

(учасниками проекту) для вивчення педагогами закладів освіти (даного, району, області); створення експериментального майданчику для апробації та вивчення інноваційних форм та методів роботи викладача.

XI. Можливість подальшого розвитку: пропозиція відпрацьованих педагогічних технологій для використання педагогами закладу освіти (чи закладів області); підготовка експериментальних, інтегрованих програм для організації поглибленого вивчення біологічних дисциплін та організації більш якісної дослідно-експериментальної роботи з учнівською молоддю; організація системи співпраці педагогів-позашкільників, педагогів інших закладів освіти, науковців, недержавних організацій, тощо; створення посібників та підручників.

XII. Бюджет проекту (якщо у цьому є необхідність).

Отже, формування досвіду екологічно грамотної поведінки у дітей та молоді сприяє: організація та проведення природоохоронних відновлювальних та інших заходів захисту довкілля; розробка та пропаганда природоохоронних програм; еколого-пропагандистська діяльність, популяризація напрямків раціонального природокористування; проведення екологічних екскурсій; озеленення територій; організація та проведення екологічних конкурсів та вікторин, інформаційних конференцій, семінарів-тренінгів; співробітництво з державними і недержавними дитячими екологічними об'єднаннями та організаціями; створення художньої, сценічної, музичної відеопродукції, реклами природоохоронного змісту; видання екологічної дитячої літератури; створення екологічних клубів, центрів, творчих майстерень з усіма видами послуг, обумовленими для цих закладів, а одним із дієвих і ефективних методів екологічного виховання є метод проектів.

### Література

1. *Безпалько В.П.* Педагогика и прогрессивные технологии обучения. – М., 1997.
2. *Библер В.С.* Мышление как творчество. – М., 1975.
3. *Бабанський Ю.К.* Оптимизация процесса обучения. – М., 1997.
4. *Шведова Ю.Б.* Досвід організації проектної діяльності учнів у створенні інформаційних ресурсів для втілення інноваційних ідей сучасної освіти в освітній простір. [Електронний ресурс]: [klovski77@bigmir.net](mailto:klovski77@bigmir.net).

УДК 372: 37.035

І.П. Печенко

## СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ У ДОШКІЛЬНОМУ ДИТИНСТВІ

*Анотація.* У статті розкриваються окремі аспекти соціально-педагогічної діяльності у дошкільних закладах освіти.

**Ключові слова:** умови соціалізації, особистість, дошкільне дитинство.

*Аннотация.* В статье раскрыты некоторые аспекты социально-педагогической деятельности в дошкольных воспитательных учреждениях.

**Ключевые слова:** условия социализации, личность, дошкольное детство.

*Annotation.* In the article the separate aspects of socially pedagogical activity open up preschool educational establishments as terms of socialization of personality in preschool childhood.

**Key words:** socialization conditions, personality, preschool childhood.

Швидкі зміни соціокультурних та суспільно-економічних реалій прискорюють темпи соціальної динаміки, перетворюють старі й утворюють нові соціальні структури, трансформують соціальні ідеали і цінності. Трансформації у системі ціннісних орієнтацій та моральних орієнтирів, неминуче задають нові параметри перебігу процесу соціалізації, ставлять перед її суб'єктами підвищені вимоги до формування нових моделей соціальної поведінки, конструювання персональної системи цінностей та ідентифікації структур особистості. Соціалізація особистості як актуальна наукова проблема, об'єкт міждисциплінарного наукового дослідження перебуває сьогодні у центрі уваги дослідників різних наук.

Так, науковцями розроблено сучасні вітчизняні та зарубіжні концепції соціалізації особистості (Н. Голованова, Н. Заверико, І. Зверєва, Н. Лавриненко, Г. Лактіонова, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко); розкрито соціально-психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей (В. Авраменкова, К. Абульханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, О. Кононко, В. Кудрявцев, О. Леонтєв, В. Мухіна, А. Петровський, Т. Рєпіна, Д. Фельдштейн). Особливе місце серед досліджень проблем соціалізації займають роботи, присвячені соціалізації особистості на ранніх етапах онтогенезу, автори яких: А. Богуш, Ю. Богінська, Л. Варяниця, Н. Гаврик, О. Караман, С. Козлова, В. Кузьменко, С. Курінна, О. Малахова, Т. Поніманська, Р. Пріма, С. Сайко.

