержання інформації про ситуацію неблагополуччя в сім'ях; розробка анкети "Ставлення батьків до проблем неблагополучних сімей"; бесіда з батьками; письмове оформлення виступу на батьківських зборах; розробка форми взаємодії з батьками; педагогічний моніторинг і самомоніторинг студента (педагогічна рефлексія результату).

Отже, ІОПС складалася з окремих послідовних взаємозалежних фрагментів професійної діяльності, реалізація яких веде до формування всіх компонентів професійної готовності до педагогічної взаємодії студентів з неблагополучними сім'ями, розвитку соціальної активності, почуття відповідальності за долю дітей. Створені студентами проекти використовували інші студенти в період педагогічної практики.

Робота показала, що метод розробки проектів педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями дошкільників є перспективним, тому що забезпечує цілісність формування всіх компонентів професійної готовності студентів. Цілісність полягає в тому, що студенти виявляються спроможними усвідомити, максимально виявити певні можливості (вибрати з безлічі своїх потенцій), перетворити потенційні особливості на форми реальної професійної діяльності. Включення студентів у реальну професійну діяльність створює умови для розвитку професійної індивідуальності.

Другою домінантою технології формування готовності студента стало складання індивідуального освітнього маршруту студента (ІОМС). ІОМС це процес планування, розробки, корекції та реалізації індивідуального проекту педагогічної взаємодії з неблагополучною сім'єю (ІППВЗНС), тобто включення елементів професійної діяльності у процес навчання.

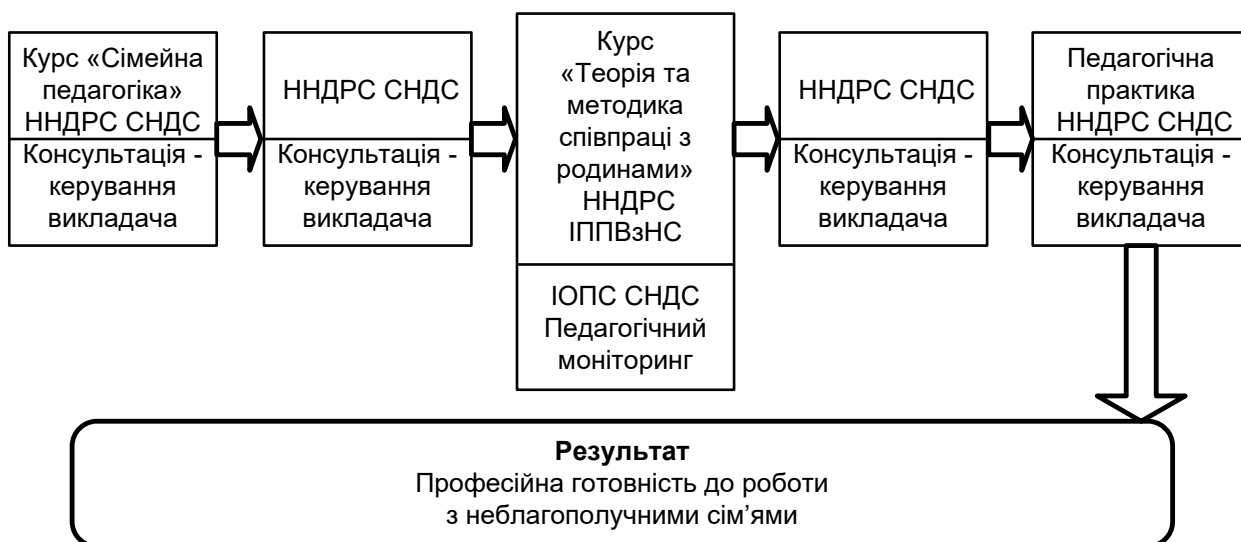
Включення елементів педагогічної взаємодії з неблагополучною сім'єю в технологію навчання є логічним наслідком творчої активності студентів, котрі часто, виконуючи самостійну роботу, робили практичну її частину, реально взаємодіючи з неблагополучною сім'єю. Включення в реальну професійну діяльність припускало розробку проекту педагогічної взаємодії з неблагополучною родиною на основі вивчення наукової літератури й існуючої педагогічної практики під керівництвом викладача. Студенти знаходили шляхи пристосування проекту до конкретної сім'ї (розробка і практична реалізація першого контакту з сім'єю) чи до групи батьків (спільна група) і вели його до досягнення запланованого результату.

Як приклад, можна навести ІОМ студентки Вікторії С. Індивідуальний освітній маршрут розробки ІППВЗНС з теми для виступу на батьківських зборах включав: добір змісту повідомлення; розробку анкети "Діти групи ризику. Які вони?"; бесіду про те, що знають батьки про своїх дітей, чим можуть допомогти; письмове оформлення виступу на батьківських зборах; розробку форми взаємодії з батьками; реалізацію ІППВЗНС; педагогічний моніторинг і самомоніторинг студента (педагогічна рефлексія результату).

Системна організація педагогічного процесу в університеті з формування професійної готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями реалізувалася в сукупності послідовних дій викладача і студентів у межах навчальних курсів "Сімейна педагогіка" і "Теорія і методика співпраці з сім'ями", у навчально-науково-дослідницькій роботі студентів (ННДРС) та самостійній навчальній діяльності студентів (СНДС), керованій викладачем, у педагогічній практиці. Послідовність підготовки студентів до роботи з неблагополучними сім'ями подано у схемі 5.4.

Схема 5.4.

**Послідовність підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти
до роботи з неблагополучними сім'ями**



ННДРС і СНДС сприяли формуванню дослідницьких умінь, куди входили такі часткові вміння:

- визначити проблему, сформулювати гіпотезу;
- вивчати літературу за темою дослідження;
- одібрати пакет методів дослідження проблеми;
- проводити дослідження;
- узагальнювати результати, сформулювати рекомендації, оформити результати у вигляді творчої роботи.

Усвідомлення відповідальності значно активізувало самостійну навчальну діяльність студентів, під якою розуміємо професійне самовдосконалення студента за допомогою сукупності різних методів і системи педагогічних засобів, обумовлених разом з викладачем. Самостійна навчальна діяльність студента сформувала здатність керувати власним процесом пізнання.

Отже, ми визначили умови рефлексивного підходу, як можливість значного подолання протиріч у підготовці студентів до професійної діяльності, обумовлених насамперед ставленням студента до навчальної діяльності, самооцінки можливостей і мотивів навчання, а також характером взаємодії студентів з викладачем в організації процесу професійного становлення. Оволодіння педагогічною рефлексією дозволило кожному студентові не лише пізнати себе, але й свої можливості для роботи з неблагополучними сім'ями.

5.2.3. Педагогізація взаємодії з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу. Оскільки змістом виховної діяльності педагога є його взаємодія з дітьми та батьками, то й змістом підготовки фахівців є інтерактивна взаємодія, що включає використання методів, форм і засобів виховання діалогічного характеру, що надають педагогові (студенту) можливість вільної діалогічної самореалізації у спілкуванні з викладачем і з самим собою. Подібні методи діалогічної взаємодії успішно реалізуються при дискусійному обговоренні знань з метою їх педагогічної інтерпретації, ідентифікації і модифікації (Л.Лузіна) з урахуванням єдності загального, особливого й одиничного в пізнанні людини [289].

В означенні даного підходу використовували термін "інтерактивний", а не "діалогічний", щоб підкреслити необхідність емоційної єдності як умови успішної взаємодії: цілі спільної діяльності повинні будуватися на взаєморозумінні, емоційному прийнятті один одного і сприятливих взаєминах. Не самі методи й форми організації професійної підготовки сприяли становленню педагогічної позиції, а відносини, що виникали з цього приводу й у процесі їх застосування: між викладачами і студентами, між викладачами, між студентами і дітьми, між студентами і батьками.

Разом з тим, не відкидається значення діалогічного спілкування педагога як необхідної умови успішного педагогічного впливу на дітей та їхні сім'ї. Розглядаємо діалог як складову інтерактивного підходу в процесі взаємодії педагога з сім'ями і можливість більш ефективної умови в організації педагогічної допомоги дітям, особливо з неблагополучних сімей.

Сам термін "інтерактивність" припускає спільність діяльності (ширше – активності), тобто суб'єкт-суб'єктні відносини. При цьому було важливим зауваження Н.Ф. Радіонової [384:60], висловлене, щоправда, стосовно старшокласників, але не менш актуальне й у відношенні становлення позиції взагалі: вся сукупність способів і форм взаємодіючих суб'єктів повинна варіюватися за складом взаємодіючих суб'єктів (студент – викладач, студент –

студент, студент – група студентів, група студентів – група викладачів і студент – група викладачів); за ступенем взаємозв'язку індивідів (від мовчазної присутності до повного взаємопроникнення); за характером міжсуб'єктних зв'язків (від індивідуально-спільних до колективно-спільних); за діапазоном зовнішніх зв'язків; за тим становищем, в яке вони ставлять кожного студента у складі сукупного суб'єкта (навчальної групи, педагогічного колективу) – від учасника до організатора; стосовно викладачів (від виконавця до активного співробітництва).

Уважаємо, що виділення інтерактивного підходу припускає посилення уваги до проблем педагогічного спілкування в самому процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Крім того, педагогічна професія належить до типу "людина-людина" і спілкування опосередковує всі основні види діяльності педагога, а в процесі оволодіння теорією і практикою педагогічного спілкування є можливості для розвитку у студентів і педагогів самосвідомості, формування позитивної "Я-концепції", інших професійно значимих якостей (емпатії, толерантності, рефлексивних умінь та ін.).

Відхід від академічної, "раціональної" моделі підготовки, який продиктований інтерактивним підходом, відкриває нові можливості для взаємодії викладачів і студентів у процесі їхньої професійної підготовки. Даний підхід у дослідженні підтвердили такі види занять, як "лекція удвох", лекція-діалог, лекція-інтерв'ю, лекція-ситуація, під час яких проектувався діалог викладачів між собою і з групою студентів. На цих заняттях реалізовувалася головна ідея інтерактивності про те, що процес так само важливий, як і результат, і цінність навчального курсу базувалася на процесі здобування знань і досвіду, а не на простому акумулюванні фактів. Саме ця ідея, що відповідає сутності виховання, є найважливішою в обґрунтуванні актуальності інтерактивного підходу.

Інше обґрунтування цього підходу – у становленні суб'єктивності педагога в процесі інтерактивного навчання: якщо при традиційному навчанні головна

відповідальність за результати покладається на викладача (він – лектор, студент – слухач), то інтерактивне навчання розподіляє цю відповідальність між учасниками навчального процесу. На жаль, у масовій практиці професійно-педагогічної освіти "вчать, насамперед, не відносин, а діяльності, що відповідає іншій логіці входження в професію, що відтворює тільки функціонально-рольову, але не ціннісно-сенсову позицію вчителя в системі освіти" [200: 215].

Іншою важливою умовою ефективного навчання студентів професійного спілкування з сім'єю вважали формування в них настанови на вироблення позитивної атракції (лат. *attrahere* – залучати). Атракція означає залучення, притягання однієї людини до іншої. Сформуванню позитивної атракції означає викликати до себе симпатію, прихильність з боку дітей і батьків. Необхідність такої настанови пояснюється характером педагогічного спілкування, його спрямованістю на досягнення максимальної сприйнятливості дітей і дорослих до педагогічних впливів, установленню педагогічного контакту між тими, що спілкуються. За рівних умов діти і батьки легше погоджуються з думкою й вимогами того педагога, до якого відчувають повагу, емоційну прихильність (любов, симпатію і т. ін.), і, навпаки, не приймають чи важко погоджуються з думкою, позицією, вимогами того, до кого відчувають ворожість, антипатію. Для успішності навчання професійного спілкування створили позитивне тло взаємин, за якого у спілкуванні виникає менше конфліктів, дискомфорту, створюється мажорний настрій і порозуміння.

Формування в студентів настанови на вироблення позитивної атракції означало виникнення розуміння в них того, що добре ставлення дітей та їхніх батьків до педагога треба прагнути завойовувати, – любов і повагу. Для цього разом зі студентами обговорювали шляхи можливого досягнення такої педагогічної рівноваги у відносинах з дітьми та батьками. У дорослих і дітей вироблялася своєрідна емоційно-вольова реакція на сприйняття особистості педагога і його дій, що формувалася при накопиченні вражень, переживань,

пов'язаних з кожним окремим випадком взаємодії, зрештою вироблялася певна інтегральна позиція стосовно педагога.

Наприклад, такі відгуки батьків про вихователів.

“Людмила Олексіївна – привітна людина. Вона завжди посміхається і налаштована на бесіду. Зустріч з нею для мене пов'язана з асоціацією чогось приємного. Реакція на її появу та дії – відкритість, довірливість, розкутість, бажання робити те, що вона пропонує”.

Інша емоційно-вольова реакція. “Ольга Вікторівна завжди викликає в мене антипатію. Коли вона з'являється, я відчуваю сторожкість, напругу. При ній я себе почуваю винним і неспроможним виховувати своїх дітей. Характерні риси реакції батьків на появу цього педагога та її дій – скутість, непевність у собі, скритність, неприйняття її порад, розпоряджень, виконання вказівок педагога не за бажанням і переконанням, а через необхідність”.

Тим часом, як показала практика, найчастіше зустрічається індиферентна емоційно-вольова реакція, за якої в батьків не виникає ні радості від спілкування з вихователем, ні ворожості до нього. Така позиція є наслідком пасивності вихователя, відсутності в нього бажання працювати, байдужості до життя дітей та їхніх сімей, їх проблем, невміння організувати дітям цікаве життя.

З огляду на різнобічність проблеми формування атракції у педагогів підійшли до її формування комплексно. Оволодіння професійним спілкуванням припускало формування вмінь викликати батьків на відвертість і збереження їхньої таємниці. Це залежить насамперед від особистісних якостей педагога (чесності, відкритості, емоційного розвитку, почуття такту, відповідальності перед дітьми й батьками). Установлення довірливих відносин з батьками та дітьми багато в чому залежить від тих наслідків, що виникають під час передачі педагогу інформації. Якщо батьки переконуються в тому, що цю інформацію педагог використовує для блага сім'ї, якщо не виникає неприємностей, то довіра зміцнюється. Інакше батьки замикаються в собі і не бувають відвертими з вихователем.

Розглядаючи діалог як першооснову діалогової педагогіки, було визначено сутність характеристики цього поняття. Відповідно до теоретичного аналізу, діалог – це:

а) первинна, родова форма людського спілкування, що визначає здоровий психічний розвиток особистості;

б) провідна детермінанта цього розвитку, що забезпечує функціонування механізму інтеріоризації, за допомогою якої зовні споконвічна взаємодія в системі "дитина-дорослий" переходить "усередину" дитини, визначаючи тим самим її індивідуальну ("інтерсуб'єктивну" за змістом), психологічну своєрідність;

в) принцип і метод вивчення людини, що реалізується за допомогою реконструкції змісту екстериоризованих внутрішніх полів суб'єктів, що розвертається в ситуації діалогу між ними;

г) процес (важко формалізований у позитивістській традиції), що розвертається за своїм (ще невідомим) законом і за своєю внутрішньою динамікою;

д) певний психофізичний стан, що виникає в міжособистісному просторі людей, які спілкуються між собою, те саме що й інфантильне переживання стану емоційного комфорту при фізичному контакті матері і дитини;

е) вищий рівень організації відносин і спілкування між людьми, найбільш органічний споконвічній "міжсуб'єктній" природі людської психіки, а тому найбільш оптимальний для нормального психічного функціонування й особистісного розвитку людей, реалізації їхніх потреб;

ж) найбільш ефективний метод педагогічних, психокорекційних і тому подібних впливів;

з) творчий процес.

У контексті проблеми підготовки студентів до педагогічної взаємодії з сім'єю принцип діалогічності має дві взаємозалежні сторони. Насамперед його реалізація на рівні професійної освіти дозволяє майбутньому педагогу опанувати певний рівень готовності до діалогу з дитиною та її сім'єю, що пов'язано з

формуванням відповідної спрямованості у випускника, засвоєнням необхідних знань, розвитком значущих умінь, актуалізацією найбільш важливих властивостей особистості (комунікативних, організаторських, емпатичних, спеціальних).

Було виділено три види діалогу, важливих для обґрунтування методичного підходу до побудови процесу підготовки студентів до педагогічної взаємодії. Перший вид діалогу в діаді "викладач-студент", другий – у діаді "студент – студент", третій – особливий вид взаємодії викладача зі студентом за допомогою його взаємодії з групою студентів. Про такий рід діалогічності процесу навчання йдеться, зокрема, у дослідженні І.Власюка [103]. За умови дотримання учасниками діалогу основної вимоги – визнання рівних прав кожного і поваги його індивідуальності – всі види діалогу однаково прийнятні й значимі. Викладач вступав у взаємодію з кожним студентом окремо, і ця взаємодія була розвивальною стосовно кожного студента. Більше того, для деякого зі студентів через їхні індивідуальні особливості ця форма діалогу була переважною. Взаємодія студентів один з одним у контексті професійного їх становлення – значущий фактор насамперед для розвитку комунікативних, рефлексивних умінь, що актуально в контексті нашого дослідження. У першому випадку діалог складний у плані його вільного, творчого протікання, у другому – складніше уникнути відходу учасників діалогу від професійного його змісту.

Діалогічний характер спілкування мав значення не тільки для досягнення взаєморозуміння викладача і студентів, але й продуктивності їхніх спільних зусиль. У діалозі вони набували досвіду спілкування, в якому їх сприймали, їм співчували, давали можливість розкритися, знайти свої проблеми без остраху бути осудженим. Здатність викладача почути, зрозуміти, допомогти підтверджувала їхню власну цінність як особистостей.

Застосування цієї методики потребувало від викладачів здатності до співробітництва, ведення діалогу, до аргументованої полеміки, де необхідні такт, витримка, що роблять спілкування повноцінним.

Проведений аналіз самохарактеристик студентів щодо розвиненості найважливіших якостей педагогічної діяльності показав, що на останньому місці в оцінці самих себе виявилися такі якості, як життєрадісність, доброта, здатність розуміти іншого.

Для продуктивної роботи зі студентами, прийняття їх як рівних співрозмовників із правом на власну позицію, з індивідуальним способом сприйняття світу в дослідженні і застосовувався діалог.

Іншою використовуваною формою групової роботи на заняттях, що сприяє становленню діалогу, була дискусія. Вона проводилася під керівництвом педагога як колективне обговорення гострих проблем.

Проведення регламентованої дискусії з проблем привчало студентів дотримання регламенту часу в процесі співробітництва, формувало вміння не тільки сприймати критику, але й відстоювати свою думку, приймати рішення з урахуванням конкретної ситуації, а також забезпечувало рівноправне, повноцінне спілкування учасників.

Результати роботи з цієї методики показали, що в міру надбання студентами дискусійного досвіду в них формувалось вміння сприймати критику й водночас вміння відстояти свою думку, переконати інших; розвивалася самостійність, активність, відповідальність у відстоюванні своєї позиції.

Істотною характеристикою діалогової педагогіки для дослідження стало те, що вона сприяла гуманізації відносин у навчальному процесі, самоактуалізації майбутніх педагогів, відкритому спілкуванню і впливала на них, вимагаючи гнучкої самокорекції відносин, почуттів, дій, підвищувала інтерес як до предмета, так і до майбутньої спеціальності, у студентів з'явилася потреба в поглибленні педагогічних знань самостійним шляхом, формувались вміння і навички прийняття конструктивних рішень з урахуванням обстановки, в якій доводилося діяти.

При навчанні майбутніх педагогів діалогічного спілкування їм роз'яснювали його суть, відмітні риси, показували важливість установлення духовного

контакту з батьками. У період педагогічної практики звертали увагу студентів на те, щоб вони в процесі спілкування не задовольнялися однозначними відповідями батьків на поставлені запитання, а стимулювали б розмірковування, намагалися виявляти різні думки, рішення. Показували, якими прийомами можна стимулювати в дорослих бажання висловлюватися, брати активну участь у діалозі.

Для оволодіння діалогічним спілкуванням у процесі роботи студентів учили "розмовляти" запитаннями. Важливе значення при цьому надавали навчання й умінню підтримувати порядок при колективному обговоренні проблем з батьками; радили, як акцентувати увагу батьків на найбільш цікавих думках, пропозиціях; яким чином створювати можливість висловитися кожному; як включати в розмову найбільш сором'язливих; вчили бачити при колективному обговоренні кожного з батьків, його реакцію, угадувати його бажання висловитися, згоду чи незгоду з виступаючими.

Однією з форм, в якій реалізовувався принцип діалогічного спілкування, була "лекція удвох". Подібна форма лекції являє собою роботу двох викладачів, які читають лекцію з однієї і тієї самої теми і взаємодіють на проблемно організованому матеріалі як між собою, так і з аудиторією. У діалозі викладача й аудиторії здійснювалася постановка проблеми й аналіз проблемної ситуації, висування гіпотези, розв'язання виниклих протиріч і пошук рішень. Така лекція містила в собі конфліктність, що виявлялось як у несподіванці самої форми, так і в структурі подачі матеріалу, що будувався на зіткненні протилежних поглядів, на сполученні теорії і практики. При цьому діалогічне спілкування двох лекторів і аудиторії проходило у вигляді як зовнішнього діалогу, так і внутрішнього. Студенти діставали наочне уявлення про способи ведення діалогу, а також можливість брати участь у ньому безпосередньо. Усе це забезпечувало досягнення цілей навчання і виховання, формування пізнавальної мотивації, активної життєвої позиції кожного студента.

Методика читання подібної лекції припускала:

- вибір відповідної теми, яка містить протиріччя, різні погляди чи високий ступінь складності;

- добір двох викладачів, сумісних як з погляду стилю мислення, так і способу мислення;

- розробку сценарію читання лекції (блоки змісту, розподілені в часі).

"Лекція удвох" фактично була міні-грою, що створювало емоційне, позитивно забарвлене тло і підвищувало зацікавленість студентів. Вона припускала високий ступінь імпровізації у викладачів, їхні виступи були природними і невимушеними. Як один з методичних прийомів, пропонувалось одному з них уводити в лекцію несподівану, нову для іншого інформацію, на яку той мав відповідно реагувати. Це сприяло природній імпровізації викладачів, а в студентів викликало довіру і прийняття подібної форми навчання. Таку практику було запозичено з арсеналу форм активного навчання, де введення "катастроф" є одним з ігрових елементів, що відбивають вплив середовища на об'єкт імітації.

Наведемо, як приклад, теми, за якими були прочитані подібні лекції як у системі тривалого навчання, так і разові: "Соціальні проблеми сучасної сім'ї", "Державна сімейна політика, її зміст і функції", "Стилі й типи сімейного виховання", "Причини порушень виховання в сім'ї".

Вибір саме цих тем був зумовлений певними причинами, насамперед насиченістю матеріалу, невідповідністю між великим обсягом інформації, значущістю змісту і малою кількістю годин, складністю сприйняття студентами. Для кожної теми був обраний власний принцип розгортання змісту і сценарій його реалізації.

Як свідчать результати роботи, лекції удвох створюють можливість передавати більший обсяг інформації, роблячи лекцію більш інформативною і доступною для сприйняття, і крім того, здійснювати "подвійний", живий зворотний зв'язок, що підвищує результативність сприймання матеріалу. До їх характеристики віднесемо таке:

- проблемний тип лекції робив проблемним не тільки зміст, а й форму його розгортання, що сприяло "запуску" розумового процесу в студентів;

- давала можливість передати більший обсяг інформації, ніж звичайна лекція, за рахунок перебудови матеріалу і підтримки високого рівня уваги й інтересу в студентів;

- педагогічний ефект збільшувався у тому випадку, якщо її зміст принциповий для даного предмета чи сфери діяльності; ініціювала альтернативність мислення, повагу до іншої думки, підвищувала культуру ведення дискусії за рахунок демонстрації подібних якостей викладачами й участі самих студентів у ній;

- може бути використана на різних етапах навчання як спосіб переходу від традиційних до активних форм навчання;

- має утилітарне значення для студентів, оскільки в стиснутому вигляді – доповідь чи виступ удвох – може використовуватися на конференціях, симпозіумах та інших заходах усної комунікації.

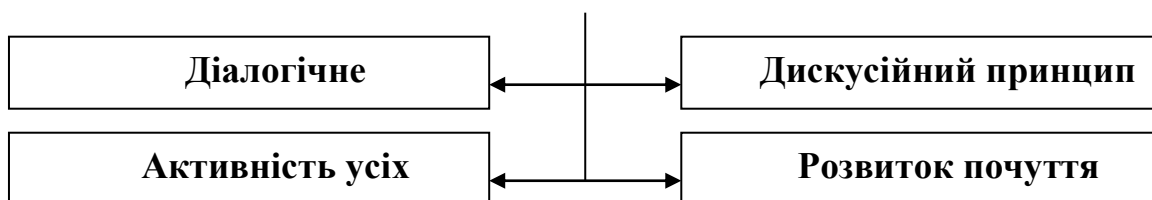
Одним із методів було інтерв'ю. В основі подібних лекцій лежить педагогічна комунікація, і в ній задіяний принцип інтерв'ю. Такі лекції проводили переважно при закріпленні матеріалу, при першому знайомстві зі студентами чи як залік. Ці лекції сприяли значній активізації розумової діяльності студента, умінню орієнтуватися в інформаційному полі й обґрунтовано підходити до оцінки ситуацій. Інтерв'ю дозволяли реалізувати деякі аспекти професійної підготовки студентів, що представлені у схемі 5.5.

Не менш дієвою формою в активізації пізнавальної діяльності студентів була лекція-ситуація, що також використовувалась у навчальній роботі.

Схема 5. 5.

**Аспекти реалізації професійної підготовки студентів
на лекції-інтерв'ю**

Лекція-інтерв'ю

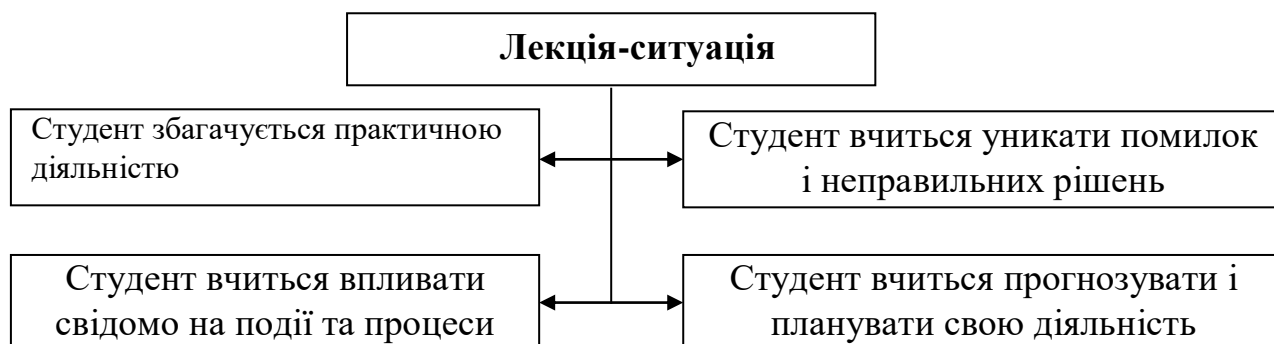


Уважаємо, що в подібних лекціях закладена можливість розвивати вміння студентів переносити здобуті знання на вирішення нових для них ситуацій, нових проблем, вони значно активізують самостійність студентів, розумову, пізнавальну діяльність для оволодіння педагогічними вміннями, підвищують ступінь професійної мотивації, емоційності й інтелектуального ентузіазму. Зміст лекцій-ситуацій конструювався на основі послідовного принципу: теоретичні проблеми (інформація викладача); приклад у вигляді ситуації (наводить викладач); рішення ситуації (вирішують студенти). Впровадження в лекційні заняття рішення ситуацій дозволило розвинути пошукову діяльність студентів, а створення власних студентських рішень ситуацій стимулювало педагогічну творчість.

У ході впровадження в навчальний процес лекцій-ситуацій встановили аспекти реалізації професійної підготовки студентів, позначені у схемі 5.6.

Схема 5.6.

Аспекти реалізації професійної підготовки студентів на лекції-ситуації



Практика показала, що використання ситуацій у процесі читання лекцій має певний рівневий алгоритм.

I рівень – під час лекції педагог пропонував ситуацію для рішення. Студенти активно обговорювали можливі варіанти розв'язання ситуації, але педагог сам аналізував ситуацію і пропонував свій, правильний оптимальний варіант рішення, що стало своєрідною підготовкою застосування цього методу.

II рівень – педагог пропонував конкретну ситуацію і можливість студентам індивідуально її розв'язати. Вислуховувалася думка декількох студентів, викладач аналізував отримані варіанти і оцінював їх правильність. Якщо серед студентських відповідей не було слушної, наводив своє оптимальне рішення.

III рівень – застосовувався лише в тому разі, якщо викладач ознайомлений зі студентськими можливостями і певен, що конкретний студент дасть оптимальну відповідь.

Отже, при використанні ситуації та при взаємодії учасників у ситуаційному процесі відпрацьовувалися всі основні елементи діалогічного спілкування:

- розуміння інших людей, їхньої позиції і думок;
- оцінювання людей, інформації, стратегій поведінки і соціально-психологічного середовища;
- колегіальність у роботі при ухваленні оптимального рішення.

У ході експерименту практично всі студенти вказували на те, що найбільшу складність у практичній діяльності вони зазнавали в процесі взаємодії з дітьми та батьками з неблагополучних сімей, оскільки робота з такими сім'ями має свої особливості і до такої діяльності необхідно спеціально готуватися.

Відзначимо, що діалогова педагогіка з застосуванням активних форм і методів навчання дала можливість студентам відчувати творчий характер своєї професії, сформувала в них переконання, що педагогічна діяльність – різнобічний процес компенсації недоліків суспільства, рішення безлічі задач, що вимагають постійного пошуку і роботи над собою.

Виходячи з того, що формування будь-яких умінь можливе тільки у ході діяльності, тому головним завданням практики ставили включення студентів у найбільш придатні для цього види навчальної діяльності. Однак для більш цілеспрямованого включення студентів у практичну діяльність вважали за

необхідне пред'явити студентам ретельно продуману систему завдань у період педагогічної практики, під час виконання яких вони вправлялися у різних діях, що сприяють виробленню певних умінь і навичок, необхідних для взаємодії з неблагополучними сім'ями.

У ході дослідження було розроблено систему завдань для студентів, спрямовану на формування практичної готовності студентів до взаємодії з неблагополучними сім'ями.

Пропонуючи студентам завдання, враховували такі вимоги:

- завдання повинні відповідати діяльності для здійснення процесу формування практичної готовності студентів до взаємодії з неблагополучними сім'ями;

- зміст завдань повинен бути складений з урахуванням обсягу знань і вмінь, формуванню яких присвячене наше дослідження;

- завдання повинні мати творчий характер.

