

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

М.В. Рудь

**СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ**

Монография

Луганск, 2023

УДК [378.011.3 – 051 : 373.3] : 37. 064.1

ББК 74.489.83

Р 83

Рецензенты:

- Прихода И.В.** – профессор кафедры психологии и конфликтологии ФГБОУ ВО «ЛГУ им. В. Даля», доктор педагогических наук, доцент;
- Яковенко Т.В.** – профессор кафедры управления инновациями в промышленности ФГБОУ ВО «ДонГТУ», доктор педагогических наук, доцент;
- Зинченко В.О.** – профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор.

Рудь М.В. Система формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей: монография. – Луганск : Книта, 2023. – 288 с.

В монографии глубоко и всесторонне освещены вопросы, связанные с формированием профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в системе высшего образования, изложены теоретические и практические основы подготовки студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (Начальное образование), 44.03.05 Педагогическое образование (Начальное образование. Английский язык), 44.03.05 Педагогическое образование (Начальное образование. Информатика) к взаимодействию с семьей.

Монография адресована будущим и практикующим учителям системы начального общего образования, студентам программ бакалавриата и магистратуры, обучающихся по направлению «Педагогическое образование», ориентирована на широкий круг читателей, ученых, занимающихся проблемами социально-педагогического взаимодействия.

УДК [378.011.3 – 051 : 373.3] : 37. 064.1

ББК 74.489.83

*Рекомендовано Ученым советом ФГБОУ ВО «ЛГПУ»
протокол № 9 от 28.04.2023 г.*

© Рудь М.В., 2023

© ФГБОУ ВО «ЛГПУ», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
ГЛАВА 1. Методологические основы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй	10
1.1 Формирование профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй как современная психолого-педагогическая проблема ...	10
1.2 Сущность и содержание феномена «профессиональная готовность» в контексте социально-педагогического взаимодействия будущего учителя начальных классов с семьёй.....	30
1.3 Научно-теоретические подходы как методологический ориентир исследования проблемы профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй	54
ГЛАВА 2. Теоретические основы социально-педагогического взаимодействия будущих учителей начальных классов с семьёй	76
2.1 Социально-педагогический подход к изучению взаимодействия учителя начальных классов с семьёй как теоретическая основа исследования	76
2.2 Семья как социальный институт общества и субъект социально-педагогического взаимодействия в контексте профессиональной деятельности будущего учителя начальных классов.	91
2.3 Социально-педагогическое взаимодействие будущего учителя начальных классов с семьёй как теоретическая основа обучения студентов	113
2.4 Концепция формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй	132
ГЛАВА 3. Научное обоснование теоретико-	

методических основ системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй	143
3.1 Научное обоснование и моделирование системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй	143
3.2 Характеристика компонентов системы формирования готовности будущего учителя к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй	161
3.2.1 Целевой компонент	162
3.2.2 Содержательный компонент	175
3.2.3 Технологический компонент	191
3.2.4 Объект и субъект как компоненты системы	218
Заключение.....	234
Список литературы.....	237

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время происходящие политические, экономические и социальные процессы характеризуют новый уровень развития общественных отношений, которые демонстрируют устойчивые тенденции к структурным и качественным изменениям как в обществе в целом, так и в сфере образования. Формирование нового типа личности, ориентированной на материальную независимость, обеспеченность, предприимчивость, приводит к популяризации развития и самосовершенствования ребёнка за пределами традиционных институтов воспитания. Главным социальным фактором, который влияет на становление личности, является семья. Смена системы ценностей осложняет функционирование социальных институтов воспитания, в том числе, реализацию воспитательной функции семьи, актуализируя вместе с этим необходимость эффективного взаимодействия педагогов, обучающихся и их родителей по решению задач всестороннего развития личности ребенка.

Задачи духовно-нравственного становления личности обучающегося заложены Указе Президента Российской Федерации В.В. Путина от 09.11.2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». Документ определяет совокупность направлений реформирования системы образования в области формирования традиционных ценностей российского общества, включающих координацию деятельности социальных институтов по их защите, совершенствование форм и методов духовно-нравственного становления и развития личности обучающихся, взаимодействия системы образования с семьей как основным социальным институтом воспитания подрастающего поколения.

Анализ педагогических исследований свидетельствует, что в педагогической теории и практике доминирует подход, так или иначе отражающий руководящую роль общеобразовательной организации во взаимодействии с семьей, выполняющей вспомогательные функции, реализующей рекомендации, советы, указания школы по воспитанию ребенка. Согласно требованиям

государственных образовательных стандартов, в школе должны создаваться условия, обеспечивающие возможность участия родителей в разработке основной образовательной программы, проектировании и развитии внутришкольной социальной среды, а также в формировании и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

В требованиях ФГОС НОО РФ не только ясно определена современная тенденция гуманистической направленности воспитания младших школьников, но и чётко обозначена необходимость расширения и углубления педагогического взаимодействия всех участников начального образования в системе «учитель-ребёнок-семья», что имеет важное значение с учетом происходящих в обществе трансформаций, вызывающих множество проблем в воспитании детей, с которыми современная семья объективно не может справиться, остро нуждаясь в социально-педагогическом взаимодействии с учителем.

Научное педагогическое знание за последние годы обогатилось работами, выполненными с позиций педагогики сотрудничества, субъект-субъектного подхода во взаимодействии образовательной организации и педагогов с семьей. Однако, существующие наработки, хотя и отражают современную гуманистическую парадигму воспитания и образования, но не рассматривают взаимодействие семьи и общеобразовательной организации с позиций координации деятельности двух равноправных социальных институтов воспитания на основе идей сотрудничества, партнёрства, содружества.

Существующая педагогическая реальность, не учитывающая требования к современному характеру взаимодействия общеобразовательных организаций с семьей, предполагает необходимость пересмотра требований к профессиональной подготовке будущего учителя в этом направлении, усиления внимания к формированию его готовности, в первую очередь, готовности учителей начальных классов, к взаимодействию с семьей с новых социально-педагогических позиций. В этой связи актуализируются проблемы модернизации содержания профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования, выбора и разработки педагогических технологий обучения студентов основам социально-педагогического

взаимодействия, что и позволит на системной основе сформировать у будущих учителей начальных классов профессиональную готовность к социально-педагогическому взаимодействию с семьей. Это, в свою очередь, требует теоретико-методологическое обоснование и разработку методического обеспечения данной системы, определяя актуальность нашего исследования.

Проблема профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей носит многоаспектный характер и аккумулирует в себе целый ряд относительно самостоятельных научных направлений.

Категорию педагогического взаимодействия в области теории обучения предметно изучали С.П. Баранов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин; в области воспитания – В.М. Гребенникова, В.А. Караковский, Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова; на основе идей педагогики сотрудничества – Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, С.Л. Лысенкова, В.Ф. Шаталов; с позиций социальной педагогики взаимодействие раскрывают в своих работах В.П. Бочарова, Ю.П. Ветров, И.В. Власюк, М.П. Зайцев, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик.

Некоторые практические результаты решения проблемы формирования профессиональной готовности будущих педагогов к взаимодействию с семьей отражены в диссертационных исследованиях Ю.П. Акмаевой, Е.В. Барановой, Т.Е. Быковской, Т.Е. Галкиной, А.В. Карпенко, Н.А. Кузнецовой, В.И. Морозовой, Е.А. Татаринцевой, А.А. Терсаковой, В.Б. Фаизовой, Т.В. Хуторянской, О.А. Шостакович.

Исследованиями, в области профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к взаимодействию с семьей занимались Т.А. Савченко, А.С. Князева.

Несмотря на значительное внимание учёных к этой проблеме, в реальной практике педагогического взаимодействия общеобразовательной организации с семьей доминирует традиционный подход в форме давно устаревшего литературного клише: «взаимодействие школы, семьи и общественности», где семья, как и прежде, рассматривается в качестве помощника школы в воспитании детей. Внедрение идей партнёрства, сотрудничества, содружества является скорее исключением, нежели чёткой

позицией взаимодействия двух равноправных социальных институтов воспитания.

Можем констатировать слабую согласованность воспитательных целей семьи и общеобразовательной организации как субъектов социализации учащихся; стереотипность деятельности в сотрудничестве с семьей; недостаточное использование потенциальных возможностей, заложенных во взаимодействии семьи и общеобразовательной организации,

Подготовка будущего учителя, особенно учителя начальных классов, в контексте социально-педагогического взаимодействия с семьей отличается фрагментарным внедрением отдельных тем или спецкурсов на общепедагогическом и методическом уровнях содержания профессиональной педагогической подготовки. В педагогике пока отсутствует специально спроектированная система формирования готовности будущих учителей начальных классов к работе с семьей как основным, равноправным социальным институтом воспитания, а не ситуативным помощником учителя.

Анализ большого объема научно-теоретических и научно-методических знаний и современной образовательной и воспитательной практики позволяет констатировать наличие ряда устойчивых объективных *противоречий* на следующих уровнях:

– *общественно-государственном* – между требованиями общества к эффективному взаимодействию общеобразовательных организаций и семьи как социальных институтов воспитания в решении социальных проблем детей на микро-, мезо- и макроуровнях и отсутствием механизмов использования их потенциальных возможностей и ресурсов как коллективных субъектов воспитания и педагогического партнёрства;

– *социально-педагогическом* – между существующим заказом государства и общества на подготовку учителя начальных классов, способного эффективно решать проблемы проектирования, организации и координации социально-педагогического субъект-субъектного взаимодействия с семьей и недостаточной готовностью будущих учителей начальных классов решать эти вопросы с позиции социального партнёрства;

– *научно-теоретическом* – между декларированием в современном образовательном пространстве педагогических идей социально-педагогического сотрудничества, партнёрского субъект-

субъектного взаимодействия общеобразовательной организации и семьи и отсутствием специально спроектированной целостной системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к их реализации;

– *практическом* – между необходимостью применения образовательных технологий формирования у будущих учителей начальных классов готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьей и их недостаточной представленностью и реализованностью в учебном процессе.

Актуальность проблемы, её недостаточная разработанность на методологическом и теоретическом уровне, а также потребность образовательной практики студентов – будущих учителей начальных классов в формировании профессиональной готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, наряду с указанными противоречиями, определили *проблему исследования*: научное обоснование, разработка, обобщение совокупности методологических, теоретических и эмпирических оснований проектирования и реализации системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в процесс профессиональной подготовки студентов в университете.

В данной монографии мы обратились к исследованию и анализу понятия «взаимодействие», «педагогическое взаимодействие», «социально-педагогическое взаимодействие», принципов, средств, форм осуществления партнерского взаимодействия, компетенций и компетентностей, необходимых педагогам начального образования в современной педагогической деятельности.

Изложенный в монографии материал может быть использован в образовательном процессе в вузе при профессиональной подготовке студентов к педагогической деятельности, а также может быть адаптирован применительно к специфическим особенностям отдельно взятых видов обучения: профессиональной (вузовской) подготовке на дневном, заочном отделениях; профессиональной (вузовской) подготовке в дистанционном обучении; профессиональной вузовской подготовке в магистратуре; послевузовской подготовке в системе дополнительного профессионального образования.

ГЛАВА 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К СОЦИАЛЬНО- ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ

1.1. Формирование профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей как современная психолого-педагогическая проблема

Направление и логика развития научных исследований, их концептуальное осмысление и обобщение, разработка и внедрение новых Федеральных государственных образовательных стандартов обусловили формирование обширного фонда современных научно-теоретических, научно-методических и практических знаний. Он затрагивает все области педагогической науки и образовательной практики, поэтому не просто сделать всесторонний и, в то же время, глубокий анализ по изучаемой научной проблеме.

