

Тамара Кравченко

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА НОРМАТИВНА МОДЕЛЬ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ

Буття в умовах сьогодення характеризується значним ускладненням соціальних суперечностей, конфліктів, проблем, що зумовлено прискоренням соціокультурного розвитку українського суспільства, проведенням радикальних суспільних реформ, які розмежували ціннісними бар'єрами різні покоління, соціальні угруповання. Такий стан посилює навантаження на психіку зростаючої особистості, деформує її духовну сферу, утруднює позитивну соціалізацію.

Істина проблема «людини на даній стадії її еволюції полягає в тому, що вона виявилася неспроможною в культурному відношенні повністю пристосуватися до тих змін, які сама внесла у світ своєї життєдіяльності» [10, с. 86]. Однак, оскільки проблема, яка виникла на цій критичній стадії розвитку людини, «перебуває в середині, а не поза людською істотою, взятою як на індивідуальному, так і на культурному рівні, то її розв'язання має виходити насамперед і головним чином із середини її самої. Адже лише через розвиток людських якостей і людських здібностей можна досягти зміни всієї орієнтованої на матеріальні цінності цивілізації і використати її вагомий потенціал для благих цілей. ... І якщо ми прагнемо ... спрямувати людство у достойне майбутнє, треба передовсім подумати про зміну самої людини» [10, с. 86]. Повною мірою це твердження стосується й підвищення ефективності соціалізації дітей шкільного віку.

У нашому дослідженні ми виходили з припущення про те, що ефективність соціалізації дітей шкільного віку значною мірою залежить від узгодження виховних впливів, що надходять від таких її агентів, як батьки і вчителі. Це актуалізує необхідність забезпечення активної і діяльної взаємодії цих соціальних інститутів.

Взаємодія сім'ї і школи характеризується певним поєднанням і послідовною зміною одних педагогічних завдань іншими. На практиці таких завдань доволі багато і кожне з них фактично є завданням пошуку оптимального вирішення заявленої проблеми. Якщо за каналами зворотного зв'язку надходять дані про досягнення наміченої мети, пошук завершується. Саме таку інформацію і містить категорія ефективності. Досягнення за заданих умов гранично можливої ефективності спрогнозованої мети означає, що обрано оптимальний варіант.

Під соціально-педагогічними умовами розуміємо певним чином організовану систему виховання дітей шкільного віку (як складову їх соціалізації), що ґрунтується на вимогах суспільства, враховує потреби

сім'ї і кожної дитини зокрема, передбачає досягнення певного результату – підвищення ефективності соціалізації дітей шкільного віку.

До *соціально-педагогічних умов*, спроможних забезпечити означений результат, відносили:

- активізацію взаємодії сім'ї і школи;
- посилення соціалізуючих можливостей взаємодії сім'ї школи завдяки реалізації у процесі цієї діяльності низки принципів (гуманістичного, співробітництва, додатковості) та функцій (діагностичної, прогностичної, оцінної, організаційно-управлінської, рефлексивної);
- забезпечення узгодженого виховного впливу на дитину сім'ї і школи (взаємоузгодженні за змістом програми позаурочної виховної діяльності з дітьми та підвищення педагогічної культури батьків);
- розробку і впровадження соціально-педагогічної технології, яка включає чотири основні блоки: об'єктивні умови (знання реального стану соціалізованості дітей молодшого, підліткового і старшого шкільного віку, труднощів, з якими вони стикаються в процесі соціалізації; знання про виховний тип сім'ї і його вплив на розвиток соціальності дитини); педагогічне рішення (перетворення стихійної сукупності проблем на цілеспрямовану керівну дію з коригування або перетворення наявного стереотипу поведінки дітей та їхніх батьків); стратегію (розробка програм позаурочної виховної діяльності та підвищення педагогічної культури батьків, створення активу батьків, оптимізація діяльності батьківського комітету класу); тактику (сукупність форм і методів виховної діяльності з дітьми та роботи з батьками);
- дотримання головних положень особистісно орієнтованого та діалогічного підходів, провідних ідей психологічної герменевтики.