Мета статті зумовлюється потребою в обґрунтуванні та усвідомленні особливостей процесу соціалізації особистості у дошкільному дитинстві, а також висвітленні окремих аспектів соціально-педагогічної діяльності з дітьми у дошкільних закладах освіти як умови соціалізації особистості в дошкільному дитинстві.

Соціалізація як процес поступового входження дитини у світ конкретних соціальних зв'язків і освоєння соціокультурного досвіду забезпечує становлення і розвиток людини, формування її особистості. Перебіг соціалізації на етапі дошкільного дитинства сприяє засвоєнню особистістю позицій „я в суспільстві” та „я і суспільство”, і дозволяє їй пройти перший „концентр” свого соціального розвитку. Водночас, вікові особливості дітей-дошкільників – значна емоційність, сприйнятливність, здатність до наслідування, навіювання, залежність від дорослих – створюють загрозу закріплення та інтеграції у дитячій свідомості негативних проявів, обумовлюють затримку і незбалансованість у розвитку, неадекватність у процесах самовизначення, реалізації особистісного потенціалу. Усе те, що дитина цього віку стихійно засвоює у взаємодії з суспільним довкіллям, стає емоційною основою для її подальшого соціально-особистісного розвитку. Таким чином, не слід безпідставно сподіватися на стихійну адаптацію дитини до суспільного довкілля. Натомість педагогічно виважена соціалізація забезпечує активну адаптацію дитини до соціуму, уможливорює її взаємодію з соціальним світом.

Отже, соціалізація особистості у дошкільному дитинстві – це важлива соціально-педагогічна проблема, від вирішення якої залежить усвідомлення дитиною себе як особистості, своєї самоцінності та інших людей, розвиток у дітей уміння адекватно орієнтуватися у доступному суспільному довкіллі, уміння виражати почуття і ставлення до соціального світу відповідно до культурних традицій суспільства. Оскільки зміст діяльності педагога визначається проблемами кожної конкретної особистості, то пріоритетною лінією соціально-педагогічної діяльності з дітьми дошкільного віку визначено: формування у дітей уміння встановлювати контакти з людьми і діяти в різноманітних комунікативних ситуаціях та реалізовувати способи поведінки, що дозволяють дитині самореалізуватися.

Зазначимо, що психолого-педагогічна наука головним завданням у будь-якому віці, особливо у дошкільному, визначає актуалізацію в собі особистості. Одним з істотних механізмів особистісного розвитку та соціально-психологічних механізмів соціалізації є рефлексія, через яку дитина відкриває у собі соціальну суть, усвідомлює власні емоції, почуття, думки, дії та вчинки, інші особливості своєї особистості. Необхідною умовою

для становлення дитини як суб'єкта соціалізації є власний соціальний досвід та пізнання нею власних можливостей і перетворень у предметному світі, у самій собі. Також сюди долучається набутий досвід орієнтації на певні зусилля у досягненні успіху, досвід співробітництва, що поєднується з умінням налагоджувати колективну взаємодію. Відтак, педагог у педагогічному процесі відводить важливе місце формуванню у дитини внутрішньої активності, що забезпечує її самостійність та ініціативність.

До соціалізації особистості на етапі дошкільного дитинства також важливо навчити дитину розвитку саморегуляції поведінки у різних життєвих ситуаціях. Одним із прийомів навчання дітей саморегуляції поведінки є занурення у різноманітні проблемні ситуації. Відзначимо, що, розробляючи тематику, зміст і принципи організації таких ситуацій, використовували досвід та ідеї, викладені в роботах Т. Бабаєвої, І. Беха, А. Богуш, Н. Гаврик, Н. Голова нової, Т. Поніманської, Р. Чумічової, С. Козлової та ін.

Особливість нашого підходу полягає в тому, що: 1) ми прагнули дотримуватися Базового компонента дошкільної освіти та розробленої нами програми „Дошкільник у суспільному доквіллі”, 2) зміст ситуації підбирався з урахуванням наявного соціального досвіду дітей, викликав у них емоційний відгук і стимулював їх до прояву активності; 3) використовувалися ситуації, спрямовані на соціально-особистісний розвиток дітей, задоволення їхніх потреб у позитивному соціальному самопочутті, емоційних контактах із суспільним доквіллям, самостійній діяльності за інтересами, у спілкуванні з дорослими та однолітками.