Для того, чтобы минимизировать это противоречие, мы считаем наиболее правильным избрать такую логику научного анализа педагогических источников, которая, во-первых, позволила бы охарактеризовать ту теоретическую и методологическую базу, которая максимально служила бы нам научным ориентиром в организации авторского исследования. Во-вторых, проанализировать технологические аспекты формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования. В-третьих, раскрыть и сопоставить научные подходы решения проблемы формирования профессиональной готовности учителя начальных классов к взаимодействию с семьей как исходной точки нашего авторского научного поиска. Эти три вектора изучения научной литературы легли в основу данного параграфа.

Приступая к анализу первого вектора научных исследований, мы обращаемся к такому относительно самостоятельному направлению, которое в научной литературе получило название субъектная педагогика.

Это направление педагогики, имеет длительную и содержательную историю. Она детально описана в научной литературе по всем четырем этапам ее становления.

Для нас важно, что к настоящему времени динамика изучения проблематики субъектности получила в отечественной психологии и педагогике полноценное освещение (К.А. Абульханова-Славская, С.М. Годник, А.В. Горшкова, А.В. Кирьянова, И.А. Колесникова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Слостёнин, В.А. Татенко, Е.Н. Шиянов).

Большинство ученых анализируют феномен субъектности будущего учителя через категорию «позиция личности».

Важность исследования профессиональной позиции будущего педагога и процесс ее становления объясняется тем, что профессиональная деятельность – важнейшая часть социального бытия современного человека.

С задачами нашего исследования вполне соотносится точка зрения Н.К. Сергеева, который характеризует педагогическую позицию личности учителя через её отношение к своей профессии. Это отношение как проявление профессиональной позиции определяет мировоззренческую профессионально-педагогическую и познавательную направленность личности учителя [392].

С психологической точки зрения подобный подход нашел своё отражение в работе Б.Ф. Ломова «Методологические и теоретические проблемы психологии». Раскрывая такие «составляющие» направленности её личности как мотивационная сфера, потребности, жизненные цели, способности, он отмечал: «Направленность выступает как системообразующее свойство личности, определяющее её психологический склад. Именно в этом свойстве выражаются цели, во имя которых действует личность, её мотивы, её субъективные отношения к различным сторонам действительности: вся система её характеристик. В глобальном плане направленность можно оценить как отношение того, что личность получает и берёт от общества (имеется в виду материальные и духовные ценности) к тому, что она ему даёт, вносит в его развитие» [256, с. 311].

Своего рода резюме данной части анализа литературы могут выступать высказывания Н.М. Борытко о том, что «позиция

педагога – позиция человека, самоопределившегося во всей полноте своей профессии» [71, с. 23].

К психолого-педагогическим условиям, стимулирующим становление будущего педагога и развитие его субъектной позиции в современных исследованиях, относятся:

– «<...> гуманистически ориентированная диагностика и самодиагностика субъектной позиции;

– переориентация вузовского обучения с моносубъектной на полисубъектную парадигму, на обобщенную модель субъектного развития будущего профессионала;

– совпадение логики образовательного процесса с логикой последовательного становления и развития субъектной позиции студентов, изучение и критериальная оценка динамики развертывания субъектной позиции;

– полисубъектный характер взаимодействия между участниками образовательного процесса;

– утверждение принципов плюрализма, инакомыслия, свободного и ответственного выбора в образовательной среде;

– междисциплинарная интеграция знаний, образовательных технологий с целью развития субъектных потенциалов личности студента;

– целостное развитие субъектного развития будущего профессионала, обеспечения единства мотивационно-ценностного, отношенческого, результативно-деятельностного компонентов;

– ориентация студентов на личностное и профессиональное жизнетворчество, развитие культуры самопознания, саморазвития, самосовершенствования;

– ориентация студентов на личностную самореализацию в профессиональной деятельности, развитие субъектной позиции по отношению к учебно-профессиональному труду, выработка индивидуально-личностных стратегий и тактик собственной жизнедеятельности» [179, с. 274].

Большое значение для понимания современных концепций педагогического образования имеет изучение и развитие традиций педагогической антропологии К.Д. Ушинского, которая и сегодня позволяет по-новому осмыслить идеи великого учёного-педагога [452].

Оставляя в стороне анализ его педагогического наследия, тем более что 2023 год – это год его 200 летия, и поэтому появилось много новых интересных работ, посвященных этому великому русскому ученому-педагогу, отметим только, что современный опыт философско-антропологической рефлексии важен и для нашего исследования, поскольку приводит к значимым для нас выводам. В частности, ученые полагают, что важнейшие изменения в жизни общества и каждой отдельной личности, сам характер социальных отношений должен найти отражение в содержании педагогического образования.

По мысли В.А. Сластенина, «сущностная характеристика такого отражения – целостность картины мира и человека в нем, достигаемая комплексом психолого-педагогических, социогуманитарных, культуроведческих и специальных дисциплин, взаимодействующих на базе философско-методологической антропологии» [405, с. 225].

Он считал, что реализоваться эта идея должна в следующих модулях: психолого-педагогическом, социогуманитарном, культурологическом и естественнонаучном.

Для нас важно, что теоретическим фундаментом содержания психолого-педагогического модуля «является антропологический подход, отражающий сущность современной гуманистической образовательной парадигмы, ядром которой выступают взаимообогащающий диалог, субъект-субъектные взаимодействия учителя и ученика. Содержательное единство и завершенность базового психолого-педагогического знания обеспечивается рассмотрением субъекта образования (человека) в его сущностных био-психо-социокультурных качествах, в реальных процессах становления (образования) личности, протекающих в недрах традиционных и новых образовательных систем, обладающих собственными технологиями» [405, с. 226].

Исходя из сказанного, можно заключить, что предложенная К.Д. Ушинским концепция человека как предмета воспитания и сегодня может стать теоретическим основанием содержания педагогического образования.

Этому способствуют следующие научные основания, предложенные российским ученым:

–«<...> сущностное изменение методологии образовательного процесса, его построение на системно-деятельностных, антропологических принципах мышления и деятельности;

–обновление когнитивных компонентов (учебных курсов, соотношение их содержания внутри циклов и между блоками дисциплин) с целью достижения их проблемно-понятийных, содержательных взаимосвязей, стимулирование творческого мышления студентов, развитие умения дифференцированно использовать и накапливать информацию, самостоятельно оценивать и структурировать ее;

–ориентация образовательного процесса на раскрытие личностных способностей и удовлетворение познавательных интересов будущего учителя на основе свободного выбора темпов, форм, методов обучения;

–акцентирование ценностного, духовно возвышающего содержания образования, формирование гуманистических нравственных ориентаций на основе освоения универсальных ценностей культуры как результата научно-познавательной, художественно-эстетической и образовательной творческой работы человека;

–актуализация эмоционального культурного опыта личности, реализация возможности свободного выражения чувств и убеждений, способности разрешить эмоциональные конфликты межличностных и межгрупповых отношений» [452].

Продолжая анализ первого вектора научной литературы, считаем целесообразным обратиться к работам, характеризующим личность и профессиональную деятельность учителя, в том числе и учителя начальных классов. Фонд научных знаний в этой проблематике постоянно расширяется, что, впрочем, не всегда способствует какой-либо логической систематизации наших представлений о предмете исследования.

Проделанный нами анализ научных исследований Л.М. Митиной показывает, что суть её позиции заключается в следующем: «Каждая интегральная характеристика представляет собой определённую комбинацию профессионально значимых личностных качеств, существенных для успешного действия в рамках той или иной конкретной ситуации деятельности.

Интегральные характеристики, объединяясь в скопленные конstellации, обуславливают профессиональную мобильность, конкурентоспособность жизнестойкость субъекта деятельности» [271, с. 52].

Более детальное рассмотрение нами этих категорий необходимо для создания авторской научно-теоретической базы, для проектирования процесса профессионального обучения студентов.

Применительно к специфике наших исследовательских задач педагогическая направленность учителя начальных классов формируется как «особая склонность к работе с младшими школьниками, система мотивационно-ценностных отношений, побуждающая учителя к профессиональному совершенствованию» [299, с. 152]. Эта формулировка, предложенная М.В. Николаевой, хотя в целом и отражает специфику профессиональной деятельности учителя начальных классов, не дает полной её характеристики. В связи с этим мы принимаем для себя, как более инструментальное, определение педагогической направленности, предложенное Л.М. Митиной: «В узком смысле педагогическая направленность определяется нами как профессионально-значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В более широком (в плане интегральной характеристики личности) – как система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих учителя к её утверждению в педагогической деятельности и общении» [271, с. 34].

Следующей характеристикой личности учителя, пожалуй, чаще всего встречающейся в современных научных работах, является педагогическая компетентность. Этот феномен не является основным (ведущим) в нашем исследовании. Тем не менее, при разработке одного из ведущих понятий – профессиональной готовности учителя – нам, так или иначе, придётся пользоваться термином «педагогическая компетентность».

Мы проанализировали работы таких авторов, как Н.А. Аминова, Е.Н. Волкова, И.Ф. Демидова, Э.Ф. Зеер, Е.И. Исаева, И.Г. Климкович, И.А. Колесникова,

Б.Б. Комаровского, А.К. Маркова, Е.И. Рогова, В.А. Слостенина, В.И. Слободчикова и ряда других учёных, и сделали заключение, что различное понимание и содержание этого феномена определяется концептуальным толкованием данного понятия и специфики области его применения каждым из авторов [95; 164; 207; 209; 264; 409; 413].

Третьей интегральной характеристикой личности педагога в исследованиях выступает педагогическая гибкость. Этот термин достаточно давно вошёл в научный оборот и используется как в психологии, так и в педагогике. При этом частота его использования в научно-педагогических исследованиях не велика в сравнении с терминами «направленность» и «компетентность». В нашем исследовании это понятие в контексте динамичности поведения, отсутствия скованности, вариативности действий и других возможных содержательных обозначений может быть весьма актуальным. Это обусловлено, в первую очередь, необходимостью установления социально-педагогического взаимодействия учителя и семьи как социального института, что предполагает отказ от многих стереотипов общения в системе «учитель начальных классов – семья ученика».

При этом под педагогической гибкостью мы будем понимать «сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательно-динамические характеристики, обуславливающие способность учителя легко отказаться от не соответствующих ситуации задач, способов поведения, приемов мышления, эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности» [408, с. 44].

Структура этого феномена включает в себя три её вида.

Во-первых, это эмоциональная гибкость как интегративное единство эмоциональной открытости и эмпатии с одной стороны, и эмоциональной устойчивости и сдержанности – с другой.

Во-вторых, это интеллектуальная гибкость как целостная личностная характеристика, представляющая собой продуктивное сочетание интеллектуальной креативности (склонности к исследовательскому поиску) и интеллектуальной устойчивости (ценности, установки, потребности).

В-третьих, поведенческая гибкость, представляющая собой сочетание устойчивых, повторяющихся моделей, схем, шаблонов поведения (индивидуальных паттернов поведения) и вариативных способов ролевого поведения [408, с. 41-66].

Следующий вектор анализа научной литературы мы ориентируемся на технологические аспекты профессиональной готовности будущих учителей начальных классов в педагогических университетах.

На наш взгляд, именно педагогические технологии являются наиболее динамичным компонентом современной системы образования, что позволяет эффективно оптимизировать учебный процесс с учётом основных тенденций развития общества (информатизация, цифровизация, глобализация) и соответствующих процессов реформирования и модернизации в сфере образования.

Анализ научных источников этого направления показывает, что большинство известных учёных-педагогов так или иначе обращались к этому феномену. Чаще всего исследователи ссылаются на взгляды таких авторов, как В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, В.И. Загвязинский, С.С. Ильин, М.В. Кларин, А.В. Мудрик, П.Е. Решетников, А.Н. Савельев, Г.К. Селевко, В.А. Сластенин, С.А. Смирнов, Н.Е. Щуркова [49; 68; 160; 177; 197; 279; 374; 387; 412; 501].