Здійснюючи пошуки оптимального вирішення проблеми підвищення ефективності соціалізації дітей шкільного віку в контексті названих нами соціально-педагогічних умов, звернулися до моделювання – методу «створення словесних або понятійних аналогів тих об'єктів, стосовно яких здійснюються активні дії» [3, с. 9]. Іншими словами, моделювання – це побудова моделей (специфічних об'єктів у формі мисленого образу, опису, що здійснюється за допомогою знакових засобів, які відображають певні якості, характеристики і зв'язки об'єкта-оригіналу, суттєві для завдання, що його розв'язує суб'єкт у процесі здійснення тих чи інших педагогічних процесів) з метою перевірки відповідності закладеного в них змісту вирішенню поставлених завдань. Модель об'єкта відтворює «динамічні чинники та функціональні його характеристики і дає змогу досліджувати ці зміни під впливом передбачуваних активних дій» [9, с. 9]; вона за певних умов може заміщати об'єкт-оригінал, відтворюючи ті його властивості й характеристики, які становлять науковий інтерес для дослідника.

Таким чином, створення моделі розглядали як схематичне відображення процесу перевірки доцільності визначених нами соціально-

педагогічних умов підвищення ефективності соціалізації дітей шкільного віку поставленим завданням. Наочно ця модель подана на рис. 1.

Розкриємо сутність кожної з її складових.