Для дітей четвертого року життя підбирали ситуації з іграшковими персонажами, для дітей 5 – 6 років – використовували реальні персонажі. Починали з ситуацій менш напружених в емоційному плані, поступово переходячи до більш складних. При використанні ситуацій на початковому етапі зацікавлювали дітей проблемою, емоційно її представляли, вводили дітей у ситуацію (Що відбувається? Що трапилось? Яка виникла проблема? Чому з'явилися труднощі?). У подальшому викликали активне співчуття учасникам ситуації і розуміння їхніх труднощів (Які почуття вони переживають? Який у них настрій? Кому добре, а кому погано? Чи траплялось таке з вами? Які почуття у вас тоді виникли?). Надалі спонукали дітей до пошуку можливих варіантів і способів вирішення ситуацій (Що може відбутися? Як допомогти? Що слід зробити кожному учаснику, щоб вирішити проблему? Як би ти вчинив на місці того чи іншого учасника? Давайте обговоримо усі пропозиції і знайдемо загальне рішення, як нам вчинити, щоб досягти успіху?).

Потім залучали до конкретної практичної діяльності, виявлення турботи, співчуття, допомоги, вирішення конфлікту тощо. Насамкінець прагнули допомогти дітям пережити почуття задоволення від успішно вирішеної проблеми, зрозуміти, як змінився емоційний стан учасників ситуації і порадіти разом з ними (Чи всі задоволені? Як ми вчинимо у подібній ситуації? Які почуття ми пережили? Як добре, коли ми підтримуємо один одного! Як добре, коли тобі допомагають друзі! Якщо ми разом – ми вирішимо усі завдання!).

Особливої уваги при цьому надавали практичним методам формування соціального досвіду, навичок культури спілкування і взаємодії з дорослими та однолітками, активному використанню життєвих ситуацій. У випадку відсутності пропозиції щодо вирішення завдання з боку дітей, її розв'язання пропонував педагог, який разом з дітьми узагальнював дитячі висловлювання і підводив підсумок. Особистий приклад педагога і організація спільних дій дітей допомагали накопиченню позитивного соціального досвіду.

Для старших дітей використовували практичні ситуації проблемного характеру „Як бути, що робити?” як різновид ситуацій-ускладнень, які використовували з метою стимулювання активності, ініціативи, самостійності, кмітливості, чуйності, готовності до пошуку правильного рішення (з групи зникли усі стільці; для колективного панно не вистачає фарби коричневого і зеленого кольору; відсутня глина для заняття з ліплення, кімнатна рослина гине через надмірну кількість води; випало багато снігу і не можна

вийти на майданчик; на вікні знайшли пігулки). Діти самостійно шукали вирішення, висловлювали пропозиції і разом знаходили спосіб вирішення проблеми.

Також використовували умовні вербальні ситуації, які базуються на обговоренні різних життєвих ситуацій, вчинків і взаємин. Розкриваючи перед дітьми таку життєву подію, педагог спонукав їх до відвертої розмови, пов'язував проблему з особистим досвідом дітей, викликав відповідні почуття і вчив давати правильну оцінку. При цьому уникали моралізації, прямих аналогій з подіями у групі, конкретними іменами і вчинками дітей. Прагнули пробудити певні емоційні переживання, які збагачували соціально-емоційний світ дошкільників, відкривали можливості для самовираження і взаємодії з оточенням. Зазначимо, що соціальний розвиток дошкільника, його контакти з навколишнім світом розвиваються за умови вміння не лише виражати власні почуття, але й правильно розуміти та оцінювати почуття інших людей. Тому важливо використовувати прийом „позитивного прогладжування” (Н. Голованова), що на практиці зводився до того, що дитина позитивно визнавалася тими, хто її оточує, усвідомлювала себе „серед людей”. Це досягалось фіксацією уваги педагога на її індивідуальності, вислуховуванні її думки, у забезпеченні відчуття дитиною любові дорослих до неї, поцінуванням її індивідуальності, лагідному звертанні, спілкуванням „очі в очі” тощо [1]. У групах створювали альбом вражень, острів роздумів, куточок гарного настрою, куточок усамітнення, будиночок недоторканності, іменинний стілець, щоденник емоцій, дзеркало-портрет і т.ін., що забезпечувало усвідомлення дітьми власного внутрішнього світу та себе як особистості.