Мы можем констатировать, что, несмотря на огромное количество научных подходов, к настоящему времени нет общей, принятой формулировки самого термина и присутствуют самые различные его толкования. Чаще всего используют термины: «педагогическая технология», «образовательная технология», «дидактическая технология», «воспитательная технология». Ещё больше различий в содержательных характеристиках рассматриваемых технологий.

Для решения задач нашего исследования достаточно принять для себя наиболее приемлемый термин и сформулировать его суть. Полагаем, что нам следует остановиться на термине «педагогическая технология», т.к. он включает в себя – с точки зрения иерархии и полноты понятий – все остальные. Трактовать его мы будем следующим образом: это целостная совокупность и последовательность операций и процедур, осуществляемых

педагогом для достижения конкретных образовательных и воспитательных целей.

Вполне очевидно, что раскрыть хотя бы часть имеющихся в науке педагогических технологий невозможно да, очевидно, не имеет смысла, поэтому мы попытаемся выделить технологии, которые или появились за последующие десятилетия, или получили наибольшее развитие и теоретическое обоснование. При этом мы исходим из потенциальной возможности их использования в нашей экспериментальной работе.

Хотя каждая из технологий обучения студентов отличается от другой своими процедурами и операциями, совокупностью алгоритмических действий, все они так или иначе имеют и общие характерные черты, среди которых исследователи выделяют такие:

– «в них рассматривается включение студента в активную познавательную деятельность как инструмента для формирования способностей к профессиональной деятельности;

– все авторы технологий обучения в вузах указывают на изменение функции участников учебного процесса: преподаватель выполняет функцию управленца, организатора процесса, а студент является субъектом деятельности в базовом процессе;

– во всех технологиях отмечается ведущая роль деятельности по самосознанию и самосовершенствованию будущих педагогов в процессе обучения;

– все авторы отмечают важность реализации идей гуманистической педагогики в процессе учебного взаимодействия;

– во многих технологиях делается акцент на овладении будущими педагогами умениями по решению педагогических задач, основами педагогического проектирования, при этом ведущая роль отводится формированию у студентов ключевых компетенций, отражающих основные виды профессиональной деятельности и способы их реализации» [501, с. 226].

В журнале «Образование и наука» [69] относительно недавно была опубликована фундаментальная научная статья Н.В. Бордовской, Е.А. Кошкиной, Н.А. Бочкиной. Эти авторы отмечают, что «российские авторы в большей мере ориентированы на разработку проблем, связанных с выделением и описанием свойств конкретных образовательных технологий и условий их эффективного применения в практике высшего образования. В

фокусе их внимания находятся преимущественно функциональные особенности и условия эффективного применения гуманитарных технологий. Оценка эффективности образовательных технологий российскими авторами производится в основном через определение их влияния на профессионально-личностное развитие и формирование информационно-коммуникативной компетенции в рамках конкретного содержания высшего образования и системы применяемых методов и средств, но преимущественно на уровне отдельной учебной дисциплины» [69, с. 163].

К настоящему времени накоплен значительный фонд научных знаний, раскрывающих дидактический потенциал и возможности новых образовательных технологий, к которым большинство исследователей относят кейс-технологии, проектные образовательные технологии, технологии обучения командной работе и ряд других.

Обратимся к анализу возможностей и конкретной практике применения кейс-технологий как наиболее востребованной гуманитарной технологии в педагогическом образовании, которая и в нашем исследовании может стать технологической составляющей экспериментальной работы. Изучение этой технологии в педагогическом образовании за последние годы получило свою презентацию в работах Н.В. Бордовской, А.А. Вербицкого, Н.Н. Деменевой, Д.Ю. Добротина, М.А. Малышевой [69, 79, 126].

Сегодня кейс-технология (case study) рассматривается применительно к обучению педагогов как описание и моделирование профессионально значимой ситуации в целях выявления существенных и практических проблем в образовательной и воспитательной практике и поиска оптимальных альтернативных путей их решения.

Сущность кейс-технологии в педагогической подготовке будущего учителя, по мнению Н.В. Бордовской, «состоит в том, что каждый из студентов или вся учебная группа предлагают варианты разрешения предложенной преподавателем или самостоятельно выбираемой из разных источников педагогической ситуации, исходя из имеющегося практического опыта, педагогических знаний или интуиции – в силу того, что любая педагогическая ситуация имеет, как правило, несколько вариантов

решения. В учебных группах совместными усилиями происходит поиск и выбор самого оптимального из них. Вузовский преподаватель организует защиту индивидуального и группового решения с требованием приведения четких аргументов, в том числе и с опорой на педагогическую теорию. По окончании анализа и защиты каждой группой (или отдельным студентом) варианта разрешения конкретной педагогической ситуации преподаватель организует оценку сформированных алгоритмов действий и выбор лучшего из них в контексте поставленной педагогической проблемы» [68, с. 300].

На наш взгляд, технология обучения на основе кейсов способствует не только эффективному развитию умения анализировать ситуации и оценивать альтернативы, но и выбирать оптимальный варианты его осуществления. Если в течение изучения учебного предмета такая технология применяется многократно, то у студентов, как показывает опыт, вырабатываются устойчивые навыки решения педагогических задач.

Алгоритм использования кейс-технологий детально описан в научно-методической литературе, и особых трудностей при его подготовке не вызывает, поэтому мы не будем повторять те положения, которые хорошо известны.

Для современных работ в области совершенствования подходов к разработке и применению кейс-технологий характерен акцент на научно-методологическом обосновании обучения на основе кейс-метода. Ученые отмечают, что методологически кейс-технология принципиально отличается от аналогического содержания обучения, которое не использует кейсы. В основе этих различий лежат следующие дидактические принципы: «индивидуальный подход к каждому студенту, учёт его потребностей и стиля обучения, что предполагает сбор максимума информации о студентах еще до занятия; максимальное предоставление свободы в обучении (возможность выбора преподавателя, дисциплин, формы обучения, типа задач и способа их выполнения); обеспечение студентов достаточным количеством наглядных материалов, которые касаются задач; минимально необходимый объем теоретического материала, что позволяет студентам концентрироваться лишь на основных положениях;

обеспечение доступности преподавателя для студента, который должен иметь возможность в любое время обратиться к нему; акцентирование внимания на развитии сильных сторон студента» [126, с. 158].

Как показывает анализ литературы, для преподавателя и для студента важно уметь связывать понятие «ситуации» с понятием «контекста», поскольку, как отмечают А.А. Вербицкий и М.Д. Ильязова, именно они обуславливают для человека значение и смысл компонентов ситуации, понимания ее как целого, актуализируют установку как готовность к определенной активности [79].

В целом, можно считать, что кейс-технология выступает как инновационная технология обучения, поскольку опирается на инновационные принципы обучения. Кейс-технология объединяет теорию и сложную педагогическую реальность в учебно-профессиональные задачи, которые обсуждаются и решаются преимущественно в небольших группах и при этом теория не иллюстрируется примерами, а основывается в процессе изучения и анализа типичных педагогических ситуаций и конкретных примеров из конкретной образовательной практики. Вместе с тем, у нас есть основания считать, что научная разработка кейс-технологий применительно к педагогическому образованию далеко не закончена, поскольку их репертуар представлен в литературе пока достаточно скромно по сравнению с кейсами из таких областей знания, как менеджмент, финансы, торговля, промышленность, где банк данных о кейсах гораздо более обширен. Между тем педагогическое образование в этом контексте не менее содержательно, но, пожалуй, разнообразнее, т.к. имеет дело с ситуациями обучения и формирования личности будущих учителей.

Продолжая анализ научной литературы, освещающей инновационные технологии обучения, мы обратились к использованию в работе со студентами проектной технологии, которые раскрываются в двух аспектах: во-первых, это использование учителем проектной технологии в обучении учащихся, и, во-вторых, их применение в педагогической подготовке будущего учителя.

Сразу заметим, что в теоретическом плане (цель, дидактические принципы, алгоритмы проектной деятельности, этапы подготовки проектов) эти два направления принципиально не отличаются, так как в их основе лежат педагогические идеи П.П. Блонского, Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрика, С.Т. Шацкого, заложивших теоретические основы проектного обучения, которые хорошо описаны в научной литературе [56; 145; 195; 487].

Отметим только, что после активного интереса к методу проектов 20-х–30-х годов XX века в науке был длительный спад в изучении и применении этой технологии, вызванный политикой советской власти в области образования. Только в конце 80-х годов XX века этот интерес вновь усилился, благодаря новым гуманистическим парадигмам образования [491].

К сегодняшнему дню эта технология, рассматриваемая большинством ученых как инновационная, стала гораздо активнее использоваться в обучении школьников и студентов по различным дисциплинам.

Научное развитие проектная технология получила в исследованиях В.В. Горшковой, В.В. Гузеева, И.А. Колесниковой, С.А. Мельникова, Е.С. Полат. Выполнены интересные диссертации О.В. Богомоловой, Т.Д. Изотиковой, С.Р. Халиловым, Н.О. Яковлевой [113, 115, 206, 268, 330, 460, 515].

Исследователи выделяют основные особенности проектной деятельности:

- «они поддерживают интерес к предметной и метапредметной информации;
- стимулируют развитие интеллектуальных способностей и мыслительной самостоятельности личности;
- повышают активность и креативность решения когнитивных проблем;
- способствуют формированию уважительного отношения к точкам зрения участников образовательного процесса;
- помогают приобрести опыт работы в команде и реализовать лидерские качества;
- содействуют построению индивидуального маршрута в образовании и др.» [515, с. 81–82].

Специфика проектной технологии определяется специалистами исходя из того, что «в наши дни данный метод

представляет собой систему когнитивных практик, интенсифицирующих процесс познания, включающих планирование и реализацию самостоятельной (как индивидуальной, так коллективной) деятельности и представление продукта работы. Результатом проекта, выполняющегося студентами как специально организованное исследование, может быть творческая работа, решение актуальной проблемы, приобретение новых практических умений и навыков» [515, с. 83].

В научном пространстве принята и популярна концепция проектного обучения Е.С. Полата, которая развивается, внедряется его последователями и которая отражается в совокупности педагогических принципов исходных требований к самой организации обучения на основе метода проектов.

Исследователи формулируют их в следующей трактовке:

– «принцип системности подчеркивает функционирование целостной системы проекта, в котором все разноуровневые компоненты взаимодействуют и образуют уникальное единство;

– принцип обогащения информации предусматривает особое отношение к информации и активную работу с ней. Информация воспринимается, объясняется, интерпретируется, применяется, сопровождается фактами, пояснениями и обогащается за счет обмена знаниями между партнерами.

– принцип свободы выбора связан с правом студента выбирать исследовательские проекты, экспериментировать, пробовать вести изыскания (результаты которых могут оказаться неудачными) определять источники знаний и средства учебной коммуникации и нести за это ответственность;

– принцип динамизма выражается в проявлении мобильности, активном поиске нового, решении творческих задач.

Сохранение индивидуальности ориентирует на положение уникальности каждого студента, его возможностях выразить себя в образовательном процессе.

Эмоциональная открытость предусматривает проявление положительных эмоций, естественности в отношениях участников проектной деятельности.

Социальное партнерство предполагает взаимодействие всех заинтересованных лиц в подготовке востребованных на рынке труда специалистов» [206, с. 85].

Переходя к анализу третьего вектора научных исследований, сосредоточим наше внимание на публикациях, непосредственно посвященных проблеме профессиональной подготовки будущего учителя к взаимодействию с семьями учащихся. Источниковедческой базой при этом для нас, в основном, будут служить диссертационные исследования, выполненные за последние 10–15 лет, поскольку именно они приведены в контексте современных образовательных парадигм.

Одним из первых таких исследований является диссертация Е.А. Акмаевой «Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с родителями». В целом, эта работа является отображением современной тенденции пересмотра взглядов на образование в контексте перехода от традиционного образования к гуманистическому, к личностно-развивающему.