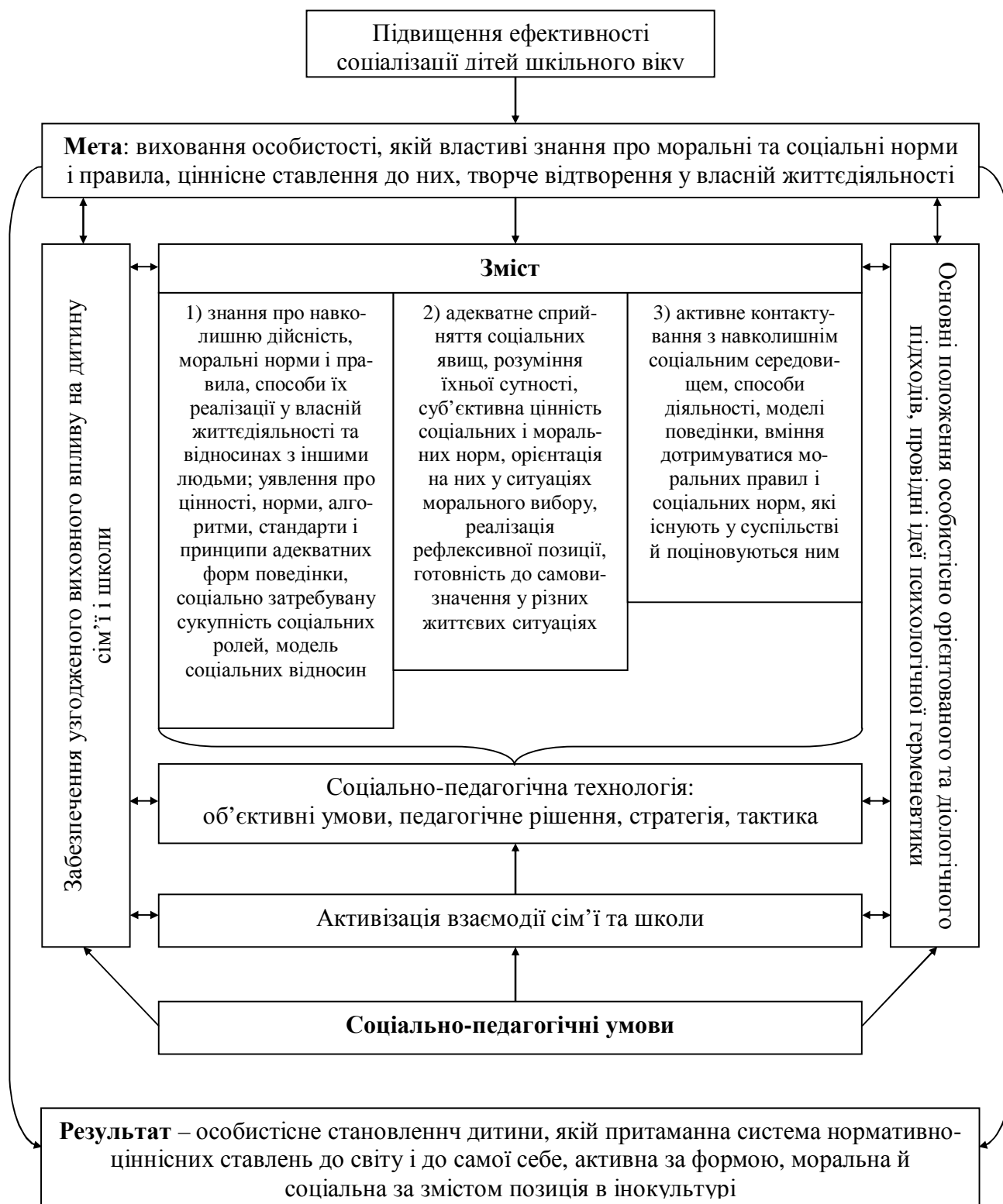


Рис. 1. Нормативна модель реалізації соціально-педагогічних умов підвищення ефективності соціалізації дітей шкільного віку
Мета соціалізації вбачалася нами у вихованні особистості, якій

властиві знання про моральні та соціальні норми і правила, ціннісне ставлення до них, творче відтворення у власній життєдіяльності.

Зміст соціалізації співвідносився зі структурними компонентами соціалізованості особистості – когнітивним, емоційно-ціннісним, діяльнісним і включав:

- знання про навколишню дійсність, моральні норми і правила, способи їх реалізації у власній життєдіяльності та відносинах з іншими людьми; уявлення про цінності, норми, алгоритми, стандарти і принципи адекватних форм поведінки, соціально затребувану сукупність соціальних ролей, модель соціальних відносин;

- адекватне сприйняття соціальних явищ, розуміння їхньої сутності, суб'єктивна цінність соціальних і моральних норм, орієнтація на них у ситуаціях морального вибору, реалізація рефлексивної позиції, готовність до самовизначення у різних життєвих ситуаціях;

- послідовні дії, практичний активний контакт з навколишнім середовищем, способи діяльності, моделі поведінки, вміння дотримуватися моральних правил і соціальних норм, які існують у суспільстві й поцінуються ним.

Звернення до взаємодії сім'ї і школи як соціально-педагогічної умови підвищення ефективності соціалізації дитини шкільного віку зумовлювалося тим, що:

- сім'я і школа – два провідних соціальних інститути в життєдіяльності дитини шкільного віку, які безпосередньо впливають на її соціалізацію;

- узгодженість, взаємодоповнюваність виховних впливів, які надходять від сім'ї і школи, сприяє ефективності соціалізації зростаючої особистості, тоді як суперечність, взаємовиключення настановлень учителів і батьків призводить до виникнення в неї внутрішнього конфлікту (що вже саме по собі породжує труднощі соціалізації), який з часом набуває зовнішніх проявів і може стати чинником формування асоціальної особистості. Тому взаємодія між ними «є просто необхідною, якщо ми хочемо позбавити дітей від конфліктних ситуацій із симптомами, що їх супроводжують: фобіями, відразую до навчання, неуспішністю, почуттям неповновартості тощо» [11, с. 57];

- частки виникає потреба в педагогічному коригуванні набутих зростаючою особистістю у процесі первинної соціалізації уявлень, переконань, світоглядних пріоритетів, поведінкових навичок. Порівняно із сімейними впливами, школу можна розглядати як розширення простору соціалізації, яке супроводжується значним зламом стереотипів, переоцінкою отриманого раніше рівня освіченості, вихованості та соціалізованості як самою дитиною, так і її батьками;

- частка батьків прагне набути знань і навичок гуманістичного виховання дитини, але частки відчуває невпевненість у доцільності своїх

дій і вчинків, виборі тих чи інших виховних впливів, а отже, апелює до педагогічної підтримки вчителя;

– доволі високим є відсоток батьків, котрі вдаються до хибних методів виховання, або намагаються перекласти всю відповідальність за виховання дитини на школу. Виховні настановлення цих батьків потребують педагогічної корекції, яку може надати насамперед школа.

Під взаємодією сім'ї і школи розуміли природний зв'язок двох соціокультурних інститутів, який ґрунтується на їх активній взаємній зацікавленості, дієвому впливові один на одного як способі існування, де кожний вкладає в спільну справу (соціалізацію дітей шкільного віку) те, в чому його участь уявляється найбільш корисною і продуктивною. При цьому зважали, що цілеспрямовані взаємні впливи, які надходять від сім'ї і школи, повинні викликати адекватні зворотні дії, сприяти вирішенню взаємонеобхідних завдань, досягненню взаємозначущих цілей.