Для набуття соціальних навичок взаємодії з людьми використовували також такий механізм соціального становлення дошкільників, як діалогічне спілкування дітей з однолітками та дорослими. Під діалогом розуміємо таку соціальну взаємодію партнерів, за якої вони не просто здійснюють обмін інформацією, а спілкуються особистісно – обмінюються почуттями, переживаннями, шукають взаєморозуміння, налагоджують співробітництво. Також діалог як різновид поведінки передбачає виконання соціально обумовлених норм і правил поведінки, пов'язаних із культурою взаємин людей. Оволодіння діалогічною мовою на етапі дошкільного дитинства ставить на меті засвоєння дитиною сукупності поведінкових умінь, а саме: вміння розуміти різні звертання і адекватно реагувати на них; вміння вести діалог з людьми різними способами; вміння дотримуватись культури діалогу засобами мовного етикету. Для діалогічного спілкування дітей дошкільного віку характерні такі ознаки:

- це форма взаємодії дітей, при якій вони отримують соціальний досвід рівності у спілкуванні, вчать говорити більш чітко, зв'язно, ставити запитання, відповідати на запитання інших, висловлювати судження, аргументи, пропозиції, побажання; вправляються у вмінні взаємодіяти – домовлятися, поступатися, допомагати, виявляти толерантність;

- це форма дитячих розповідей про власну життєдіяльність, форма розподілу ролей, дискусія про вибір теми гри, обмін враженнями, обговорення особистісних симпатій та виловлювання побажань, форма обговорення майбутніх справ, бажань, інтересів, умов для експериментування;

- діалог допомагає налагоджувати спільну діяльність, виховує звичку підтримувати однолітка, допомагати йому, радіти його успіхам, враховувати індивідуальні особливості партнера і домовлятися з ним, вчить визнавати його право на власну позицію;

- діалог допомагає визнавати право дитини висловити свої пропозиції, свою думку, відчувати рівність, вільно виявляти комунікативну самодіяльність і, водночас, – виявляти свою незгоду, аргументувати відмову від співробітництва, небажаної діяльності;

- досвід, отриманий у діалогічному спілкуванні є джерелом для формування соціальної компетентності дошкільника, що проявляється у співпричетності дитини до соціальних подій.

Задля розвитку діалогічного спілкування збагачували мовленнєвий розвиток дітей такими методами і формами роботи: стимулювання розповідей дітей із власного життєвого досвіду, організація словесної колективної творчості, навчання діалогу: уміння слухати і чути партнера, підтримувати мовну та ігрову взаємодію, відповідати на репліки партнера, висловлювати судження, аргументувати вислови, групові бесіди, діяльність кооперативного типу, спільні творчі роботи з малювання, аплікації, конструювання, театралізовані ігри, ігри-драматизації, інсценівки, дидактичні ігри.

З метою реалізації діалогічного спілкування використовувалися педагогічні прийоми, серед яких найефективнішими виявилися: сценарії активізуючого спілкування (бесіди, пов'язані з особистим досвідом дітей про цікаві випадки у житті та природі), спільні розповіді, спільна словесна творчість, прийом драматизації, прийом спільного складання дітьми оповідання, спільна гра-фантазія.

Соціально-педагогічна діяльність також спрямовувалась на розвиток толерантності, формування почуття спільності з іншими, збагачення взаємин між дітьми спільною діяльністю, на формування прагнення посісти у групі однолітків певне місце, здобути визнання, повагу, відповідати вимогам групи. Дітей вчили погоджувати свої дії з іншими дітьми, здійснювати саморегуляцію, самоконтроль поведінки, дій, вчинків та їх наслідків для інших, відрізняти соціально схвалювальну поведінку від асоціальної, долати почуття відчуженості та агресії, знімати захисні бар'єри, підтримувати один одного, формувати емоційний відгук, бажання бачити в однолітках друзів та партнерів.

За основу такої стратегії ми взяли ідеї учених-психологів Є. Смирнової та В. Холмогорової, які зазначали, що почуття спільноти і здатність „побачити” іншого є тим фундаментом, на якому будується моральне ставлення до партнера, яке породжує співчуття, співпереживання, співробітництво та взаємодію [5].

Ці ідеї було покладено в основу організації ігор-занять, зміст яких спрямовувався на зосередження уваги дітей на партнерові, його зовнішності, почуттях, настроях, діях та вчинках. Специфіка таких ігор-занять полягала у тому, що засобами спілкування слугували різні умовні сигнали, виразні рухи, міміка. Відтак, правила гри включали: вербальну взаємодію дітей, будь-яке примушування дітей до гри (щоб не викликати реакцію протесту, негативізму, замкненості); відмову від використання реальних предметів та іграшок (щоб спілкування було метою, а не засобом взаємодії заради іграшок); прийом змагання (щоб не провокувати дітей на вияв демонстративності, конкурентності та орієнтації на оцінку дорослого). Робота розпочиналась з того, що дітей вчили спілкуватись без звичних для них вербальних та предметних способів взаємодії. Задля цього у кожен гру ввели свої умовні сигнали, фізичні контакти, які давали дітям можливість спілкуватись без допомоги предметних атрибутів. Вихователь, використовуючи зразки невербальних способів взаємодії, спрямовував їхню увагу на можливість їх використання у грі.