Так, автор подчеркивает, что «реализация диалогового и контекстного подходов, обеспечивающая формирование деятельностного компонента готовности, направлена на создание контекста взаимодействия через моделирование в процессе обучения разнообразных коммуникативных ситуаций, представляющих собой особую форму межсубъектного взаимодействия, при котором студенты, занимая различные «позиции-роли», обмениваются предметно-смысловым содержанием, отрефлексированным и представленным в сообщении. Помимо включения в разнообразные формы решения проблем на основе контекстного и диалогового подходов студенты овладевают умениями взаимодействовать друг с другом, с учениками и родителями» [12, с. 17].

В определенной мере интересной и полезной для нас и в тоже время противоречивой может рассматриваться статья А.А. Буданцевой. На основе проведённого сравнительно-сопоставительного анализа, используя аналитико-синтетический метод, автор в обобщенном виде обосновывает условия оптимизации процесса подготовки студентов к работе с семьями учащихся.

Выделим два момента этого исследования.

Во-первых, автор констатирует, что многие студенты не готовы к работе с семьями в современных социально-культурных условиях: отсутствует интерес студента к работе с семьями, нет

понимания целесообразности такой работы, недостаточные знания физиологических особенностей детей, владения психологической культурой общения с родителями и др.

Исходя из этого, автор предлагает ряд положений, которые должны быть отражены в содержании педагогической подготовки будущих учителей в работе с семьями и включены в учебные программы общепедагогических дисциплин.

К таким положениям относятся:

- практическая ориентация полученных педагогических знаний в конкретной работе с родителями;
- проектирование направлений совместной работы с родителями, планирование тематики педагогического всеобщего родителей на основе уровня воспитанности учащихся;
- оказание помощи семьям в духовном обогащении и укреплении ее нравственных основ и др. [72, с. 21].

Важность включения этих рекомендаций особых сомнений не вызывает. Вместе с тем, противоречивость позиции автора, на наш взгляд, состоит в том, что он ориентирует будущих учителей на то, чтобы «видеть в родителях своих помощников, уметь мобилизовать их на помощь учителю в школе» [72, с. 21].

Данный тезис вольно или невольно повторяет главенствующую идею советской авторитарной педагогики о взаимодействии «школы, семьи и общественности», при котором школа доминировала, а если и рассматривалась как помощник школы, но только как «инструмент» в руках учителя. Иными словами, семья как ведущий социальный институт воспитания не исследовалась.

С иных теоретических позиций педагогики смотрит на проблему О.А. Кочергина. Она представляет семью как социальный институт, хотя лишь частично выполняющий функцию воспитания.

Проблемы современной семьи она выделяет, в целом, те же, что и другие авторы, но суть их решения видит в плодотворном сотрудничестве образовательной организации и семьи, способствующем созданию общего образовательно-воспитательного пространства: «оптимальный вариант взаимодействия в такой ситуации: родители обучающихся – субъекты школьной среды, участники общего

педагогического процесса, а педагог – участник семейной микросреды, человек, которому доверяют родители, прислушиваются в вопросах обучения и воспитания их детей» [223].

С других, более современных, на наш взгляд, позиций подошли к изучению проблемы Н.А. Кузнецова и Ю.П. Ветров [232]. Свое исследование она сосредоточила на подготовке будущих учителей к партнёрско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников. Такой подход коррелирует с нашими исходными позициями, так как автор обосновывает «необходимость подготовки студентов к партнёрско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников как к процессу овладения ими социально-педагогической моделью воспитательной деятельности, расширяющей инициативность родителей и учителей в вопросах построения целостного воспитательного пространства «ученик-учитель-родители ученика», охватывающего широкий спектр современных воспитательных практик» [231, с. 7].

Как научный ориентир, мы принимаем для себя понимание автором процесса освоения будущими учителями технологий партнёрско-педагогического взаимодействия с родителями школьников в виде «научно обоснованной системы взаимосвязанных процедур и операций, в основе которых лежат заданные технологии, позволяющие импровизировать с их содержательным аспектом» [231, с. 8].

Весьма взвешенной и убедительной выглядит процессуальное построение авторской модели подготовки студентов, реализуемое на трех уровнях.

Ещё одним аспектом, исследуемым в современной педагогике по изучаемой нами проблеме, является подготовка учителя к работе с семьями в том или ином направлении формирования личности ребенка [436; 437]. Среди них мы выделяем диссертационное исследование Е.А. Татаринцевой, посвященное проблеме подготовки будущих учителей к взаимодействию с родителями в развитии духовно-нравственной сферы младших школьников. Такое определение темы вполне обосновано в современных условиях. В нормативных документах начального общего образования четко обозначены задачи

формирования основ гражданской идентичности, этнической принадлежности, осознание своего «Я» как члена семьи, представителя народа, своей страны; умение ориентироваться в нравственном содержании поступков, как своих, так окружающих людей; знание моральных норм, развитие этических и эстетических чувств и пр. К сожалению, в семье далеко не всегда интересы родителей сфокусированы на этих задачах и подчас родителям не хватает житейского опыта и педагогической культуры грамотно и убедительно влиять на духовную сферу своих детей.

Е.А. Татаринцева очень профессионально подошла к этой проблеме и определила как основные направления совместной работы учителя с семьей в развитии духовной сферы младшего школьника, так и разработала оптимальную модель подготовки студентов к этому виду взаимодействия с семьями. Для нас в этой модели весьма интересен технологический компонент, который предусматривал использование модульной и проектной технологий обучения. Как в форме, так и в методах обучения четко прослеживался инновационно-творческий характер их применения.

Такой, достаточно обширный, методический инструментарий был удачно дополнен проектной деятельностью студентов, которая была положена в основу специально разработанного практикума. Такой подход считаем удачной методической находкой, поэтому использовали идеи Е.А. Татаринцевой в своей исследовательской работе [435, с. 7].

Продолжая анализ степени разработанности нашей научной проблемы, мы обращаемся к исследованию А.С. Князевой «Формирование готовности будущего учителя начальных классов к педагогическому взаимодействию с родителями в воспитании учащихся» [199].

Для нас в этой диссертации интересна структурно-организационная модель формирования готовности будущего учителя начальных классов к педагогическому взаимодействию с родителями, состоящая из трех этапов: этап ориентации, этап формулирования и этап преобразования.

Несомненным достоинством выполненной диссертации является четкое обоснование идей проблематизации обучения студентов на всех этапах, которое было достигнуто

использованием технологий взаимодействия (коллективная, групповая, парная, индивидуальная работа) [199, с. 23].

С позиций компетентного подхода подошла к формированию у будущих учителей начальных классов отношений сотрудничества с родителями учащихся А.В. Карпенко.

Отличительная особенность ее исследования, на наш взгляд, состоит в фундаментальном построении модели формирования у будущих учителей компетентности в построении сотруднических отношений с родителями обучающихся. Она «представлена как целостная архитектоника, включающая в себя цель и задачи деятельности педагогического состава вуза, соответствующие социальному заказу современной педагогической практики» [189, с. 13].

В целом, на наш взгляд, это исследование достаточно глубоко и профессионально раскрывает проблему взаимодействия учителя и семьи и показывает пути формирования основ педагогического мастерства в данной области у будущего учителя.

Итак, завершая анализ степени изученности проблемы формирования профессиональной готовности учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, приходим к следующим выводам:

1. В целом, тема нашего исследования имеет многоаспектный и сложный характер, аккумулирует в себе множество научных аспектов, поэтому считаем целесообразным изучение источниковедческой базы по трем тематическим векторам, которые могут выступать для нас исследовательским ориентиром.

Во-первых, это теоретические разработки, которые раскрывают современные тенденции и направления модернизации высшего педагогического образования в контексте исследуемой проблемы.

Во-вторых, это технологические аспекты профессиональной подготовки будущего учителя.

В-третьих, это источники, в которых непосредственно раскрываются проблемы формирования профессиональной готовности учителя начальных классов к взаимодействию с семьей как исходной точки нашего авторского поиска.

2. Анализ научной литературы в контексте первого вектора, характеризующего современные теоретические обоснования и

направления модернизации высшего педагогического образования, свидетельствуют о наличии большого количества работ, в которых освещаются важные аспекты, имеющие прямое отношение к поиску путей решения исследовательских задач формирования профессиональной готовности будущего учителя к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

3. Второй вектор научной литературы, который формируют представления об основных аспектах технологизации образования, позволил установить, что в проанализированных работах, в контексте формирования готовности будущих учителей начальных классов к взаимодействию с семьей, особое внимание уделяется педагогическим технологиям как инновационному инструментарию. Именно он позволяет обеспечить индивидуализацию образовательного процесса развития потенциальных возможностей и субъектной позиции студентов, их образовательных интересов. Особое значение уделяется дидактическому потенциалу и прикладным аспектам таких современных технологий, как кейс-технологии, проектные образовательные технологии, обучение командной работе.

4. Третий вектор анализа научной литературы дает нам полное представление о степени разработки самой проблемы формирования готовности будущих учителей к взаимодействию с семьей. Анализ диссертационных исследований свидетельствует о наличии большого фонда научных знаний, характеризующих переход от традиционного обучения к современной гуманистической парадигме обучения студентов. Авторы представляют современные структурно-организационные модели обучения, обосновывают взаимодействие и преемственность теоретического обучения студентов и педагогических практик, предлагают обширный методический инструментарий. В ряде работ начинают содержательно разрабатываться идеи педагогического сотрудничества семьи и школы, идеи партнёрско-педагогического взаимодействия.

Наряду с такой полезной и нужной для нас научной информацией в большинстве работ семья по-прежнему фактически рассматривается в роли помощника учителя в решении его воспитательных задач. Идея партнёрства двух социальных институтов – семьи и общей образовательной организации не

получила ещё должного развития. Это ставит перед нами задачу изменения и корректировки профессиональных позиций и установок будущего учителя начальных классов с семьей как социальным институтом воспитания.

1.2. Сущность и содержание феномена «профессиональная готовность» в контексте социально-педагогического взаимодействия будущего учителя начальных классов с семьей

Логика решения исследовательских задач предполагает разработку авторского толкования и трактовки дефиниции «профессиональная готовность» учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учеников.

Многообразие появившихся за последние годы терминов требует осмысления и понимания общего, характерного, в чем-то единого в содержании этого термина. При этом мы исходим из того, что термин – это «точно ограниченное в научном и практическом смысле обозначение педагогических понятий» [61, с. 5].

Отсюда следует, что «в отличие от общеупотребительных слов, термин однозначен (в рамках одной области; он может использоваться также и в нескольких) и не экспрессивен. Кроме того, слово, выступающее в качестве термина, как правило, в той или иной мере содержит явное указание на содержание, которое термин обозначает» [62, с. 144].

Обратимся изначально к словарной литературе.

В.И. Даль трактует готовность как «приготовление, собрание, приспособление, способность выполнить что-либо, доведенное до полной завершенности, совершенства чего-либо, кто может и хочет что-то выполнить» [123].

В словаре С.И. Ожегова под готовностью понимается, с одной стороны, «согласие сделать что-то новое», а с другой – «состояние, при котором всё сделано, всё готово для чего-то» [309, с. 142].

В научной литературе феномен, «готовность» рассматривается с разных точек зрения. Каждый из авторов характеризует это понятие в зависимости от предмета своей

исследовательской деятельности. Основные подходы, на наш взгляд, могут быть представлены следующими формулировками:

- как уровень личной организации (В.А. Ядов);
- как синтез качеств личности, мотивов, ситуаций и состояний (М.А. Котик, В.А. Крутецкий, Г.И. Хозяинов и др.);
- как слаженное особое личностное образование (Е.А. Акмаева, В.И. Загвязинский, К.А. Некрасова, И.Г. Прокопенко и др.);
- как подготовленность к деятельности (М.И. Дьяченко, Э.Ф. Зеер, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко, В.А. Слостенин и др.);
- как устойчивая характеристика личности, её определенное функциональное состояние (В.В. Давыдов, Н.Д. Левитов, А.В. Петровский и др.);
- как качество личности, включающее совокупность компетентностей необходимых для профессиональной деятельности (С.В. Карпова, А.В. Карпенко, А.А. Шумейко).