Використання зазначених завдань дозволило студентам, з одного боку, виявити типові помилки педагога в галузі комунікативної діяльності, установити їхні причини, намітити шляхи подолання зазначених помилок, з іншого боку, – спостерігати реалізацію сформованих умінь і дійти висновків щодо власних можливостей у галузі професійної педагогічної взаємодії.

Уся сукупність завдань спрямована на формування готовності студента на практиці здійснювати взаємодію з дітьми з неблагополучних сімей. Саме тому вважаємо за необхідне включити в процес формування професійної готовності студентів до взаємодії з дітьми з неблагополучних сімей практико-орієнтовані специфічні форми, що дозволяють трансформувати одержувані студентами теоретичні знання в практичні уміння на основі такої логіки: формування мотиваційно-ціннісного ставлення до майбутньої діяльності, організація взаємодії з неблагополучними сім'ями, створення позитивного емоційного настрою на спільну з ними діяльність; оволодіння методикою окремих форм роботи, що передбачає виявлення рівня практичної готовності, установки на здобуття знань і набуття навичок; засвоєння технологій взаємодії, уміння

співвідносити і виявляти окремі ланки, адаптувати отриману інформацію в практичні дії; формування творчого ставлення до педагогічної праці, з урахуванням її мобільності, варіативності й особистої адаптованості; розвиток навичок аналітичного мислення, аналізу результатів, прогнозування, моделювання.

У процесі підготовки батьків до організації взаємин з дітьми у сім'ї студентам пропонувалося оцінити значущість таких принципів при доборі методів сімейного виховання дошкільників ("добре чи погано..."):

- давати дитині відчуття, що її люблять;
- уміти сказати дітям рішуче "ні";
- утримати рівновагу між заохоченнями і покараннями;
- орієнтувати дитину на зовнішній контроль;
- надавати можливість самостійно приймати рішення.

Аргументованість власної позиції кожного студента надалі допоможе їм переконати й обґрунтувати можливість використання таких виховних принципів у сім'ї та врегулює позитивність взаємин і виховання дітей у сім'ї. У підгрупах з 3-5 студентів також готували для розігрування ситуації сімейного виховання, що можливо було дозволити, використовуючи визначені педагогічні методи й прийоми. Ситуації повинні були мати проблемний характер і припускати кілька варіантів рішення.

Відпрацювання навичок адекватного стилю спілкування між педагогами і батьками проводилися в розігруванні педагогічних етюдів і вправ.

Ілюстрація такого педагогічного етюдів "Педагог-батько".

Методика проведення полягала в тому, що студенти експериментальних груп працювали в парах. Завдання кожного з пари – звернутися до партнера, демонструючи різні способи спілкування педагога з батьками: більш упевнено, ставлячи себе вище; робити поступово співрозмовникові, ніби підкоряючись; з почуттям власної гідності, але без виклику.

Потім проводилося обговорення кожного стилю спілкування, його позитивного і негативного впливу на взаємини педагога з сім'єю і, як результат, – на виховний процес у сім'ї.

У теорії вищої педагогічної освіти вважається загальноприйнятим, що будь-який об'єкт краще виявляє свої властивості, якщо він піддається практичному впливові. Тому надто важливим у професійній підготовці студентів до взаємодії з сім'єю ми вважали моделювання педагогічної діяльності, включення студентів у процес взаємодії з неблагополучними сім'ями в ході педагогічної практики. Як і при проведенні занять з педагогічних дисциплін, так і в період практики, вважали за необхідне ставити перед студентами чітку мету, що визначає оволодіння професійно-педагогічними вміннями, розкривали етапи їх формування, а також комплекс послідовних дій, що складають те чи інше вміння.

Відомо, що педагогічна практика студентів в умовах вищої школи виконує такі функції:

- навчальну (актуалізація, поглиблення і поширення теоретичних знань, їх застосування у вирішенні конкретних педагогічних задач, формування педагогічних умінь і навичок взаємодії з дітьми з неблагополучних сімей;

- розвивальну (розвиток пізнавальної і творчої активності майбутніх педагогів, розвиток педагогічного мислення);

- виховну (формування соціально активної особистості педагога, наукового світогляду, стійкого інтересу і любові до професії);

- діагностичну (перевірка рівня професійної спрямованості майбутніх педагогів, ступеня професійної підготовленості і придатності до педагогічної діяльності взагалі і до взаємодії з неблагополучними сім'ями, зокрема).

З огляду на визначений зміст професійної підготовки студентів до взаємодії з неблагополучними сім'ями, було доповнено завдання програми педагогічної практики. У контексті дослідження на педагогічній практиці реалізовувалися такі завдання:

- формування і розвиток у майбутніх фахівців професійно-значущих комунікативних умінь і особистісних якостей;

- пізнання закономірностей і принципів професійної взаємодії з неблагополучними сім'ями;

- оволодіння способами установлення взаємин з неблагополучними сім'ями;

- вироблення творчого, дослідницького підходу до власної комунікативної діяльності;

- аналіз досвіду взаємодії і вироблення в студентів оптимального стилю взаємодії з неблагополучними сім'ями.

Педагогічна практика була організована переважно у двох напрямках:

- по-перше, були виявлені педагогічні умови і прийоми, що стимулюють застосування студентами психолого-педагогічної теорії у своїй практичній діяльності;

- по-друге, визначили форми й методи, що забезпечують ефективність озброєння студентів практичними вміннями.

Виходячи з того, що формування будь-яких умінь можливе тільки в процесі діяльності, головним завданням практики ставили включення студентів у найбільш придатні для цього виду роботи. Однак для більш цілеспрямованого включення студентів у практичну діяльність було визнано за необхідне пред'явити студентам ретельно продуману систему завдань, у ході виконання яких вони вправлялися в різних діях, що сприяють виробленні певних умінь і навичок, необхідних для взаємодії з неблагополучними сім'ями.

Поряд з обов'язковими розділами, програма педагогічної практики містила в собі розділ, що його складають самі студенти індивідуально. Пропонований нами нижче зміст такого розділу був зразковим, тому він конкретизувався самими студентами і мав бути розширеним. Включення того чи іншого пункту в програму коротко аргументували самі студенти. Результати виконання додаткового розділу за підсумками практики оформлялися окремо і здавалися разом з іншими документами.

Студентам усіх навчальних курсів було запропоновано парціальну програму педагогічної практики стосовно взаємодії з сім'ями взагалі і з неблагополучними зокрема. Студентам були рекомендовані такі форми роботи з сім'єю.

Навчальна практика (2 курс):

- спостереження за взаємодією дітей з батьками;
- спостереження за способами включення вихователя у спілкування з батьками і дітьми;
- підготовка матеріалів для бесіди з батьками.

Педагогічна практика (3 курс):

- вивчення типів сімей, особливо неблагополучних, відповідно до наукових чи навчальних інтересів;
- використання нових форм роботи з сім'єю відповідно до власних інтересів і програми професійного розвитку;
- підготовка матеріалів і проведення бесід з батьками;
- участь у методичних семінарах педагогів з проблем сім'ї (підготовка доповідей, надання матеріалу).

Методична практика (4 курс):

- проведення консультацій для вихователів і батьків (указати теми);
- підготовка і проведення педагогічної ради (указати тему);
- підготовка і проведення семінарів для вихователів, батьківських зборів.

Змістове доповнення практики полягало в тому, що поряд з інваріантними розділами, програма включала додаткові, варіантні розділи, сформовані самими студентами, що ґрунтувалися на наших рекомендаціях. Це, як на нашу думку, дало можливість студентам набути перший педагогічний досвід не в умовах твердого регламенту (змістового і методичного), а з урахуванням його власних професійно спрямованих інтересів, схильностей і можливостей (див. Додаток Б.2).

Отже, в дослідженні були наявні й інтерактивне, і діалогічне спілкування. Результат показав, що при такому сполученні досягається велика ефективність у підготовці фахівців до взаємодії з неблагополучними сім'ями.

5.2.4. Конструювання особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Ефективність дидактичного процесу значною мірою визначається адекватним вибором і професійною реалізацією конкретних педагогічних технологій, традиційно названих організаційними формами й методами навчання.

Технологічний підхід до навчання передбачає конструювання навчального процесу, виходячи з освітніх орієнтирів, цілей і змісту освіти.

"Конструювання" (лат. *construere*) у довідковій літературі визначається як створення чого-небудь. Виходячи з цього, ми вважаємо, що технології навчання необхідно конструювати, розглядаючи цей процес як послідовний і системотвірний.

Разом з тим, в організації навчального процесу вищої школи існує практика фрагментарного застосування різних способів і засобів навчання без урахування взаємозумовленості і взаємозалежності всіх елементів педагогічної системи. Особистісно орієнтовані технології розглядалися як процес цілепокладання і встановлення адекватної послідовності, логічності навчального процесу, організації системності засвоєння знань, урахування індивідуальних особливостей і професійного досвіду студентів і методичної обґрунтованості.

Діяльність викладача, хоч і має під собою певну концептуальну основу, фактично вимагає в кожному конкретному випадку технологічного підходу, необхідність якого породжується неповторним сполученням особливостей виниклої педагогічної ситуації. Професійну поведінку педагога не можна розробити цілком і в деталях до зустрічі з конкретною освітньою ситуацією, що існує у вимірах "тут і тепер". Жива конкретика ситуацій невизначеності, пошуку, професійного вибору об'єктивно вимагає зменшення ситуативності, випадковості професійної поведінки.

В основі цілепокладання лежить позиція, відповідно до якої використання технологій не може реалізовуватися саме по собі, а повинно бути доцільним,

тобто відповідати певній ситуації, рівню знань і мотивації навчання, а також нести певне пізнавальне навантаження.

Методологічною посилкою розробки умов конструювання технологічних процесів стало положення Л.Виготського про "зону найближчого розвитку" між зоною актуального і потенційного розвитку особистості, і вважаємо, що в цій зоні розташовані індивідуально-орієнтовані технології [118].

Доцільність, цілеспрямованість, обґрунтованість, свобода дій педагога в нестандартних освітніх ситуаціях дозволяють говорити про конструктивний технологічний підхід.

Системотвірним елементом навчання студентів професійної підготовки до роботи з неблагополучними сім'ями стало запропоноване тематичне дослідження студента, що поєднує лекційний матеріал, практичні заняття і педагогічну практику. Протягом двох семестрів студенти проходили кілька етапів своєї дослідницької діяльності:

1. Заява на дослідження у вигляді есе про актуальність обраної педагогічної проблеми й обґрунтування основних шляхів її вирішення в роботі з неблагополучними сім'ями. При цьому не пропонувалося ніякого списку заздалегідь визначених проблем, щоб майбутній педагог сам навчився бачити актуальні проблеми сімей.

2. Аналіз наукової і методичної літератури з проблеми, результати якого були оформлені у вигляді реферату, що виявляє сутність досліджуваного явища, його особливостей у соціально-педагогічному розвитку. Педагогу важливо було зрозуміти сім'ю, з якою він працює як фахівець, який допомагає в її становленні.

3. Добір комплексу діагностичних методик, що дозволяють вивчити розвиток досліджуваного явища в сім'ї та в окремих її членів, а також тенденції та перспективи розвитку цього явища в умовах соціуму.

4. Діагностичний експеримент з вивчення неблагополучної сім'ї, а також створення педагогічних умов, необхідних для її стабілізації.

5. Аналіз результатів і попередні висновки дослідження з урахуванням експериментальної перевірки виділеної на перших етапах теоретичної моделі розвитку досліджуваного явища.

Важливо, що в кожній з цих робіт крім міркувань були представлені власні дослідницькі висновки автора, що ґрунтуються на теоретичному осмисленні практичної експериментальної роботи, яка являє собою безсумнівну наукову цінність. У ході таких досліджень відбувається становлення педагогічної позиції майбутнього вихователя, його індивідуального професійного стилю, що має міцну теоретичну базу і забезпечує творчий саморозвиток фахівця.

Виходячи з того, що набутий досвід професійної діяльності сприяє об'єктивізації самооцінки в майбутніх педагогів і адекватності рефлексії, а також є базою для формування адекватної самооцінки і професійної самосвідомості, велика увага приділялася педагогічній практиці.

Робота показала, що метод розробки проектів педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями дошкільників є перспективним, тому що забезпечує цілісність формування всіх компонентів професійної готовності студентів. Цілісність полягає в тому, що студенти виявляються спроможними усвідомити, виявити (вибрати з безлічі своїх потенцій) певні можливості. Включення студентів у реальну професійну діяльність створює умови для розвитку професійної індивідуальності.

Підготовку студентів передбачалося здійснювати за допомогою трансформації їхньої власне навчальної діяльності через квазіпрофесійну (професійно-подібну) в навчально-професійну. Їхні основні характеристики зводилися до того, що у формах власне навчальної діяльності відтворювалася головним чином процедура передачі й засвоєння інформації. Однак уже тут, особливо на проблемній чи бінарній лекції, семінарі-дискусії, намічався контекст майбутньої професійної діяльності педагога, моделювалися дії фахівців, що обговорюють теоретичні і практичні педагогічні проблеми, суперечливі за своєю суттю.

Сутність квазіпрофесійної діяльності полягала у відтворенні на поняттєво-практичному рівні умов і динаміки педагогічного процесу дошкільного закладу

освіти, а також відносин фахівців з сім'єю. Найбільш представницькою формою квазіпрофесійної діяльності стала ділова гра, в якій за допомогою імітаційної та ігрової моделей відтворювався предметний, соціальний і психологічний зміст професійної праці педагога дошкільної освіти, задавався контекст його професійної діяльності. Пріоритет ігрових форм організації навчання в підготовці фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями полягав у тому, що студент по закінченні ВНЗ має вміти включатись у специфічну діяльність педагога-дошкільника.

Цікаво, що у грі складалася так звана "ігрова культура мислення" (А.Маркова), яка включала: усвідомлення можливості в ході групової міжрольової взаємодії одержати нове, емоційно відчуті знання, що має самоцінність у процесі групового обговорення. При цьому виявлялася багатомірність "Я-образу" і множинність компенсаторно-рольових самокерувань, тобто збагачення кожного учасника новими уявленнями про себе на основі порівняльних оцінок, свободи рольового і позитивного маневру [304].

Однак треба мати на увазі, що не кожна гра є методом навчання. Великі можливості ігрових методів професійного навчання реалізуються тільки за умови дотримання основних принципів їх конструювання і застосування у підготовці педагога. Інакше гра може перетворитися на «загравання» зі студентами, а ідея моделювання змісту й умов професійно-педагогічної діяльності виявиться дискредитованою.

Ефективною формою організації квазіпрофесійної діяльності було "мікро викладання", під час якого студентам надавалася можливість застосувати на практиці засвоєвані дидактичні знання й уміння.

Виступаючи як викладачі на семінарських і практичних і навіть на лекційних заняттях, майбутні педагоги загартовували свою здатність до продуктивної взаємодії з аудиторією, цілепокладання, добору змісту, вибору методів, форм і засобів навчання, адекватної оцінки результатів, які досягаються.

Підготовка заняття у виконанні студента вимагала додаткових витрат часу викладача. Однак освітній, виховний і розвивальний вплив подібного заняття це

виправдував. У ході його підготовки і проведення студент глибше опановував зміст, діставав можливість виступити суб'єктом педагогічної діяльності. Надалі, порівнюючи свій варіант проведення заняття з діяльністю товаришів і викладача, майбутній педагог акцентував увагу на специфіці тієї професійної діяльності, до якої себе готує.

В експерименті також було використано лекцію з включенням міні-доповідей студентів. Дана форма пояснення знань вимагала ретельної підготовки як студентів, так і викладачів. Підготовку до лекції здійснювали в такий спосіб: теми доповідей визначалися заздалегідь, доповідачами виступали студенти, які претендують на високий ранг у рейтингу і самостійно виконують завдання. Протягом усього часу роботи над проектами (близько двох місяців) студенти одержували консультації викладача, а на останній консультації спільно обговорювали план і зміст виступу кожного студента на лекції. Отже, для студентів дані виступи були заключним етапом самостійної роботи дослідницького характеру. Проект оцінювався з урахуванням якості самого проекту і якості виступу. Робота викладача полягала в тому, щоб розробити загальну тематику індивідуальних завдань і відповідну шкалу рейтингових оцінок; надати методичну допомогу при підготовці завдань (на консультаціях); розробити структуру і зміст лекції, що включає міні-доповіді студентів; об'єктивно оцінити роботу кожного зі студентів.

Основною організаційною формою, що дозволяє закріпити отримані в ході лекції і самостійної роботи знання, а також закласти основи професійних умінь, є його основний вид – семінар. Традиційно структура семінару будується приблизно в такому порядку: вступ викладача – уточнення неясного для студента матеріалу – опитування студентів – заключна частина. На такому семінарі використовується в основному наближена до класно-визначеної, форма взаємодії. Студенти знаходяться в пасивній позиції, їхня мовна і розумова активність мінімальна і регламентована з боку викладача. Основна частина студентів мовчки сприймає інформацію, не маючи достатньої практики формулювання думки професійною мовою. За даними деяких

досліджень, тривалість мови педагога на занятті знаходиться у значущому негативному кореляційному зв'язку з приростом знань студентів.

Подолати названі недоліки дозволили семінари контекстного типу (за О.О. Вербицьким), що дозволили відтворити предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності, активізувати мовну і розумову діяльність студентів. У дослідженні використовувалися семінари з включенням елементів імітаційного й ігрового моделювання (розігрування ситуацій взаємодії вихователя з дитиною і батьками), методу поетапного відпрацювання вмінь (у процесі моделювання всіх етапів обстеження і розробки психолого-педагогічної програми); семінар-дослідження, що будуються в такий спосіб:

- на початку заняття формувалися групи по 7-8 осіб. Кожна група отримувала список проблемних питань за темою заняття. Учасники обмінювалися думками, дискутували, вивчали проблему, користуючись будь-якими джерелами інформації;

- протягом 30 хвилин готувалися виступи представників груп. Виступ містив відповіді на проблемні питання, що відбивають думку групи. Група висувала співдоповідачів, які уточнювали і доповнювали основну доповідь;

- виступ груп. Запитання;

- вироблялася загальна позиція, яка інтегрувала всі точки зору. Підбивалися підсумки. Оцінювались роботи студентів [96].

Використання групової форми проведення семінарів не тільки дозволило значно підвищити результати навчання, а й принесло задоволення самим студентам. Участь у груповій роботі дала можливість кожному студентові виявити свої знання з обговорюваного питання, висловити свою точку зору, поспілкуватися професійною мовою з іншими членами групи. Систематичне застосування роботи в групах дозволило сформувати культуру дискусії, групового ухвалення рішення; розкріпачило невпевнених студентів, створило умови для прищеплення лідерських якостей.

Теоретичні основи групового навчання подано в монографії В. Оконя "Основи проблемного навчання" [342].

Автор виділяє ознаки навчальної групи. Це:

- об'єднання декількох студентів (склад формується на основі особистих переваг чи за вказівкою викладача);
- наявність спільної мети. Такою метою є навчання, більш продуктивне і цікаве в порівнянні з індивідуальним навчанням;
- загальна діяльність членів групи, що призводить до рішення теоретичних і практичних навчальних проблем;
- диференційований добір завдань для груп, залежно від рівня їх навченості;
- наявність групової динаміки: утворення будь-яким способом, навчання нового способу дій, удосконалювання групової роботи, досягнення певних результатів.

В. Оконь запропонував три основні форми групової роботи, що у модифікованому варіанті знайшли застосування й у нашому дослідженні.

1. Однорідна групова робота. Ця форма вводиться на занятті для вирішення однієї і тієї самої проблеми всіма групами. Після рішення проблеми кожною з груп проводиться загальна дискусія, у ході якої отримані результати аналізуються і систематизуються.

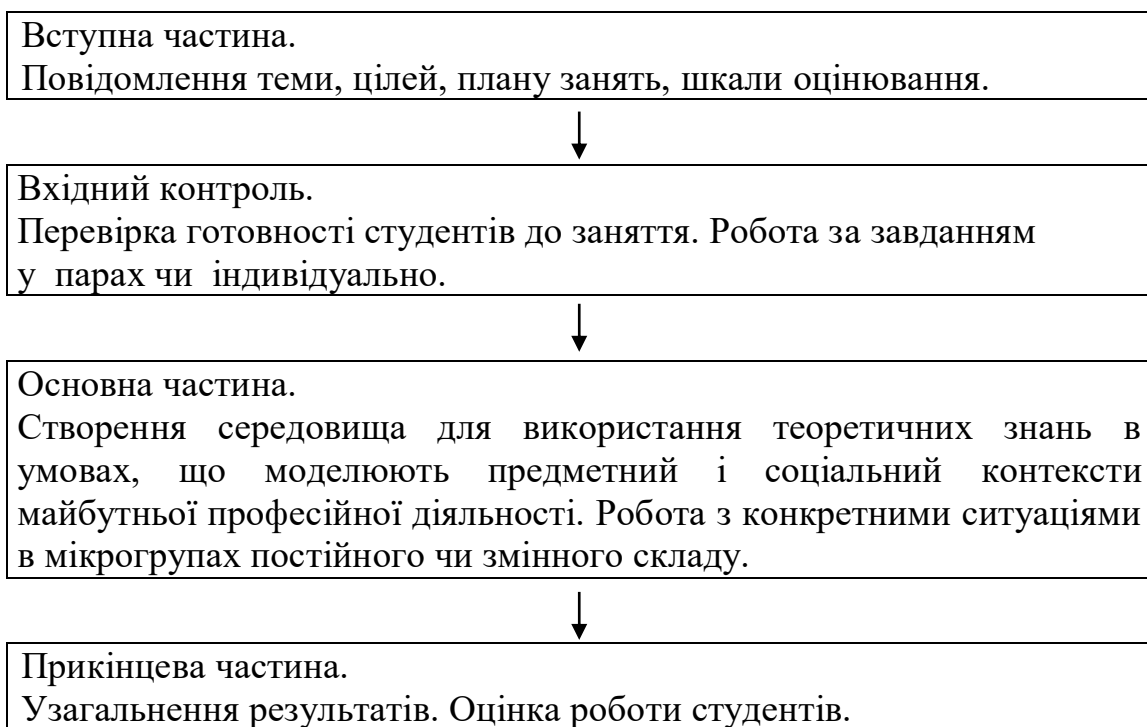
2. Диференційована групова робота полягає в одночасному рішенні групами різних навчальних задач. Задачі, розв'язувані окремими групами, як правило, об'єднані загальною темою чи метою.

3. Бригадна робота. Групи постійного складу виконують практичні завдання під час педагогічної практики.

Спираючись на літературні дані і власний досвід, під час дослідження було сформульовано низку відповідних правил і принципів, на які й спиралися у своїй роботі.

1. Групова форма навчання використовувалася при проведенні практичних (семінарських) занять. Для проведення таких занять передбачалися етапи, що зображені на схемі 5.6.

Етапи проведення практичних (семінарських) занять



2. Формування навчальної групи здійснювалося на основі таких принципів:

- добровільне членство студентів у тій чи іншій групі;
- використання як стихійного (основаного на особистих перевагах студентів), так і заданого викладачем (виходячи з пізнавальних можливостей окремих студентів) процесу формування складу груп;
- чергування роботи студентів у групах постійного (що не змінюється протягом семестру) і змінного складу;
- рівний кількісний склад груп (від 3 до 7 осіб у групі).

3. Переважно використовувалися різновиди групової роботи: однорідна і диференційована чи колективна робота, в якій група виконувала певну роль, – експертів, опонентів, доповідачів тощо.

4. У ході роботи домагалися оптимального сполучення в навчальному процесі групових, індивідуальних і колективних форм.

Організація і проведення семінарських та практичних занять за курсом базувалися на таких принципах:

- спрямованість змісту й форми організації семінарських занять на рішення професійно значущих освітніх задач;
- забезпечення активної позиції і стимулювання самостійної діяльності студентів;
- актуалізація засвоєних знань у процесі виконання завдань різних типів;
- розкриття професійного й особистісного творчого потенціалу кожного студента, розвиток умінь аналізу і самоаналізу педагогічної діяльності, комунікативних педагогічних умінь.

Зміст семінарських занять був спроектований таким чином, щоб стимулювати необхідність одержання студентом інформації з літературних і лекційних джерел, творчо інтерпретувати здобуті знання в нових умовах.

Особливістю форми проведення семінарських занять була підготовка, виконання і захист студентами творчих завдань, здійснюваних у підгрупах. Система завдань пропонувалася невеликими (4-5 осіб) підгрупами. Їх формування здійснювалося студентами довільно, а наступна робота дозволяла їм реально оцінити співвідношення особистісних і ділових якостей усіх учасників колективної творчості. Організація групової навчальної діяльності сприяла самореалізації студента, формувала в нього відношення відповідальної залежності, стимулювала розвиток саморегуляції і самоврядування стосовно партнерів по навчанню.

Головною метою педагогічних проектів в експерименті було – формування різних ключових компетенцій, під якими в сучасній педагогіці розуміються комплексні властивості особистості, що включають взаємозалежність знань, умінь, цінностей, а також готовність мобілізувати їх у необхідній ситуації.

В експериментальній роботі використовували також різні види педагогічних проектів. Так, практико-орієнтовані проекти були націлені на соціальні інтереси самих учасників проектів чи передбачуваного зовнішнього замовника. Продукт такого проекту може бути використаний самими студентами, дошкільними навчальними закладами, сім'ями, соціальними й державними організаціями. Діапазон представлених проектів різноманітний – від навчальних посібників до пакетів рекомендацій щодо виховання дітей. Так, студенти розробляли проекти: "Методичні листи для вихователів дошкільних

закладів освіти з організації роботи з сім'ями дітей раннього (молодшого, середнього, старшого) дошкільного віку", "Діагностичні методики виявлення неблагополуччя дітей у сім'ї", "Методичні рекомендації з організації спілкування з дітьми з неблагополучних сімей", "Педагогічна скарбничка – ситуації з життя сім'ї" тощо.

Дослідницькі проекти за своєю структурою нагадували наукові дослідження. Вони включали обґрунтування актуальності обраної теми, позначення задач дослідження, обов'язкове висування гіпотези з наступною її перевіркою, обговорення здобутих результатів. Цей вид проектів широко використовувався при підготовці курсових і дипломних робіт.

Інформаційні проекти були спрямовані на збирання інформації про будь-який об'єкт, явище з метою її аналізу, узагальнення і представлення для обговорення. Виходом таких проектів були виступи і публікації студентів на конференціях, дискусії і диспути по конкретних проблемах, усні педагогічні журнали, створення інформаційної бази даних за різними напрямками досліджуваних явищ, рекламні проекти. Наприклад, студенти створювали базу інформаційних даних про неблагополучні сім'ї в Одеській області (кількісна і якісна характеристика). Особливий інтерес у студентів викликала реклама розроблених проектів "Центри психолого-педагогічної допомоги сім'ї" з різними концептуальними підходами.

Творчі проекти припускали максимально вільний і нетрадиційний підхід до оформлення результатів. Це були педагогічні альманахи, театралізовані вистави, розігрування педагогічних ситуацій. Наприклад, інсценівка-діалог "Батьківські збори", прес-конференція "Перспективи розвитку сімейного виховання".

Рольові проекти. Розробка і реалізація таких проектів найбільш складна. Учасники таких проектів брали на себе ролі, і результат таких проектів залишався відкритим до самого закінчення. Наприклад, інсценівка "Конфлікти і шляхи їхнього розв'язання" у рамках якої розглядалися такі питання: Чи буде дозволений конфлікт між педагогом і батьками? Чи знайде вихід вихователь із

ситуації складних взаємин з дітьми? Чи зможе педагог допомогти дитині з неблагополучної сім'ї перебороти замкнутість? Ділова гра "Педагогічна рада. Неблагополучна сім'я: своєрідність, проблеми, педагогічна підтримка".

Значущим етапом роботи студентів було оформлення проектної папки (портфоліо проекту), яка була обов'язковим компонентом на презентації проекту. Така папка мала показати послідовність роботи групи над проектом. Разом з тим вважаємо, що портфоліо дозволяло: чітко організувати роботу кожного учасника проектної групи; стати зручним колектором інформації і довідником протягом роботи над проектом; об'єктивно оцінити хід роботи над завершеним проектом; судити про особисті досягнення і ріст кожного учасника проекту протягом його виконання; заощадити час для пошуку інформації при проведенні надалі інших проектів, близьких по темі.

Було запропоновано студентам склад проектної папки, до якої входили:

- паспорт проекту;
- плани виконання проекту й окремих його етапів;
- проміжні звіти групи;
- уся зібрана інформація з теми проекту, в тому числі необхідні ксерокопії і роздруковані матеріали з Інтернету;
- результати досліджень і аналізу;
- записи всіх ідей, гіпотез і рішень;
- звіти про наради груп, проведені дискусії;
- короткий зміст проблем, з якими доводилося зустрічатися проектантам, і способи їх подолання;
- ескізи, креслення, начерки;
- матеріали до презентації (сценарії);
- конспекти занять та заходів з теми;
- методичні рекомендації та пропозиції;
- педагогічні ситуації та завдання;
- матеріали до презентації (сценарії, етюди).

При оцінці проектів використовували такі критерії оцінок:

- актуальність і значущість теми;
- самостійність роботи над проектом;
- повнота розкриття теми;
- глибина дослідження проблеми;
- оригінальність рішення проблеми;
- артистизм і виразність виступу;
- як розкрито зміст проекту в презентації;
- використання засобів наочності, технічних засобів.

Студентами було розроблено проекти за такою тематикою: “Особливості сімейного консультування”, “Типи сімей, їх виховний вплив”, “Методи вивчення сім’ї”, “Неповні сім’ї”, “Повторні шлюби і діти”, “Гувернер – сімейний педагог”, “Сучасна жінка в сім’ї”, “Організація відпочинку в сім’ї”, “Роль батька в сім’ї”, “Одна дитина в сім’ї”, “Педагогічна допомога сім’ї”, “Правова основа сім’ї і виховання дітей”, “Взаємостосунки поколінь в сім’ї”, “Діти раннього віку в сім’ї”, “Неблагополучна сім’я”, “Сім’я і проблемні діти”, “Виховання батьків: основні концепції проблеми”, “Статеворольова соціалізація дитини в сім’ї”, “Педагогічна культура сім’ї”, “Національне виховання у сім’ї”.

Видами презентаційних проектів студенти обирали: ділові ігри; демонстрацію відео на основі інформаційних технологій; ілюстроване зіставлення фактів, документів, подій, епох; наукові конференції, семінари, брифінги; наукові доповіді; звіт дослідницьких експедицій; прес-конференції; рекламу; змагання; спектаклі; етюди, інсценівки

Також студентами можуть бути розроблені такі проекти, як «Методичні листи для вихователів дошкільних закладів освіти з організації роботи з сім’ями дітей раннього (молодшого, середнього, старшого) дошкільного віку», «Діагностичні методики виявлення неблагополуччя дітей у сім’ї», «Методичні рекомендації з організації спілкування з дітьми з неблагополучних сімей», «Педагогічна скарбничка – ситуації з життя сім’ї» та ін.