Зміст ігор, рівні права для учасників гри, які забороняли вербальні контакти, знімали тривожність, замкненість, страх, що когось можна образити, страх того, що когось не візьмуть до гри. Доброзичливі стосунки у грі спрямовували увагу дітей один на одного, формували толерантність, співпереживання, чуйність. З проблемними дітьми у парі ставав дорослий, який вчасно переключав їх на гру з іншими або при потребі ненав'язливо виводив з гри і спрямовував дитину на індивідуальні заняття. Як показала практика, така дитина через певний час знову приєднувалась до гри, але уже без порушень правил.

Звернення уваги дітей на своїх однолітків, набуття умінь погоджувати свої дії з діями інших, поставити себе на місце іншого, зрозуміти його почуття і відгукнутися на них, давало дитині багатий соціальний досвід у виборі соціально-морального рішення. Така організація співробітництва та взаємодії з однолітками, що перебуває на етапі формування, з потребою спробувати усе самому, обумовлювали процес соціального розвитку дитини, становлення ціннісних орієнтацій у суб'єкта соціалізації. Готовність дитини самостійно вирішувати завдання, пов'язані зі спілкуванням і взаємодією з

однолітками та дорослими, сукупність уявлень дитини про себе, її самооцінка, що визначають вибір способу поведінки і взаємодію з соціумом, орієнтація на соціум і прояв інтересу до нього (сім'я, однолітки, дорослі, люди у дошкільному закладі, у школі, у країні) і культури є важливою системотвірною умовою і показником сформованості соціальної компетентності особистості на етапі дошкільного дитинства. Така робота забезпечила суттєвий вплив не лише на розвиток пізнавальної сфери дитини, але, насамперед, на розвиток активності, ініціативності, самостійності у пізнанні соціального світу та навичок взаємодії з різними людьми, а також на формування таких соціальних якостей, як творчість, толерантність, бажання пізнавати себе та світ людей, які її оточують.

Отже, розв'язання означеної проблеми соціалізації особистості у дошкільному дитинстві гіпотетично можливе за умови поєднання особистісно зорієнтованого виховання та педагогічно виваженого процесу соціалізації особистості, вважаючи пріоритетною проблему єдності соціалізації та виховання у функціонуванні освітнього простору дошкільної установи. Соціалізація дитини-дошкільника є визначальним феноменом її соціального становлення, який органічно вбудований у педагогічний процес дошкільного закладу освіти і в узагальненому вигляді є системою соціально-педагогічного супроводу, який дозволяє дитині ставати суб'єктом соціалізації та активно проявляти свою суб'єктність. Накопичений нами теоретичний і практичний матеріал ще вимагає свого подальшого удосконалення, що і окреслює перспективу нашого подальшого дослідження.

#### Література

1. Голованова Н.Ф. Социализация и воспитание ребенка. – СПб.: Речь, 2004.
2. Козлова С.А., Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. – М.: Академия, 2000. – 415 с.
3. Кононко О.Л. Плекаймо у дітей життєдайне самоставлення // Дошкільне виховання. – 2002. – №2. – С.3 – 7.
4. Лавриненко Н.М. Педагогіка соціалізації: Європейські абрисы. – К.: Віра Інсайт, 2000. – 444 с.
5. Смирнова Е., Холмогорова В. Игры, направленные на формирование доброжелательного отношения к сверстникам // Дошкольное воспитание. – 2003. – №8. – С.73 – 76.
6. Соціальна педагогіка: Підручник / За ред. професора А.Й. Капської. – К.: Центр навч. літератури, 2006. – 468 с.

УДК 373.5.035

О.В. Плахотнік

#### АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

*Анотація.* У статті проаналізовані проблеми підготовки соціальних працівників, пов'язані із специфікою соціальної роботи, що передбачає організацію комплексної соціальної, медичної, педагогічної, психологічної та правової допомоги людям.

*Ключові слова:* соціальні працівники, професійна підготовка.

*Аннотация.* В статье проанализированы проблемы подготовки социальных работников, связанные со спецификой социальной работы, предусматривающей