Обзор научных публикаций показывает, что существуют разные дефиниции этого понятия, и, в общем, под «готовностью» понимается желание действия, подготовка к нему или настроенность на действие; особое психическое состояние, установка на определенное поведение, установка, намерение, способность к осуществлению деятельности; умение выполнять определенные операции, состояние подготовленности.

Ряд авторов рассматривает понятие «готовность» как интегрированное системное образование личности (Е.А. Акмаева), интегральное качество личности (О.В. Царькова), целеустремленность личности (Е.В. Кулешова), определенная совокупность знаний, умений и навыков (А.В. Петровский), одно из психических состояний (проявление индивидуально личностных качеств) (А.Ц. Пуни), целенаправленное проявление личности (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович), проявление способностей, свойств личности, которые дают возможность эффективно выполнять определенные действия (В.А. Крутецкий, В.А. Слостенин и другие) [12].

Подчеркнем, что определение содержания и структуры «готовности» авторами зависит от выбранного концептуального подхода (личностного и функционального).

Так, в свете личностного подхода «готовность» характеризуется проявлением индивидуальных качеств личности; обусловленных эффективным характером деятельности с высокой результативностью; по функциональному подходу – определенным психическим состоянием личности, при котором актуализируются способности личности для эффективного выполнения предлагаемых задач.

Сопоставление результатов анализа исследований М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбовича, Н.В. Болтенкова, К.М. Дурай-Новаковой, О.В. Царьковой и других позволяет прийти к заключению, что «готовность» не является врожденной, она возникает как результат приобретения человеком опыта практической деятельности, в ходе которой формируется положительное к ней отношение. Они подчеркивают, что готовность как состояние и устойчивая характеристика личности неразрывно связана с деятельностью. Поэтому в нашем исследовании обратимся к понятию «готовность к деятельности» и «готовность к профессиональной деятельности».

Как отмечает В.А. Сластёнин, готовность к деятельности – это способность человека к эффективному и уверенному выполнению профессиональной деятельности, сочетающая в себе установки на восприятие задачи, модели вероятного поведения, выяснение определенных методов деятельности, оценку собственных возможностей по сравнению с возможными затруднениями с необходимостью достижения результата [409].

В свою очередь Н.А. Виноградова определяет готовность к деятельности как активное состояние личности, обеспечивающее ее самореализацию в постановке и решению определенных задач с учетом конкретных условий и собственного опыта [11].

Следовательно, можно говорить о том, что готовность личности к осуществлению определенной деятельности проявляется, прежде всего, в ее способности к организации, выполнению и регулированию этой деятельности в оперативной или долгосрочной перспективе.

Следуя алгоритму нашего исследования, считаем целесообразным обратить внимание на анализ понятия «профессиональная готовность».

В результате анализа научной литературы мы выделили разнообразные мнения относительно понимания термина «профессиональная готовность» таких ученых, как С.А. Бондаренко, О.Е. Курлыгиной, К.К. Платонова, В.Т. Чичикина, а именно:

– «профессиональная готовность» – сложное психолого-педагогическое явление, сочетающее взаимосвязанные психологические особенности и моральные качества личности, социально-ценностные мотивы выбора профессии, способы поведения, специальные профессиональные знания, умения и навыки, обеспечивающие специалисту возможность работать в выбранной им профессиональной сфере [67];

– «профессиональная готовность» – активно-действенное состояние личности, сложное ее качество, система интегрированных свойств; является закономерным результатом специальной подготовки, самоопределения, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания [241];

– «профессиональная готовность» – это совокупность разного рода готовностей: готовность к профессиональному обучению как ориентация, профессиональная готовность как процесс овладения профессией, личностная готовность как наличие адекватных личностных качеств, психологическая готовность как адаптация после завершения обучения [327];

– «профессиональная готовность» – субъективное состояние личности, осознающей себя способной и подготовленной к той или иной деятельности и стремящейся к ее выполнению (К. Платонов) [327].

– «готовность к тому или иному виду профессиональной деятельности» – целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношение, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки [484];

Для нашего исследования в целом близким является определение готовности к профессиональной деятельности, сформулированное Е.Н. Корнеевой и М.Н. Киреевым, под которой понимается «целостное личностное образование, характеризующееся совокупностью внешних и внутренних мотивов, побуждающих студентов к реализации своих

профессиональных знаний, навыков и умений в современной социокультурной сфере; наличием высокого уровня сложившихся общепрофессиональных компетенций, а также рефлексией» [214].

Итак, представленные подходы и анализ понятия «профессиональная готовность» позволяют нам сделать вывод, что это сложное психологическое образование, система интегрированных свойств личности, является основополагающим условием положительного отношения к будущей профессиональной деятельности; обеспечивает адекватное рациональное использование приобретенных теоретических знаний, практических умений и навыков.

Продолжая исследование, отметим, что проблеме формирования готовности будущих учителей к педагогической деятельности посвящено немало работ ученых, в частности А.П. Войченко, К.М. Дурай-Новаковой, Л.П. Кадченко, Л.В. Кондрашовой, В.А. Сластенина и других. Каждый из авторов пытался дать собственное определение профессиональной готовности педагога, в каждом из них отражена какая-то грань.

Так, К.М. Дурай-Новакова видит её закономерным результатом профессиональной подготовки, в частности, итогом процессов профориентации, профессионального направления, ознакомления с требованиями и условиями профессии, профессионального воспитания и профессионального самоопределения, самовоспитания, а также качество личности как определенный регулятор педагогической деятельности и т.п., профессиональную готовность характеризует как целостное явление [143].

А.П. Войченко подчеркивает, что по своей структуре профессиональная готовность выпускника педагогического вуза к педагогической деятельности является многослойным образованием, компоненты которого тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены, и отсутствие у будущего учителя хотя бы одного из этих компонентов обязательно приведет к возникновению диспропорции в структуре личности специалиста. Исследователь определяет ее как свойство и состояние личности, уровень профессиональной подготовки выпускника педагогического заведения высшего образования, профессиональную готовность к педагогической деятельности [94].

Наиболее содержательно готовность к педагогической деятельности рассматривается в работах В.А. Слостенина, который определяет ее как «сложное личностное образование, которое выступает важной характеристикой профессионализма учителя-воспитателя и является особым психическим состоянием, предусматривающим наличие у субъекта образа структуры определенного действия и профессиональной направленности сознания на его исполнение и включающего в себя разного рода наставления на осознание педагогической задачи, модели вероятного поведения, определение специальных способов деятельности, оценку своих возможностей в их соотношении с будущими трудностями и необходимостью достижения определенного результата» [409].

Отметим, что в структуру профессиональной готовности В.А. Слостенин предлагает включать психологическую, научно-теоретическую, практическую, психофизиологическую и физическую готовность.

На основе этой структуры основными показателями сформированности профессиональной готовности, по В.А. Слостенину, является направленность на педагогическую деятельность, объем знаний, необходимых для ее осуществления, общепедагогические умения и навыки; наличие предпосылок и сформированность профессионально важных качеств, что для нас представляет особый исследовательский интерес [410].

Н.Е. Щуркова выделяет в готовности педагога к профессиональной педагогической деятельности такие личностные качества, как совокупность социально-психологических образований, оказывающих факторное влияние на профессиональный результат деятельности педагога [504].

Сопоставление результатов анализа исследований показывает, что профессиональная готовность является закономерным результатом специальной подготовки и является интегративным показателем высокого уровня профессиональной квалификации, которая определяется достаточным уровнем сформированности знаний, умений и навыков профессиональной деятельности, способностей и мотивационной сферы.

Учитывая вышесказанное, можно утверждать, что профессиональную готовность будущего учителя к педагогической

деятельности можно рассматривать как сложную интегрированную систему качеств, знаний и опыта личности. Рассмотрим детальнее позиции учёных-педагогов в отношении этого понятия и применения к различным направлениям педагогической деятельности.

А.А. Деркач с акмеологической позиции определяет «готовность как целостное проявление всех сторон личности специалиста, выделяя познавательные, эмоциональные и мотивационные компоненты. Формирование готовности означает образование системы таких мотивов отношений, установок, черт личности, накопления знаний, умений, навыков, которые, активизируясь, обеспечивают профессионалу возможность эффективно выполнять свои функции» [127, с. 166].

Не трудно заметить, что его подход носит интегративный характер, объединяя в себе и личностный и функциональный подходы.

Исследуя проблему формирования профессиональной готовности студентов к деятельности мастера производственного обучения, Г.Н. Жуков определяет профессиональную готовность студента «как динамическую, интегративную систему личностных образований, включающую функциональный, личностный и психофизиологический уровни организации, обеспечивающие оптимальное выполнение поставленных целей деятельности» [158, с. 18-19]. Такая трактовка, на наш взгляд, носит концептуальный характер, отражающий интегративный, системный, личностный и функциональный аспекты понятия, но не его содержание, о котором конкретно ничего не сказано.

Изучая проблему готовности и самореализации в профессиональной сфере, П.Г. Горноста́й рассматривает её как системное явление, проявляющееся в виде надситуативной (например, состояние вдохновения) или долговременной, устойчивой готовности, являющейся диалектическим единством психических состояний и свойств личности [112].

Особенность такого взгляда на понятие готовности состоит в том, что автор определяет его как явление, в отличие от других исследователей, которые чаще всего исходной характеристикой готовности считают или способность, или новообразования, или свойства личности.

В целом, к настоящему времени в отечественной педагогике выполнено большое количество научных работ, где в названии и в предмете исследователя присутствует термин «готовность» или «профессиональная готовность».

Наш анализ показывает, что, несмотря на многообразие в терминах, большинство учёных используют словосочетание «интегративное новообразование» или «интегративное свойство» личности. При этом вся интеграция состоит только в перечне тех качеств, умений, способностей, которые составляют основу профессиональной готовности. Идея интеграции, как правило, в большинстве трактовок готовности не находит своего отражения.

С одной стороны, это объяснимо тем, что трудно в чёткой, краткой формулировке понятия отразить интегративный подход. А с другой стороны, если термин «интегративное» в формулировке исходного понятия используется, то в ней должна быть отражена позиция исследователя, в соответствии с которой профессиональная готовность должна рассматриваться как процесс и результат такой интеграции.

В связи с этим мы считаем необходимым продолжить аналитическую работу, обратившись к рассмотрению такой категории, как «педагогическая готовность», полагая, что психические и деятельностные характеристики личности должны быть тесно взаимосвязаны и могут быть выражены на основе интегративного единства.

Как показывает проведенный нами теоретический анализ, в большинстве психологических исследований акцент делается на выявлении особенностей взаимосвязанных между собой готовности и эффективности профессиональной деятельности.

С психологической точки зрения «понятие готовности как целостного образования характеризуется психофизиологической, эмоционально-волевой, когнитивной мобилизацией личности в момент ее включения в деятельность определенной направленности» [121, с. 118].

Большое значение в изучении психологической готовности принадлежит феномену установки. В словарной литературе она формулируется как «готовность человека действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной ситуации, иначе

говоря, установка – готовность, предрасположенность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении» [414, с. 700].

Большинство исследователей психологической готовности в своих работах так или иначе опираются на научные идеи М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, которые, глубоко проанализировав сущностные характеристики этого феномена, представляют ее как совокупность.

Несмотря на определенные различия в трактовках психологической готовности, современные авторы определяют ее «как содержательное понятие, которое олицетворяет собой: физическую готовность организма, эмоциональную готовность, интеллектуальную готовность, и проявляется в концентрации физиологических и резервных возможностей организма человека, его психических процессов, общей мобилизованности, уверенности в себе, эмоциональном подъеме и способности реализовать приобретенный потенциал» [146, с. 120].