Активізація взаємодії сім'ї і школи ґрунтувалася на схарактеризованих нами принципах (гуманістичний, співробітництва, додатковості) і функціях (діагностична, прогностична, оцінна, організаційно-управлінська, рефлексивна) її реалізації.

Забезпечення узгодженого виховного впливу на дитину сім'ї і школи здійснювалося через запровадження взаємоузгоджених за змістом програм позаурочної виховної діяльності з дітьми та підвищення педагогічної культури батьків).

Програма позаурочної виховної діяльності включала низку виховних годин і передбачала активізацію, поглиблення і закріплення соціальних і моральних знань дітей відповідного віку, виховання в них відповідних емоційних ставлень, формування вмінь і навичок соціально схвалюваної поведінки (орієнтація в довкіллі та у власному «Я», вміння виділяти важливе – неважливе, прийнятне – неприйнятне; вирізняти провідні моральні антиномії і співвідносити з ними свої ставлення і вчинкові дії; адаптація у нових, почасти незвичних життєвих ситуаціях, покладаючись на попередній особистісний досвід і творче використання нових знань; конструктивний вплив на самих себе з метою формування активної життєвої позиції). Тобто, зміст програми співвідносився з визначеним нами змістом соціалізації.

Основне завдання позаурочної виховної діяльності вбачали не лише в передачі дітям сукупності знань, формуванні певних умінь і навичок, а й у сприянні розвитку в них готовності до самовизначення, морального вибору в різних сферах соціального життя і діяльності («включення в соціум»), створенні умов, які забезпечували б становлення кожної дитини як суб'єкта соціалізації.

Узгоджена зі змістом цієї діяльності програма підвищення педагогічної культури батьків передбачала надання їм педагогічної підтримки у коригуванні недоліків сімейного виховання, сприяння вирішенню труднощів,

які постають перед ними (залежно від виховного типу сім'ї) у вихованні дітей шкільного віку, створення певного «поля активності» й творчості, активізацію до пошуку кращих способів реалізації цього процесу.

Необхідність взаємоузгодження змісту програми позаурочної виховної діяльності з дітьми та програми підвищення педагогічної культури батьків зумовлювалася тим, що перебування дитини у виховному середовищі, в основу функціонування якого покладено узгоджені виховні впливи сім'ї і школи, позитивно сприяє стабілізації її внутрішнього світу, розширює спектр особистісних можливостей, розвиває вміння робити адекватні вибори, розуміти сутність проблем і винаходити конструктивні способи їх розв'язання.

Взаємоузгодженість програм забезпечувалася:

- співвіднесеністю тематики, яка опрацьовувалася з дітьми, з тією, що використовувалася на заняттях з батьками;
- спрямованістю змісту позаурочної виховної діяльності через дитину на сім'ю (домашні завдання дітям для спільного виконання з батьками) і забезпеченням зворотного зв'язку (презентація виконаного завдання під час позаурочної діяльності);
- спрямованістю сім'ї на дитину («домашні завдання» для батьків).

Ще однією соціально-педагогічною умовою підвищення ефективності соціалізації дітей шкільного віку, яка тісно співвідносилася з першими двома і покладалася в основу їх реалізації, визначили дотримання головних положень особистісно орієнтованого та діалогічного підходів, провідних ідей психологічної герменевтики.

Особистісно орієнтований підхід бере свої витoki в гуманістичній теорії, яка розглядає дитину як цілісну особистість, котра постійно прагне самоздійснення. Провідними засадами тут виступають самоцінність особистості, глибока повага та емпатія до неї, врахування її унікальної індивідуальності, що спрямовує виховання на реалізацію сутнісної природи дитини, визнання за нею права на свободу вибору ціннісної позиції, певних дій (наприклад, казати неправду чи залишатися чесною). При цьому останні здійснюються не під зовнішнім тиском, не заради одержання схвалення дорослих чи однолітків, а на основі власних переконань дитини, коли вона відмовляється від хибних уявлень про саму себе, бере всю відповідальність за наслідки «тих дій, які прагне здійснити», усвідомлює, «що для неї добре, а що погано, яка мета її життя» [6, с. 111–114].