Була організована також самостійна робота студентів. У ході самостійної роботи з курсу студенти опановували такі вміння:

- аналізувати психолого-педагогічну літературу й зіставляти погляди різних авторів на проблеми, що розкриваються у змісті курсу;
- творчо переосмислювати зміст досліджуваної літератури для рішення конкретної педагогічної задачі;
- технологічно мислити, усвідомлювати взаємозв'язок і взаємовплив усіх компонентів освітнього процесу;
- конструювати цілісний освітній процес, використовуючи технологію постановки освітніх цілей, конструювання змісту, методів і форм реалізації педагогічної взаємодії з сім'єю, самоаналіз діяльності;
- оцінювати досягнутий рівень власної професійної компетентності і проектувати технологію подальшої роботи із самоосвіти;
- висловлювати й аргументовано обґрунтовувати власну думку, активно включатися в рішення педагогічних задач, самостійно знаходити нестандартні способи їх рішення;
- співробітничати в групі, продуктивно спілкуватися, приймати колективні рішення, досягати спільних творчих результатів.

Самостійна робота формує організаційний аспект професійної діяльності майбутнього педагога, оскільки в процесі виконання такої роботи студент, поставлений у положення організатора своєї діяльності, озброюється вміннями планувати свою роботу і контролювати хід її виконання. Відтак, самостійна робота повинна створювати протиріччя між наявними у студента запасами знань, умінь і навичок, а також новими умовами, у яких знання повинні застосовуватися; між науковою сутністю явища і прикладами його реального прояву в професійній діяльності; формувати у студента пізнавальну перспективу, викликати інтерес як мотив для самостійної діяльності.

Свідомість виконання самостійної роботи забезпечують визначені характеристики, серед яких:

- методологічна свідомість матеріалу, що відбирається для самостійної роботи;
- складність знань, яка відповідає «зоні найближчого розвитку» (по Л.Виготському) студентів, посиленість їхнього виконання;

- послідовність подачі матеріалу з урахуванням логіки предмета і психології засвоєння;
- дозування матеріалу для самостійної роботи, що відповідає навчальним можливостям студентів;
- діяльнісна орієнтація самостійної роботи.

Орієнтуючись на компоненти змісту освіти – знань, умінь, рішення традиційних задач, досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-оцінної діяльності, доцільно також ретельний добір фундаментальних знань і спеціальних задач для практичних занять і виділити в цьому матеріалі коло проблем і завдань для самостійної роботи.

Своєрідність педагогічної технології організації самостійної діяльності полягала в постановці студентів у позицію суб'єкта власної навчально-пізнавальної діяльності, розвитку здатності до самоосвіти й усвідомленого вибору індивідуальної освітньої траєкторії навчання.

Перехідним етапом у творчої, самостійної діяльності була реконструктивна робота, у ході якої відбувалася перебудова рішень, складання тез, доповідей, анотування, написання рефератів.

Творча, самостійна робота припускала аналіз проблемних ситуацій, пошук і одержання нової інформації, при цьому студент повинний був сам зробити вибір засобів і методів рішення. На творчому рівні виконувалися навчально-дослідницькі завдання, курсові і дипломні роботи.

Принцип розвиваюче-творчої спрямованості навчання заснований на створенні творчих ситуацій, мобілізував самостійність і пошукову активність студентів у вирішенні поставлених завдань. Широко використовувалися ділові ігри і їхні елементи, виконання творчих завдань, інформаційні повідомлення й ін.

Також були враховані визначені умови, які необхідно дотримувати при організації самостійної роботи студентів, так саме ці умови сприяли ефективності такої діяльності.

Насамперед, це мотивування навчального завдання, що допомогало студентам визначитися в його необхідності і доцільності; постановка пізнавальних задач; пояснення студентам алгоритму і методів виконання роботи, а також способів реалізації завдань. Чітке визначення викладачем форм звітності, обсягу роботи, термінів її уявлення, критерії оцінки, види і форми контролю.

Принцип особистісних освітніх ініціатив, реалізований у процесі навчання, припускав можливість гнучкого структурування змісту і форм занять з урахуванням пропозицій і освітніх потреб студентів.

Так, самостійна робота з курсу «Сімейна педагогіка» була спрямована на розвиток інтересу студентів до педагогіки як феномену культури, науки, практики, на розуміння своєрідності області явищ, досліджуваних сімейною педагогікою, і її основних понять, усвідомлення сутності педагогічної професії взагалі і педагогічної взаємодії з сім'єю.

Велика увага приділялася розвитку професійних умінь і самоосвітньої діяльності студентів:

- аналізувати і творчо інтерпретувати педагогічні ситуації і факти;
- творчо розробляти рекламні проспекти книг на педагогічну тему, проспекти педагогічних журналів, створювати педагогічні ессе на обрану тему, визначати форми участі в ділових іграх і ін.;
- формулювати проблемні питання і складати педагогічні завдання відповідно до теми чи семінарів практичних занять;
- складати особистий план-маршрут самоосвіти відповідно до області педагогічних інтересів.

Успішність освоєння курсу «Сімейна педагогіка» припускала забезпечення умов переходу студента з позиції об'єкта в суб'єкт навчальної діяльності, розвитку самоврядування, самостійності і творчості як форм прояву активності. Тому організація самостійної роботи з курсу базувалася на наступних принципах:

- забезпечення активної позиції і стимулювання самостійної діяльності студентів;
- актуалізація освоєних знань у процесі виконання завдань різних типів;
- спрямованість змісту і форми організації самостійної роботи на рішення професійно значимих освітніх задач;
- розкриття професійного й особистісного творчого потенціалу кожного студента, розвиток умінь аналізу і самоаналізу педагогічної діяльності, комунікативних умінь.

Успішність і результативність самостійної роботи студентів багато в чому визначалася активізацією цієї діяльності, що припускало навчання студентів методам самостійної роботи, а також демонстрацію необхідності оволодіння пропонованим навчальним матеріалом для наступної професійної діяльності.

Проблемний виклад матеріалу, що відтворює типові способи реальних міркувань, застосування методів активного навчання (аналіз конкретних ситуацій, дискусії, групова і парна робота, обговорення важких запитань і ділові ігри) також стимулювали студентів до наступного самостійного вивчення матеріалу.

Результативними формами активізації самостійної діяльності студентів було проведення лекційних занять типу лекції-бесіди, лекції-дискусії, де доповідачами і співдоповідачами виступають самі студенти, а викладач виконує роль ведучого. Такі заняття припускають попереднє самостійне пророблення кожної конкретної теми виступаючими студентами по навчальних посібниках, консультації з викладачами і використання додаткової літератури.

Одним із прикладів форми організації самостійної роботи студентів з'явилася підготовка, виконання і захист студентами творчих завдань, здійснюваних у підгрупах. Система завдань пропонувалася невеликими (4-5 студентів) підгрупами. Їхнє формування здійснювалося студентами довільно, а наступна робота дозволяла їм реально оцінити співвідношення особистісних і ділових якостей всіх учасників колективної творчості. Організація групової навчальної діяльності сприяла самореалізації студентів, формувала в них

відношення відповідальної залежності, стимулювала розвиток саморегуляції і самоврядування стосовно партнерів по навчанню.

Самостійна робота студентів передбачала різноманітні форми взаємодії з лекцією: лекція передувала самостійній роботі, самостійна робота здійснювалася в ході лекції; самостійна робота передувала лекції. Кожний з цих аспектів забезпечувався різними формами організації самостійної роботи.

З огляду на недостатність освітленості матеріалу курсу в літературі, відсутність підручника, студентам пропонувався короткий варіант розкриття кожної з тем лекційного курсу. Цей матеріал активізував сприйняття матеріалу лекцій, прогнозував подальше пізнання, формував цілісне бачення проблем курсу «Сімейна педагогіка», забезпечував творчий підхід до його вивчення, регулярне і неформальне співробітництво з викладачем, тому що ознайомлення з матеріалом попередньої лекції студенти більш усвідомлено сприймали саму лекцію, виділяючи самі істотні її аспекти. Самостійна робота студентів з тезовим варіантом лекційного матеріалу передбачала фактичну підготовку студентів до активного сприйняття матеріалу наступних лекцій і виконувала, таким чином, функцію випереджального навчання, що давало можливість викладачу більш раціонально використовувати аудиторний час, більш активно прилучати студентів до пізнавальної діяльності.

Самостійний аналіз літератури з досліджуваних проблем носив дискусійне вивчення питань. Матеріал освоювався в режимі діалогу з викладачем і однокурсниками. Принцип діалогічності припускав постійне спілкування і взаємодія викладача і студентів на всіх заняттях, актуалізацію мотиваційних ресурсів навчання, звертання до життєвого досвіду студентів, обмін думками з обговорюваних педагогічних проблем.

Успішної організації самостійної роботи студентів сприяла також така форма, як виконання семестрового завдання. Ця робота полягала в тім, що кожен студент моделював знання однієї з тем курсу «Сімейна педагогіка» на рівні міждисциплінарних зв'язків і складав структурну модель. Вибір теми для моделювання її змісту по перевазі студента забезпечував індивідуальний і

диференційований підхід в організації самостійної роботи при єдиному для всіх завданні і єдиній меті. Виконання творчого семестрового завдання передбачало реалізацію основних концептуально-проблемних завдань курсу, що забезпечувало програмно-цільовий, динамічний характер навчання.

Студентам пропонувалися різноманітні завдання творчого характеру. Це завдання, пов'язані з оволодінням уміннями самостійно аналізувати педагогічні джерела, творчі завдання з складання рекламних проспектів, написанню педагогічних творів, пов'язаних з реальними запитами практики освіти різного рівня. Творчий характер завдань для самостійної роботи ставив студента в ситуацію тісного контакту з викладачем, забезпечував можливість впровадження в навчальний процес, неформальне співробітництво і творчий підхід у навчальній діяльності, варіативні форми контролю засвоєння знань курсу.

Самостійна робота студентів розглядалася в декількох ракурсах: як відтворююча і творча діяльність. У реалізації своєї позиції етапності організації самостійній роботі зі студентами була використана модифікована методика організації самостійної роботи, запропонована групою вчених під керівництвом М.Г.Гарєєва, що припускала поетапне введення проблемності і виконання професійних завдань і вправ.

Відтворююча або реконструктивна діяльність роботи виконувалася студентами по запропонованих зразках: рішення задач, складання таблиць, схем, конспектів занять, планів і програм роботи з дітьми і батьками. Пізнавальна діяльність студента виявлялася на цьому етапі в дізнаванні, осмисленні і запам'ятовуванні навчальної інформації, на базі власної практичної діяльності необхідної для наступного самостійного виконання більш складних навчальних завдань і мала на меті – закріплення знань, формування умінь і навичок.

Наступний цикл (реконструктивно-варіативний) студентам створювалися такі умови, у яких виникала необхідність проведення залучення, узагальнення своїх знань і умінь, придбаних на заняттях. Завдання цього циклу були

спрямовані на вироблення у студентів умінь і навичок вже відомих способів діяльності з використанням різних варіацій і підходів. Діяльність студентів на даному етапі в процесі виконання самостійної роботи сприяла формуванню в них таких способів діяльності, що складала основу досвіду професійно-творчої діяльності майбутнього фахівця. У ході такої роботи відбувалася перебудова рішень, складання тез, доповідей, анотування, написання рефератів.

Третій цикл (частково-пошуковий) припускав самостійну роботу студентів, у процесі виконання якої вони самостійно опанували необхідними теоретичними знаннями і практичними вміннями. У процесі рішення педагогічних завдань, передбачених на даному етапі, студенти накопичували досвід самостійного прийняття рішень ситуацій, що допускають різні варіації, а також розвивали логічне мислення, необхідне для професійно-творчої діяльності майбутніх фахівців.

Даний цикл допоміг студентам придбати навички пошукової діяльності, опанувати окремими елементами дослідницької діяльності.

Четвертий цикл передбачав дослідницьку, самостійну роботу студентів, що дозволяла надалі розвивати професійно-творчу діяльність на основі виконання творчих завдань. Основними, пізнавальними задачами таких завдань на цьому етапі були: навчити майбутніх педагогів обмінюватися інформацією про сутність, хід і результати дослідницької роботи на основі конкретних ситуацій шляхом представлення письмових або усних повідомлень і виступів; формувати в них вміння аргументувати і відстоювати свої погляди, свою точку зору, перейматися ідеями інших, приймати колективні рішення. Творча, самостійна робота припускала аналіз проблемних ситуацій, пошук і одержання нової інформації, при цьому студент повинний був сам зробити вибір засобів і методів рішення. На творчому рівні виконувалися навчально-дослідницькі завдання, курсові і дипломні роботи.

Однією з форм самостійної роботи в процесі вивчення курсу «Сімейна педагогіка» була робота з літературними джерелами, що включала наступні вміння:

- орієнтуватися в сучасній педагогічній літературі (наукова, навчальна, методична, педагогічні словники й енциклопедії, довідники), користатися різними джерелами педагогічної інформації, працювати в бібліотеці з різними типами каталогів і довідковою літературою;
- підбирати літературу по темі, оформляти список літератури відповідно до вимог бібліографії;
- виділяти думки в літературному джерелі, складати план, тези, конспекти, робити виписки відповідно до теми повідомлення, реферату, твору;
- складати план виступу на семінарі, визначати логіку, послідовність, аргументацію своїх позицій, спираючись на вивчену літературу;
- виявляти різні точки зору в досліджуваній літературі, брати участь в обговоренні питань, аргументувати свої судження.

Самостійна робота передбачала визначення студентами індивідуального плану вивчення курсу “Сімейна педагогіка”, що складався в такий спосіб (схема 5.7).

Схема 5.7

Індивідуальний план вивчення курсу “Сімейна педагогіка”

№	Назва теми	Форма звітності		Термін виконання
		Твор.зад.	Контр.роб.	
1.	Предмет і методи сімейної педагогіки	+ +	+	
2.	Соціальні проблеми сучасної сім'ї	+++	+	
3.	Теорія і історія сімейного виховання	+	++	

При цьому дата надання підготовленого матеріалу визначалася студентом самостійно, що формувало в нього здатність орієнтуватися в навчальному

матеріалі і співвідносити свої індивідуальні можливості з необхідністю виконання запланованої роботи.

Отже, професійна позиція студента в процесі організації самостійної роботи забезпечувалася неухильним наростанням можливості самоактуалізації особистості, поширенням сфери її творчих здібностей у процесі засвоєння логічно взаємозалежних педагогічних дисциплін.

Створення творчої позиції студента в навчанні стає базовою умовою підготовки майбутнього фахівця в галузі дошкільної освіти. От чому самостійна діяльність студентів є провідним чинником особистісного і професійного становлення педагога.

Своєрідність педагогічної технології організації самостійної діяльності в дослідженні полягала в постановці студентів у позицію суб'єкта власної навчально-пізнавальної діяльності, розвитку здатності до самоосвіти й усвідомленого вибору індивідуальної освітньої траєкторії навчання, чому сприяло проведення ділових ігор.

Наведемо приклад такої ділової гри. Заняття в експериментальних групах проводилось у формі ділової гри "Педагогічний симпозіум", у процесі якої йшло обговорення проблеми "Місце і роль сім'ї в сучасному суспільстві".

При підготовці до ділової гри студенти поділялися на підгрупи за різними психолого-педагогічними напрямками:

- сімейні психологи, які вивчають вплив сім'ї, сімейного довкілля на розвиток і виховання дитини;
- педагоги, які вивчають можливості сім'ї як найважливішого засобу виховання;
- етнопедагоги, які вивчають вплив традицій, ідей народної педагогіки на виховання дитини.

За бажанням студентів до складу "симпозіуму" включали представників інших напрямів (соціальних педагогів, дефектологів, логопедів).

Учасникам гри пропонувалося підготувати виступ на 7-10 хвилин, де були викладені погляди їхньої підгрупи на розглянуті проблеми.

1 підгрупа: "Вплив сім'ї на становлення теорії і практики виховання в суспільстві".

2 підгрупа: "Сім'я як акумулятор, джерело і реалізатор педагогічних ідей".

Кожна підгрупа брала участь у дискусії з питань симпозиуму і самостійно формувала проблемні питання (3-5 – питань кожній групі за темою), адресувавши їх усім студентам чи учасникам конкретної групи.

Наведемо приклади проблемних запитань:

- Чи можна назвати сімейну педагогіку галуззю культури? Доведіть свою позицію.

- Як ви гадаєте: сімейна педагогіка повинна будуватися на основі пануючих у суспільстві ідей про виховання чи педагогічні ідеї визначають процес виховання в суспільстві?

Кожна група готувала також словник педагогічних понять за обраним напрямом і оперувала ним у ході дискусії.

Студентам пропонувалися різноманітні завдання творчого підходу. Ці завдання були пов'язані з оволодінням уміннями самостійно аналізувати педагогічні джерела, творчі завдання для складання рекламних проспектів, написання педагогічних творів, пов'язаних з реальними запитам практиці освіти різного рівня.

Так, на занятті "Педагогічні журнали для сім'ї" студенти презентували доробки нових педагогічних журналів для сім'ї. У зміст доробок входило як наукові проблеми сучасної сім'ї, її соціальні, психологічні й педагогічні аспекти, так і практичні рекомендації з виховання і навчання дітей, різноманітний цікавий матеріал (педагогічні ребуси, головоломки, проблемні задачі).

Проілюструємо приклад такого журналу. Підгрупи студентів готували свої варіанти науково-популярного педагогічного журналу на тему: "Сімейна педагогіка: загадки, теорії, знахідки". Журнал адресований батькам, педагогам-практикам, студентам педагогічних ВНЗ. Кожен журнал подавався "видавничій комісії".

Критерії оцінки журналів:

- змістовність, інформативність поданого матеріалу;
- єдина логіка, чіткість побудови журналу;
- цікавий характер журналу;
- нестандартність, оригінальність (форма, зміст, незвичайність представлення (захист)).

Також пропонувалося студентам підготувати творчі педагогічні етюди, що ілюструють характер взаємодії педагога і дітей, педагога і батьків у тій чи іншій педагогічній системі. Етюд мав відбивати конкретну ситуацію взаємодії. Аналіз етюдів дозволив студентам побачити варіативність взаємодії педагога з дітьми та їхніми батьками в рамках відомих їм моделей взаємодій (суб'єкт-об'єктивна, суб'єкт-суб'єктивна, об'єкт-суб'єктивна).

Наприклад, етюд "Конфлікти з батьками". Мета такого етюдю – зміна педагогічних позицій і настанов, навчання майбутніх педагогів нових форм спілкування з сім'ями вихованців.

На початку відбувається програвання конфліктів між педагогами і батьками. Після перегляду робиться груповий аналіз і пропонуються різні варіанти регулювання ситуацій, які виникли й були розглянуті у колегіально-дискусійній формі.

Мета етюдю "Модалність" – реорганізація арсеналу засобів спілкування з сім'єю.

Студентам пропонувалося: "Відчуйте себе батьками. Які слова вони найчастіше чують від педагогів:

- Ви повинні дбати про свою дитину.
- Ви повинні побільше цікавитися діяльністю дитини в дошкільному закладі освіти.
- Ви повинні частіше відвідувати батьківські збори".

Увагу студентів привертала до того, що в практиці спілкування педагогів з батьками майже не почуєш звертань, побудованих на модалності можливого: "Ви можете...", "Ви маєте право...", "Вам буде цікаво...".

Студентам пропонувалися творчі завдання. Серед таких творчих завдань було колективне заняття-дискусія "Валіза". Мета такого завдання – підвищення самоцінності педагога, зміна педагогічних установок і позицій, надання професійної підтримки.

Визначався студент, який готувався до професійної діяльності і педагогічної взаємодії з сім'єю, а інші учасники починали "збирати йому в дорогу валізу". У цю "валізу" складалося те, що, на думку групи, допоможе йому в спілкуванні з батьками. Обов'язково нагадувалося "від'їжджаючому", що заважатиме йому в дорозі, тобто зверталася увага на його негативні якості, з якими необхідно боротися, щоб робота була більш приємною і продуктивною. Для гарної "валізи" потрібно не менш як 5-7 характеристик, як позитивних, так і негативних. Потім обраному студентові зачитувався і передавався отриманий список рекомендацій. У нього було право задавати питання, якщо він не зовсім зрозумів те, що було запропоновано; задавав питання, за темою яка обговорювалася. Потім накопичувався матеріал для "валізи" студентові, що "вирушають відвідати сім'ю своїх вихованців", і вся процедура повторювалася.

Отже, особистісно орієнтовані технології сприяли мобілізації професійних можливостей як студентів, так і викладачів, стимулювали їх до самостійності і пошукової активності у вирішенні поставлених завдань.

5.2.5. Міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти. У вищій школі, орієнтованій на предметне навчання і блокову побудову дисциплін, сьогодні важко створити у студентів сучасне цілісне уявлення про науку. Тенденції розвитку вищої школи, які намітилися на сучасному етапі і все ясніше розглядаються інтегративні процеси, сприяють становленню системного мислення на основі усвідомленого засвоєння, осмислення системних знань і блокового збереження знань у пам'яті.

Вважаємо, що інтегративний тип пізнання формується в навчальному процесі вищої школи, сполучаючи в собі безпосередній досвід, системне мислення, нетривіальний підхід до проблеми, інтуїцію.

Для формування системних знань і розробки інтегрованих курсів правомірно виділити такі типи міждисциплінарних зв'язків:

- навчально-міждисциплінарні прямі зв'язки;
- дослідницько-міждисциплінарні прямі зв'язки;
- ментально-опосередковані зв'язки;
- опосередковано-прикладні зв'язки.

Навчально-міждисциплінарні прямі зв'язки виникають у тому випадку, коли засвоєння однієї дисципліни базується на знаннях інших, попередніх дисциплін. Такі зв'язки характерні для дисциплін, що входять до одного блоку. При їх вивченні насамперед необхідно визначити структуру системних зв'язків усього блоку і базисні знання кожної дисципліни.

Дослідницько-міждисциплінарні прямі зв'язки існують у тому випадку, коли дві і більш дисципліни мають загальні проблеми чи об'єкт дослідження, але розглядають їх у різних аспектах на основі різних дисциплінарних підходів. У цьому випадку виникає задача визначити поле загальних проблем і на основі порівняльного аналізу синтезувати багатомірне бачення проблеми і комплексний підхід до її вирішення.

Ментально-опосередковані зв'язки виникають, коли засобами різних навчальних дисциплін формуються ті самі компоненти й інтелектуальні вміння, необхідні педагогові в його професійній діяльності. У контексті педагогічної освіти це можуть бути логічні методи аналізу й умовиводи, прогнозування, інтуїтивне мислення тощо.

Опосередовано-прикладні зв'язки формуються у випадку, коли поняття однієї дисципліни використовують при вивченні іншої. Вони виникають у процесі гуманізації, фундаменталізації освіти.

Міждисциплінарні зв'язки є актуальним засобом комплексного підходу до професійного навчання на сучасному етапі. Їх наявність дозволяє створити в студентів уявлення про системи понять, універсальних законів і комплексних проблем. Вона зумовлена сучасним рівнем розвитку науки взагалі і педагогічної зокрема. Інтеграція наукових знань ставить нові вимоги до фахівців. Зростає роль знань у галузі суміжних наук і умінь комплексно застосовувати їх при вирішенні наукових і професійних завдань.

Міждисциплінарні зв'язки служать для розкриття у змісті навчання сучасних тенденцій розвитку педагогічної науки, що виникають під впливом процесів інтеграції: соціалізації, гуманізації, теоретизації. Такі зв'язки варто також розглядати як засіб відображення у змісті кожного навчального курсу й у навчальній діяльності студентів продуктів міжнаукової інтеграції, що значно підвищує рівень науковості навчання і його роль у формуванні як наукового, так і професійного світогляду студентів.

Існують різні види міждисциплінарних зв'язків:

- 1) фактичні зв'язки – зв'язки між навчальними курсами на рівні фактів;
- 2) понятійні зв'язки, спрямовані на формування понять, загальних для родинних предметів;
- 3) теоретичні зв'язки – системи наукових знань у певній предметній галузі;
- 4) філософські зв'язки, що відбивають певні категорії (зміст і форма, сутність і явище і т. ін.).

Згідно з гіпотезою дослідження міждисциплінарні зв'язки виступали як одна з умов підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

Ми виходили з того, що міждисциплінарні зв'язки володіють великими дидактичними можливостями. Насамперед така інтеграція змісту курсів дозволяє глибше вивчити сутність проблеми, проаналізувати загальні тенденції її розвитку, встановити причинно-наслідкові зв'язки та визначити найбільш дієві способи рішення.

Досліджувані проблеми сім'ї є об'єктом уваги багатьох наук, які вивчають суспільні процеси. Відповідно, мова про сім'ю так чи інакше йде й у навчальній літературі,

відбиваючись насамперед у таких предметах ВНЗ, як педагогіка і психологія, а також соціологія, філософія, народознавство тощо.

Однак розуміння сім'ї і науково-педагогічні підходи до неї тими чи іншими науками настільки різні, що не тільки в студентів, але навіть і в деяких дослідників цієї проблеми складається думка, нібито аналізуються різні явища, які просто позначаються одним терміном.

Досить чітко розроблені психолого-педагогічні підходи посідають також і в навчальній літературі значне місце, формуючи в студентів відповідне уявлення про сім'ю як явище.

Паралельно з педагогікою і психологією студенти слухають курси соціології, філософії, де також говориться про сім'ю, але характеристика її вже інша і принаймні, на перший погляд, мало що спільного має з першою.

Взаємозв'язок філософського розуміння сім'ї (до того ж у навчальній літературі недостатньо чітко викладеного) із психолого-педагогічним також не аналізуються. В результаті у студентів цілком природно може скластися думка, що педагогіка і психологія в цьому питанні самі по собі, а філософія, як світоглядна і методологічна наука – сама по собі.

Насправді, якщо на психолого-педагогічний підхід до сім'ї подивитися з філософських, методологічних позицій, то виявиться, що мається на увазі під сім'єю те саме явище, але розглядають його кожний на своєму рівні. Більше того, тільки філософське обґрунтування глибинних соціальних основ сім'ї дозволяє психолого-педагогічному підходу придбати надійну опору, завдяки якій можна уточнити і значно збагатити психологічні й педагогічні характеристики сутності сім'ї.

Спробуємо обґрунтувати сказане, спираючись на принципи системного підходу до аналізу дійсності. Пізнавальний процес, узятий в аспекті системності, виявляє, як відзначається в літературі, три основні ступені проникнення в сутність явища, в основі яких лежать уявлення про типові об'єкти природи і суспільства. Найпростіший з них – окремий предмет, явище;

більш складний – цілісна система (макро чи мікро); найскладніший – сукупна різнооб'єктна дійсність.

Цим типам об'єктів відповідають певні ступені теоретичного пізнання, що виступають у вигляді окремих форм: форми предметного (безпосереднього, простого) пізнання; системного (сутнісного, субстанціального) знання і метасистемного (конкретного, синтетичного) знання.

З цього погляду будь-яке навчання зводиться до утворення нових зв'язків, асоціацій. Нові знання вступають у різноманітні зв'язки (асоціації) з уже наявними знаннями, здобутими в результаті попереднього навчання.

Психологи (Д.Богоявленський, Н.Менчинська), розробляючи теорію асоціативної природи розумової діяльності, вважали, що основним елементом пізнавального процесу є асоціація. У своїх дослідженнях вони виявили психологічну природу асоціацій і вивчили механізм утворення асоціацій в умовах навчання, що дає можливість керувати процесом їх виникнення [312].

Інша форма пізнання фокусує складові системи явища, а окреме явище виступає при цьому як структурна чи функціональна частина цілого, як його елемент, компонент.

Третій тип об'єктів пізнання – складна дійсність, представлена безліччю різнотипних об'єктів (систем).

При розгляді психолого-педагогічних проблем сім'ї у зіставленні їх з філософською думкою становить інтерес насамперед характеристика першого рівня пізнавального інтересу. Дослідники психолого-педагогічних проблем сім'ї розглядають її головним чином на першому рівні пізнання. Такий стрижень психолого-педагогічного підходу. І він не позбавлений логіки, якщо дивитися на процес формування й розвитку будь-якої соціально діяльної групи людей у сучасному динамічному суспільстві, виходячи тільки з неї самої і спостерігаючи факт її народження та розвитку ззовні. Особливо добре ця логіка проглядається при спостереженні за формуванням сім'ї як виховного інституту дітей, якому і приділяють основну увагу педагоги та психологи.

Будь-яка сім'я сприймається як специфічне об'єднання індивідів, що проходить потім усі етапи організації й удосконалювання в процесі рішення поставлених завдань і виконання основних функцій. Спостереження за таким процесом, безсумнівно, може дати цікаві й значимі результати соціально-психологічного характеру. Вивчаючи сім'ю як соціальне явище, студенти освоюють компоненти, що складають сутнісну соціально-психологічну і педагогічну основу сім'ї, а також характерні для неї форми життєдіяльності. Тому однією зі стрижневих задач вивчення сім'ї в усіх її аспектах є визначення шляхів і способів корекційного впливу на процес розвитку сімейного соціуму.

Однак, наскільки глибоким у такому випадку виявляється рівень проникнення в сутність явища і, отже, наскільки досяжним є рівень передбачуваних результатів, можна судити на основі цілісної системи сприйняття студентами явища сім'ї, а це ще раз підкреслює необхідність системного, комплексного підходу до визначення змісту проблеми. Реалізація такого підходу дозволяє забезпечити монолітність та інтеграцію складових на всіх рівнях проблеми сім'ї і сімейного виховання в усіх формах його прояву.

Реалізація такої умови означає, що формування в студентів знань про сім'ю являтиме собою комплексну, цільову систему, орієнтовану на кінцевий результат, а не як просту суму незалежних одна від одної автономних дисциплін. Зміст кожної окремої дисципліни має розглядати поняття "сімейного соціуму" як органічну частину цілісного процесу підготовки фахівців педагогічного профілю.

Ігнорування зазначених навчальних факторів призводить до розпорошеності в професійній підготовці, а також перешкоджає педагогічній інтеграції стосовно кінцевих цілей навчання. Це означає, що формування в студентів незалежних предметних уявлень утруднює можливість користування ними в подальшій пізнавальній і професійній діяльності, що вимагає від фахівців комплексного, інтегрального застосування знань.

Разом з тим, формування таких умінь – найважливіша мета професійного навчання, що дозволяє формувати в студентів повне уявлення про різні аспекти досліджуваної проблеми.

Можливість вивчення проблем сім'ї та сімейного виховання у циклі навчальних дисциплін, досліджуваних у рамках підготовки фахівців дошкільної освіти, досить значна. Ймовірний потенціал взаємозв'язків між дисциплінами варто встановлювати заздалегідь розглянувши навчальні плани спеціальностей, які нас цікавлять.