Для формулировки наиболее точного и инструментального исходного авторского понятия «профессиональная готовность будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей» нам нужно соотнести понятия «психологическая готовность» и «профессиональная готовность». Чтобы установить степень их близости, а может быть, и тождества целесообразно проанализировать и сопоставить их структурные компоненты. Это позволит нас выявить место психологической составляющей в нашем понимании профессиональной готовности.

Прежде всего, отметим, что при всем многообразии подходов к феномену «профессиональная готовность» определение данного понятия можно достаточно условно разделить на четыре группы:

1) те, в которых профессиональная готовность рассматривается с точки зрения полученной подготовки к деятельности в определенной сфере, то есть «профессиональная готовность = обученность» человека (В.Д. Шадриков и др.) [486];

2) те, в которых профессиональная готовность связана с личностными качествами человека (К.К. Платонов и др.) [327];

3) те, которые связывают профессиональную готовность с определённым состоянием личности, которая позволяет

эффективно заниматься трудовой деятельностью (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк и др.) [164];

4) широкие интегративные подходы, то есть те, которые включают в себя компонент личностных качеств, состояние психики и уровня подготовленности личности к профессиональной деятельности (С.С. Ильин, В.А. Слостенин и др.) [77; 410].

Не трудно заметить, что в каждой из этих групп, хотя и в разной степени, присутствует психологическая составляющая. Мы полагаем, что в структуре готовности они должны получить более полное отражение.

Итак, переходим к подробному анализу компонентов структуры профессиональной готовности, представленной в исследованиях российских учёных.

Раскрывая структуру профессиональной готовности, учёные определяют её по-разному, выделяя различные компоненты.

Так, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович в структуре профессиональной готовности выделяют такие компоненты, как: мотивационный, который включает позитивное отношение к профессии, наличие интереса к ней и другие стойкие профессиональные мотивы; ориентационный, который предполагает наличие у будущих специалистов знаний особенностей профессиональной деятельности; операционный, который включает владение необходимыми профессиональными знаниями, умениями, способами, приемами, методами работы; волевой, который состоит в умении владеть собой при выполнении своих функциональных обязанностей, осуществлять самоконтроль; оценочный, включающий умения оценить свою деятельность, соотнести ее с деятельностью профессионалов в данной области; мобилизационно-установочный [146, с. 286-287].

К.М. Дурай-Новакова считает профессиональную готовность сложным структурным образованием, для которого центральным ядром являются совокупность положительных установок, мотивов и осознание ценности своего труда. В состав готовности, по ее мнению, входят комплекс знаний, умений и навыков, а также определенный опыт их применения на практике [143].

Более обобщенно представляет структуру профессиональной готовности В.Т. Чичикин. Он выделяет в структуре готовности информационный, операционный и мотивационный компоненты.

Они, соответственно, характеризуют знания, способы деятельности и потребности [484].

Мотивационный компонент обеспечивает активацию проявление других компонентов (или их элементов). Информационный компонент обеспечивает способы использования ресурсных возможности других компонентов для достижения целевого результата (действие со знанием дела). Операционный компонент состоит в определении отношений между компонентами в процессе реализации ресурсного потенциала в пространстве и времени [484].

Самой лаконичный и достаточно простой является структура профессиональной готовности, предлагаемая В.Ф. Жуковой. Она состоит из блоков:

«1. Сенсорная организация индивида (показатели, которые отвечают биофизиологическим характеристикам субъекта деятельности);

2. Показатели, которые отвечают многообразным условиям выполнения трудовой деятельности;

3. Набор психических свойств, состояний и процессов (психологический уровень)» [159, с. 120].

На наш взгляд, это скорее не структура профессиональный готовности, а своего рода общий научный подход, сформулированный на основе анализа исследований российских учёных в этом направлении.

Обозначенные в нашем анализе различные подходы к понятию профессиональной готовности и её структуре позволяет сформулировать ответ на поставленную в данном параграфе задачу сопоставления между собой этого понятия с педагогической готовностью.

Мы пришли к заключению, что в трактовке профессиональной готовности в зависимости от позиции автора используются научные термины, отражающие психологический контекст понятия «профессиональная готовность». Что же касается структуры профессиональный готовности, то в её содержании может быть как собственно психологический компонент, так и отдельные показатели могут наполнять или состоять из психологических характеристик того или иного компонента.

Это многообразие свидетельствует о многомерности сути рассматриваемого феномена и стимулирует учёных к его более глубокому изучению применительно к отдельным видам профессиональной деятельности.

Проводимая нами аналитическая работа выявила ещё один аспект определенной проблемы. Изучая различные подходы к содержанию структуры профессиональной готовности, мы обратили внимание, что ряд авторов увязывает её с необходимостью формулирования у будущих учителей тех или иных профессиональных компетенций как основы (ядра, элемента, составной части) того или иного компонента структуры профессиональной готовности. Имеет место ряд исследований, где и выясняются родовые связи между готовностью и компетенциями, где доминируют профессиональные компетенции.

Разберёмся детальнее в этих разноплановых научных взглядах.

О взаимосвязи и взаимообусловленности профессиональной готовности и профессиональной компетентности свидетельствует анализ различных подходов к пониманию этих категорий, проведённый А.В. Луговой и Е.В. Дмитриевым.

Готовность к профессиональной деятельности они определяют «как целостное состояние личности, предполагающие актуализацию в процессе подготовки к профессиональной деятельности способностей и качеств личности, выступающее результатом развития профессиональных компетенций и условием адаптации и эффективности (продуктивности) профессиональной деятельности» [258].

Иными словами, формирование готовности к профессиональной деятельности они напрямую связывают с усвоением теоретических знаний, овладением умениями и навыками, а также с развитием профессиональных способностей и качеств личности, определяемых компетенциями. В качестве основных структурных компонентов готовности авторы принимают общепринятые ценностно-ориентированный, эмоционально-волевой и действенно-практический компоненты.

Обобщая мнения исследователей по вопросу специфики терминов «компетенция» / «компетентность», мы пришли к

выводу, что они делают вполне обоснованный вывод о характере их взаимосвязи.

Апеллируя к позиции И.А. Зимней, они отмечают, что предлагаемая ею структура компетентности специалиста по своим содержательным характеристикам сближает понятие профессиональной компетентности с понятием профессиональной готовности:

«1) готовность к проявлению компетентности, то есть мотивационный компонент;

2) владение знанием содержания компетентности – когнитивный компонент;

3) опыт проявления компетентности в разнообразных ситуациях, то есть поведенческий компонент;

4) отношение к содержанию компетентности и объекту её приложение – ценностно-смысловой компонент;

5) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности» [168].

Из сказанного мы можем вполне обоснованно заключить об идентичности структур профессиональной готовности и профессиональной компетентности. Наш вывод в целом коррелируется с позицией Ю.В. Сенько, который в своём исследовании резюмирует: готовность к педагогическому труду – «новообразование будущего педагога, которое является фундаментом его профессиональной компетентности <...> и готовность, и компетентность – уровни его профессионального педагогического мастерства» [391, с. 68].

Иными словами, авторы полагают, что готовность входит в структуру компетенций. Мы же полагаем, что, исходя из более сложной структуры профессиональной готовности, скорее компетенции могут наполнять те или иные её компоненты, что и попытаемся доказать в дальнейшем.

Мы установили, что имеет место трактовка понятий «компетенции» и «готовность» посредством включения одного из них в смысловое пространство другого.

Так, А.А. Шумейко отмечает, что современный этап развития высшего профессионального образования характеризуется внедрением государственных стандартов нового поколения, реализацией новых компетентностно-ориентированных

образовательных программ. Ситуация стремительно развивается и требует от выпускников вузов высокого уровня профессионально-методической компетентности, которая выражается в готовности и умении оценивать предлагаемые изменения стандартов и программ с точки зрения их целесообразности для достижения поставленных целей» [497, с. 458].

Иными словами, мы вполне можем полагать, что автор рассматривает профессиональную готовность как результат сформированности компетенций.

Далее А.А. Шумейко на основе таких нормативных документов, как национальная система квалификаций, государственный стандарт высшего профессионального образования определяет компетентность как способность человека выполнять определённый вид деятельности, который выражается через знания, понимание, умения, ценности и другие личностные качества, приобретённые и продемонстрированные во время и после окончания вуза» [497, с. 460].

Исходя из этой формулировки, автор трактует профессиональную компетентность педагога как свойства личности организовывать образовательный процесс на уровне современных требований как единство теоретической и практической готовности педагога (предметно-теоретической, психолого-педагогической и дидактико-методической) к выполнению своей деятельности [497, с. 460].

Подводя итог этой части нашего теоретического анализа, мы для решения наших исследовательских задач определяем следующие положения:

во-первых, подходы к профессиональной подготовке учителя начальных классов, как с позиции формирования готовности, так и с позиции формирования профессиональной компетентности, не противоречат друг другу;

во-вторых, исходя из близости родовых понятий, характеризующих результаты обучения студентов: знания, умения, навыки, профессионально-значимые качества, способности, ценности и др. могут дополнять друг друга и этим обеспечивать более глубокое и содержательное понимание и научную трактовку исходных понятий и их характеристик;

в-третьих, в своем исследовании мы будем исходить из того, что ведущим понятием и научной категорией у нас будет выступать профессиональная готовность будущего учителя начальных классов как результат исследования, а профессиональные компетенции могут и будут в нашей работе выступать конкретными характеристиками того или иного компонента профессиональной готовности.

Продолжая теоретический анализ, мы переходим к характеристике структурных компонентов профессиональной готовности и самого исходного понятия непосредственно в исследованиях, посвящённых подготовке будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями обучающихся.

Анализ основных работ российских учёных-педагогов по этой проблематике, с акцентом на формирование профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к работе с семьёй, был сделан нами в предыдущем параграфе. Здесь мы сосредоточимся только на анализе самого понятия «готовность» и его структуре применительно к изучаемой нами проблеме.

Так, Т.Е. Быковская в своем диссертационном исследовании даёт следующее определение: «Профессиональная готовность к педагогическому взаимодействию с семьёй учащегося определена как сложное интегративное новообразование личности, отражающее единство мотивационно-ценностно-деятельностной сфер и проявляющиеся в профессиональной активности» [74].

На наш взгляд, это достаточно абстрактная формулировка, которая выделяет только одну содержательную характеристику – профессиональную активность. Без специального изучения осталась структура и содержание компонентов готовности.

В исследовании Е.А. Акмаевой «обоснована структура готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с родителями как целостного образования, раскрыты содержание структурных элементов и сущность связей между ними [12].

Сама формулировка предельно конкретна и не содержит в себе какой-то научной новизны, но структура и содержание компонентов данной компетенции, безусловно, заслуживает

особого внимания, поскольку в ней заключена идея партнёрства, которая для нас имеет принципиальное значение.

Такая структура и её содержательное наполнение выступают для нас хорошим научно-методическим ориентиром как при выборе и формулировке компонентов готовности, так и в содержательном их оформлении.

Ещё одним исследованием, посвященным формированию готовности будущего учителя начальных классов к педагогическому взаимодействию с родителями в воспитании учащихся, является работа А.С. Князевой. Она определяет готовность к данному виду профессиональной деятельности учителя начальных классов как «интегральное личностное образование, включающее совокупность личностных характеристик, способность, динамически развивающих видов деятельности, определяющих профессиональную направленность, находящую выражение в увеличении субъектности, компетентности, деятельности и рефлексии будущих специалистов среднего звена» [199, с. 17].

С одной стороны, мы полностью согласны с автором и принимаем для себя идею интегрального подхода к характеристике готовности. Мы и ранее отмечали, что в целом ряде исследований именно эта характеристика готовности является, и вполне обоснованно, ведущей.