Особистісно орієнтований підхід – це не просто врахування індивідуальних особливостей дитини, а послідовне ставлення до неї як до особистості, свідомого й відповідального суб'єкта діяльності. Адже, не вбачаючи в дитині нічого цінного й цікавого, такого, що властиве лише їй, «учитель, по суті, не зможе виховувати школяра, оскільки в цьому випадку в педагога немає точки опори для людського контакту зі своїм учнем» [4, с. 180]. Коли ж у своєму ставленні до дитини вчитель виявляє чуйність і

відвертість, готовність зрозуміти її і прийняти, він «отримує доступ у її внутрішній світ» [4, с. 183], набуває можливостей для встановлення душевного контакту з нею.

Визначальною рисою особистісно орієнтованого підходу є його ґрунтування на «переконливій міжособистісній комунікації (спілкуванні) як основному засобі впливу особистості педагога на вихованця»; тісний зв'язок з формуванням у дитини прагнення до розвитку «на основі потреби в самостійності, у подоланні відомого, у визначенні смислу «для себе» всієї системи суспільно значущих стосунків» [1, с. 4].

Герменевтика – це «мистецтво розуміння та осягнення смислу і значення знаків; теорія та загальні правила інтерпретації текстів» [2, с. 133]. Відомий розробник герменевтики П. Рікер стверджував, що в усіх формах духовно практичного осягнення людиною світу слід вести мову не лише про об'єктивне пізнання, а й про суб'єктивне переживання істини; текст можна розглядати як модель соціального явища, а принципи його інтерпретації – як методологічну парадигму.

Психологічна герменевтика (як безпосереднє пізнання психічної реальності індивіда, що відбувається шляхом моделювання у психіці дослідника психічної реальності досліджуваного) дає змогу не лише з'ясувати сутність розуміння та інтерпретацій людиною свого особистісного досвіду, визначити його вплив на особистісне зростання, а й пов'язати це розуміння з її буденним життям, з індивідуальними та віковими особливостями [5, с. 64].

Кожна людина має власну «карту» реальності, в якій узагальнено її досвід у формі наративів. Залучаючись до певним чином організованого виховного середовища, індивід має можливість порівнювати свої «карти» з «картами» інших його учасників, що сприяє розширенню і поглибленню його знань, уявлень щодо соціальної дійсності, правил і норм поведінки, формуванню ціннісних орієнтацій, веде до особистісних змін.

Вибір *діалогічного підходу* зумовлювався його спрямованістю на підтримку розвитку самої сутності людини, її реального призначення в житті. Проникнення однієї людини у світ іншої – об'єктивна умова успішної соціалізації. Однак цей процес не є однозначним за умовами, які його викликають.

Діалог – це не просто «обмін інформацією», а складне явище – розмова, коли двоє або більше людей творять на основі власних знань, позицій певний спільний «третій смисл», «третю цінність». При цьому цей смисл, ця цінність становлять не розкриття першого і другого, а зовсім особливу, таку, яку не можна передбачити до того, як розпочався діалог, смислову сутність, що суттєво впливає на індивідуальну траєкторію наступного існування та розвитку кожного з учасників діалогу [7, с. 21].

Згідно з наведеною вище моделлю, ще однією умовою обрали розроблену нами соціально-педагогічну технологію.

Технологія – це мистецтво володіння процесом, завдяки якому продукується певна послідовність операцій із застосуванням конкретних засобів – матеріалів, інструментів. Тобто, у процесуальному розумінні технологія відповідає на запитання: «Як щось зробити (з чого і якими засобами)?» [8, с. 21]. Соціально-педагогічна технологія передбачає опертя у процесі виховання на наявний у дитини особистісний і соціальний досвід, створення сприятливих умов для подальшого розвитку її соціальної природи, що дає змогу уникнути штучності виховного процесу, коли до уваги береться лише певне обмежене коло особистісних якостей, ігноруючи ті, що перебувають поза його межами. Ця теза набувала особливої значущості в контексті розуміння соціалізації як процесу, що поєднує як цілеспрямовані, так і стихійні впливи зовнішнього соціального середовища, адже давала змогу залучити значно більше природних і соціальних сил, аніж є в розпорядженні вихователів. Як наслідок, відбувався приріст потенціалу, який завжди існує в індивідуальній соціальній мікросистемі дитини, що, своєю чергою, сприяло підвищенню ефективності її соціалізації.