Отже, проаналізуємо структуру навчального плану педагогічного ВНЗ та його вплив на забезпечення супутніх міждисциплінарних зв'язків. Навчальні плани більшості ВНЗ мають лінійну структуру. Це означає, що спочатку вивчаються загальнотеоретичні предмети: історія України, соціологія, сучасна українська мова, анатомія і фізіологія дитини і т. ін.; потім загальнопедагогічні: "Психологія", "Педагогіка" і лише приблизно на третьому курсі студенти починають вивчати предмети спеціалізації.

Більш пізнє вивчення навчальних предметів спеціалізації не створює стимулу до вивчення загальнотеоретичних і загальнопедагогічних дисциплін. Знання з цих дисциплін не дістають негайного застосування, а отже не в повному обсязі здобуваються професійні навички. Можливості залучення студентів перших двох курсів до наукової діяльності за фахом також украй обмежені.

Виходячи з цих міркувань, визнали за необхідне простежити ймовірність взаємозв'язку і взаємодоповнюваності змісту досліджуваних тем у курсах дисциплін, що розглядають питання сім'ї та сімейного виховання. Так, при вивченні курсу "Історія України" студенти аналізують питання особливостей національного менталітету українців і відповідно української родини, організацію і своєрідність побуту й життя українського народу, розмаїття й особливості національних традицій, звичаїв і обрядів. При цьому, як відзначають студенти, мало уваги звертається на виховне значення національної культури, взаємини,

вплив досвіду старших поколінь на формування національної самосвідомості і становлення якісного аспекту особистості.

Наведемо приклади деяких висловлень студентів:

- На лекціях з курсу «Історія України» нам розповідають про те, які є традиції в нашого народу, пояснюють значення багатьох свят і обрядів.

- Цікаво те, що ми вивчаємо особливості історії регіонів України, звичаї, костюми, навіть особливості мови й діалекти...

Слід зазначити, що в бесіді ніхто зі студентів не згадав про значення цієї навчальної інформації для своєї майбутньої спеціальності.

Ця сама тема розглядається в курсі "Вітчизняна і зарубіжна культура". При цьому в матеріалі простежується певне дублювання змісту. Обговорюються ті самі питання: особливості національної культури, менталітету, звичаї, традиції й обряди, народне мистецтво. Проте, їхній вплив на виховно-освітній процес підростаючого покоління також не розглядається.

Вважалось за необхідне формувати мотиваційний компонент у підготовці фахівців дошкільної освіти з перших же занять, розглядати з першокурсниками питання їхньої професійної підготовки. Так, у курсі "Вступ до фаху" показали студентам необхідність вивчення фундаментальних дисциплін (анатомії, фізіології, філософії, соціології тощо) для наступного успішного засвоєння профільюючих дисциплін. Одним з головних завдань цієї роботи було переконати студентів у необхідності урахування знань з загальнотеоретичних дисциплін для подальшого професійного становлення.

У процесі здійснення міждисциплінарних зв'язків велике значення мала підготовка студентів до усвідомлення структури взаємозв'язків між дисциплінами навчального плану, усвідомлення місця й ролі кожного курсу для майбутньої спеціальності.

Однією з основних задач міждисциплінарних зв'язків у дослідженні було максимальне посилення освітньої і професійної функцій. Особливу увагу при цьому приділяли вивченню змісту дисциплін гуманітарного циклу, їх професійній спрямованості. Важливо, щоб майбутній фахівець не тільки одержав фундаментальну світоглядну підготовку, мав уявлення

про закони розвитку особистості, психічних явищ, опанував загальношкільні вміння, навички, засоби комунікації, але й добре знав, як спиратися на ці вміння і знання у своїй професійній діяльності.

Вважали, що саме на базі цих знань і вмінь формувалися професійні цінності, розвивалася здатність до обґрунтованого вибору серед альтернативних рішень і напрямів діяльності фахівця.

Зміст дисциплін гуманітарного циклу є інваріантним, однаковим для різних вузів. Він визначається відповідними освітніми стандартами. Але при вивченні окремих дисциплін робилися акценти на ті чи інші розділи, в яких безпосередньо обговорювалися проблеми сім'ї взагалі, і неблагополучної зокрема, а також питання сімейного виховання в інформаційному полі змісту певного навчального курсу.

Наприклад, при вивченні філософії особлива увага приділялася таким розділам, як теорія пізнання (гносеологія), теорія цінності (аксіологія), проблеми змісту і сенсу життя, теорії щастя, етичному й естетичному навчанню.

Такі дисципліни, як “Логіка”, “Інформатика”, “Основи економічних теорій” вивчалися на основі узагальнення конкретних фактів, інформаційних та економічних проблем, що виникають у сучасній сім'ї і сімейному вихованні.

Підвищення мотивації студентів у вивченні дисциплін загальнокультурної і загальнотеоретичної підготовки було пов'язане з посиленням професійної спрямованості цих курсів, їх вивчення будувалося на основі руху від практичних проблем до узагальнень, висновків, теорій.

Однією з найважливіших особливостей експериментальної технології була багатогранна робота з координації зусиль викладачів у професійній підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти. Відомо, що в традиційній системі підготовки вихователів спостерігається, з одного боку, дублювання змісту навчання з різних навчальних дисциплін: психології (вікової, педагогічної, диференційованої), педагогіки (загальної, дошкільної, сімейної, порівняльної,

соціальної), історії України; культурології; соціології тощо. Так, практично у всіх курсах розглядаються загальні проблеми сім'ї та сімейних взаємин.

З іншого боку, практично не відпрацьовуються дуже багато професійних умінь і навичок, тому що для цього бракує навчального часу. Вихід знаходиться в тім, щоб розглядати проблему сім'ї й сімейного виховання, особливо неблагополучної сім'ї, не автономно, а в єдиній системі, на основі змістової взаємодії викладачів, координування їхніх зусиль.

Проблеми вивчення сім'ї й сімейного виховання в навчальних курсах представлено у схемі 5.8.

Схема 5.8

**Загальнонаукові і психолого-педагогічні знання, які
формується в процесі вивчення теоретичних дисциплін**

Зміст знань про неблагополучну сім'ю	Навчальні дисципліни
Сім'я як соціальний інститут виховання. Сучасні проблеми сім'ї. Історія виникнення сім'ї	Соціологія, Філософія, Історія України, Психологія, Педагогіка, Релігієзнавство, Політологія, Культурологія
Сімейна політика, її зміст і принципи, мета	Історія України, Філософія, Основи права, Соціологія, Політологія, Основи конституційного права, Соціальна педагогіка
Національні й релігійні особливості сім'ї. Українська	Культурологія, Історія України, Релігієзнавство, Соціологія, Педагогіка,

родина	Основи конституційного права, Етнопсихологія
Типи й функції сім'ї	Соціологія, Психологія, Педагогіка, Основи економічних теорій, Філософія
Історія сімейного виховання	Історія України, Культурологія, Історія педагогіки, Релігієзнавство, Література
Основні фактори й умови сімейного виховання	Психологія, Педагогіка, Соціологія, Педіатрія, Логопедія, Валеологія, Корекційна педагогіка і психологія
Взаємини в сім'ї, їх виховний характер.	Соціологія, Філософія, Психологія, Педагогіка, Сучасна українська мова, Література.

У схемі 5.7 "Загальнонаукові і психолого-педагогічні знання, що формуються в процесі вивчення теоретичних дисциплін" за навчальними планами підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти за спеціальністю 7.01.01.01. "Дошкільне виховання" подано дисципліни, які озброюють майбутніх вихователів необхідними знаннями про сім'ю, що визначають зміст конкретних знань студентів з проблем сім'ї та сімейного виховання, а також дають їм можливість синтезувати інформацію щодо їхньої професійної спрямованості.

Проаналізувавши навчальні плани, встановили, що практично у змісті більшості досліджуваних дисциплін певною мірою розглядаються проблеми сім'ї. Так, соціальні питання сім'ї є предметом вивчення таких навчальних дисциплін, як соціологія, філософія, політологія, основи економічних теорій, сучасна українська мова, історія України й ін.

Проблеми історії становлення сім'ї, як виховного інституту розглядалися в розділах історії України, релігієзнавства, української та зарубіжної культури, педагогіки, літератури.

Аспекти здоров'я і фізичного розвитку сім'ї в цілому й дітей зокрема висвітлювалися при вивченні таких дисциплін, як анатомія та фізіологія й

патологія дітей, валеологія, педіатрія, основи гігієни, дефектологія, логопедія, психологія й педагогіка.

Значний інтерес у студентів при до роботи з сім'єю виявлявся при вивченні психолого-педагогічних проблем сім'ї, що розглядаються в таких дисциплінах, як психологія (загальна вікова, педагогічна), педагогіка (загальна, дошкільна, сімейна, соціальна, порівняльна).

З огляду на багатоаспектність виховно-освітнього впливу сім'ї на розвиток і становлення особистості дитини, розглянемо сутність міждисциплінарної взаємодії в руслі впливу різних сфер існування сім'ї. Багатоаспектність сімейного виховання подано у схемі 5.9.

Схема 5.9

Багатофакторність сімейного виховання

МАКРОФАКТОРИ

Соціально-економічна система; рівень науково-технічного прогресу; демографічна ситуація; суспільна свідомість (ідеологія, політика, культура, мораль, релігія, наука).

*Історія України, Політологія, Філософія, Релігієзнавство, Українська і зарубіжна культура, Основи права, Соціологія, Основи економічних теорій.

МЕЗОФАКТОРИ

Природно-географічні умови, національно-культурні, релігійні й регіональні традиції, засоби масової інформації.

*Основи екології, Українська і зарубіжна культура, Історія України, Педагогіка, Історія педагогіки, Література, Психологія, Сучасна українська мова, Іноземна мова.

	<p><u>МІКРОФАКТОРИ</u></p> <p>Родина, педагоги, група однолітків, побутові умови.</p> <p>* Психологія, Педагогіка, Сучасна українська мова, Іноземна мова, Методики навчання дошкільників математики, мови, музики, образотворчого мистецтва, ознайомлення з природою та ін.</p>	
--	--	--

* - дисципліни, у процесі яких вивчались особливості та механізми впливу факторів на процес виховання дітей у сім'ї.

Як бачимо із схеми, макрофактори, що поєднують у своїй сфері ідеологію, політику, право, культуру, мораль, релігію та які впливають на соціальне тло сім'ї, розглядаються при вивченні здебільшого дисциплін соціально-гуманітарного циклу: філософії, соціології, історії України, релігієзнавства, політології.

Мезофактори (греч. – mesos – середній, проміжний) позначають проміжні фактори, які визначають і впливають на процес сімейного виховання. Природно-географічні умови, національно-культурні, регіональні, релігійні традиції і є предметом вивчення таких дисциплін: основи екології, українська і зарубіжна культура, психологія, педагогіка і ін.

Мікрофактори сімейного виховання визначаються тим малим колом спілкування, яке, незважаючи на свою обмеженість, значно впливає на процес сімейного виховання (члени сім'ї, найближчі родичі, однолітки, педагоги). Виховно-освітню сферу мікрофакторів вивчають: психологія, педагогіка, сучасна українська мова, іноземна мова, приватні методики.

Однак у цій схемі спостерігається не тільки горизонтальна, але й вертикальна взаємодія. Це, на наш погляд, означає, що всі ці сфери (макро-, мезо-, мікро-) взаємозалежні і взаємообумовлені.

Наприклад, сім'я як елемент мікросфери не може існувати і характеризуватися без впливу макросередовища, тобто без політики, культури, моралі. Це означає, що, розглядаючи певні питання з педагогіки сім'ї, умови

сімейного виховання, викладач обов'язково мусить посилається на соціально-економічний стан суспільства на сучасному етапі тощо.

Аналогічний взаємозв'язок простежується в блоці мезофактори – мікрофактори. Розглядаючи питання особливостей виховання дітей у різних типах сімей, викладач обов'язково звертає увагу на національні і регіональні характеристики сімейного середовища.

При вивченні теоретичних курсів, що лежать в основі професійної діяльності майбутнього педагога і складових ядра професійної підготовки – теоретичних основ курсів соціально-гуманітарного і психолого-педагогічного циклів, – особлива увага приділялася відпрацюванню понятійного апарата, поза як випускник, який не знає і не розуміє змісту й значення основних професійних термінів, не може називатися фахівцем, бо не може сприймати інформацію, викладену в науковій і методичній літературі.

Наступним етапом процесу професійного становлення педагога дошкільної освіти було вивчення розуміння студентом механізму, процесу розвитку, виховання чи формування якостей особистості дитини. Суттєво, щоб студент розумів загальну стратегію, підходи до виховання тих чи інших якостей, здібностей особистості в умовах сім'ї. При цьому він має бути знайомим з різними стратегіями, ідеями, теоріями розвитку дитини та її сім'ї.

Одним з етапів при вивченні базових теоретичних дисциплін виступали знання про засоби розвитку певних якостей особистості, умінь і навичок, здібностей, прийомів і методів роботи в тому чи іншому напрямі. Сучасний педагог працює в широкому просторі вибору. Через специфіку діяльності він змушений вибирати той чи інший зміст діяльності, методи, прийоми й форми роботи з дітьми та їхніми сім'ями, засоби навчання і виховання.

Важливим етапом у дослідженні було формування у студентів знань про критерії та показники ефективності педагогічної діяльності в конкретному напрямі, та діагностичні методики, які дозволяють відстежувати розвиток особистості в даному аспекті розвитку. Наприклад, з теоретичних основ сімейного виховання вивчалася тема "Моральне виховання дошкільників у

сім'ї". При вивченні цієї теми розкривався, а потім контролювався ступінь засвоєння студентом таких питань, як: "За якими критеріями можна судити про моральну вихованість дітей у сім'ї: 1) за справами і вчинками; 2) за мотивами діяльності; 3) за проявом моральних почуттів; 4) за розвитком моральної свідомості?". При вивченні проблем неблагополучних сімей розглядалися такі питання: "Що є показником неблагополуччя дітей у сім'ї? За якими ознаками можна визначити, що дитина відчуває емоційний дискомфорт у сім'ї? Які діагностичні методики можуть застосовуватися для виявлення емоційного неблагополуччя в дітей?".

Наступним етапом було формування вмінь використовувати теоретичні знання для вирішення типових навчальних і професійно спрямованих задач. Знання студентів контролювались у формі репродуктивного викладу основних понять і теорій. Засвоєння цієї частини змісту освіти свідчило про те, що студент знає теоретичний матеріал. Для повноцінної підготовки фахівців до професійної діяльності їх вчили оперувати цими знаннями, використовувати наукові знання для рішення професійних задач, тому велику частку діяльності студентів на заняттях з базових дисциплін займали різні вправи щодо застосування теоретичних дисциплін.

Оперування знаннями здійснювалося на різних рівнях: знайомство з тими чи іншими процесами, поняттями; пояснення причин тих чи інших явищ, дій; творчого використання теоретичних знань; прогнозування діяльності, конструювання навчальних посібників, проектування освітньої діяльності; випробування нових підходів, засобів навчання.

Завершальним етапом було творче використання знань. У зв'язку з тим, що педагогічна взаємодія з сім'єю носить варіативний характер, дуже важливо сформулювати й оцінити вміння студента проектувати роботу, здійснювати добір змісту, методів, форм і засобів освіти відповідно до особливостей сім'ї й обставин.

У практиці підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти часто зустрічається різне розуміння викладачами, різне трактування педагогічних

явищ, процесів. Тому в експериментальній системі підготовки дошкільних фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями особлива увага приділялась координації роботи викладачів дисциплін, які входять до інтегративного процесу формування готовності фахівців. Робота з координації діяльності окремих учасників освітнього процесу проводилася в різних напрямках.

Узгодження змісту навчальних курсів. У традиційній системі підготовки фахівців дошкільної освіти спостерігається, з одного боку, дублювання змісту навчання за різними навчальними дисциплінами. Так, наприклад, проблеми сім'ї, її функціональність і типологія розглядаються як окреме питання і в основному як окрема лекційна тема в таких навчальних дисциплінах, як соціологія, психологія сім'ї, етнопсихологія, сімейна педагогіка. З іншого боку, практично не аналізуються теоретичні аспекти сімейних проблем, при цьому не відпрацьовуються багато професійних умінь і навичок, необхідних майбутньому фахівцеві дошкільної освіти. Для того, щоб уникнути такого підходу, пропонували викладачам координувати і погоджувати зміст досліджуваного матеріалу з викладачами дисциплін у межах навчального плану, будувати логіку викладу знань з урахуванням специфіки підготовки студентів, продукувати теоретичний матеріал у площину професійної реалізації.

Усіх викладачів, залучених до роботи з експериментальної технології, було включено до спільної роботи з формування професійно важливих знань, умінь і навичок, необхідних для роботи з неблагополучними сім'ями. Засвоєння сукупності певних знань неможливе в рамках одного навчального предмета. Щоб опанувати і закріпити їх на рівні навичок, необхідно ці вміння й навички постійно використовувати в наступній навчальній діяльності. Кожен викладач повинен бачити всю систему підготовки студента, знати, що вже відпрацьовано на інших заняттях, і включати ці вміння й навички у зміст курсу. Досвід студента при цьому формувався на основі кумулятивного принципу (*cumulatio* – лат. – збільшення, скупчення).

Одним із напрямів роботи щодо координації зусиль викладачів є узгодження загальної стратегії і загальнопедагогічних підходів до підготовки педагогів. Для реалізації цілей такої роботи проводилися семінари й консультації для викладачів, які працюють в експериментальних групах. Семінари для викладачів, котрі беруть участь в експерименті, проводилися двічі на рік (у кожному семестрі). На семінарських заняттях розглядалися питання, пов'язані з загальними підходами до підготовки дошкільних фахівців для роботи з неблагополучними сім'ями, координацією зусиль викладачів, розробкою й обговоренням технологій організації освітнього процесу.

На консультаціях, проведених у міру необхідності, розглядалися поточні питання організації навчального процесу в експериментальних групах, обговорювалися результати навчання студентів, корекції освітнього процесу.

Чимало соціальних, наукових проблем мають міждисциплінарний характер, тому їх вивчення ми проводили у формі інтегрованих занять, які готували спільними зусиллями викладачів і студентів.

Ще одним важливим напрямом роботи з координації діяльності інтегративного характеру є спільна підготовка і проведення навчальних занять та позанавчальних заходів. Таким заняттям притаманні комплексність використаного матеріалу, можливість брати у них участь студентів з різних груп і різних курсів. До організації спільних семінарів залучалися студенти старших курсів і магістранти, які вже вивчили навчальні курси на рівні ментально-опосередкованих зв'язків, і були здатні продемонструвати певну залежність змістової сторони матеріалу, показати залежності різних аспектів сімейного виховання від соціальних, психологічних і педагогічних проблем суспільства й конкретної сім'ї.

Так, обговорення теми "Соціальні проблеми неблагополучної сім'ї в Україні" проводилось у формі "круглого столу" і зготувалося спільними зусиллями викладачів таких навчальних курсів, як соціологія, політологія, історія України, основи конституційного права, сімейна педагогіка, соціальна педагогіка. Під час обговорення розглядалися питання державної політики

щодо неблагополучних сімей; конституційні права батьків і дітей у таких сім'ях; аналізувалися урядові документи; розглядався зміст діяльності різних суспільних і державних інститутів, що опікуються проблемами неблагополучних сімей, і зміст їхньої діяльності; потенціал можливостей педагогів в організації корекції та підтримки неблагополучних сімей.

Проблема "Фізичне виховання дітей у сім'ї" також обговорювалася разом з викладачами анатомії і фізіології, психології, педіатрії, дефектології, логопедії, валеології, сімейної педагогіки. Проводився аналіз наявних проблем здоров'я і фізичного виховання дітей на сучасному етапі з позицій різних фахівців.

Тематика інтегрованих занять щорічно узгоджувалася з викладачами, що працюють в експериментальних групах. Кожен викладач, залучений до підготовки й проведення інтегрованих занять, виділяв для цього у своїй робочій програмі другу годину.

Аналізуючи результати роботи, цікавим було, як міждисциплінарна інтеграція вплинула на рівень формування професійних знань студентів експериментальних груп, тому що в контрольних групах процес навчання здійснювався з використанням традиційних методів і прийомів.

Етапом здобуття результативності стало проведення інтегрованого іспиту з курсу "Сімейна педагогіка". Слід зазначити, що саме по собі формулювання питань до іспиту ще не забезпечувало інтегративного характеру змісту знань. Намагалися змінити логіку проведення іспиту. Логічна особливість організації іспиту полягала в тому, що питання студентам давалися заздалегідь, на початковому етапі вивчення курсу, що дало можливість сформулювати в них мотивацію накопичення знань при вивченні різних навчальних курсів, формування цілісного уявлення про конкретну проблему, а також дозволило виявити вміння студентів інтегрувати знання з наукових дисциплін для вирішення конкретних питань, пов'язаних із сімейним вихованням.

Міждисциплінарний аспект підготовчої роботи до іспиту був обумовлений характером вимог до змісту відповіді на запитання. Кожен студент у своїй відповіді повинен був розкрити й позначити:

- сутність явищ і процесів, відзначених у питанні, основні поняття, пов'язані з ними;

- коло педагогічних завдань, для рішення яких використовуються певні засоби виховання;

- психолого-педагогічний механізм впливу чи розвитку, формування тих чи інших якостей особистості;

- систему форм, методів, прийомів і засобів, що забезпечують формування тих чи інших якостей особистості;

- критерії і показники ефективності роботи з сім'єю;

- методичні розробки (консультації, бесіди, заняття тощо) за творчим використанням знань із проблем сім'ї у професійній діяльності.

Отже, у відповіді на питання студент, спираючись на знання з різних дисциплін, мав розкрити основні поняття, обґрунтувати актуальність проблеми у зв'язку із сучасними підходами, нормативними документами, а також, спираючись на соціологічні знання, дати психологічне обґрунтування впливу механізмів розвитку на формування відповідних якостей особистості.

Умови ефективності міждисциплінарних зв'язків оцінювались за допомогою таких критеріїв:

- гнучкість і мобільність у використанні знань, умінь і навичок;

- уміння інтегрувати знання з дисциплін для рішення педагогічних завдань і ситуацій;

- здатність цілісно і комплексно аналізувати проблеми сім'ї і сімейного виховання;

- уміння практично втілювати сукупність знань про сім'ю і сімейне виховання.

Узагальнений фактичний матеріал дозволив виділити рівні прояву ефективності міждисциплінарних зв'язків.

До високого рівня прояву знань міждисциплінарних зв'язків були віднесені студенти, які всебічно використовували знання й уміння у процесі аналізу різних педагогічних ситуацій і в міркуваннях про проблеми виховання в сім'ї,

інтегровано підходили до висловлювань, використовуючи теоретичний арсенал знань з різних наукових джерел. У студентів виявлялося цілісне бачення проблем сім'ї та сімейного виховання як сукупного і взаємозалежного процесу й уміння використовувати здобуті знання на практиці.

Студенти середнього рівня прояву знань міждисциплінарних зв'язків виявляли гнучкість і мобільність у використанні знань і умінь, вміли аналізувати і зіставляти педагогічну інформацію щодо рішення проблем сімейного виховання, але не завжди розглядали проблему в цілому і не могли реалізувати її в практичній діяльності.

Низький рівень прояву знань міждисциплінарних зв'язків у студентів характеризувався схоластичним засвоєнням знань і вмінь, відсутністю аналітичного ставлення до проблем сімейного виховання і невміння практично застосовувати отримані знання.

Аналіз результатів рівнів сформованості знань міждисциплінарної інтеграції у студентів представлений у таблиці 5.10.

Таблиця 5.10

**Дані експериментальної роботи з виявлення рівнів
сформованості знань міждисциплінарної інтеграції
у студентів (%)**

Груп.рівні	Високий	Середній	Низький
Експерим. гр.	32	65	13
Контрол. .гр.	17	63	20

Як бачимо з таблиці 5.9, високий рівень в експериментальних групах (32%) є значно вищим, ніж у контрольних (17 %). Ці студенти навчилися акумулювати, синтезувати, аналізувати знання, здобуті в результаті вивчення різних навчальних дисциплін із проблем сім'ї й особливо неблагополучної сім'ї. Середній рівень представлений практично паритетними показниками як в

експериментальній (65%), так і в контрольній (63%) групах. Знання, засвоєні цією категорією студентів, не завжди акумулювались і не реалізовувалися в конкретних ситуаціях. На низькому рівні виявилися студенти, кількість яких цілком логічно більша в контрольних групах (20%) і відповідно (13%) – в експериментальних. Неусвідомленість при засвоєнні знань не давала таким студентам можливості аналітично ставитися до проблем сім'ї та сімейного виховання.

Отже, міждисциплінарна інтеграція значно підвищила можливості формування цілісних уявлень у студентів про сім'ю та її проблеми; виявляти гнучкість і мобільність у використанні знань, умінь і навичок; інтегрувати і трансформувати професійну інформацію в площину практичної реалізації.

5.2.6. Оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучної сім'ї. Специфіка діяльності педагога дошкільної освіти обумовлює характер і способи одержання професійної інформації. Педагогові необхідно користуватися різними видами діагностики, пристосовуючи їх до власної мети. При цьому йдеться про діагностику як галузь практичної діяльності, метою якої є не розробка будь-яких методів і прийомів, а визначення діагнозу, що розглядається як певний стан об'єкта. Уміння фахівця при прийнятті рішень спиратися на дані педагогічної діагностики є одним з важливих показників готовності майбутнього педагога до роботи з неблагополучними сім'ями.

Об'єктами педагогічної діагностики в дослідженні були особистість дитини в системі її взаємодії із соціальним мікросередовищем та її сім'єю як середовищем, що впливає на розвиток і формування цієї особистості.

Однією з категорій досліджуваної проблеми є «діагностична діяльність» педагога, у визначенні якої ми виходили із сукупності двох понять «діяльність» і «педагогічна діагностика». У довідковій літературі «діяльність» розглядається як спосіб активного ставлення суб'єкта до навколишнього явища, спрямованого на їхню доцільну зміну і перетворення. А «педагогічна

діагностика» визначається як спеціально організований процес пізнання, у якому відбувається збір інформації про вплив на особистість і соціум (сім'ю) соціальних, економічних, психологічних, педагогічних факторів з метою підвищення ефективності педагогічних факторів [339]. Відтак, під «діагностичною діяльністю» розуміємо спосіб активного ставлення педагога до особистості дитини і його сім'ї з метою збору інформації про вплив на них різних факторів, що впливають на процес розвитку дитини і життєдіяльність сім'ї.

При визначенні сутності діагностичної діяльності майбутніх педагогів дошкільної освіти ми виходили з такого:

- вивчення об'єкта має бути спрямованим не стільки на розкриття недоліків, скільки на пошук резервів цього об'єкта, його нерозкритих можливостей і потенціалів;
- діагностика повинна бути не самоціллю, а носити стимулювальний характер;
- об'єкт необхідно вивчати в процесі діяльності та спілкування;
- об'єкт вивчається не ізольовано, а в контексті соціальних відносин;
- дані діагностики не повинні бути спрямовані проти самого суб'єкта;
- не можна доходити висновків про об'єкт тільки на основі одного методу;
- необхідно вивчати об'єкт у розвитку і порівнювати його досягнення не тільки з успіхами інших, але і з власними показниками.

Визначення педагогічного діагнозу неможливе без опори на теоретичні уявлення про досліджуване явище чи предмети. На основі теоретичного аналізу в педагога формуються ознаки діагностованого явища. Так, наприклад, при вивченні ситуації неблагополуччя сім'ї студенти розглядали її як комплексну, яка включає спектр економічних, соціально-психологічних, особистісних причин виникнення й ознак прояву. Такий підхід дав можливість різнобічно проаналізувати проблему кожної сім'ї та диференційовано підійти до визначення методів педагогічної взаємодії з дітьми та їхніми батьками.

Було також визначено структуру соціально-педагогічної діагностики неблагополучної сім'ї.

- Констатація неблагополуччя сім'ї, діяльності й поведінки дитини.
- Усвідомлення можливих причин неблагополуччя, аналіз особливостей.
- Визначення припущення на основі аналізу сукупності наявних даних.
- Збирання додаткової інформації, необхідної для уточнення припущення.

Успішне здійснення діагностичної діяльності неможливе без розвитку в педагога спостережливості, значення якої за сучасних умов професійної підготовки помітно підвищується у зв'язку з поширенням аналітичних, прогностичних і проєктивних функцій педагога. Професійну спостережливість можна сформувати лише на основі постійних спостережень за дітьми та їхніми сім'ями, за процесом їхнього розвитку. На жаль, у традиційній технології підготовки педагогів присутня недооцінка ролі спостережень у розвитку творчої індивідуальності педагога; не створені для цієї діяльності відповідні умови. З огляду на значення спостережливості для професійної діяльності фахівців дошкільної освіти, було введено спеціальні заняття за методикою проведення педагогічних спостережень та діагностики виховання дітей у сім'ї, а саме в неблагополучній. Ці заняття проводилися в дошкільних навчальних закладах, які припускали організацію і проведення діагностики з дітьми та їхніми батьками, ведення діалогу в індивідуальній роботі з дітьми, батьками і вихователями. Використання спостережень та їх опис, інтерпретація результатів – обов'язкові компоненти навчально-дослідницьких робіт студентів. Розвиткові професійної спостережливості сприяли також звіти про педагогічну практику.

Разом з тим, досвід роботи зі студентами і спеціально організовані спостереження показали, що саме по собі включення студентів у діяльність спостереження ще не забезпечує результатів. Необхідна розроблена система роботи з навчання цієї діяльності.

У навчанні студентів педагогічного спостереження ми виходили з ідеї етапного засвоєння цього досвіду професійної діяльності.

Відповідно до розподілу професійних задач за рівнем складності на оперативні, тактичні й стратегічні було окремлено три рівні засвоєння діяльності спостереження:

- рівень оволодіння окремими операціями й уміннями спостереження;
- рівень оволодіння спостереженням як цілеспрямованою діяльністю педагога;
- рівень оволодіння спостереженням як компонентом цілісної професійної діяльності дослідницького характеру.

Такий підхід відповідає найважливішій закономірності засвоєння складного соціального досвіду – елементному засвоєнню його з посиленням інтеграційних зв'язків між окремими компонентами.

На першому етапі навчання студенти засвоювали основні операції і найпростіші вміння, пов'язані зі спостереженням, опановували оперативне спостереження педагогічних явищ і процесів, що їх цікавлять. На другому етапі студенти навчалися цілісного досвіду здійснення спостереження, що підкорялося вирішенню тактичних виховно-освітніх задач. На третьому етапі студенти здійснювали педагогічне спостереження відповідно до вимог, пропорованих до спостереження як метод науково-практичного дослідження, опановували культуру професійного спостереження і використовували його для рішення педагогічних задач стратегічного характеру.

Досвід показує: коли студент уперше спілкується з дітьми та їхніми батьками, він зовсім не бачить реакції співрозмовника на його слова і звертання, тобто відбувається однобічний процес спілкування, що не дає необхідного педагогічного результату. Розвиток здатності бачити суб'єкт діяльності й адекватно реагувати на процес взаємодії з ним у край необхідні майбутньому педагогу.