С другой стороны, эта формулировка в целом противоречива и, на наш взгляд, не отражает сущности педагогического взаимодействия. Нам представляется, что каждая формулировка понятия готовности к какому-либо направлению, ввиду профессиональной деятельности должна отражать понимание и суть этой деятельности. А иначе можно и не выводить авторские формулировки, опираться на те общенаучные формулировки, которые описаны в научной литературе.

Структура готовности А.С. Князева представляет следующими компонентами: «субъектным (внешняя и внутренняя мотивация, познавательная потребность, целеполагание); компетентностным (общие и профессиональные компетенции); деятельностным (способы действия, практический опыт); рефлексивным (самоанализ, саморегуляция)» [199, с. 12].

Эта структура в целом соотносится с теми вариантами, которые есть в научной литературе и которые мы ранее выделили по частоте обращений. Интересно, что здесь автор, кроме общепринятых компонентов, хотя и со своими названиями, использовал компонентностный компонент. Иными словами, популярный компетентностный подход нашел авторское воплощение, что мы принимаем для себя как научный ориентир.

На основе проделанного теоретического анализа феномена профессиональной готовности и его структуры мы можем сформулировать ряд обобщающих заключений, которые по отношению к задаче формулируемого нами авторского исходного понятия носят концептуальный характер, поскольку выступают комплексом (совокупностью) научных взглядов на трактовку базового понятия нашего исследования:

1. В трактовке исходного понятия должна быть чётко отражена его направленность на два аспекта деятельности учителя начальных классов. Первый аспект – это взаимодействие именно с семьей ученика; второй аспект – это социально-педагогический характер взаимодействия.

2. Опираясь на наиболее продуктивные формулировки понятия «готовность» ведущим теоретическим посылом к содержанию исходного понятия должен быть интегративный подход. Отсюда само понятие должно формулироваться как интенсивное новообразование (свойство, характеристика). При этом интегративность должна найти отражение в структуре понятия через целостное объединение выделенных компонентов.

3. Важнейшей сущностной характеристикой взаимодействия с семьей являются партнёрские отношения между учителем и семьей как двумя равноправными и равнозначными субъектами. Это сущность может быть отражена через идею установки Д.Н. Узнадзе путём использования словосочетания «устойчивые партнёрские отношения» [448].

4. Исходное понятие должно быть максимально точным, не дающим вспомогательности двоякого толкования. Оно должно отражать суть взаимодействия и его цель. Все остальные характеристики готовности должны быть отражены в структуре этой готовности как показатели или компоненты.

5. Содержание и структура профессиональной готовности учителя начальных классов должно быть достаточно обобщенно представлены через термин и понятие – знания, умения, компетенции, профессионально значимые качества.

Исходя из разработанных и выявленных концептуальных положений, мы следующим образом формулируем авторское понятие профессиональной готовности учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй – это интегративное свойство личности, отражающее сформированную у педагога способность к установлению устойчивых партнерских отношений с семьей ученика как ведущим социальным институтом воспитания и включающее в себя совокупность знаний, умений, компетенций, профессионально значимых качеств, необходимых для достижения высоких воспитательных результатов.

Данная формулировка является для нас достаточным основанием для проведения исследовательской работы по разработке структуры и содержания каждого компонента, опираясь при этом на смысловые характеристики исходного понятия.

Проделанный нами ранее анализ подходов к профессиональной готовности и её структуре показал, что среди достаточно большой совокупности предлагаемых структур и их компонентов по частоте обращений выделяют мотивационный (мотивационно-ценностный), когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты. При этом, изучая проблемы профессиональной подготовки учителя в целом, исследователи также в основном ориентировались на эти компоненты.

Мы, вслед за ними, считаем, что не стоит придумывать, моделировать, конструировать какие-то новые компоненты, а следует использовать то, что уже наработано учёными. Наша задача должна состоять в том, чтобы наполнить эти компоненты своим содержанием, которая бы максимально способствовало достижению цели исследования. Научная новизна на этом этапе исследования состоит в том, что будут выделены конкретные показатели, полностью соотносимые с существенными характеристиками исходного понятия и лаконичные.

Итак, охарактеризуем каждый из компонентов. Переходим к рассмотрению мотивационно-ценностного компонента.

В науке сложилось различное его понимание. Наиболее близким для нас по своему содержанию являются следующие формулировки:

- ценностные ориентации и социальные установки, а также потребности, интересы и мотивы педагогической деятельности [11];

- совокупность устойчивых мотивов, целей, регулирующих деятельность будущего педагога, связанных с ним ценностных отношений, обусловленных направленностью на достижение высоких результатов в этой деятельности [59];

- личностное отношение к деятельности, выраженное в целевых установках, интересах, мотивах [67];

- система мотивов, которые выражают осознанное побуждение к деятельности учителя и в структуре профессиональной компетентности педагога характеризуют профессиональную готовность учителя к реализации политических ценностей [74].

Несмотря на различия в подходах к определению сущности понятия «мотивационно-ценностный компонент», очевидно, что он является доминирующим и характеризует степень психологической готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей. Он объединяет совокупность мотивов, познавательный интерес, потребности в овладении профессией, интерес к работе с семьей, установки на взаимодействие, психоэмоциональный настрой. Мы условно разделяем в этом компоненте мотивационную составляющую и ценностную составляющую.

К мотивационной составляющей мы отнесём:

- стремление получить совокупность знаний о роли и возможностях семьи, принципах эффективного взаимодействия с ней;

- стремление к творческому поиску в создании авторской модели партнёрских отношений с семьей;

- установки на состояние социально-педагогического взаимодействия с семьей как необходимый и эффективный механизм создания единой школьно-семейной воспитательной среды;

– интерес к семье как к важнейшему социальному институту воспитания, к пониманию функции и социальных ролей в семье.

Ценностная составляющая включает в себя:

- отношение к семье как важнейшей социальной ценности, определяющей в значительной мере результаты воспитания детей;
- принятие идей педагогики партнерства как ведущей теоретической и методической основы взаимодействия с семьей;
- ориентация на социально-педагогический характер взаимодействия учителя и семьи как равноправных субъектов, что обеспечивает целеустремленность, структурированность и организованность воспитательных влияний на ребёнка.

Таким образом, мы будем трактовать мотивационно-ценностный компонент применительно к формированию профессиональной готовности учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей как совокупность внутренних и внешних мотивов, регулирующих и придающих целенаправленный характер деятельности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей на основе устойчивых партнёрских отношений и детерминирующих направленность личности педагога на творческое овладение этим видом деятельности.

Следующим компонентом профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей является когнитивный компонент. Этот компонент характеризуется объемом знаний (ширина, глубина, системность), умений и стилем мышления. В целом, он отражает результаты познавательной деятельности, которые могут быть сформулированы в виде:

- а) целостной обоснованной совокупности профессионально важных знаний и умений;
- б) конкретных компетенций, включающих в себя и отражающих степень освоения приобретённых знаний и умений;
- в) личностной самооценки полученных знаний, умений и отношения к ним как к основе профессионализма.

Мы изначально исходили из того, что содержание когнитивного компонента должно включать в себя только те элементы знаний и умений, которые непосредственно относятся к изучаемому виду профессиональной готовности. Наполнение его

избыточными знаниями, которые относятся к программе обучения или иным аспектам профессионального обучения, может организационно и содержательно осложнить экспериментальную часть исследования, затруднить в перспективе процесс эксперимента и оценку эффективности проделанной исследовательской работы.

Нами было выделено три блока профессиональной подготовки: общетеоретический, психолого-педагогический и методический. Совокупность представленных в них знаний, умений, компетенций в контексте социально-педагогического взаимодействия легли в основу когнитивного компонента.

Итак, деятельность учителя начальных классов по социально-педагогическому взаимодействию требует усвоения и освоения следующих общетеоретических знаний (первый блок):

1. Характеристика семьи как социального института;
2. Основные концепции социологии семьи;
3. Семья как малая социальная группа, типология семейных структур;
4. Социология семейных ценностей и ценности современной семьи;
5. Принципы и механизмы государственной семейной политики;
6. Характеристика основных функций семьи. Воспитательная функция семьи.

К числу умений мы относим:

1. Умение чётко выделять и понимать место семьи в социальной структуре общества, специфику семьи;
2. Умение различать иерархию семейных ценностей;
3. Умение разбираться в особенностях современной российской семьи;
4. Умеет выделять семьи с точки зрения ценностей и ценностных ориентаций.

Компетенция включает в себя:

- способность определять воспитательный потенциал семьи как социального института общества;
- способность соотносить свое взаимодействие с семьей и с пониманием государственной семейной политики;

– адекватно воспринимать реальное выполнение своих воспитательных функций.

Следующий блок когнитивного компонента – психолого-педагогический.

К нему в основном мы относим знания, умения и компетенции, связанные с взаимодействием учителя и семьи. Знания включают:

– типологию межличностных взаимоотношений учителя и семьи;

– научные основы формирования педагогически-целесообразных взаимоотношений с семьей;

– социально-психологические, этические нормы взаимоотношений учителя и семьи;

– стили взаимодействия учителя и семьи;

– конфликты и пути их решения во взаимодействии с семьей и внутри семьи.

Профессиональные умения включают в себя:

– умение профессионально использовать базовые психолого-педагогические знания в процессе взаимодействия;

– умение адекватно воспринимать психологические особенности личности родителей и других членов семьи;

– умение анализировать и оценивать психологический климат в семье и выявлять возможные причины возникающих проблем;

– умение применять полученные психолого-педагогические знания для консультативной работы с семьей.

Основными компетенциями выступают:

– способность разбираться и понимать потребности семьи, формировать у них желание и стремление взаимодействовать с педагогом;

– способность смоделировать личный толерантный стиль взаимоотношений с разными категориями семей;

– обеспечивать и поддерживать социально-педагогический характер взаимодействия с семьей, нацеленность на решение задач воспитания и развития учеников.

Третья составляющая когнитивного компонента – это методический блок. Он является логическим продолжением и развитием теоретических и психолого-педагогических знаний,

умений и компетенций учителя начальных классов и воплощает в себе ряд более обобщенных практических умений и компетенций:

- умение использовать идеи педагогики сотрудничества, партнерства, педагогической поддержки как основы налаживания педагогически целесообразного взаимодействия с семьей;

- уметь тактично, неформально способствовать педагогическому просвещению родителей на основе анализа их трудностей и проблем.

Обобщающими компетенциями мы полагаем здесь следующие:

- способность методической компетенции проектировать такие формы и технологии взаимодействия, которые вызывают максимальный интерес и активность родителей;

- способность и умение создавать общую с семьями учеников информационно-цифровую среду общения с привлечением самих учеников;

- способность конструировать возможные модели деятельности, ситуаций, поддерживающие у родителей чувство ответственности и своей значимости для помощи учителю.

Следующий компонент структуры профессиональной готовности будущего учителя начальных классов по взаимодействию с семьей – деятельностный. Поскольку он аккумулирует в себе и реализует на практике и мотивы, и ценности, и когнитивную сферу, мы считаем, что он может быть представлен как совокупность шести обобщающих компетенций:

- способности ориентироваться в ситуациях взаимодействия и прогнозировать их развитие;

- способности организовывать пространство (среду) для общения с семьями учеников;

- способности оптимально корректировать возможные напряженные коммуникативные ситуации в общении с родителями;

- способности выстраивать субъект-субъектные отношения на основе открытости и искренности в общении;

- способности создавать ситуации успеха в совместной деятельности с семьями, умение делать их инициаторами и организаторами совместных дел.

Последний компонент, выделенный нами для характеристики содержания профессиональной готовности учителя начальных классов по взаимодействию с семьями, – это рефлексивный компонент.

Исходя, из того, что понятие «рефлексия» в настоящий момент не получило в научной литературе однозначного толкования, в своем исследовании мы будем исходить из двух её аспектов.