Складовими соціально-педагогічної технології визначили чотири основні блоки: об'єктивні умови, педагогічне рішення, стратегію і тактику.

Об'єктивні умови – це знання реального стану соціалізованості дітей шкільного віку, труднощів, з якими вони стикаються у цьому процесі; уявлення щодо виховних можливостей і виховних пріоритетів батьків, основних аспектів сімейного виховання, що потребують педагогічної підтримки або корегування.

Об'єктивні умови розглядали як основу для прийняття *педагогічного рішення*. Педагогічне рішення – це особливий вид технологій, за допомогою яких стихійний тягар проблем перетворюється на цілеспрямовану керівну дію, котра дає змогу коригувати або перетворювати наявний стереотип поведінки в напрямі, що забезпечує зниження її негативного змісту.

Прийняте педагогічне рішення набувало втілення в *стратегії*, яка розроблялася у вигляді взаємоузгоджених за змістом програм позаурочної виховної діяльності з дітьми та підвищення педагогічної культури батьків, організації роботи класних батьківських комітетів, створення в кожному класі батьківського активу.

Основними напрямками діяльності батьківського активу визначили:

- активізацію загалу батьків під час роботи за програмою підвищення педагогічної культури дорослих членів сімей;
- організацію занять з батьками не тільки в межах планів класних керівників, а й за бажанням самих батьків. У реалізації цього напрямку вагома роль належала членам батьківського комітету класу, який має відповідні повноваження;
- участь у виховній діяльності з дітьми, що організовувалася школою (залучення до проведення виховних годин, проведення екскурсій, ма-

сових заходів різної спрямованості, участь у роботі «таємних товариств», виконання різноманітних доручень тощо).

Тактика поставала як сукупність форм і методів, що застосовувалися при реалізації стратегії для досягнення ближніх і віддалених у часі результатів дослідження.

Категорії «мета» і «результат» актуалізували необхідність узгодження того, до чого ми прагнули в нашій роботі, і того, що поставало критеріями оцінки кінцевого її підсумку. Зважаючи на окреслену вище *мету* дослідно-експериментальної роботи, *результат* убачався нами в особистісному становленні дитини, якій притаманна система нормативно-ціннісних ставлень до світу і до самої себе, активна за формою, моральна й соціальна за змістом позиція в інокультурі.

Визначені й схарактеризовані соціально-педагогічні умови набули апробації в процесі формувального етапу дослідно-експериментальної роботи. Заключні зрізи, проведені після її завершення, довели доцільність і практичну значущість розроблених нами соціально-педагогічних умов підвищення ефективності соціалізації дітей шкільного віку і нормативної моделі їх реалізації. Це виявилось у збільшенні кількості дітей (за всіма віковими категоріями, охопленими експериментом), які належали до високого та оптимального рівнів соціалізованості, зменшенні чисельності тих, хто перебував на середньому та низькому рівнях сформованості досліджуваного особистісного утворення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Виховання особистості / І.Д. Бех. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 342 с.
2. Энциклопедический социологический словарь / под ред. Г.В. Осипова; РАН. Ин-т соц.-полит.исслед. – М., 1995. – 939 с.
3. Киричук О.В. Психолого-педагогічне проектування в системі виховного процесу загальноосвітньої школи / О.В. Киричук // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 8. – С. 4–12.
4. Кон И.С. Психология старшеклассника / Игорь Семенович Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 207 с.
5. Лушин П.В. О психологии человека в переходной период (Как выжить, когда все рушится?) / П.В. Лушин. – Кировоград: КОД, 1999. – 208 с.
6. Маслоу А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: тексты; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: МГУ, 1982. – 295 с.
7. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика: [монографія] / Наталія Євгенівна Миропольська. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – 204 с.
8. Назарова Т.С. Педагогические технологии: новый этап эволюции /

- Т.С. Назарова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 20–27.
9. Неуймин Я.Г. Модели в науке и технике: история, теория, практика / Я.Г. Неуймин; под ред. Н.С. Соломенко. – Л.: Наука, 1984. – 189 с.
10. Печчен А. Человеческие качества / Аурелио Печчен; пер. с англ. О.В. Захаровой. – М.: Прогресс, 1985. – 312 с.
11. Debesse M., Milaret G. Traite des sciences pedagogiques. – Paris, 1974. – 438 p.