Успішність формування здатності спостерігати багато в чому залежить від настанови особистості. Тому при аналізі проведеного спілкування з дітьми й батьками з неблагополучних сімей зверталась увагу на вміння бачити дітей, зауважувати, як поводить дитина протягом дня; спостерігати поведження батьків під час спілкування зі своїми дітьми і з педагогом. Для контролю рівня

сформованості цього вміння в студентів використовувались ігрові завдання: розповісти, як поводитися батьки під час бесіди з вихователем, з власними дітьми.

Також пропонувалось майбутнім педагогам стежити за психічним станом дітей, завважувати зміни в їхньому настрої, поведінки, реакціях і висувати версії про можливі причини. Активізації спостереження сприяли запитання до студентів типу:

- Які зміни в настрої дітей ви помітили протягом дня?

- Чим викликані ці зміни?

- Чи виявлялися в дітей негативні реакції у спілкуванні з дітьми й батьками? Які? Опишіть дії дітей і їхні емоційні реакції. Проаналізуйте причини таких реакцій.

Майбутнім педагогам також пропонувалось не тільки дивитися на дії та поведінку дітей і батьків, але й відзначити, уявляти те, чого безпосередньо не видно, міркувати про процес сприйняття явищ і процесів дійсності. Сприяло цьому насамперед сприйняття ситуації очима тих, за ким вони спостерігали і хто виконував певні дії. Це дозволяло розуміти мотиви поведінки, особистісні інтереси, вгадувати дії, вистроювати факти, що спостерігаються, у логічний ланцюжок. Також рекомендували студентам спиратись у сприйнятті на теоретичні знання, які дозволяли структурувати явища, що спостерігаються, виявляти зв'язки між окремими фактами й аналізувати явища. Розвиткові цих умінь сприяло коментування студентами своїх спостережень.

Необхідним компонентом діяльності майбутнього педагога є сформованість здатності швидко орієнтуватися в ситуації, вміння швидко оцінювати сформовану ситуацію, відзначати те, що стосується проблеми. Формування таких умінь найбільш успішно відбувається в умовах дефіциту часу, під час змістовної діяльності та на основі тривалої практичної роботи з дітьми. Певну результативність в організації такої роботи відіграли спеціальні вправи, а також настанова особистості на самовиховання. Наведемо приклад вправ:

1) на початку дня визначити, хто з дітей відчуває негативні емоції, і спробувати встановити можливі мотиви;

2) провести бесіду з батьками, спрямовану на з'ясування рівня педагогічної культури. Обґрунтувати свої припущення, аналізуючи відповідну реакцію батьків і їхню поведінку.

На другому етапі навчання студентів професійного спостереження основну увагу звертали насамперед на встановлення залежностей між явищами й процесами педагогічної дійсності; змін, що відбуваються з дітьми та їхніми сім'ями в ході педагогічної взаємодії з вихователем; подібності й розходження між різними процесами, стилями діяльності педагогів.

При організації таких спостережень студенти мали насамперед усвідомити зміст конкретних спостережень. Так, наприклад, та сама мета спостереження – виявлення стилів сімейного виховання - проводилася для того, щоб виявити вплив того чи іншого стилю на процес виховання дітей і щоб визначити зміст педагогічної взаємодії з такою сім'єю. Відтак, націлювали студентів на усвідомлення змісту спостережень, для чого пропонувалося їм скласти програми спостережень. При складанні таких програм студентам пропонувалося окремлювати запитання, на які вони повинні відповісти в ході спостереження. Так, при спостереженні батьківських зборів необхідно було зафіксувати факти, що стали б підставою для відповіді на запитання:

- Як вихователь створює настанову на сприйняття інформації батьками?
- Якими прийомами користується вихователь аби привернути увагу батьків?
- Як враховує педагог індивідуальні інтереси батьків?
- Яких помилок припускався педагог у спілкуванні з батьками?

До програми спостережень, крім запитань включався також план спостережень, в якому чітко були сформульовані об'єкт спостережень, мета і тривалість. Способом фіксації педагогічних фактів, що спостерігаються, були щоденники і протоколи спостережень.

На третьому етапі формування професійного спостереження основну увагу ми приділяли ознайомленню студентів з вимогами, пропонованими як до методу науково-практичного

дослідження. Роз'яснювалася сутність таких його характеристик, як валідність, константність, об'єктивність.

Педагогічна діагностика – поняття комплексне і її правильна організація допомагає оцінити рівень розвитку й вихованості дитини залежно від якості сімейного виховання, характеру особистісного виховного впливу мікросоціуму. У процесі підготовки студентів до діагностичної діяльності, аналізуючи безпосередньо конкретну ситуацію сім'ї, відповісти на такі запитання:

- Чи має місце соціально-педагогічне неблагополуччя в сім'ї?
- На що орієнтувались у виховно-освітній, профілактичній і корекційній роботі з сім'єю?
- У чому полягає можливість зміни соціально-педагогічної ситуації в сім'ї?
- Хто і що повинен робити?
- Якими шляхами, засобами, методами?
- Який можливий результат при використанні методів профілактики і корекції або їх відсутність?

Відповіді на поставлені запитання дозволили студентам скласти педагогічний анамнез конкретної сім'ї, що надалі давало можливість сформулювати необхідні корекційні дії в регуляції соціально-педагогічної ситуації. Надалі студентам була запропонована послідовність проведення соціально-педагогічної діагностики сім'ї, що підтверджувало комплексність процесу діагностики.

Перша частина комплексної діагностики (первинна діагностика сім'ї) припускала виявлення: педагогічних труднощів сім'ї, соціальну неуспішність сім'ї, неадекватну поведінку батьків і дитини, труднощі спілкування. Проводилось сканування всіх сімей з метою виділення сімей групи ризику. Однією з таких груп і є неблагополучні сім'ї (соціально та педагогічно занедбані). Використовувався модифікований метод Р.В.Овчарової МЕДСЗ (метод експрес-діагностики стану занедбаності).

Друга частина (діагностика виховного соціуму сім'ї) припускала особистісну діагностику батьків, діагностику сімейної атмосфери, діагностику дитячо-батьківських відносин. У цій

частині тривало більш поглиблене педагогічне вивчення сім'ї на основі ознак соціально-педагогічної занедбаності. Ці ознаки:

- порушення образу "сім'ї", виражене в неадекватній самооцінці та рівні домагань;
- низький соціальний статус, що виявляється в неприйнятті суспільства, обструкції педагогів;
- неадекватна поведінка в соціальних ситуаціях.

При цьому діагностичні ознаки були пов'язані з характеристикою соціально-педагогічної ситуації в сім'ї, що ми розуміємо як своєрідне сполучення внутрішніх і зовнішніх умов, які визначають активність сім'ї у взаємодії із соціальним середовищем.

Третя частина передбачала глибоку психолого-педагогічну діагностику виховного мікросоціуму сім'ї, визначався прогноз її розвитку, завдання корекційної роботи в параметрах зміни в особистості дитини в соціально-педагогічній ситуації її сім'ї.

Студентам також пропонувався модифікований психолого-педагогічного консилиуму (МПК) Р.В.Овчарової, який розглядали як метод узагальнювальної комплексної діагностики неблагополуччя в сім'ї. В його завдання входило виявлення типових негативних проявів у сім'ї і їх причини, пов'язані з соціальними і психолого-педагогічними факторами; розробка й узгодження основних напрямів і методів діагностичної та корекційної роботи з неблагополучними сім'ями; інтеграція психолого-педагогічних знань; обмін діагностичною інформацією в інтересах сім'ї та дітей; аналіз ефективності проведення роботи [339].

Діагностична функція такого консилиуму полягала у вивченні соціальної ситуації розвитку проблемних сімей, визначення домінанти неблагополуччя в сім'ях, а також потенційних можливостей у педагогічній підтримці таких сімей; сприяла подоланню однобічності в підході до неблагополучних сімей.

Способами підготовки психолого-педагогічного консилиуму були діагностична "мозкова атака" на основі спостережень; діагностичний ланцюжок "фахівців", у ролі яких виступали студенти; діагностичні діалоги на завершальному етапі діагностики. На консилиумі на основі

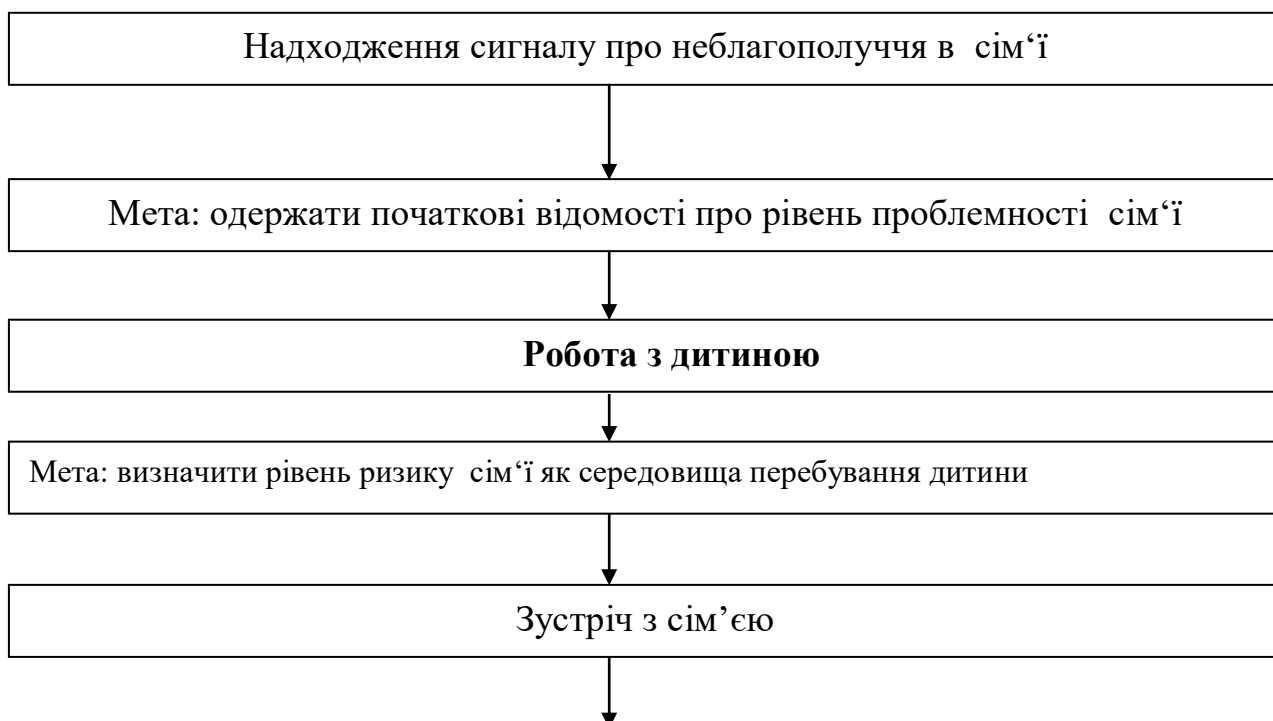
аналізу конкретних ситуацій обговорювалася загальна програма діагностичного обстеження неблагополучних сімей, покрокова схема діагностичного процесу. Так, наприклад, при проведенні "мозкової атаки" визначалася проблема і студентам пропонувалося висловити своє розуміння її вирішення, не побоюючись при цьому найнеймовірніших пропозицій. Усі міркування записувалися в міру надходження, при цьому ніякого обговорення їх достоїнств і недоліків не допускалося доки тривало надходження нових ідей.

Для ефективності методу викладач діяв оперативно, динамічно, переконував студентів пропонувати якнайбільше рішень проблеми, не надто дбаючи про їх практичну доцільність. У такий спосіб відбувалося так зване генерування ідей. На синтезуючому етапі в роботу включалася група студентів-аналітиків, котрі збирали всі ідеї, оцінювали і відзначали найбільш перспективні та ефективні.

Організація роботи педагога з неблагополучною сім'єю на діагностико-корективному рівні подано в схемі 5.11.

Схема 5.11

Організація діагностико-корективної роботи з неблагополучними сім'ями



Посилену увагу в дослідженні було приділено вивченню студентами сім'ї

Посилену увагу у дослідженні було приділено вивченню студентами сім'ї і формуванню вмінь диференційовано підходити до проблеми психолого-педагогічної діагностики і корекції неблагополучних сімей.

При вивченні дітей у дослідженні використовувалися різновиди проєктивних тестів, що дозволяють установити особистісні характеристики й систему ціннісних орієнтацій дитини в соціумі.

Так, тест вільних асоціацій проводився під виглядом гри "Міркуємо вголос". Педагог називав якесь слово, а дитина називала кілька асоціацій, що в неї виникають у зв'язку з цим словом. Спочатку звучали нейтральні слова на

кшталт "квітка", "яблуко", "літо", а потім називалися значимі слова, такі, як "мій будинок", "мама", "тато", "вихідний день" і т. ін.

Студентам також пропонувався тест тематичної апперцепції (ТАТ), що допомагав зібрати інформацію про взаємини дитини з навколишніми. Набір сюжетних і безсюжетних малюнків давав можливість дітям у залежності від їхнього мислення, почуттів і на основі попереднього досвіду по-різному трактувати зображувану ситуацію, що дозволяло вирішувати діагностичні й корекційні задачі, обговорюючи з дітьми запитання: "Хто зображений на картинці? Що відбувається на картинці? Що думають і відчувають персонажі картинки? Що призвело до події? Що буде?".

У роботі зі студентами використовувалася проєктивна методика, створена Л.Дюсс, тест "Казка". Дітям читалися незакінчені казки, які необхідно було завершити. Дослідник рекомендував два варіанти відповідей: правильні і проблемні. Залежно від того, який варіант відповіді дитина вибере, визначався рівень її емоційної тривожності як один з можливих показників неблагополуччя в сім'ї. Такий комплекс методик дозволяв майбутньому педагогу за сукупністю показників і особистісних характеристик емоційно-психологічного стану дитини визначити рівень неблагополуччя дитини в сім'ї.

У результаті реалізації цієї програми практики студенти не тільки опанували навички діагностики дітей з неблагополучних сімей, методику корегувальної роботи, але й встановили зворотний зв'язок з дітьми з неблагополучних сімей і з педагогами, навчилися аналізувати і прогнозувати педагогічну діяльність, у результаті чого в них сформувалася і професійна мотивація, і компетентність, і педагогічна рефлексія.

Диференціація сімей на групи в залежності від рівня психолого-педагогічної культури дозволила здійснити індивідуальний підхід і використовувати конкретні методи впливу на батьків, давати їм завдання практичного характеру, які дозволяють засвоювати прийоми виховного впливу. Психолог О.Олексієнко відзначає, що такий звичний для педагогів термін, як "робота з батьками" – це насамперед спілкування з ними, здійснюване як комунікативна діяльність [7].

Встановлення таких контактів педагога з батьками здійснювали згідно з "Методикою контактної взаємодії", розробленою Л.Б. Філоновим на принципі стадійності взаємодії [476]. При цьому фахівець вів розмову з батьками, підкреслював, яким повинно бути ставлення до дитини (віра в її фізичні й розумові можливості, довіра і повагу до неї). Педагог спонукав батьків висловлювати погляди на виховання, виявляв використовувані ними способи й засоби впливу на негативні вчинки дитини. Думки батьків, навіть якщо вони не зовсім слухні, він вислухував уважно, не спростовуючи їх, ніби підтримуючи їхню педагогічну позицію і впевненість у тому, що вони правильно впливають на дитину. Разом з тим він пропонував свої, педагогічно обґрунтовані методи впливу, закликав об'єднати зусилля, ставити єдині педагогічні вимоги.

Педагогічно доцільне поведження ініціатора контакту (педагога) забезпечувало ефективні кроки до взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодовіри. При цьому виникав діалог як специфічна форма спілкування, в якій інша людина сприймалася як рівний співрозмовник із правом на власну позицію, із властивою тільки їй системою цінностей, з індивідуальним способом сприйняття світу.

Диференціація впливу педагога на сім'ю з різним рівнем психолого-педагогічної культури припускала також застосування певних методів роботи з ними. Розуміємо такі методи як основний каркас чи рамки, відповідно до яких педагоги застосовують свої знання - навички в дії. Спираючись на пріоритет сім'ї в соціальному формуванні та розвитку людини, педагог не підмінює сім'ю, а залучає всіх її членів до активної діяльності, спрямовує свої зусилля на спільну роботу з сім'єю.

Щоб організувати таку роботу, педагог насамперед головним завданням ставить реалізацію потреби людей у спілкуванні, у збагаченні їх досвідом, взаємною інформацією, щодо придбання соціального досвіду, знань, умінь і навичок, стимулює на розвиток їхніх власних сил, використання внутрішніх резервів.

Особливо чітко позначається позиція педагога щодо роботи з неблагополучними сім'ями: забезпечити охорону інтересів дитини.

Першорядне завдання - відгородити дитину від згубного впливу сімейних відносин, що прийняли антипедагогічну спрямованість. Змусити батьків самих оцінити сімейну атмосферу та її вплив на дітей, підвести до усвідомлення своїх помилок, спонукати бажання змінити сімейний уклад.

Важливо було також у процесі безупинної, копіткої роботи з важкими сім'ями виробити в батьків довіру до дій педагога і розуміння правомірності вимог. У цьому й полягала психологічна складність впливу на такі сім'ї: з одного боку, негативно-оборонна реакція батьків, з іншого, позитивні зміни в сім'ї. Усунення помилок у сімейному вихованні неможливе без розуміння батьками необхідності прийняти рекомендації педагога. Власне кажучи, це процес перевиховання батьків. Практика підтверджує, що потрібен метод переконання, надання певної допомоги сім'ї.

В основі вдосконалювання змісту й методики сімейного виховання лежить ідея позитивної динаміки процесу становлення психолого-педагогічної культури батьків. Педагог вирішує здебільшого такі завдання: підвищення якості виховної роботи з дітьми в мікросоціумі і на цій основі – активізація педагогічних можливостей і захист дітей. Труднощі у вирішенні цих завдань пов'язані з тим, що сім'ї різні за інтелектуальним рівнем, моральним обличчям, педагогічною готовністю. Дуже специфічним є й сам процес сімейного виховання. Він більш природний і динамічний, ніж у дошкільному навчальному закладі. Дитині менш помітні навмисні виховні впливи, і вона активніше виявляє себе як суб'єкт самостійної діяльності. При цьому не можна забувати, що в сімейному вихованні допускається чимало помилок. Нині процес формування особистості став значно складнішим. Батьки нерідко покладаються на свій індивідуальний, не завжди виправданий, досвід, не замислюються над наслідками своїх впливів на дитину, недооцінюють силу виховних знань і вмінь, часто самі потребують допомоги.

Першу групу склали сім'ї з високим рівнем виховних можливостей, тобто "педагогічно розвинуті сім'ї". Тут уклад сімейного життя переважно позитивний, стабільний, рівень психолого-педагогічної культури досить високий. У сім'ї сприятлива моральна атмосфера,

загальні настанови, сімейні цінності, традиції, висока рольова адекватність її членів, дуже низький рівень конфліктності. Батьки мають усвідомлені знання в галузі сімейного виховання. У них сформовані виховні вміння, вони систематично займаються вихованням дітей, розуміють і приймають їх, підтримують постійний зв'язок з дошкільним навчальним закладом.

До другої групи увійшли сім'ї із середнім рівнем виховних можливостей. Уклад сім'ї здебільшого "суперечливий", рівень психолого-педагогічної культури батьків переважно середній. Моральна атмосфера сім'ї є позитивною, мають місце сімейні традиції, але відносини між дорослими й дітьми найчастіше суперечливі, виникають конфлікти, сварки на ґрунті незадоволених потреб одного чи декількох членів сім'ї. Батьки дещо обізнані в галузі педагогіки, але ці знання недостатньо осмислені. Вони не завжди вміють застосовувати їх на практиці.

До третьої групи віднесли "педагогічно слабкі сім'ї", з низьким рівнем виховних можливостей, де уклад сімейного життя хисткий, несприятливий, рівень психолого-педагогічної культури низький. Ця група батьків дуже неоднорідна. У сімейному укладі найчастіше зустрічаються такі негативні явища, як пияцтво, розлади, жорстокість, брутальність, нерозумна любов до дітей. Відносини між членами сім'ї неврегульовані, мають місце порушення правил поведінки в побуті, гіпертрофія матеріальних потреб і витиснення ними духовних, індивідуалістична спрямованість членів сім'ї, високий рівень конфліктності. Для батьків характерне часткове і безвідповідальне ставлення до власних дітей, деспотичний стиль відносин.

Діапазон змін, що засвідчують про підвищення психолого-педагогічної культури, визначалося таким чином: переосмислення ролі батьків; новий рівень усвідомлення себе як батьків; відчуття батьками впевненості в собі; становлення більш довірливих відносин дорослих з дітьми.

Дослідження показало, що ефективність становлення психолого-педагогічної культури сім'ї підвищується, якщо воно здійснюється з урахуванням таких положень: вивчений стан психолого-педагогічної культури

сім'ї; функціонує система диференційованої роботи з урахуванням особливостей сімейного укладу і використання різноманітних методів і форм (медико-психолого-педагогічна служба, консультування, педагогічні практикуми, конференції, батьківські збори); батьки активно залучаються у виховний процес; дослідницький підхід педагога щодо роботи з сім'єю використовується грамотно; співробітничать сім'я, дошкільний навчальний заклад та інші соціальні інститути виховання і при цьому враховуються національно-етнічні особливості сім'ї.

Диференційований підхід у роботі педагога враховував специфіку виділених груп сімей, об'єднаних єдиними параметрами у виборі педагогічних засобів, адекватних сім'ям з різним рівнем психолого-педагогічної культури. Студентам пропонувалося розробити й під час заняття “захистити” обрану методику діагностики неблагополучної сім'ї. Методика діагностики дослідження повинна була включати:

- мету і завдання роботи (складання таксономії діагностичних задач);
- опис методів вирішення поставлених завдань;
- критерії оцінки отриманих результатів у кожній серії;
- характеристику прогнозованих особливостей неблагополучних сімей і педагогічних умов виховного простору.

Критерії оцінки цього завдання були такими: системність діагностики; визначення таксономії діагностичних цілей; доступність діагностичних завдань сім'ї; компактність діагностики; аргументованість оцінки виконання завдання.

Отже, оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучних сімей дозволить майбутнім фахівцям дошкільної освіти підтверджувати чи спростовувати наявність неблагополуччя дитини в сім'ї, виявляти домінуючі тенденції розвитку емоційного дискомфорту дитини в домашньому середовищі й намітити шляхи та способи педагогічної корекції сімейного виховання.

5.3. Аналіз одержаних даних з підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями

З метою одержання порівняльних даних рівнів сформованості готовності фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями до дослідно-експериментальної роботи і після неї, необхідно було провести прикінцевий діагностичний експеримент, процедуру проведення якого викладено в розділі 4. Він проводився за тими самими критеріями, ознаками прояву, якісними характеристиками рівнів готовності за допомогою тих самих методів.

Виходячи з даних про різні рівні готовності фахівців дошкільної освіти, видалося можливим оцінювати результативність експериментальної роботи в цілому, оскільки:

- всі етапи експериментальної роботи були об'єднані загальною метою – формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями;
- експериментальна робота будувалася на основі єдиних концептуальних підходів, принципів, умов;
- зусилля були спрямовані на розвиток тих самих компонентів підготовки педагогів;
- уся дослідно-експериментальна робота проводилася як система професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти.

У таблиці 5.12 подано порівняльні дані результатів дослідження.

Таблиця 5.12

Рівні сформованості критеріїв готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями (%)

Рівні сформованості пізнавально-орієнтованого критерію			
Групи	Достатній	Середній	Низький
Е-ДН	25,6	63,5	10,9

К-ДН	13,5	47,5	39,0
Е-ЗН	29,2	61,1	9,7
К-ЗН	18,8	49,8	31,4
Рівні сформованості діяльнісного критерію			
Групи \	Достатній	Середній	Низький
Е-ДН	24,4	64,4	11,2
К-ДН	11,4	48,5	39,1
Е-ЗН	26,2	61,6	12,2
К-ЗН	17,4	50,8	31,8
Рівні сформованості ціннісно-сенсового критерію			
Групи \	Достатній	Середній	Низький
Е-ДН	25,1	65,0	9,9
К-ДН	14,4	46,6	39,0
Е-ЗН	27,6	63,1	9,3
К-ЗН	16,6	54,3	29,1
Рівні сформованості потребнісно-орієнтованого критерію			
Групи \	Достатній	Середній	Низький
Е-ДН	25,4	65,7	8,9
К-ДН	14,1	46,5	39,4
Е-ЗН	29,2	63,4	7,4
К-ЗН	18,4	51,3	30,3

ЕГ-ДН - експериментальні групи деної форми навчання;

КГ-ДН - контрольні групи деної форми навчання;

ЕГ-ЗН - експериментальні групи заочної форми навчання;

КГ-ЗН - контрольні групи заочної форми навчання.

Як видно з таблиці 5.9 за результатами формувального етапу експерименту було визначено, що найвищого показника готовності до роботи з неблагополучними сім'ями досягли студенти за пізнавально-орієнтованим критерієм (ЕК-ДН-25,6 %; ЕГ-ЗН-29,2%;); середній рівень готовності засвідчили (ЕГ-ДН-63,5% ЕГ-ЗН-61,1%) на низькому рівні залишилися (ЕГ-ДН –10,9%; ЕГ-ЗН- 9,7%;) студентів. Готовність до роботи з неблагополучними сім'ями за діяльнісним критерієм підтвердили: достатній рівень (ЕГ-ДН-24,4%; ЕГ-ЗН-26,2%) студентів; середній рівень засвідчили (ЕГ-ДН-64,4 %; ЕГ-ЗН-61,6%)

студентів і низький рівень показали (ЕГ-ДН-11,2%; ЕГ-ЗН- 12,2%) майбутніх фахівців.

Готовності до роботи з неблагополучними сім'ями за ціннісно-сенсовим критерієм розподілилися таким чином: достатнього рівня досягли (ЕГ-ДН-25,1 %; ЕГ-ЗН-27,6 %) студентів, до середнього рівня було віднесено (ЕГ-ДН- 65,0 %; ЕГ-ЗН- 63,1%) студентів, на низькому рівні залишилося (ЕГ-ДН-9,9 %; ЕГ-ЗН- 9,3%) майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Сформованість готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями за потребнісно-орієнтованим критерієм була: на достатньому рівні (ЕГ-ДН- 25,4 %; ЕГ-ЗН- 29,2%); на середньому (ЕГ-ДН- 65,7%; ЕГ-ЗН- 63,4%); на низькому (ЕГ-ДН- 8,9 %; ЕГ-ЗН- 7,4%)

У контрольних групах показники готовності майбутніх фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями суттєво не змінився: достатній рівень сформованості готовності до роботи з неблагополучними сім'ями за пізнавально-орієнтованим критерієм було виявлено у студентів (КГ-ДН- 13,5%; КГ-ЗН-18,8%), середній рівень готовності у (КГ-ДН- 47,5 %; КГ-ЗН- 49,8%) студентів і низький рівень у (КГ-ДН-10,9%; КГ-ЗН-9,7%) майбутніх фахівців. За діяльнісним критерієм достатній рівень показали (КГ-ДН-11,4%; КГ-ЗН-9,7%) студентів, середній рівень засвідчили (КГ-ДН-48,5%; КГ-ЗН-49,8%) студентів і низький рівень підтвердили (КГ-ДН-10,9%; КГ-ЗН-9,7%). Готовність до роботи з неблагополучними сім'ями за ціннісно-сенсовим критерієм визначили на достатньому рівні КГ-ДН- 25,1%; КГ-ЗН-27,6%) студентів, на середньому (КГ-ДН- 65,0%; КГ-ЗН-63,1%) і на низькому (КГ-ДН- 39,0%; КГ-ЗН-29,1%). Рівень сформованості готовності фахівців за потребнісно-орієнтованим критерієм засвідчили на достатньому рівні (КГ-ДН-25,4%; КГ-ЗН-29,2%) студентів, середнього рівня досягли (КГ-ДН-65,7%; КГ-ЗН-63,4%) студентів і низький рівень показали (КГ-ДН-8,9%; КГ-ЗН-7,4%) майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Загальнений рівень сформованості готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями на прикінцевому етапі подано в таблиці 5.13.

Рівні сформованості готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями на прикінцевому етапі (%)

Рівні готовності			
Групи	Достатній	Середній	Низький
ЕГ-ДН	25,2	64,5	10,3
КГ-ДН	13,1	47,5	39,4
ЕГ-ЗН	28,3	62,8	8,9
КГ-ЗН	17,5	51,9	30,6

Як засвідчує таблиця, відтепер достатній рівень сформованості готовності до роботи з неблагополучними сім'ями засвідчили 25,2% студентів денної і 28,3% заочної форм навчання. Середній рівень був характерний для 64,5% майбутніх фахівців денної і 62,8% - заочної форм навчання, що свідчить про суттєві досягнення їхньої готовності до роботи з неблагополучними сім'ями. За даними прикінцевого етапу, низький рівень готовності виявили 10,3% студентів денної і 8,9% - заочної форм навчання.

У контрольних групах достатнього рівня готовності досягли 13,1% студентів денної і 17,5% - заочної форм навчання, середній рівень засвідчили 47,5% майбутніх спеціалістів денної і 51,9% - заочної форми навчання і на низькому рівні знаходилися ще 39,4% студентів денної і 30,6% - заочної форм навчання.

Значно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем готовності за всіма чотирма критеріями готовності і відповідно зросла кількість студентів з достатнім рівнем готовності.

З метою перевірки об'єктивності отриманих даних було використано факторний і кореляційний аналіз.

Результати експериментальної перевірки виявили залежність між висунутими педагогічними умовами формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями і готовністю до неї, розміром цієї залежності. Перевірка проводилася в експериментальних групах, де реалізовувалися запропоновані умови.

У результаті багаторічних спостережень навчальної діяльності студентів, аналізу вітчизняної і зарубіжної наукової літератури і досвіду, а також на підставі виконаної роботи було висунуто припущення про ранжування за ступенем впливу на готовність запропонованих умов, що виглядало таким чином.

більш значимі:

- конструювання особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти;
- впровадження кредитно-модульної системи такої підготовки;
- забезпечення рефлексії в системі підготовки.

менш значимі:

- педагогізація взаємодії з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу;
- міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти;
- оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучної сім'ї.

Однак рівень залежності ефективності підготовки від вищевказаних факторів і умов був невідомий, виникла необхідність статистичної обробки даних.

У таблиці 5.14 подано рівень залежності між готовністю і кожною умовою.

Таблиця 5.14

Коефіцієнт кореляції між готовністю майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями і педагогічними умовами їх формування

	Порівнювані величини умов	Готовність	Коефіцієнт кореляції
1	Впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців дошкільної освіти	Готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями	+ 0,62
2	Забезпечення рефлексії у системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти		+ 0,57
3	Педагогізація взаємодії з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу		+ 0,61
4	Конструювання особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти		+ 0,78
5	Міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти		+ 0,44
6	Оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучної сім'ї		+ 0,48

Як бачимо з таблиці 5.14, найбільш цільна залежність між готовністю й умовами простежується в конструюванні особистісно орієнтованих технологій

підготовки фахівців дошкільної освіти (+ 0,78). Це вбачається насамперед у тому, що і викладачам, і студентам надається велика можливість для професійної реалізації своїх потенціалів. Зближує теоретичний матеріал із практичної його реалізацією, позаяк ділові ігри, квазіпрофесійні методи навчання, рішення творчих задач створюють умови, максимально наближують до дійсності, що сприяє більш швидкій і реальній професійній підготовці. Студент може більш повно розкритися, розкутися, виявити свої внутрішні здібності та артистичний потенціал, відчувати себе в ролі педагога вже в аудиторії. Конкретні ситуації визначають його мобільність, орієнтацію, імпровізацію.

Що ж до міждисциплінарних зв'язків і готовності, то було виявлено найменшу залежність + 0,44 між ними. Пояснити це можна тим, що викладачі не завжди готові до міждисциплінарних зв'язків в обговоренні певної проблеми, вони недостатньо уявляють роль і місце міждисциплінарних зв'язків в інтеграції і цілісності підготовки фахівців.

Коефіцієнт кореляції між готовністю майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями і кредитно-модульною системою підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти склав + 0,62, що засвідчує помітну між ними залежність. Пояснити це можна тим, що можливості кредитно-модульної системи дозволяють і студентам, і викладачам працювати у певному навчальному алгоритмі, формувати певну систему знань і вмінь, брати участь кожному студентові в процесі засвоєння і реалізації цих знань, а викладачам надається можливість поетапно контролювати й оцінювати кожного студента. Помітний коефіцієнт кореляції спостерігається також між готовністю майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями і використанням рефлексії у системі їхньої підготовки (+ 0,57), що пояснюється можливостями майбутнього фахівця більш аналізувати проблеми неблагополучних сімей, враховуючи особистісні позиції і розуміння існуючих питань.

Що стосується залежності між готовністю і педагогізацією взаємодії з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу, то тут має місце щільний зв'язок (+ 61), що свідчить про те, що ця умова значно впливає на формування готовності.

Оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучної сім'ї також корелює з готовністю, але меншою мірою, ніж попередні умови (+ 48) – помірна залежність.

Отже, передбачення про відповідний вплив умов на формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями статистично підтвердилися, і ієрархія значимості висунутих умов розмістилася стосовно коефіцієнту кореляції.

Загальним результатом дослідно-експериментальної роботи стало те, що студенти експериментальних груп об'єктивно і швидко визначали причини неблагополуччя сімей, а також вплив цих причин на виховання дитини, правильно встановлювали шляхи й засоби здійснення індивідуального підходу до дітей і їхніх батьків, проектували й адекватні та ефективні методи корекції неблагополучних сімей.

Аналізуючи підсумки і результативність запропонованої програми професійної готовності майбутніх педагогів до взаємодії з неблагополучними сім'ями, студенти також відзначали позитивний вплив навчальних курсів "Сімейна педагогіка" і "Теорія і методика співпраці з родиною", практики на їхню професійну підготовку, готовність до взаємодії з дітьми. У вільному формулюванні ці оцінки можуть бути конкретизовані через такі судження студентів: "Велика інформативність, багато конкретних методик у ході вивчення цих навчальних курсів ...", "Дуже багато нових і корисних відомостей, тренінгів...", "Я здобула значний обсяг знань і навичок, необхідних для взаємодії з дітьми з неблагополучних сімей...". Загальний лейтмотив усіх відзвітів: вивчення курсів, включення в педагогічну практику спеціальної системи завдань, використання цікавих форм і методів навчання необхідно для формування

готовності до взаємодії з дітьми з неблагополучних сімей, тому що дає уявлення про конкретну практичну діяльність, озброює конкретними методиками, методами, вміннями й навичками, створює емоційний настрій на взаємодію з такими дітьми, змінює ставлення до подальшого набуття знань.

Так, під час педагогічної практики перед майбутніми фахівцями одним з завдань було педагогічне корегування неблагополучних сімей. Успішна його реалізація підтверджується прикладами з практики. Так, у сім'ї Сашка А. батьки постійно конфліктували між собою. При цьому вважали, що така ситуація ні як не впливала на дитину і не могли знайти до неї підходу, розглядали свою педагогічну місію як лідерську. При цьому хлопчик опирався позиції батьків, не підкорявся їхнім наказам і вони постійно знаходились у стані конфронтації, що і було основною причиною неблагополуччя дитини в сім'ї. Проведена студентами відповідна психолого-педагогічна діагностика, а потім і корегувальний вплив на сім'ю дозволили врегулювати процес взаємодії батьків з дитиною, що значно знизило неблагополучне тло виховного процесу в сім'ї.

Інший випадок характеризується тим, що в батьків з неблагополучної сім'ї склалося недовірливе ставлення до педагогів дошкільного навчального закладу, вони не бажали спілкуватися, радитися і реагувати на звертання вихователів. Безумовно, таке відчуження аж ніяк не могло позитивно вплинути на процес корекції виховного впливу сім'ї на дитину. Створення відповідних умов і потенцій під час педагогічної практики студентів з експериментальної групи сприяло тому, що батьки змінили своє ставлення до педагогічного персоналу і, як наслідок цього, пощастило сформулювати позитивні відносини між дорослими в корекції процесу виховання дитини.

Особливо характерним явищем серед дітей з неблагополучних сімей були діти групи ризику з особливими психологічними проявами в поведінці (тривожність, замкнутість, агресивність, плаксивість). Спілкування з такими дітьми для педагогів – складний процес, а батьки при цьому не йдуть на контакт у регулюванні стану дитини. Проведена експериментальна робота під час

педагогічної практики студентами з експериментальної групи, була спрямована здебільшого на корекцію психологічного стану дітей у сукупності з регулюванням взаємин з батьками сприяла стабілізації поведінки і самопочуття дітей, а також допомогла батькам установити взаємний контакт як зі своїми дітьми, так і з педагогами.

Факторний аналіз установив достовірність виокремлених чинників, що впливають на формування готовності. Так, на готовність майбутніх фахівців (ця ознака позначена символом Y) впливають фактори, позначені формальними символами:

1. Толерантність викладача у відносинах зі студентами (X_1)
2. Наявність рефлексії в педагогічній діяльності (X_2)
3. Потреба педагога у творчій діяльності (X_3)
4. Здатність до педагогічного прогнозування (X_4)
5. Варіативність функціонально рольових позицій взаємодії викладача зі студентами (X_5)
6. Здатність до емпатії (X_6)
7. Педагогічна мобільність (X_7)
8. Критичний стиль мислення викладача ВНЗ (X_8)
9. Педагогічна компетентність і спрямованість (X_9).

Зауважимо, що факторний аналіз припускав проведення кількісних оцінок залежностей $Y(X_1, X_2, \dots, X_9)$, що характеризують протікання випадкових явищ у форматі регресійного аналізу.

Предметом дослідження була ознака Y (Готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними родинами), що безпосередньо вимірити (на першому етапі) виявлялося важко навіть неможливо. У рамках регресійної моделі прогнозування значення невимірюваної ознаки (Y) ґрунтувалося на значеннях інших, вимірюваних параметрів. Саме так була проведена диференціація основної ознаки (Y) на складові компоненти: а) впровадження кредитно-модульної системи (Y_1); б) забезпечення рефлексії (Y_2); в) педагогізація взаємодії з неблагополучними сім'ями (Y_3); г)

конструювання особистісно-орієнтованих технологій (Y_4); д) забезпечення міждисциплінарної інтеграції (Y_5); ж) оволодіння діагностичною діяльністю (Y_6).

При цьому значення параметрів (Y_k) було випадковим: крім контрольованих факторів (X_i), вплив яких урахувався значеннями вимірюваних величин, що залежало також від безлічі інших випадкових факторів, внесок яких був несуттєвим і тому контролювати їх не було необхідності.

Поводження залежної випадкової величини Y нам удалось пояснити впливом не однієї, а декількома незалежними перемінними - X_1, X_2, \dots, X_9 . Саме це являє собою модель множинної лінійної регресії, що формально описується співвідношенням:

$$m_{y/x_i} = \alpha + \beta_1 x_1 + \dots + \beta_9 x_9$$

Тут середнє значення випадкової величини Y визначається значеннями дев'яти незалежних змінних $X_1, X_2 \dots X_9$. Термін “лінійна регресія” означає лінійність стосовно параметрів β_1, β_2, \dots а не змінних $X_1, X_2 \dots X_9$. Розглянуті рівняння регресії визначають функціональну залежність середнього значення m_{y/x_i} залежної випадкової величини Y від незалежних змінних $X_1, X_2 \dots X_9$.

Щоб указати, як залежать окремі значення Y_k випадкової величини Y від значень X_i , були введені в регресійну модель випадкові фактори, що поряд із залежністю від величини X_i впливали на значення Y_k . Для простої лінійної регресії це записується таким чином:

$$Y_k = \alpha + \beta_1 x_1 + \varepsilon_k$$

У цьому вираженні ε_k випадкові величини, що визначають для кожного значення X_i мають випадковий характер значень Y_k (у нашому випадку – це невраховані нами факторні величини). Тому на випадкові величини ε_k накладалися обмеження: якщо ця величина склала менш як 5 %, вона не бралася до уваги.

Отже, регресійна модель описувала залежність випадкової величини Y від незалежної величини X у генеральній сукупності. Але оскільки вся генеральна сукупність Y недоступна для спостережень, то щире рівняння регресії невідоме, і будь-яка регресійна модель буде лише наближенням до дійсності за допомогою вибірки.

Кореляційні залежності, які спостерігалися в нашому експерименті параметрів, дозволили з'ясувати питання про вплив факторів (X_i) на досліджуване явище (Y) за допомогою визначення коефіцієнтів кореляції $R(Y_k, X_i)$. Дослідження щільності взаємозв'язку параметрів (Y_i і X_j) за допомогою КК проводилося для лінійних залежностей:

$$Y_k = \sum_{i=1}^9 a_{ik} X_k$$

Для рівнянь лінійної кореляції коефіцієнти виводилися з основних статистичних закономірностей і обчислювалися за формулою:

$$a_{ik} = \frac{\sigma_{X_i} \cdot R(X_i, Y_k)}{\sigma_{Y_k}}$$

Графічне зображення отриманих розрахункових матеріалів - це один зі способів аналізу. Трудомісткі операції побудови складних залежностей спрощувалися завдяки використанню програми "FAMILY EXPERT"- для статистичного аналізу даних у сфері Windows (Див.додаток В.1)

На графіках відбито залежності величин $X_i(t)$ (де t – час). Ці залежності демонструють, наскільки значимо виявилися досліджувані якості викладача (наявність рефлексії в педагогічній діяльності - X_2 , потреба педагога у творчій діяльності - X_3 і педагогічна компетентність і спрямованість - X_7 , педагогічна мобільність – X_5) протягом досить тривалого часу в період 2001 - 2005 рр. Ці дані отримані на підставі проведених анкетних опитувань і бесід.

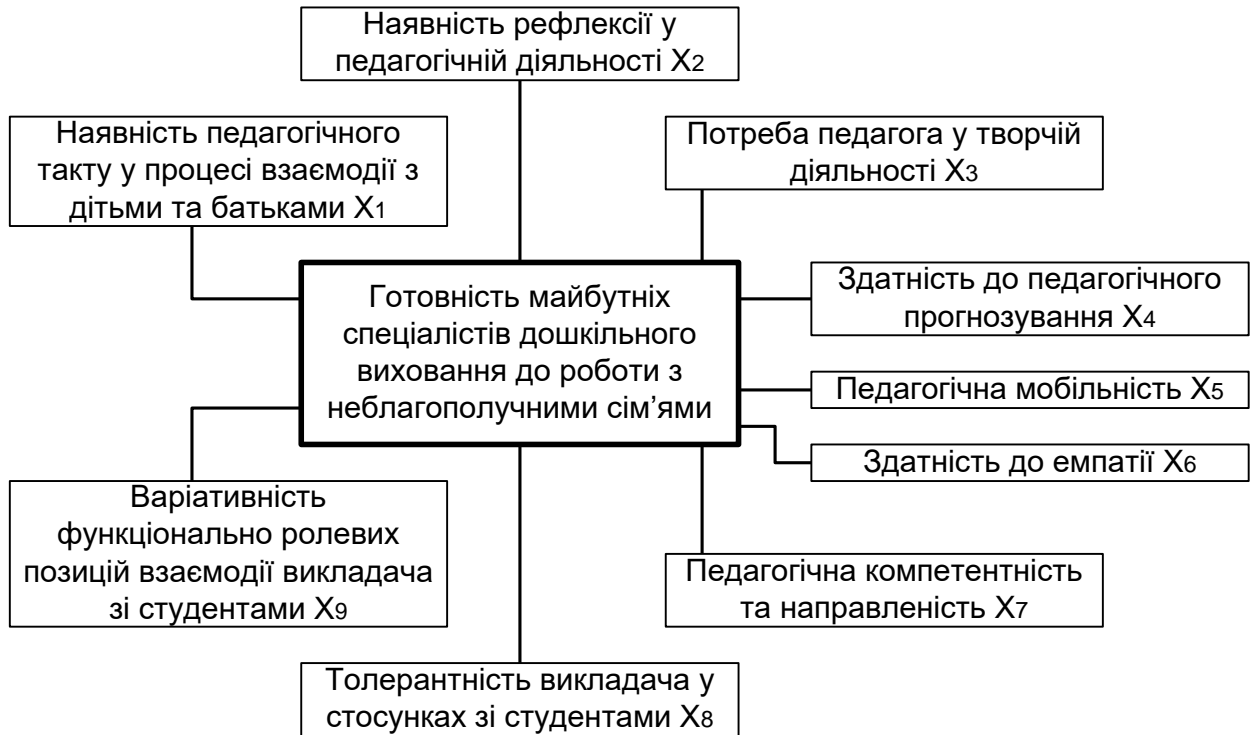


Рис. 5.15.

Випробуванним пропонувалася N_o кількість запитань, на які вони відповідали протягом певного інтервалу тестування τ . Після тестового опитування виявлялася саме та кількість питань в анкеті (або ж у процесі бесіди) (позначимо їх N_n), відповіді на які не вкладались у формат досліджуваного фактора (не відповідали жодному з параметрів $X_1, X_2, \dots, X_8, X_9$), тобто їх неможливо було інтерпретувати однозначно. Далі розраховувався параметр тестування T^{X_i} , що відповідав конкретному фактору (X_i) для визначеного моменту часу (t):

$$T^{X_i(t)} = \frac{N_o}{N_n + 1} \cdot \tau$$

Отриманий нами в такий спосіб числовий масив (для 350 випробуваних протягом 2001-2005 рр.) табулювався і згодом визначалася динаміка того чи іншого фактора.

Аналогічно була проведена оцінка загальної характеристики (готовність майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями - Y) як функція часу, тобто $Y(t)$.

Математична та графічна обробка також проводилась, оскільки це доцільно використовувати для того, щоб виявити взаємний зв'язок $X_i(Y)$. Це реалізовано графічним шляхом: певному значенню часу (t) відповідає величина як X_i так і Y . Звідси для фіксованої величини t (часу) були знайдені відповідні величини X_i і Y .

Обробка і демонстрація даних вироблялася так само за допомогою таблиць, що були призначені для методичного розташування даних шляхом угруповання їх у стовпці і ряди відповідно до однієї чи кількох систем класифікації об'єктів дослідження. Дані подано в таблиці 5.16.

Згідно з даним статистичної таблиці було встановлено, що такий фактор, як "Толерантність викладача у відносинах зі студентами" (X_1) максимально визначає "Педагогізацію взаємодії з неблагополучними сім'ями" (Y_3) (82%). Останню характеристику (Y_1) в межах 71-77 % (у порядку зростання) визначають такі фактори, як "Педагогічна мобільність" (X_9), "Здатність до емпатії" (X_7). Мінімальний вплив (28 %) на "Використання кредитно-модульної системи" визначає такий фактор, як "Здатність до емпатії" (X_6).

На "Конструювання особистісно-орієнтованих технологій" (Y_4) істотно впливає "Критичний стиль мислення викладача ВНЗ" (X_8) (85 %), "Потреба педагога у творчій діяльності" (X_3) (83 %), "Педагогічна мобільність" (X_7) (69 %) і "Здатність до педагогічного прогнозування" (X_4) (61 %). Такий фактор, як "Толерантність викладача у відносинах зі студентами" (X_4) склав мінімальний внесок у "Забезпечення міждисциплінарної інтеграції" (+ 31).

На "Рефлексію в системі підготовки фахівців дошкільної освіти" (Y_3) особливий вплив справляють такі фактори, як безпосередньо "Наявність рефлексії в педагогічній діяльності" (87 %) (X_2), "Здатність до емпатії" (72%) (X_6), "Педагогічна компетентність і спрямованість" (X_9) (62 %). На "Оволодіння діагностичною діяльністю" (Y_6) практично впливають роблять такі фактори, як

"Здатність до педагогічного прогнозування" (73 %) (X₄), "Здатність до емпатії" (67 %) (X₆), "Педагогічна мобільність" (62 %) (X₇), "Наявність рефлексії в педагогічній діяльності" (51 %) (X₂). Несуттєвий вплив здійснює на "Оволодіння діагностичною діяльністю" такий фактор, як "Педагогічна компетентність і спрямованість" (33 %) (X₉).

На жаль, такий фактор, як "Здатність до емпатії" (X₇), дає мінімальний внесок (34 %) у "Забезпечення міждисциплінарної інтеграції змісту вищої педагогічної освіти" (Y₅).

Експериментальні дані дозволили виявити ефективність пропонованої системи формування готовності студентів в експериментальних групах до роботи з неблагополучними сім'ями.

Висновки з V розділу

Дослідження показало, що ступінь і якість готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями значною мірою визначається характером навчального процесу, його організацією, умовами. На формування готовності студентів впливають впровадження кредитно-модульної системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; забезпечення рефлексії в системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; педагогізація взаємодії з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу; конструювання особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти; оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучної сім'ї.

Впровадження кредитно-модульної системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти додало стрункості та впорядкованості навчальному матеріалу, дозволило студентам з більшою самостійністю освоювати проблематику майбутньої професії, вони змогли отримувати конкретні результати своєї діяльності, відчули себе активними учасниками освітнього процесу. Викладачам дало можливість уникати суб'єктивізму при оцінюванні

навчальної діяльності, варіювати систему завдань залежно від індивідуальних можливостей студентів, стимулювати їх пізнавальну активність.

Забезпечення рефлексії у системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти дозволило як викладачам, так і студентам встановлювати межу особистісних та професійних можливостей.

Педагогізація взаємодії з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу виступала як наочний приклад діалогічної самореалізації студента у спілкуванні з колегами, дітьми та батьками; набуття комунікативних умінь, сприйняття культури й особливостей педагогічного спілкування.

Конструювання особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти сприяло формуванню творчої позиції студента, розвитку його здібностей до самоосвіти і усвідомленому добору індивідуальної освітньої траєкторії навчання.

Міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти надало можливості формування цілісних уявлень у студентів про сім'ю та її проблеми; інтегрування і трансформування професійної інформації; сприяло гнучкості й мобільності у використанні відповідних знань, умінь і навичок.

Оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучної сім'ї сприяло формуванню умінь виявляти домінуючі тенденції розвитку емоційного дискомфорту дитини в домашньому середовищі й намічати шляхи і способи педагогічної корекції сімейного виховання.

Результати експериментальної роботи засвідчили, що достатній рівень сформованості готовності до роботи з неблагополучними сім'ями відзначено в 25,2% студентів денної і 28,3% заочної форм навчання. Середнього рівня досягли 64,5% майбутніх фахівців денної і 62,8% - заочної форм навчання. За даними прикінцевого етапу, низький рівень готовності виявили 10,3% студентів денної і 8,9% - заочної форм навчання.

У контрольних групах достатній рівень сформованості готовності визначили 13,1% студентів денної і 17,5% - заочної форм навчання, на середньому рівень стало 47,5% майбутніх спеціалістів денної і 51,9 % - заочної форми навчання і на низькому рівні залишилися 39,4 % студентів денної і 30,6 % - заочної форм навчання.

Кореляційний аналіз показав залежність між усіма висунутими умовами і формуванням готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями. Однак розмір цієї залежності різний. Найбільша залежність виявлена між конструюванням особистісно-орієнтованих технологій підготовки фахівців дошкільної освіти і готовністю (+ 0,78). Пояснити це можна, на наш погляд, тим, що підготувати майбутніх фахівця дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями можливо лише за умов використання сучасних технологій навчання, орієнтованих на особистісні можливості й потенціали студентів.

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні моделі і методики професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями в умовах вищої педагогічної освіти.

Проведене теоретико-експериментальне дослідження дало підстави стверджувати, що підготовка студентів до роботи з неблагополучними сім'ями є спеціальним, цілеспрямованим, системним, керованим і вимірюваним процесом, що потребує використання сучасних інноваційних технологій і поєднує різнопланові, відносно самостійні структурні елементи. Готовність студентів до роботи з неблагополучними сім'ями інтегрує в органічну цілісність знання, вміння фахівця, його досвід (життєвий і педагогічний), цінності й професійну позицію щодо взаємодії з неблагополучними сім'ями.

Методологічними засадами експериментального дослідження виступили категоріально-аспектний аналіз проблеми підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями, зокрема визначено підходи: гуманістичний, особистісно орієнтований, технологічний, контекстний, аксіологічний і рефлексивний; принципи: цілісність вивчення проблеми, комплексне використання методів, зв'язок теорії з практикою, об'єктивність, педагогічної ефективності, міждисциплінарні зв'язки, додатковість, адекватність, варіативність, генетична обумовленість, цільова детермінація, кваліметрична обґрунтованість, системність; фактори ефективності підготовки студентів: толерантність викладача у відносинах зі студентами; наявність рефлексії в педагогічній діяльності; потреба педагога у творчій діяльності; здатність до педагогічного проектування; варіативність функціонально-рольових позицій взаємодії викладача зі студентами; здатність до емпатії;

педагогічна мобільність; критичний склад мислення викладача ВНЗ; професійна компетентність.

Доведено, що сім'я для дитини дошкільного віку є основою її благополуччя, середовищем, що забезпечує її захист і підтримку в процесі особистісного становлення, розвитку як суб'єкта діяльності і соціальної взаємодії. Неблагополуччя сім'ї потенційно стає джерелом негативного емоційного і соціального досвіду дитини, що відзначається на її психічному і фізичному розвитку.

Неблагополучна сім'я – це явище ситуативне і динамічне, з низьким соціальним статусом, що не задовольняє свої основні життєві потреби, не виконує покладені на неї функції і потребує постійної соціально-педагогічної підтримки суспільства. Водночас благополуччя сім'ї розглядається в межах благополуччя суспільства, рівня його розвитку. Критерії благополуччя суспільства є критеріями сімейного благополуччя та цілеспрямованого розвитку і виховання дітей. Показники неблагополуччя сім'ї поєднуються з економічними, соціальними, психологічними й особистісними причинами. Розуміння батьками проблем виховання дітей є важливою складовою сімейного благополуччя.

Готовність до роботи з неблагополучними сім'ями виступає системним показником ефективності підготовки фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах і визначається як цілісна система стійких інтегративних особистісних утворень (якостей), що володіє індивідуальними для кожного випускника ВНЗ ієрархічними особливостями і дозволяє йому забезпечити у процесі педагогічної діяльності взаємодії з дітьми та їхніми батьками.

У дослідженні було визначено критерії і показники готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: пізнавально-орієнтований із показниками – обізнаність студентів з теоретичних основ сім'ї як педагогічної системи, обізнаність зі змістом педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями, методами дослідження

неблагополучних сімей; діяльнісний - уміння обирати і втілювати адекватний зміст, методи, форми педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями; вміння організовувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями; вміння рефлексувати педагогічну взаємодію з неблагополучними сім'ями; ціннісно-сенсовий - визнання цінності сім'ї як педагогічної системи; визнання цінності педагогічної взаємодії з неблагополучними сім'ями; визнання цінності професійної готовності до роботи з неблагополучними сім'ями; визнання цінності дослідження педагогічного потенціалу сім'ї; потребнісно-орієнтований - ставлення педагога до спілкування з неблагополучними сім'ями; здійснення педагогічного моніторингу взаємодії з неблагополучними сім'ями; вибір педагогом власної позиції в умовах взаємодії з неблагополучними сім'ями.

Окреслені критерії і показники виступили підґрунтям для виокремлення рівнів готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями: достатній, середній і низький. За результатами діагностувального етапу дослідження здійснено кількісний і якісний аналіз сформованості рівнів готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями, який засвідчив, що студенти як експериментальних, так і контрольних груп знаходилися на відносно однакових рівнях готовності: на середньому (47,2% (ДН), 51 % (ЗН) - експериментальних і 45,6% (ДН) і 51,2% (ЗН) контрольних груп) і низькому (40,7% (ДН) і 33,1% (ЗН) - експериментальних і 41,7% (ДН) і 33,3% (ЗН) - контрольних груп) рівнях готовності до роботи з неблагополучними сім'ями. На достатньому рівні готовності перебувало (12,1% (ДН), 15,9% (ЗН) - експериментальних і 12,7% (ДН) і 17,7% (ЗН) - контрольних груп).

Стрижнем експериментальної роботи виступила розробка системи цілеспрямованої підготовки фахівців до роботи з неблагополучними сім'ями, зокрема модель підготовки, що дозволило упорядкувати процес підготовки і модифікувати його залежно від мети і змісту навчання студентів та з

урахуванням їхньої базової освіти. У структуру моделі було закладено такі компоненти: когнітивний (сприяв формуванню готовності студентів до роботи з неблагополучними сім'ями через низку інтегративних знань, які має опанувати студент при вивченні дисциплін "Сімейна педагогіка" та "Теорія і методика співпраці з родинами"); методичний (вирішував завдання добору методів, форм і засобів навчання та їх організацій в єдину дієву систему. На перших етапах навчання перевага віддавалася традиційним методам і формам, а на наступних етапах – методам інтерактивного навчання. Для організації єдиної системи навчання було обрано модульний підхід); аксіологічний (формував у студентів ціннісно-емоційні відносини, професійну рефлексію і емпатію); мотиваційний (відслідковував й оцінював ставлення майбутніх педагогів до взаємодії з неблагополучними сім'ями з використанням педагогічного моніторингу).

Педагогічними умовами підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями виступили: впровадження кредитно-модульної системи у процес підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; забезпечення рефлексії в системі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; педагогізація взаємодії з неблагополучними сім'ями на основі інтерактивного підходу; конструювання особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти; міждисциплінарна інтеграція змісту вищої педагогічної освіти; оволодіння діагностичною діяльністю при організації педагогічної підтримки неблагополучної сім'ї.

Порівняльний аналіз даних засвідчив, що в результаті експериментальної роботи покращилися показники готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями за всіма критеріями в експериментальних групах. Так, кількість студентів достатнього рівня готовності до роботи з неблагополучними сім'ями зросла до 25,2% на денній і 28,3% на заочній формах навчання. На середньому рівні знаходилося 64,5% студентів денної і 62,8% - заочної форм навчання. На низькому рівня готовності залишилося ще 10,3% студентів денної і 8,9% - заочної форм навчання. Щодо

контрольних групах, то достатнього рівня готовності досягли 13,1% студентів денної і 17,5% - заочної форм навчання, середнього рівня - 47,5% майбутніх фахівців денної і 51,9 % - заочної форми навчання, на низькому рівні залишилося 39,4 % студентів денної і 30,6 % - заочної форм навчання. Аналіз результатів дослідження засвідчив позитивний вплив запропонованої методики формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями.

Експериментальна перевірка, кореляційний і факторний аналізи підтвердили правильність припущення про те, що між умовами, чинниками та готовністю існує залежність. Кореляційний аналіз дозволив установити розмір цієї залежності. Найбільшу залежність виявлено між готовністю до роботи з неблагополучними сім'ями і конструюванням особистісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти (+ 78). Пояснити це можна тим, що конструювання особистісно орієнтованих технологій дозволяє різнобічно проявити свої потенційні професійні можливості як студентам, так і викладачам.

Проведене дослідження дозволило виявити тенденції, які розглядаються як сукупність зв'язків, зовнішніх і внутрішніх, що мають місце в цьому процесі:

- можливості сімейного виховання здебільшого визначаються внутрішньосімейним спілкуванням, яке впливає на всі сторони життя сім'ї;
- функції сім'ї (репродуктивна, господарсько-економічна, психотерапевтична, комунікативна, виховна тощо) є взаємопов'язаними, взаємозалежними та взаємозумовленими і визначають соціально-психологічний стан сім'ї;
- міжособистісні комунікативні проблеми це один з механізмів розвитку порушень спілкування в сім'ї, що призводить до виникнення соціально-психологічного дискомфорту її членів;

- виникнення комунікативних проблем здебільшого зумовлене індивідуальними особливостями сприйняття й уявлення членів сім'ї самих про себе і один про одного;
- становленню педагогічної позиції майбутнього фахівця дошкільної освіти сприяють не тільки методи та форми організації професійної підготовки, а й стосунки, які виникають через них і у процесі їх застосування: між викладачем і студентом; між викладачами; між студентами; між студентами і дітьми; між студентами і батьками;
- підготовка вихователів до роботи з неблагополучними сім'ями є складовою частиною професійної підготовки, яка забезпечує: знання про сім'ю і дитину; вміння взаємодіяти з дітьми і батьками, надавати відповідну допомогу, діагностувати й коректувати педагогічний процес як у неблагополучній сім'ї, так і в дошкільному закладі освіти з дітьми з таких сімей.

Проведене дослідження не претендує на остаточне і вичерпне вирішення проблеми, пов'язані з вдосконаленням системи підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями. Сформульовані висновки виводять на нове коло невирішених проблем, розгляд яких диктується зростаючими потребами теорії і практики вищої педагогічної і дошкільної освіти. Більш детального вивчення потребує використання нетрадиційних форм навчання студентів, а також виявлення специфіки взаємодії з дітьми з неблагополучних сімей у школах і дошкільних навчальних закладах різного типу й урахування її у процесі професійної підготовки студентів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- 1.Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
- 2.Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Агеева А.Б. Пути совершенствования коррекционно-педагогической подготовки студентов факультетов дошкольного воспитания педвузов. Автореф. дис. ...канд. пед. наук.- М., 1996. – 16 с.
- 4.Адлер А. Воспитание и проблемные дети / Родители и дети. Хрестоматия. – Самара: "Бахрах-М", 2002. – С. 106–121.
5. Азаров Ю.П. Семейная педагогика. Педагогика любви и свободы. – М.: Аргументы и факты. – 1993. – 603 с.
6. Акивис Д.С. Отцовская любовь. – М., 1989.- 154 с.
7. Алексеенко О.С. Особенности работы школы с неблагополучными семьями // Взаимодействие школы и общественности/ Под ред. Ю.В. Гербеева. – Иркутск, 1987. – С. 109-125.
8. Алексеенко Т.Ф. Молода сім'я у сучасному виховному процесі // Педагогіка і психологія. – 1998. - № 4. – С. 53-59.
9. Алексеенко Т.Ф. Педагогічні проблеми молодій сім'ї. – К., 1997. – 113с.
- 10.Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи: Курс лекцій: модульне навчання. – К., 1993. - 204 с.
- 11.Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – Изд. 2-е. – М.: Класс, 2005. – 208 с.
- 12.Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л. Психодиагностика педагогических способностей. Претесты: Метод. пособие. – М.: ИЦПКПС, 1994. – 221 с.
- 13.Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. Дом Ш.Амонашвили, 1995. – 596 с.
- 14.Амосов Н.М. Моделирование мышления и психики. – К., 1985. – 408 с.

- 15.Амосова О.В. Технологии подготовки студентов к воспитательной работе в современных условиях. – Иркутск, 2000. – 220 с.
- 16.Ананьев Б.Г. Человек как объект познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 340 с.
- 17.Андропова Т.Д. Формирование у студентов педвузов умения анализировать педагогические явления: Дис. ... канд. пед. наук:10.0001. – М., 1980. – 181 с.
- 18.Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: Дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07. – М., 1994. – 42 с.
- 19.Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика, 1991. – 415 с.
- 20.Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. – М.: Изд-во МГУ, 1996 - 304 с.
- 21.Антонова О.Є. Формування у майбутніх учителів базових знань з педагогіки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2000. – 21 с.
- 22.Аристова Н.Г. Влияние структуры семьи на успешность выполнения воспитательных функций // Семья как объект социальной политики / ИСИ АН, САА. – М.: 1986. - С. 46-58.
- 23.Аркин Е.А. Письма о воспитании детей (Переписка с родителями). - 5-е изд. – М.: Учпедгиз, 1961. – 152 с.
- 24.Арнаутова Е.П., Иванова В.М. Общение с родителями: зачем, как? / Науч. ред. В.М. Иванова. – М., 1993. - 230 с.
- 25.Артемова Л.В. Моральне виховання дошкільників. - К.: Вища шк., 1976. – 142 с.
- 26.Арутюнов Ю.С. Методика разработки конкретных ситуаций. - М.: ИПКИР, 1980.- 171 с.
- 27.Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе. – М.: Высш. шк. 1974. – 383 с.
- 28.Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерности, основы и методы. – М.: Высш. шк., 1980. – 367 с.

29. Асадулин Р.М. Формирование логичности учителя как субъекта педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 35 с.
30. Асеева В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
31. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М.: МГУ, 1979. – 151 с.
32. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Наука, 1980. – 268 с.
33. Ахмедзянова Л.М. Теоретичні основи і практика розвитку педагогічного покликання: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1996. – 48 с.
34. Ахтариева Л.Г. Особенности психологической подготовленности студентов к профессионально-педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1978. – 236 с.
35. Ачильдиева Е.Ф. Образ семьи в представлениях женщин и мужчин из различных регионов // Тенденции развития современной семьи. – М.: 1992. – С.29-42.
36. Аюрзанайн А.А. Организация профессионально-направленной самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации учебной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1984. – 186 с.
37. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебного процесса. Общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977. – 254 с.
38. Багаева И.Д. Профессионализм педагогической деятельности и основы его формирования у будущего учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Л., 1991. – 36 с.
39. Баёрюнас З.В. Опыт социально—педагогического исследования семьи и подростка-правонарушителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1972. – 24 с.
40. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1988. – 47 с.
41. Балл Г.О. Гуманістичні задачі педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. - 1994. – Вип.2. – С. 3-12.

42. Балл Г.А. О психологическом содержании понятия "задача" // Вопросы психологии. – 1970. - № 6. – С. 75-85.
43. Барбіна І.О. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1998. – 36 с.
44. Батищев Г.С., Лебедева Н.Н. Педагогическое понимание как сотворчество (К философской проблеме нового педагогического мышления) // Вестн. высш. шк. – 1989. - № 8. – С. 58-63.
45. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. – Ярославль: ЯГУ, 1986. – 80 с.
46. Башлакова Л.Н. Влияние общения воспитателя с дошкольниками на взаимоотношения детей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986. – 16 с.
47. Бездухов В.П. Формирование гуманистической направленности студента – будущего учителя как социально-педагогическая проблема: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – С-Пб., 1995. - 39 с.
48. Бейкер К.Г. Теория семейных систем М. Боуэна // Вопр. психологии. – 1991. - № 6. – С.24-27.
49. Беликов В.А. Организация педагогического эксперимента в образовательных учреждениях: Метод. рекомендации. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 40 с.
50. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки. – М.: Педагогика, 1989. – 205 с.
51. Беляева Л.А. Социокультурные основания педагогической деятельности: Дис. ... докт. филос. наук: 09.00.01. – Екатеринбург, 1994. – 327 с.
52. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Под ред. В.Я. Пилиповского – М.: Прогресс, 1986. – 442 с.
53. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. - 192 с.

54. Бессонова В.Н. Творческая самостоятельная работа студентов как средство формирования профессиональных умений. Автореф. ... дис. канд. пед. наук. – Л., 1986. – 19 с.
55. Бессонова Т.П. Особенности развития ребенка в неблагополучной семье // Практична та соціальна робота. – 2002. - № 1. – С. 39-42.
56. Бестужев-Лада И.В. Ступени к семейному счастью. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
57. Бех І.Д. Від волі до особистості. –К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.
58. Бех І.Д. Гуманізм у вихованні підростаючого покоління, особистості // Рідна шк. – 1995. - № 9. - С. 23-25.
59. Бех І.Д. Гуманістична педагогіка: перипетії становлення // Педагогіка толерантності. – 2001. - № 2 – С. 120-123.
60. Бех І.Д. Інваріанти особистісно-орієнтованого підходу до виховання дитини: Науковий посіб. – Рівне, РДГУ, 2002. – 51 с.
61. Біленька Г.В. Вихователь дітей дошкільного віку: становлення фахівця в умовах навчання. – К.: Світоч, 2006. – 304 с.
62. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 274 с.
63. Блохина Л.А. Формирование мотивационно-ценностного отношения будущих учителей к воспитательной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1992. – 235 с.
64. Боброва М.П. Дидактическая подготовка педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Барнаул, 1997. – 15 с.
65. Бобрышов С.В. Взаимосвязь теоретической и практической подготовки студентов к работе с детскими общественными организациями: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – С.Пб, 1992. – 20 с.
66. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки. – Одеса, 1998.- 284 с.

- 67.Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Автореф. ... дис....д-ра пед. наук. – К., 1998. – 33 с.
- 68.Богданова М.К. Педагогические условия формирования личностно-ориентированного общения будущих учителей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ЮГПУ ім.К.Д.Ушинського. – О., 2001. – 160 с.
- 69.Бодалев А.А. Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации. – М., 1986. – 240 с.
- 70.Бодалев А.А. Личность и общение. –М.: Педагогика, 1983. –272 с.
- 71.Бодалев А.А. Популярная психология для родителей. - М.: Педагогика, 1989. - 256 с.
- 72.Богущ А.М. Перспективні напрями розвитку дошкільного виховання в Україні // Наука і освіта. – 1997. - №1. – С.15-19.
- 73.Богущ А.М.Традиції сімейного виховання К.Д.Ушинського у спадщині В. Сухомлинського/ Мат-ли міжд. конф. – Одеса, 2004. – С.209-213.
- 74.Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
- 75.Болонський процес у фактах і документах / Упоряд. М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш та ін. - Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. – 52 с. (www.tspu.edu.ua).
- 76.Бондар В.І. Формування культури педагогічної праці студентів у процесі позааудиторної діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 21 с.
- 77.Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. - Ростов н/Д., 2000. – 352 с.
- 78.Борисова Н.В., Князев А.М. Дидактические условия использования игровых технологий в подготовке специалистов. Учебн. пособие. – Домодедово: ВИПК МВД России, 1999.- 203 с.
- 79.Бочарова В.Г. Социальная педагогика: вопросы теории и практики. – М.: РАО, 1994. – 109 с.

- 80.Братченко С.Л. Развитие у студентов направленности на диалогическое общение в условиях групповой формы обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1987. – 240 с.
- 81.Брушлинский А.В. О развитии В.В.Давыдовым своей теории психического развития // Вопр. психологии. – 1988. - № 5. – С. 29-37.
- 82.Будева Л.П. Ребенок в системе коллективных отношений. – М., 1978. – 78 с.
- 83.Будева Л.П. Социальная среда и сознание личности. – М.: Наука, 1994. – 217 с.
- 84.Бурман Л.М. Дидактичні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2000. – 21 с.
- 85.Будянов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи: Записки детского психиатра. – М.: Просвещение, 1988. – 208 с.
- 86.Будянов М.И. Ребенку нужна родительская любовь. – М.: Знание, 1984. – 78 с.
- 87.Валлон А. Психическое развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1967. – 195 с.
- 88.Вальковская И.А., Шостакович О.А. Влияние родителей на усвоение детьми семейных ролей. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 1994. - 23 с.
- 89.Вальковская И.А., Шостакович О.А. Социопедагогика семьи: Учебн. пособие. – Иркутск, 1999. – 191 с.
- 90.Вандер Венде М.К. Болонская декларация: расширение допустимости и повышение конкурентноспособности высшего образования в Европе // Высш. образование в Европе. – 2000. – Т. XXV, - № 3.
- 91.Варга А.Я. О двух подходах к изучению родительского поведения.: Психолого-педагогические проблемы деятельности и общения школьников. – М., 1985.- 254 с.
- 92.Васильева Э.К. Семья и ее функции (Демографо-статистический анализ). – М.: Статистика, 1975. – 184 с.

93. Васьковская С.В. Психологические условия формирования профессионального самопознания будущего учителя: Автореф. дис.... канд. психол. наук. – К., 1987. – 16 с.
94. Вдович С.М. Розвиток ідеї гуманної педагогіки в Західній Україні: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 1998. – 16 с.
95. Веденов А.В. Воспитание воли у ребенка в семье. – М.: Учпедгиз, 1953. – С. 168.
96. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход: Метод. пособие. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
97. Верховая А.П. Критерии и способы оптимизации процесса обучения вузовским дисциплинам: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук.- К., 1986. – 41с.
98. Вершловский С.Г. Совершенствование социологической компетентности педагогических кадров: Метод. рекомендации. – М, 1994. - 123 с.
99. Виноградова Н.Ф. Воспитателю о работе с семьей. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
100. Витек К. Проблемы супружеского благополучия / Пер. с чеш.. – М.: Прогресс, 1988. - 138 с.
101. Вища освіта і Болонський процес: Навч. прогр. – Київ – Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2004. – 18 с.
102. Вієвська М.Г. Формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 1994. – 17 с.
103. Власюк И.В. Ориентация будущего учителя на ценностное взаимодействие с семьей: Дис. ... канд. пед. наук.– Оренбург, 1998. –180 с.
104. Вовчик-Блакитна М.В. Сімейне виховання: Юнацтво.–К.,1982. – 178 с.
105. Возрастная и педагогическая психология / В.В.Давыдов и др. Под ред. А.В. Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
106. Войченко А.П. Организация учебно-воспитательного процесса в педвузе как средство формирования профессиональной готовности

- студентов к педагогической деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1979. – 204 с.
107. Волинець К.І. Інтеграція змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних училищах і коледжах України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1997. – 24 с.
108. Волков Е.С. Психологические особенности развития ценностных ориентаций у студентов педвузов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 16 с.
109. Волкова Н.П. Педагогіка. Посібник. – К.: Академія, 2002. - 576 с.
110. Володько В.М., Солдатенко М.М. Індивідуалізація навчання студентів // Педагогіка і психологія. – 1994. – № 3 (4). – С. 91-100.
111. Волощенко О.В. Формування готовності майбутніх вчителів до педагогічної творчості в умовах коледжу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2000. – 20 с.
112. Волошина Н.В. Особенности коммуникативных способностей личности. – С. 301-306.
113. Волощук І.С. Науково-педагогічні основи формування творчої особистості. – К., 1998. – 160 с.
114. Воспитание дошкольника в семье: Вопросы теории и методики / Под ред. Т.О.Марковой. – М.: Педагогика, 1979. - 189 с.
115. Воспитатели и родители: Из опыта работы / Сост.: Л.В.Загик, В.М. Иванова. - М.: Просвещение, 1985. – 96 с.
116. Вульфсон Б.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. – М., 1999. – с.
117. Выготский Л.С. Диагностика развития и педагогическая клиника трудного детства. – М.: Учпедгиз, 1936. – 25 с.
118. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 533 с.
119. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. соч.: В 6 т. – М.: Педагогика, 1982-1984. – Т.3. – 368 с.

120. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств. – М.: Знание, 1984. – 78 с. – (№ 7).
121. Галузевий стандарт вищої освіти України. – К., 2004.
122. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 1995. – 448 с.
123. Гегель Г.В.Ф. Учение о сущности. – Соч. Т.5. – М.; Л., 1937. - 691 с.
124. Гершунский Б.С. Менталитет и образование. Учебное пособие для студентов. – М.: Институт практической психологии, 1996.- 144 с.
125. Гилис Л.А. Исследование и моделирование процессов принятия решений в системе обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Таганрог, 1998. – 20 с.
126. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? – М.: Просвещение. – 1995. – 185 с.
127. Глинський Б.Г., Дынин Б.С., Микитин Е.П. Моделирование как метод научного исследования. – М.: Изд-во МГУ, 1965. – 247 с.
128. Глузман О.В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1997. – 34 с.
129. Гозман Л.Я., Шлягина Е.И. Психологические проблемы семьи // Вопр. психологии . – 1985. - № 2. – С. 186-187.
130. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – К., 1988. – 144 с.
131. Голод С. Стабильность семьи: Социологический и демографический аспекты. – Л.: Наука, 1984. – 134 с.
132. Голубева Л.Р. Единство общественного и семейного воспитания. – Л., 1973. – 60 с.
133. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М.: Просвещение, 1985. – 260 с.
134. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
135. Гордин Л.Ю. Взаимосвязь закономерностей воспитания и принципов воспитательной деятельности // Сов. педагогика. – 1982. - № 9. – С. 70-75.

136. Грама Н.Г. Теоретико-методичні засади фахової підготовки педагога-вихователя дошкільного закладу до економічного виховання дітей: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Харків, 2004.- 45 с.
137. Грама Н.Г. Сім'я як педагогічний чинник навчання дошкільника початків економічної грамоти // Наук. вісн.: Зб. наук. пр. Випуск 6. – Одеса, 2001. – С.53-58. - (ПДПУ ім. К.Д.Ушинського).
138. Гребенников И.В. О специфике воспитательного потенциала семьи: Специфика семейного воспитания в соврем. условиях. – М., 1979. – С. 3-25.
139. Гринько С.В. Педагогическое общение как фактор адаптации студентов к профессионально-педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 1998. – 22 с.
140. Гриньова М.В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (Теорет та методичний аспекти): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 2001. – 45 с.
141. Гуров В.Н. Теория и методика социальной работы с семьей: Дис... докт. пед. наук. – М., 1997. – 345 с.
142. Гущина Т.Ю. Формирование готовности будущего учителя к взаимодействию с неполной семьей школьника: Дис ...канд. пед. наук. – Белгород, 1997. – 261 с.
143. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – М.: Рус. яз., 1978.
144. Демина И.С. Трудный ребенок // Дошк. воспитание. – 1990. - № 3. - С. 89-96.
145. Денисова А.А. Теория и методика профессиональной подготовки студентов на основе информационных технологий: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1994. – 45 с.
146. Детская психология / Под ред. Я.Л.Коломенского, Е.А.Панько. - М., 1988. - 234 с.

147. Детский сад и семья / Под ред. Т.А.Марковой. – М.: Просвещение, – 1981. - 176 с.
148. Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття"). – К.: Райдуга, 1994.
149. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. – М., 1993. – 187 с.
150. Джайнотт Х. Дж. Родители и дети: Пер. с англ. – М.: Знание, 1986. - 96 с.
151. Дикань В.С. Рефлексивний підхід у теорії і практиці підготовки майбутніх педагогів в університетах США (Пед. аспект): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1999. – 20 с.
152. Дильтей В. Описательная психология. – М., 1924. – 234 с.
153. Дильтей В. Типы мировоззрения и обнаружение их в метафизических системах // Культурология ХХ века. – М., 1995. – С. 213-256.
154. Дмитренко А.К., Мармазинська П.Є., Шевцова Л.П. Психологія сімейного виховання. – Чернівці, 1995. – 162 с.
155. Достоевский Ф.М. Нет ничего выше на свете счастья семейного. – Педагогика толерантності. – 2005. - № 1-2. – С. 15- 19.
156. Дрейкурс Р. Счастье вашего ребенка: Родители и дети. Хрестоматия. – Самара: Бахрах-М, 2002. – С. 321 - 405.
157. Дубасенюк О.А. Теоретичні й методичні основи виховної діяльності педагога: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1996. – 48 с.
158. Думко Ф.К. Підготовка курсантів до роботи з неблагополучними сім'ями. – О.: Астропринт, 2002. – 168 с.
159. Дурай-Новакова К.М. Формирование профессиональной готовности к деятельности. – М., 1983. – 356 с.
160. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. – М.: Хэлтон, 1998. – 399 с.

161. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы: Особенности деятельности преподавателей и студентов вузов. – Минск: Изд. БГУ, 1981. - 450 с.
162. Ерофеев И.Ю. Формирование исследовательских умений у студентов факультетов дошкольного воспитания. Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986. – 232 с.
163. Єлізаров В.В. Перспективи дослідження сім'ї. – К., 1987. – 173 с.
164. Жаровцева Т.Г. Діалогова педагогіка як фактор підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з сім'єю // Наук. вісн.: Зб. наук. праць. Вип. – Одеса, 2005 – С. 192-201. – (ПДПУ ім. К.Д. Ушинського).
165. Жаровцева Т.Г. Категория "семьи" в курсах педагогики, психологии и социальных наук // Аксеол. проб. педагогики: Сб. науч. тр. – Смоленск: СГПУ, 2003. – С. 92- 96.
166. Жаровцева Т.Г. Міждисциплінарна інтеграція змісту педагогічної освіти як умова підготовки студентів до роботи з сім'єю // Наук. вісн.: Зб. наук. пр. Випуск 3-4. – Одеса, 2005. – С.53 – 61. - (ПДПУ ім. К.Д.Ушинського).
167. Жаровцева Т.Г. Неблагополучна сім'я: своєрідність, проблеми, педагогічна підтримка. – Одеса: ПНЦ АПН України - СВД М.П.Черкасов, 2004. – 220 с.
168. Жаровцева Т.Г. Особистісно-орієнтовані технології підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями. // Наук. вісн.: Зб. наук. пр. Випуск 9 -10. – Одеса, 2005. – С.50 – 58. – (ПДПУ ім. К.Д.Ушинського).
169. Жаровцева Т.Г. Проблема професійної позиції педагога у процесі взаємодії з дітьми. // Наука і освіта: 2004. - № 6-7. – с. 92-94.
170. Жаровцева Т.Г. Сімейна педагогіка: Навч. прогр. курсу. – О.: ПНЦ АПН України - СВД М.П.Черкасов, 2005. – 58 с.
171. Жаровцева Т.Г. Сімейна педагогіка як стратегічний курс підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з сім'єю // Наук. вісн.: Зб. наук. пр. Випуск 10 -11. – Одеса, 2004. – С.62 – 67. - (ПДПУ ім. К.Д.Ушинського).

172. Журавська Л.М. Педагогічні умови управління самостійною роботою студентів вищих закладів освіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1999. – 24 с.
173. Завьялова В.И. Эмпирическое изучение профессионально-педагогической подготовленности студентов университета: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1977. – 156 с.
174. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
175. Загвязинский В.И. Педагогическое предвидение. – М.: Знание, 1987. – 80 с.
176. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
177. Заир-Бек Е.С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – С. Пб., 1995. – 48 с.
178. Захаров А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. – С.Пб.: Лениздат, 2000. – 224 с.
179. Захарова Е.Я. Влияние нормативно-ценностных ориентаций педагогов на успешность их деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1989. – 228 с.
180. Зверева О.Л., Ганичева А.Н. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учеб. пособие. – М.: АСАДЕМА, 2000. – 160 с.
181. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
182. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы М.: Деловая книга, 2006. – 192 с.
183. Зинковский В.В. Педагогика: Православный богословский ин. – М., 1996. – 153 с.

184. Зінкявічус В.О. Гуманізація педагогічного спілкування в умовах модульного навчання студентів університету: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1997. – 18 с.
185. Зінченко С.Н. Трудные дети. – К., 1988.- 185 с.
186. Злочевський С.Є., Котирло В.К. Сімейна педагогіка. – К., 1986.- 209 с.
187. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58-61.
188. Ибрагимов У.Ш. Формирование у студентов факультетов дошкольного воспитания педагогических умений по руководству изобразительной деятельностью детей: Автореф.дис. ... канд. пед. наук. – М., 1985. – 24 с.
189. Ибрагимова Е.М. Непрерывная педагогическая подготовка учителя в системе допрофессионального и профессионального образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 40 с.
190. Иванова Т.В. Особенности развития психологической готовности студентов к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1983. – 16 с.
191. Иванова Г.В. Подготовка студентов педагогического вуза к общению с родителями: Дис ... канд. пед. наук. – С. Пб., 1993. – 234 с.
192. Игоршев К.Е., Миньковский Г.М. Семья, дети, школа. – М., 1989. - 444 с.
193. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – С. Пб.: Питер, 2004. – 509 с.
194. Ильясов И.И., Галатенко Н.А. Проектирование курса обучения по учебной дисциплине: Пособие для преподавателей. - М.: Логос, 1994. – 208 с.
195. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
196. Исмагилова А.Г. Стиль педагогического общения воспитателя детского сада // Вопр. психологии. – 2000. – № 5. – С. 65-72.
197. Иванцев Н.І. Динаміка ціннісних орієнтацій студентської молоді протягом професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук:

- 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. - К., 2001. – 19 с.
198. Іванченко Є. А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: Навч .- метод . посіб. – О. : СМІЛ, 2004. – 120 с.
199. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / О.О.Любар. – К.: Знання, 2003. – 766 с.
200. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный: Грозн. пед. ин-т, 1976. – 286 с.
201. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
202. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М.: Просвещение, 1987.- 190 с.
203. Капская А.Й. Формирование готовности студентов педвуза к исполнительско-речевой деятельности в системе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... док-ра пед. наук. – К., 1989. – 36 с.
204. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М.Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
205. Карпова Э.Э. Категория качества в теории и практике профессиональной подготовки учителя: Автореф. ...док-ра пед. наук: 13.00.01. – М., 1994. – 48 с.
206. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 223 с.
207. Кекух Л.В. Формування стимулів до педагогічної творчості у майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 22 с.
208. Кичук Н.В. От творчества учителя к творчеству ученика. – Измаил, – 1992. – 97 с.
209. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя: Монографія. - К.: Вища шк., 1994. – 156 с.

210. Кіреєва І.В. Дидактичні умови гуманізації навчального процесу при вивченні курсу педагогіки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Львів, 1999. – 23 с.
211. Кирклина С.Э. Проблемы семейного воспитания.-М.: Сов.Россия, 1983.- 207 с.
212. Кирьякова А.И. Теория ориентации личности в мире ценностей: Монография. Оренбург, 1996. – 188 с.
213. Кіяшко О.О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: Автореф. дис....канд. пед. наук: 13.00.04 / Луган. держ. пед. ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2001. – 20 с.
214. Кловак Г.Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук. - К., 2005. – 40 с.
215. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Автореф. дис... канд. пед. наук. – К., 1997.–19 с.
216. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
217. Ковалев В.И. Мотивы поведения в деятельности. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
218. Ковалев С.В. Психология современной семьи. – М.: Просвещение, 1988. – 160 с.
219. Ковалів Ж.В. Формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: Автореф. дис. ...канд.. пед. наук. – Одеса, 2005. – 20 с.
220. Коваль Л.Г., Зверева І.Д., Хлебнік С.Р. Соціальна педагогіка. Соціальна робота: Навч.посібник. – К.: ІЗНМ, 1997. – 390 с.
221. Ковальов А.Г. Дидактичні основи професійно-методичної підготовки викладачів спеціальних дисциплін: Автореф. ... дис. д-ра пед. наук. – К., 1999. – 38 с.

222. Ковальчук В.А. Методичні основи розв'язання соціально-педагогічних задач у процесі підготовки майбутніх вчителів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2000. – 19 с.
223. Ковальчук Л.Ю. Теорія і практика виховання дітей із неповних сімей (20-30 роки ХХ сторіччя): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - Івано-Франківськ, 1998. – 16 с.
224. Козубовська І.В., Керещан В.Ю., Товканець Г.В. Роль і функції соціально-психологічної служби в роботі з сім'єю. – Ужгород, 1998. – 73 с.
225. Колденкова А.Г. Педагогические факторы формирования профессиональной направленности: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1977.- 168 с.
226. Колесіна Т.Є. Особливості виховання дітей старшого дошкільного віку, схильних до негативних проявів в поведінці: Автореф. дис. ... канд. пед. наук.- К., 1997. – 16 с.
227. Колесников Л.Ф. Резервы эффективности педагогического труда: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. – М., 1986. – 41 с.
228. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – С.Пб., 1999. – 242 с.
229. Коломинский Я.Л. Избранные педагогические сочинения: 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова и др. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
230. Комарова І.І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тернопіль., 2000. – 19 с.
231. Комаровский Л.В. Роль педагогической практики в совершенствовании профессиональной подготовки молодых специалистов // Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса: Томск., 1981. – С. 82-92.
232. Коменский Я.А. Всеобщий совет об исправлении дел человеческих // Педагогическое наследие. – М., 1989. – С. 106-136.

233. Коменский Я.А. Материнская школа. / Пер. с лат. Д.Н. Королькова. – М.: Учпедгиз, 1947. – С.35-92.
234. Комусова Н.В. Развитие мотивации к овладению профессией в период обучения в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1987.–203с.
235. Кон И. Ребенок и общество. – М.: Прогресс, 1988. – 212 с.
236. Кон И. Социология личности. – М.: Наука, 1988. – 204 с.
237. Конвенція ООН про права дитини. – К: Print X Press ТМ, 1999.
238. Кондрашова Л.В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности: Автореф. дис. ... док-ра пед. наук. – Кривой Рог, 1989. – 42 с.
239. Кононова В.К., Рындак В.Г. Методологическая основа технологии контроля качества обучения // Специалист. - 2002. - № 4. – С. 5-7.
240. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 трав.
241. Корниенко С.М. Формирование профессиональной педагогической готовности студентов к работе с родителями младших школьников: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 1983. – 24 с.
242. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях // Сов. педагогика. – 1970. - № 9. – С. 103-116.
243. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
244. Корчак Я. Как любить ребенка. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
245. Корчинський С. Моделювання структури образу ідеального і реального вчителя на рівні сукупних уявлень у різних суб'єктів педагогічної взаємодії: Автореф. дис. ... д-ра пед .наук. – К., 1998. – 32 с.
246. Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. – М., 1997. – 125 с.
247. Котик Т.М. Підготовка студентів до навчання дошкільників української мові: Автореф. дис. ... канд. пед .наук. – Одеса., 1994. – 22 с.

248. Котырло В.К., Ладывир С.А. Детский сад и семья. – К.: Рад. шк., 1988. – 205 с.
249. Котырло В.К. Молодой семье о воспитании детей. – К., 1981. – 142 с.
250. Кравець В.Г. Гендерна педагогіка. – Тернопіль, 2004. – с.416.
251. Кошлань І.Г. Психологічні особливості емоційності підлітків та стилі сімейного виховання: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Одеса., 2005. – 20 с.
252. Кравченко Т.В., Трубавіна І.М. Допомога батькам у вихованні дітей: Метод. рекомендації для соц. працівників. – К.: ДЦССМ, 2004. – 100 с.
253. Краевский В.В. Методологическая рефлексия // Сов. педагогика. –1989.- № 2. – С. 72-79.
254. Красовська Л.І. Формування професійної позиції вчителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Луганськ, 1996. – 24 с.
255. Кричевская Е.К. Детские капризы и их предупреждение / Под ред. А.С. Дурнова. – М., 1927. – 32 с.
256. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Просвещение, 1972. – 255 с.
257. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – Мн.: Харвест, 1999. – 384 с.
258. Кузьменко В.У. Розвиток індивідуальності дитини 3-7 років. – К.:НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2005. – 354 с.
259. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. – Л.: ЛГУ, 1970.- 114 с.
260. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – М.: Высш. шк., 1985. – 167 с.
261. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1961. – 98 с.
262. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: Учебник для студ. сред. учеб. заведений. – М., 2000. – 232 с.

263. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. – М.: Просвещение, 1985. – 128 с.
264. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость. – О., 1992. – 112 с.
265. Курлянд З.Н. Професійна усталеність вчителя – основа його педагогічної майстерності: Навч. пос. – О., 1995. – 160 с.
266. Курлянд З.Н. Становлення позитивної Я-концепції майбутнього вчителя. – О.: ПНЦ АПН України – СВД М.П.Черкасов, 2005. – 163 с.
267. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
268. Лаврикова Т.В. Подготовка студентов педвуза к применению личностно-индивидуальных технологий обучения: Автореф. дис....канд. пед. наук. – Волгоград, 1995. – 15 с.
269. Лаптенко С.Д. Нравственная сущность семейно-брачных отношений. – М.: Знание, 1990. – 48 с.
270. Лебедев О.Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования: Дис....д-ра пед. наук. – С.Пб., 1992. – 338 с.
271. Левитес Д.Г. Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Изд. НПО "МОДЭК", 2003. – 320 с.
272. Левитов Н.Д. Психология характера. – М.: Просвещение, 1969. – 374с.
273. Левченко О.А. и др. Творчество и креатотерапия. – Луганск, 1998. – 301 с.
274. Легостаев И.И. Педагогические основы стандартизации и оперативной диагностики подготовки учителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1996. – 39 с.
275. Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений: Пер. с англ. М.: Междунар. пед. акад., 1994. – 368 с.
276. Леонгард К. Акцентуация личности. – Киев: Вища школа, 1989. – 374с.
277. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1979. – 365 с.

278. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Полиздат, 1975. – 340 с.
279. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: Т. 1. – М.: Педагогика, 1982. – 328 с.
280. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
281. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / Послесл. Е.С. Буха. – М.: Педагогика, 1991. – 174 с.
282. Линенко А.Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї: Монографія. – О.: ОКФА, 1995. – 80 с.
283. Линенко А.Ф. Теорія и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к педагогической деятельности: Дис. ...докт.пед.наук. – К., 1996. – 400 с.
284. Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 2005. – 40 с.
285. Лихачев Б.Т. О критериях оценки нравственной воспитанности школьников // Сов.педагогика. – 1987. - № 5. – С. 45-49.
286. Лихачев Б.Т. Философия воспитания. Спец. курс. Учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Прометей, 1995. – 282 с.
287. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / Харк. дер. пед. ун-т ім..Г.С.Сковороди. – 2-е вид., доп. – Харків: ОВС, 2000. – 164 с.
288. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
289. Лузина Л.М. Философско-антропологический подход в современной методологии воспитания: Дис. в виде науч. докл. ... д-ра пед. наук. С.Пб.,1998. - 86 с.
290. Лыкова В.Я. Последовательно и гармонично: Преимущество в воспитании: Монография. – Смоленск: СГПИ, 2001. – 278 с.

291. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія – К.: Знання, 2003. – 766 с.
292. Люблинская А.А. Очерки психологии развития ребенка. – М., 1959. – 546 с.
293. Маишева В.А. Работа с родителями. – М.: Просвещение, 1982. – 64 с.
294. Майборода В.К. Становлення і розвиток національної вищої педагогічної освіти в Україні (1917-1992 рр.): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - К., 1993. – 27 с.
295. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Пед.соч.: В 8 т. / Сост.: М.Д.Виноградова, А.А.Фролова. – М.: 1984. – Т. 4. – С. 59-116.
296. Макаренко А.С. Общие вопросы теории педагогики // Соч.: В 7 т. – М.: АПН РСФСР, 1957-1958. - Т. 5. – 588 с.
297. Макаров А.В., Трофимова З.П. Модульная организация учебного курса как основа разработки учебно-методического комплекса // Социал.-гуманитар. знания. – 2000. – № 4. – С. 141-155.
298. Максимов В.Г. Формирование профессионального интереса у студентов педагогических вузов в процессе педагогической практики. – Дис. ... канд. пед. наук. М., 1976. – 198 с.
299. Маланкова Л.В. Оцінювання професійного становлення майбутнього вчителя у процесі вивчення курсу "Основи педагогічної майстерності": Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Х., 2000. – 20 с.
300. Малихін О.В. Формування у майбутніх учителів потреби в професійній самоосвіті: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кривий Ріг, 2000. – 17 с.
301. Маліцька Л.Б. Формування професійної емпатії у майбутніх учителів: Автореф. дис.... канд. пед. наук.- Кіровоград, 1996.–16 с.
302. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХ ст.). – К.: Наук. світ, 2003. – 418 с.
303. Марищук В.Л. О некоторых особенностях влияния психической установки на деятельность, умозаключения и решения // Приклад. психология. 1999, № 3. - С. 57-63.

304. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
305. Мартинюк І.В. Національне виховання: теорія і методологія. – К., 1995. – с.
306. Масленникова В.Ш. Формирование профессиональной готовности студентов среднего профессионального учебного заведения к деятельности социального педагога: Дис.... докт. пед. наук. – Казань, 1996. – 361 с.
307. Маслоу А.Г. Психология бытия: Пер. с англ. М., 1997. - 304 с.
308. Матвеев Н.М. Системность профессиональных знаний преподавателя вуза как основа успешности обучения студентов: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1981. – 18 с.
309. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. - М. Педагогика, 1972. – 168 с.
310. Мацковский М.С. Социология семьи. Проблемы теории методологии и методики. – М.: Наука, 1989. – 378 с.
311. Машовець М.А. Підготовка студентів до співпраці з батьками. – К.: Логос, 2001.- 128 с.
312. Менчинская Н.А. Обучение и умственное развитие. – М., 1966. – 96 с.
313. Мешко Г.М. Формування індивідуального стилю педагогічного спілкування у майбутніх учителів: Автореф. дис. ... канд.. пед. наук. – К., 1997. – 16 с.
314. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (Диагностико-коррекционный аспект). – М.: НПО «МОДЭК», 2000. –256 с.
315. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. – М., 1994.- 176с.
316. Мишина Т.М. Семейная психотерапия и динамика "образа семьи" / Под ред. В.К.Мягер. – Л., 1983. - 265 с.
317. Мишковська Т.Д. Формування дослідницько-педагогічних умінь студентів в умовах модульної організації процесу навчання: Автореф. дис. ... канд.. пед. наук. – Тернопіль, 1999. – 19 с.

318. Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя в процесі професійної педагогічної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 20 с.
319. Модель // Бол. сов. энцикл. – В 30 т. / Под ред. В.В.Братко и А.М. Прохорова. – М.: 1974. – Т.16. – С. 399.
320. Молочко М.В. Формування соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі дошкільного закладу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2004. – 20 с.
321. Мороз О.Г., Омеляненко В.Л. Перші кроки до майстерності. – К.: “Знання” України, 1992. .
322. Мудрик А.В. Общение как педагогическая категория. – В кн.: Психолого-педагогические проблемы общения. – М., 1979. – С. 8-17.
323. Мукашева К.М. Формирование профессиональной готовности студентов педвузов к осуществлению взаимосвязи общественного и семейного воспитания: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1988. – 214 с.
324. Мустафаева Ф.А. Основы социальной педагогики. – М., 2002. – 482 с.
325. Мухина В.С. Детская психология / Под ред. Л.А. Венгера. - М.: Просвещение., 1985.- 272 с.
326. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. – Ростов н / Д: Феникс, 2004. – 384 с.
327. Мясищев В.Н. Психология отношений. – М.: НПО “Модек”, 1995. – 356 с.
328. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2000. – 479 с.
329. Набиева Е.В. Система спецкурсов по единой проблеме: функции, содержание, технология проведения. – Иркутск, 2000. – 128 с.
330. Нагорна Г.О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. –К., 1995.–41с.

331. Наседкина Е.И. Дифференцированный подход по повышению педагогической культуры родителей: Автореф...дис. канд. пед. наук – М., 1979. – 19 с.
332. Національна Доктрина розвитку освіти в Україні. – К.: Райдуга, 2001. – 54 с.
333. Ненашева Л.А., Семушина Л.Г. Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе. – М., 1989. – 40 с.
334. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.А.Зязюна. – К., 2000. – 636 с.
335. Ничкало Н. Філософія сучасної освіти // Педагогіка і психологія. – 1997. - № 3. – С. 105-114.
336. Нові технології навчання: Наук.-метод. зб. \ Голов. ред. Б.І. Холод; Ред. кол.: О.Я. Савченко, О.І. Ляшенко, А.М. Федяєва та ін. – К.: НМЦВО, 2000. – Вип. 27. – 256 с.
337. Новикова С.В. Ценностные ориентации студентов педагогического вуза в сфере общения и их формирования: Автореф.дис. ... канд. пед. наук.- К., 1984. – 16 с.
338. Обухова Л.Ф., Шаграева О.А. Семья и ребенок: психологический аспект детского развития. – М., 1999. – 188 с.
339. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства. – М.: Изд-во Ин. психотерапии, 2003. – 319 с.
340. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. - М.: Изд. Акад. Проект, 1999. – 208 с.
341. Ожегов С.И. Словарь русского языка / Под ред. О.Ю. Шведовой. – Рус. яз., 1986. – 797 с.
342. Оконь В. Основы проблемного обучения. – М.: Просвещение, 1968. – 208 с.
343. Олиференко Л.Я., Шульга Т.И., Дементьева И.Ф. Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Академия, 2002. – 256 с.

344. Осипова Т.Ю. Формування професійно-орієнтованої особистості майбутнього вчителя: Автореф. дис. ...канд.. пед. наук. – О., 2001. – 20 с.
345. Осницкий А.К. Психология самостоятельности: Методы исследования и диагностики. – М.:Изд. Центр "Эль-Фа", 1996.–126 с.
346. Островская Л.Ф. Педагогические знания – родителям. – М.: Просвещение, 1983. – 176 с.
347. Пагута Т.І. Співробітництво вихователів дошкільних закладів із сім'єю по вихованню дошкільників в душі миру: Автореф. дис. ... канд.. пед. наук.- К., 1997. – 24 с.
348. Падалка О.С. та ін. Педагогічні технології. – К.: Укр. енцикл., 1995. – 250 с.
349. Панько Е.А. Психология деятельности воспитателя детского сада. – Мн.: Высшая шк., 1986. – 156 с.
350. Парасюк І.А. Виховання любові до дітей як структурного компонента професійної готовності майбутнього вчителя: Автореф. дис. ...канд.. пед.наук.- К., 2000. – 18 с.
351. Педагогический словарь. – М.: Педагогика, 1960. – 500 с.
352. Педагогіка: Навч. посіб. / ПДПУ ім. К.Д.Ушинського – О., 2001. – 357с.
353. Педагогічна майстерність: Підруч. / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред І.А. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 349 с.
354. Пестолоцци И.Г. Избранные педагогические произведения / Под ред. М.Ф. Шабаровой. – М.:АПН РСФСР, 1963. – Т.2.
355. Петровский А.В. Дети и тактика семейного воспитания. – М.: Знание, 1981. - 96 с.
356. Пехота О.М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1997. – 52 с.
357. Пивненко П.П. Подготовка студентов педвуза к индивидуальной работе с семьей сельского школьника: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов н/Д., 1988. – 225 с.

358. Пидкасистий П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354 с.
359. Писарев Д.И. Влияние искусства на воспитание: (Избр. пед. высказывания). – М., 1938. – 92 с.
360. Пінт С.О. Це вам, батьки: Роздуми педагога про виховання школярів. – К., 1973.
361. Поздняк Л.В. Подготовка организатора дошкольного воспитания в системе высшего педагогического образования: Дис. ... канд. пед. наук. - М., 1984. – 204 с.
362. Полонский В.М. Научно-педагогическая информация: Словарь – справоч. – М.: Новая шк., 1995. – 256 с.
363. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.
364. Помощь родителям в воспитании детей / Пер. с англ., общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского – М.: Прогресс, 1992. – 256 с.
365. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 167 с.
366. Пономарева Л.А., Оглоблина О.А. Моделирование профессиональной деятельности // Специалист. - 2004. - № 3. – С. 32.
367. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учебн. пособие. – М., 2001. – 312 с.
368. Попков В.А. Опыт рейтинговой оценки знаний студентов // Педагогика. – 1998. - № 8. – С. 51-55.
369. Постовий В. Сучасна сім'я та її педагогіка. – К., 1994.
370. Прихожан А.М. К изучению неблагоприятного положения подростка среди сверстников // Некоторые актуальные психолого-педагогические проблемы воспитания и воспитывающего обучения. – М., 1976. – С. 34-36.
371. Про освіту: Закон України. – К.: Вид-во. Генеза, 1996. – 35 с.
372. Про вищу освіту: Закон України від 20 лютого 2002 р.

373. Про дошкільну освіту: Закон України.- К.: Ред.журн. “Дошкільне виховання”, 2001.- 55 с.
374. Про охорону дитинства: Закон України.- К.: Ред.журн. “Дошкільне виховання”, 2001.- 55 с.
375. Про соціальну роботу з дітьми та молоддю: Закон України від 21 черв. 2001 р.
376. Програма формування педагогічної культури батьків / За ред. В.Г. Постоного – К., 2003. – 108 с.
377. Прокопенко І.Ф., Евдокімов В.І. Педагогічні технології: Посіб. – Харків: Основа. 1995. – 374 с.
378. Протасович Г.М. Реализация межпредметных связей // Специалист. - 2002. - № 10. – С. 17.
379. Психодиагностические методы (В комплексном лонгитюдном исследовании студентов). - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976. – 248 с.
380. Психологическая энциклопедия /Под ред. Р.Корсини, А. Ауэрбаха.- СПб.:Питер, 2006. – 1096 с.
381. Психология и педагогика / Под ред. А.А. Радугина, Е.А.Кротова. – М.: Изд-во «ЦЕНТР», 1996. – 334 с.
382. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / Е.И.Артамоновой и др.; Под ред. Е. Г. Силяевой. – М.: Академия, 2005. – 192 с.
383. Пуни А.У. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованиям в спорте: Избр. лекции. – М., 1973. – 31 с.
384. Радионова Н.Ф. Взаимодействие педагогов и старших школьников: Учеб. пособ., Л. – 1989. – 84 с.
385. Радушкевич Л.Я. Особенности творчества преподавателя высшей школы в консультировании учебной информации: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1978. – 180 с.

386. Разборова Л.И. Психологические особенности формирования готовности студентов педвуза к работе в дошкольных учреждениях. – Дис. ... канд. пед. наук. – Душанбе, 1979. – 161 с.
387. Райгородский Д.Я. Психология семьи: Учеб. пособие. – Самара: Бахрах – М., 2002. – 752 с.
388. Ратгер М. Помощь трудным детям. – М.: Прогресс, 1987. – 432 с.
389. Реан А.А. Психолого-педагогический анализ процесса выбора методов обучения в высшей школе: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1983. – 189 с.
390. Реан А.Л. Психология педагогической деятельности. – Ижевск, 1994. – 78 с.
391. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. – М., 2000 - 591 с.
392. Решетникова П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера. - М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
393. Роджерс К.Р. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с
394. Родинна педагогіка: Навч.-метод. посіб. / А.А.Марушкевич, В.Г. Постовий, Т.Ф. Алексєєнко та ін. - К. Вид. Парапан, 2002.-
395. Родинні взаємини і проблеми виховання дітей / С. Карпінєць, Б. Кіндратюк, Л. Ковальчук та ін.). – Ів.-Франківськ, 1995.
396. Родинно-сімейна енциклопедія. – К.: Богдан, 1996. – 439 с.
397. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 159 с.
398. Ручка А.А. Ценностный подход в системе социологического знания. – К.: Наук. думка, 1987. – 154 с.
399. Савельева Н.М. Групові форми навчальної діяльності як засіб підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки студентів педвузів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 1994. – 23 с.
400. Савенкова Л.О. Теоретико-методичні основи підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування: Автореф. дис. ... д-ра. пед. наук.- К., 1998. – 32 с.

401. Савченко О.Я. Сімейне виховання. Молодші школярі. – К.: Рад. шк., 1979. - 141 с.
402. Саготовская Л.Г. Воспитание личности в условиях семейного коллектива. – Томск, 1971. – 64 с.
403. Садовский В.Н. Обоснование общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
404. Сайко Н.О. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вихователів до соціалізації дітей дошкільного віку: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. - К., 2004. – 19 с.
405. Сатир В. Как строить себя и свою семью: Пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. - 192 с.
406. Семейное воспитание: Краткий словарь. – М., 1990.- 319 с.
407. Семенов В.Д. Педагогика среды: Учеб. пособие. –Екатеринбург, 1993. – 63 с.
408. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества // Вопр. психологии. – 1983. – № 5. – С. 162-164.
409. Семин Ю.Н. Педагогические технологии и повышение квалификации инженерно-педагогических работников. – С. Пб., 1997. – 135 с.
410. Семушина Л.Г. Исследование профессиональных функций воспитателя детского дошкольного учреждения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1979. – 16 с.
411. Семиченко В.А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей / психолого-педагогический аспект: Автореф. дис. ... докт.псих. наук. – К., 1992. – 45 с.
412. Семья: традиции и современность / Под ред. О.А. Ганцкой, И.А. Гришаева. – М., 1990. – 256 с.
413. Сергеева Л.А. Формирование профессионального образа педагога у студентов университета: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1984. – 16 с.

414. Сидоренко І.В. Психолого-педагогічні знання як фактор професійної соціалізації майбутніх фахівців у системі вищої освіти // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т.46. Вип.33. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2006. – С.112-117.
415. Сидорчук Н.Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 23 с.
416. Синева Л.Л. Имитационное моделирование как метод исследования педагогического процесса: Дис. ... канд. пед. наук. – Л., 1985. – 178 с.
417. Сипченко В.І. Молодим батькам про спадковість: Соціальна робота з молодією сім'єю. – К., 1995. – С. 55-59.
418. Ситаров В.А., Маролов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в общеобразовательном процессе. – М., 2000. – 216 с.
419. Сіданіч І.Л. Виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К., 2004. – 19 с.
420. Сімейний кодекс України // Урядовий кур'єр. – № 44.– 2002.
421. Сітарська Б. Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Автореф. дис. ...д-ра.. пед.наук. – К., 2005. – 46 с.
422. Скнар О.І. Педагогічна культура сім'ї. – К., 1984. – 168 с.
423. Сковорода Г.С. Твори: 2 т. – К., 1961.
424. Слостенин В.А., Каширин В.П. Психология и педагогика: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 480 с.
425. Слепкова В.И. Психология семьи. – Минск: Харвест, 2006. – 496 с.
426. Словарь иностранных слов. – 12-е изд. – М., 1985. – 608 с.
427. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / За ред.: А.Й.Капської, І.М.Пінчук, С.В.Толстоухової. – К., 2000. - 258 с.
428. Слот В., Спадиярд Х., Шульга Т. Методика работы с детьми "группы риска". –М.: УРАО, 1999. - 84 с.

429. Сманцер А.П. Стимулирование самообразования будущего специалиста в процессе обучения как педагогическая проблема // Аксеологические проблемы педагогики: Сб. науч. трудов. – Вып. 2, Смоленск: СГПУ. 2005. – С. 12-20.
430. Смирнова Е.О. Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие. – М.: Академия, 2000. – 160 с.
431. Смолюк І.О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (Теорія і практика): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук.- К., 1999. – 35 с.
432. Соболев А.Я. Пути повышения эффективности педагогического просвещения родителей: Автореф. ... канд. пед. наук. – М., 1971. – 17 с.
433. Современный словарь иностранных слов. – М.: Рус. язык, 1992. – 740 с.
434. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С.Рапацевич, – Мн.: Соврем. слово, 2001. – 928 с.
435. Соловьева Н.В. Профессиональное становление специалиста с высшим образованием в условиях изменяющейся социокультурной среды: Автореф. дис.... д-ра пед. наук. – Казань, 1997. – 41 с.
436. Сопрун І.П. Розвиток емоційної сфери дітей дошкільного віку в різних соціальних умовах виховання: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – О., 2000. – 20 с.
437. Сорокин П. Кризис современной семьи // Ежемесяч. журн. для всех. – 1996. - № 3. – С. 171-174.
438. Социальная психология / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1987. – 223 с.
439. Соціальна педагогіка / Под ред. А.Й.Капської. – К.: УДЦССММ, 2000. – 262 с.
440. Спиваковская А.С. Как быть родителями. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.
441. Спиваковская А.С. Психотерапия: игра, детство, семья. – М.: ЭКСМО-Пресс, 1999. – Т.2. - 464 с.

442. Спири́н Л.Ф., Степи́нский М.А., Фрумки́н М.Л. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач. – Ярославль, 1970. – 130 с.
443. Спири́н Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. – Ярославль, 1976. – 82 с.
444. Стельмахович М.Г. Родинна етнопедогогіка. – К.: ВМЗН, 1996.
445. Стельмашенко В.П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 23 с.
446. Степанов В.Г. Психология трудных дошкольников. - М., Академия, 1996. – 320 с.
447. Стефановская Т.А. Технология обучения педагогике в вузе: Метод. Пособие. – М., 2000. – 267 с.
448. Столяренко А.М. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
449. Стоун Э. Психопедогогіка. Психологическая теория и практика обучения. – М., 1984. – 325 с.
450. Страхов И.В. Психология педагогического такта. – Саратов: СГУ, 1966. – 280 с.
451. Стрельнікова Н.М. Формування у студентів педвузів педагогічної культури спілкування з батьками учнів шкіл. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1996. – 23 с.
452. Сухомлинська О.В. Етнопедогогіка як засіб полікультурного виховання // Укр. оглядач. – 1994. – № 8.
453. Сухомлинський В.О. Батьківська педагогіка. – К.: Рад. шк., 1978. – 110 с.
454. Сухомлинский В.О. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.Г. Джзержина : В 5 т. – К.: Рад. шк., 1980. – 639 с.
455. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека // Избр. произведения: В 5 т. – К., 1979. – С. 159 – 446.

456. Сухомлинський В.О. Мікроклімат вашого дому // Вибрані твори в 5 т. – К.: Рад. шк., 1997. – Т. 5. – 639 с.
457. Сухомлинский В.А. Мудрость родительской любви. – М.: Молодая гвардия, 1988. – 304 с.
458. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник. – Запоріжжя: Прем'єр, 2003. – 222 с.
459. Сущенко А.В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі: Автореф. дис. ...д-ра.. пед.наук. – Харків, 2004. – 44 с.
460. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. – М.: Мысль, 1989. – 267 с.
461. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. – М.: Наука, 1998. – 191 с.
462. Тарасенко В.І. Виховання культури споживання у сім'ї. – К., 1986.
463. Тарасенко В.І. Тепло родинного вогнища. – К., 1984.
464. Тарасюк В.Н. Теоретические основы педагогического стимулирования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1997.- 38 с.
465. Титаренко Т.М. Семья и формирование личности. – М.: Мысль, 1987. – 552 с.
466. Титаренко Т.М. Такие разные дети. – К., 1989.
467. Тищенко С.П. Психологія виховного впливу сім'ї на дитину. – К., 1982.
468. Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Метод. рекомендації. – О.: ПНЦ АПН України. – СВД М.П. Черкасов, 2004. – 90 с.
469. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М.: АПН РСФСР, 1948. – 367 с.
470. Торохтий В.С. Психология социальной работы с семьей. – М.: УСП РАО, 1996. – 218 с.
471. Троцько Г.В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 1997. – 54 с.

472. Трубавіна І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю: Навч. посіб. – К.: ДЦССМ, 2002. – 132 с.
473. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – С. ПБ.: Питер, 2001. – 416 с.
474. Урбанская О.Н. Воспитателю о работе с семьей. – М.: Мысль, 1987. – 552 с.
475. Ушинський К.Д. Про сімейне виховання. – К.: Рад. шк., 1974.
476. Филонов Л.Б. Методика контактного взаимодействия // Формы и методы воспитательной работы с педагогически запущенными учащимися. – М., 1980. – С. 24-44.
477. Философский словарь / Под ред. М.М. Розенталя, П.Ф.Юдина. – М.: Политиздат, 1968. – 432 с.
478. Философский энциклопедический словарь / Под ред. С.С.Аверинцева и др. – 2-е изд. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 815 с.
479. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
480. Формирование основ профессионального мастерства в высшей школе / Под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. – 106 с.
481. Формування педагогічної культури батьків в сучасних умовах: Наук-метод. зб. / Під ред. В.Г. Пустового – К.: ІЗМН, 1998. – 80 с.
482. Фромм Э. Психоанализ и этика. – М., 1993. – 525 с.
483. Фрумкин М.Л. Построение и решение учебных познавательных задач в системе профессиональной подготовки учителя: Автореф. дис. .. канд. пед. наук. – М., 1978. – 16 с.
484. Хамяляйнен Ю. Воспитание родителей. - М.: Просвещение, 1993. – 109 с.
485. Харчев А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и ее проблемы. – М.: Просвещение, 1978. – 340 с.
486. Херсонский Б.Т., Дворяк С.В. Психология и профилактика семейных конфликтов. – К., 1991.

487. Хмелюк Р.И. Профотбор и первичная подготовка студентов пединститутів: Автореф. дис. ... док. пед. наук. – Л., 1970. – 48 с.
488. Холман А.М. Методы оценки семьи. Инструментарий для понимания и интервенций : Пер. с англ. – Запорожье: ДХФ, ЗГУ. – 2000. – 186 с.
489. Хорни К. Наши внутренние конфликты. – М., 2000. – 560 с.
490. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки: Навч. посіб./ За заг. ред. З.Н.Борисової. – К.: Вища шк., 2004. – 511 с.
491. Целуйко В.М. Психология неблагополучной семьи: Книга для педагогов и родителей. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 272 с.
492. Цехмістрова Г.С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – К., 2002. – 20 с.
493. Цокур О.С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя. Монография. – О., 1996. – 150 с.
494. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности. – О.: Астропринт, 1999. - 158 с.
495. Черников А.В. Системная семейная терапия: Интегративная модель диагностики. – М.: Класс, 2001. – 208 с.
496. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
497. Чонашов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. – М.: Нар. образование, 1996. – 160 с.
498. Чукаева О.В. Формирование профессиональной направленности мышления будущего учителя в процессе изучения педагогики: Автореф. дис.... канд. пед. наук. – М., 1992. – 16 с.
499. Шитова І.Ю. Формування системи професійних відносин студентів університету в процесі підготовки до педагогічної діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2000. – 19 с.
500. Шиян Н.І. Технологія модульно-рейтингового навчання у вищій педагогічній школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Харків, 1999. – 18 с.
501. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя // Педагогіка. - 1999. - № 1. – С. 63-68.

502. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 1991. – 38 с.
503. Шнейдер Л.Б. Психология семейных отношений. Курс лекций. – М.: Апрель-Пресс, 2000. – 512 с.
504. Шость Н.В., Козир М.К., Ситник О.М. Енциклопедія права для кожної сім'ї. – Харків: Константа, 1995.
505. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (Методол. аспект) // Педагогика и логика. – М., 1993. – С. 16-200.
506. Шелгунов Н.В. Избранные педагогические сочинения. – М.: АПН РСФСР, 1954. – 399 с.
507. Щербак Н.Д. Соціально-педагогічна профілактика жорстокого ставлення до дітей у сім'ї: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. - Луганськ, 2004. – 20 с.
508. Щербань П.М. Національне виховання в сім'ї. – К.: Борівітер, 2000.
509. Щербань П.М. Прикладна педагогіка: Навч.-метод посіб – К.: Вища шк., 2002. – 215 с..
510. Щербина С.М. Формування активної професійної позиції майбутніх учителів у процесі педагогічної підготовки педвузу: Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – Кіровоград, 1997. – 16 с.
511. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М.: Пед. о-во России, 1998. – 250 с.
512. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи.- С.Пб.: Питер, 1999.- 656 с.
513. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Под ред. В.В.Давыдова, В.П.Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
514. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Знание, 1973. – 32 с.
515. Этюды дидактики высшей школы: Монография / Под ред. А.П. Чернышева. – М., 1995.- 297 с.
516. Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М.: Канон, 1994. – 336 с.

517. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания. – Казань, 1991.- 264 с.
518. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. - Каунас.: Швиеса, 1989. – 271 с.
519. Юшкова Л.Б. Структура и динамика познавательных интересов студентов вуза в зависимости от их представления о целях обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – Л., 1988. – 186 с.
520. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л., 1979. – 198 с.
521. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
522. Якунин В.А. Влияние мотивации и интеллекта на уровень учебной активности студентов // Вестн. ЛГУ. – 1977. - № 23. – С. 47.
523. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
524. Яшанов С.М. Формування у майбутніх учителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
525. Ackerman N.W. The Psychodynamics of Family Life. N.Y. Basic Books, 1958.
526. Aponte H. The family-school intererview: an eco-structural approach // Family Process. 15 (3), 303 - 312. - 1976.
527. Bowen M. The family as the unit of study and treatment // American Journal of Orthopsychiatry. 31. 40 - 60. - 1960.
528. Dickerson V.C. & Coyne J.C. Family cohesion and control. A multimethod study // Journal of Marital and Family Therapy. 13. 275 - 285. - 1987.
529. Duvall E. Marriage and Development (5th ed.). Philadelphia, PA: Lippincott. - 1977.
530. Esheleman S/R/ The favily. An introduction. N.Y., 1981.

531. Fisher L. Dimensions of family assessment. A critical review *Journal of Marriage and Family Counseling*. 13 367 - 382. - 1976.
532. Fogarty T. *The Family*. New Rochelle, NY: Center for Family Learning. 1973.
533. Gehring T. *Family System Test (FAST)*. Manuel. Zurich, 1993.
534. Green M. *Philosophy and Teaching* // Wittrock ed., *Handbook of Research on Teaching*, N.Y., Macmillan. 1986. P. 479 - 500.
535. Gordon T. *Parent effectiveness training*. – N.Y.: Peter Wyden, 1970. – P. 54.
536. Hallahan D., Kauffman J. *Exceptional children*. Prentice-Hall. New Jersey, 1978. - P. 55 - 67.
537. Herbert M. *Emotional Problems of Development in Children*. – London, 1974. – 362 p.
538. Hill R. *Family development in three generation*. Cambridge, MA6 Schenkman. 1970.
539. Keiny S. *Constructivism and teachers' professional development in Teaching and teacher education*. Y.10 (2) 1994. P. 157 - 165.
540. Kelly J.B., Wallerstein J.S. *The effects of parental divorce. Experience of the child in early latency* // *American Journal of Orthopsychiatry*. 1976. V. 7.
541. Kempe C. H., Heifer R.E. *Helping the battered child and his family*. – Philadelphia, L.B. Lippincott, 1972.
542. Kennedy C.E., Marr P.C., Passmark L.C., Parker C.J. *Resource catalogue for foster parent education*. Manhattan, Kan., Kansas State University, 1978.
543. Kranichfeld M.L. *Rethinking family power*. // *Journal of Family Issues*. 8. 42 - 56, 1987.
544. Leigh G.K. *Adolescent involvement in family system* // In: Leigh G.K. & Peterson G.W.: *Adolescents in families Cincinnati*. South-Western.Pp.38 -72, 1986.
545. Maslow A. H. *Motivation and personality*. – New York, 1970. – P. 35.
546. Minuchin S.J. *Families and family therapy*. London. 1974.

547. Woodward J., Jackson D. Emotional Reactions in Children and their Mothers. – Brit. Sourn of Practic Surgery. – 1962 / - Y 13 /- P. 316 - 324.
548. Lewis R., Beavers.W. No single thread. Psychological health in family systems. New York. Brunner Mazel, 1976.
549. Newcom T. Family therapy. Concepts and Methods. New York, London. Gardner Press, 1984.
550. Parker R. Mother love / Mother Hate: power of maternal ambivalence. – USE: Basicbooks, 1995.
551. Parsons T., Bales R. Family Socialization and Interaction Process. – Glencoe, 1955.
552. Reiss D. The family*s construction of reality. Cambridge, Mass, 1980.
553. Reiss D., Oliveri M. Family Paradigm arid Family Coping. A proposal for linking the Family*s Intrinsic Adaptive Capacities to its Responses to Stress // Family Relations. - 1980.
554. Richter H.-E. Patient Familie. Rowohit. Reinbek. 1970.
555. Rollins H., Lord G. Basic concepts in family therapy. American journal of Psychiatry, 1975.
556. Speck R.V., Sirs S., Attneave C. Family networks. New York. Pantheon, 1973.
557. Simon R.M. Scuipting the family. Family Process, 1972, 11.
558. Sterlin H. Family theories: an introduction. Operational theories of personality. N.Y., 1974.