Во-первых, вслед за В.Н. Полонским, будем определять рефлексию «как способность человека осмыслить свой собственный опыт с целью прийти к новому пониманию, оценить и обосновать собственные убеждения и ценностные отношения. Включает построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок» [333, с. 145].

Конкретные характеристики рефлексии в этом случае будут сформулированы как совокупность ряда компетенций.

Во-вторых, учитывая, что рефлексивные процессы, в нашем случае, отражают коммуникативные аспекты субъект-субъектных взаимоотношений между учителем и семьей, то в силу этого она (рефлексия), «обеспечивая взаимопонимание и согласованность действий партнёров в условиях общения, совместной деятельности, кооперации, является условием позитивных межличностных контактов, определяя такие партнёрские личностные качества, как проницательность, толерантность, принятие и понимание другого человека» [333, с. 419]. Для нас это означает, что мы должны включить в этот компонент ряд профессионально важных качеств, наиболее значимых для той деятельности, которую мы исследуем.

Итак, к числу компетенций мы считаем целесообразным отнести:

- способность адекватно оценивать свои действия в ситуациях общения с семьями учеников;
- способность предупреждать и оперативно разрешать возможные конфликтные ситуации в контексте нравственно-этических норм и ценностей;
- способность регулировать и контролировать свое эмоциональное состояние;
- способность разбираться в самом себе, адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны, разбираться в своем характере;

– способность и стремление к самосовершенствованию и самореализации.

Эти компетенции дополняют такие профессионально важные качества, как внимательность, проницательность, креативность, толерантность, тактичность, эмпатия, выдержка.

На наш взгляд, именно эти качества в наибольшей степени отражают специфику взаимодействия учителя с семьей ученика.

Таким образом, подводя общие итоги аналитической работы, представленной в данном параграфе, мы можем сделать вывод, что на основе разностороннего анализа понятий «готовность» и «профессиональная готовность» и целого ряда других, относящихся к различным видам педагогической деятельности, нами было сформулировано исходное авторское понятие «профессиональной готовности учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей», в котором в полной мере нашла отражение наша исследовательская позиция в отношении изученного феномена. Предложенная трактовка термина максимально учитывает специфику субъект-субъектного взаимодействия, построенного на основе партнерских отношений двух важнейших социальных институтов общества: семьи и школы.

Разработанная структура готовности и детальная характеристика её каждого компонента (мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного) в полной мере дает представление о содержании изучаемого феномена и может служить научным ориентиром в моделировании соответствующей педагогической системы подготовки студентов.

1.3. Научно-теоретические подходы как методологический ориентир исследования проблемы профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей

В современной научной литературе понятие методологического (научного) подхода детерминировано необходимостью не только связать воедино усилия многопрофильных специалистов, но и объединить разнообразные

представления о сложных, комплексных объектах научного познания. Тем самым методологический подход отмечает акцент на средствах, способах, методах, путях достижения истинного и практически эффективного знания. Известные учёные-методологи И.В. Блауберг и Э.Г. Юдина отмечают указанную особенность методологического подхода, утверждают, что этот подход характеризуется своей направленностью на внутренние механизмы, логику движения и организации знания. При этом методологический подход представляет собой принципиальную, основоположную, стратегическую току зрения субъекта науки на объект изучения [54, с. 74].

Г.К. Селевко, конкретизируя взгляды И.В. Блауберга и Ю.Г. Юдина на феномен методологического подхода в области научно-педагогических исследований, отмечает, что методологический подход представляет собой комплексное средство, включающее в свою структуру следующие компоненты:

- особый инструмент мыслительной деятельности в форме понятий, который предназначен для исследования процессов изучения и управления-преобразования педагогической (образовательной) практики;

- основополагающие (главные) правила (исходные положения) педагогической деятельности, т.е. «принципы», которые детерминируют процессы целеполагания, построение системы содержания и способов организации образования, внутрисистемного стиля взаимодействия его объектов и т.д.

- одноимённую избранным принципам систему методов и приёмов, соответствующую каждому типу (виду, форме) педагогического (образовательного) процесса [388, с. 48].

В истории и на современном этапе развития науки представлено множество подходов, которые не исключают друг друга, а наоборот могут развивать и дополнять их, совершенствуя содержательно. Мы считаем логичным и целесообразным описать те научные подходы, которые выступают базовыми, основными методологическими ориентирами проблемы нашего исследования.

Первым таким подходом мы считаем для себя интегративный подход, который является одним из наиболее перспективных методологических направлений современного научного познания.

Основные положения интегративного подхода раскрываются в работах В.С. Безруковой [39], А.С. Белкина [42], М.Н. Берулава [48], Е.О. Галицких [107], В.А. Сластенина [405], И.П. Яковлева [514]. Ключевое понятие, используемое всеми авторами, – это интеграция. Остановимся подробнее на характеристике понятия «интеграция», которое имеет общенаучное значение.

Анализ современной словарной литературы позволил нам выделить более двадцати трактовок понятия «интеграция», обобщая содержание которых можно заключить, что это специфического рода развитие, связанное с диалектическим объединением различных объектов в целостное единство, которое характеризуется состоянием гармоничного уравновешенного функционирования его частей [414; 421; 423; 455; 456]. Оно может быть представлено следующим образом (табл. 1.1).

Таблица 1.1 – *Интеграция, её сущность и характеристика*

Наука	Характеристика
1	2
Философия	«<...> объединение в одно единое целое, упорядоченное, структурированное ранее разьединенных, неупорядоченных явлений, частей какого-либо целого; результат процесса объединения и сплочения частей целого» [7, с. 314]. Применительно к нашему исследованию, мы опираемся на это положение при
	объединении и гармоничном структурировании в единое целое воспитательной деятельности семьи и школы как социальных институтов общества. При этом имеются в виду системы семейного и школьного воспитания, организация и модель их совместной деятельности.
Социология	Интеграция, с одной стороны, рассматривается в качестве группового феномена, связанного с социально-психологическим механизмом объединения индивида и группы (коллектива) на основе общих ценностей, идей, убеждений и

	<p>т.д. С другой стороны, интеграция представляется тем социальным инструментом, с помощью которого деятельность конкретных институций и организаций осуществляется в русле единого целеполагания [9, с. 248]. Здесь важна интеграционная идея о принадлежности родителей к коллективу (классному родительскому коллективу) и необходимости разработки тех ценностей и норм, которые будут содержательно их объединять, соотносить воспитательную функцию семьи и воспитательную деятельность учителя начальных классов, чтобы они дополняли друг друга.</p>
Психология	<p>Деятельностные механизмы взаимодействия семьи и школы</p>
Педагогика	<p>Здесь наука оперирует двумя основными категориями, посредством которых характеризуется интеграционный феномен. Речь идёт о понятиях «объём» и «интенсивность» взаимодействия. О наличии интеграции можно говорить в том случае, если наблюдается рост объёма и усиление интенсивности взаимосвязи и взаимодействия между элементами объекта интеграции. При этом происходит явление самоорганизации объекта интеграции на основе системного упорядочивания его элементов в единую целостность, характеризующуюся появлением нового качества [11, с. 201]. Для нас всё сказанное означает необходимость разработки такой системы профессиональной готовности учителя к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, которую можно было бы классифицировать как новое качественное образование, отвечающее представлениям о педагогической интеграции.</p>

М.А. Николаева отмечает, что «с помощью интегративного подхода происходит взаимное обогащение и развитие различных наук вследствие переноса знаний одной научной дисциплины в другую. Это является, безусловно, его сильной стороной. Реализация данного подхода предполагает осуществление интегративных процессов на четырёх основных уровнях» [299, с. 17].

Применительно к нашему исследованию они могут быть представлены следующим образом:

1. Межпредметная интеграция – это взаимосвязь и взаимозависимость основополагающих идей, принципов, содержания различных дисциплин учебного плана, что обеспечивает целостное осознание, понимание сущности взаимодействия учителя начальных классов и готовности его осуществления.

В третьей главе монографии, при разработке содержательного компонента педагогической системы, будут проанализированы и установлены более гибкие взаимопроникающие связи между курсами: педагогика, педагогическая психология; основы педагогического мастерства и педагогическая этика; теория и методика внеурочной и воспитательной деятельности, теория и методика воспитания младшего школьника и др. Главное, чтобы данный вид интеграции был чётко ориентирован на решение проблемы взаимодействия семьи и школы, учитывая, что тот или иной её аспект имеет место быть в каждом предмете.

2. Внутрпредметная интеграция. Она направлена на установление смысловых, содержательных, структурных связей между разделами и темами одной дисциплины психолого-педагогического цикла. При этом акцент должен делаться на раскрытие потенциальных педагогических возможностей семьи как социального института воспитания. Данный вид интеграции позволяет нам выделять системообразующие связи, а также связи теории с практикой.

3. Межличностная интеграция. В нашем исследовании она направлена на формирование готовности будущего учителя начальных классов на установление партнёрских отношений, делового сотрудничества и сотворчества через многостороннюю

открытость пространства диалогического взаимодействия как на учебных занятиях, так и в процессе педагогических практик. Этот вид интеграции будет раскрыт нами при характеристике технологического компонента педагогической системы формирования профессиональной готовности учителя к взаимодействию с семьей учащихся.

4. Внутриличная интеграция. Здесь речь идёт о рефлексивной готовности студентов и сформированности их профессионального мышления. Такая рефлексия обеспечивает формирование нового личностного опыта, профессионального мировоззрения в понимании сущностных характеристик социально-педагогического взаимодействия двух равноправных социальных институтов общества – семьи и общеобразовательных организаций.

Проблемы педагогической интеграции с точки зрения методологических, теоретических и технологических характеристик как целостной системы детально раскрыты в фундаментальной монографии Н.К. Чапаева.

Выделим те положения его исследования, которые мы рассматриваем как методологический ориентир нашей работы.

Во-первых, это идея о том, что процессы интеграции детерминированы соответствующими процессами распада некой единой целостности, которые постоянно происходят вполне естественным образом в целостном мире. В этом случае интеграция направлена на восстановление нарушаемого единства путём придания элементам целого, образующих это единство, новых качеств и качественных состояний [474, с. 325].

Во-вторых, интегративный подход требует изучения педагогических образований в качестве целостных объектов, что закрепляется термином «интегративно-целостный подход». При этом здесь должен соблюдаться ряд внутренних для данного подхода принципов:

– единство процессуальных и результативных сторон интеграции;

– органического сочетания первичности целого с полицентризмом как допущения отсутствия причинной связи у некоторых отдельных элементов целостного от совокупной целостности;

- взаимотрансформации объединяемых в целое частей в пользу «друг друга», а не за счёт «друг друга»;
- расширения точек соприкосновения кооперирующихся в целостное интегральное единство элементов за счёт дополнения сосуществующих противоположностей бытия [474, с. 296].

В-третьих, в рамках выделенных автором направлений педагогической интеграции, мы принимаем для себя как ориентиры «лично-деятельностное направление», в котором обнаруживается и реализуется на научной основе необходимый интеграции субъектно-ролевой план деятельности субъектов педагогического взаимодействия [474, с. 168] и «социально-педагогическое направление», в пространственном поле которого происходят процессы создания гармоничной, целостной, организующей системы социально-педагогических взаимоотношений субъекта со средой [474, с. 170].

В соответствии с вышесказанным, мы рассматриваем интегративный подход в социально-педагогическом аспекте, при котором изучение исследуемой нами проблемы находится в плоскости решения задач создания такой интегративно-целостной педагогической среды взаимодействия её субъектов, в которой преобладающими являются качества партнёрского, диалогического взаимодействия в соответствии с нормативными требованиями общества и государства к воспитательному функционалу семьи и школы.

Продолжая методологический анализ, мы обращаемся к научным представлениям о целях, задачах, содержании, методах, средствах, способах, формах обучения студентов. На методологическом уровне, как правило, выделяют две образовательные парадигмы – познавательную и личностную.

Мы обращаемся к личностной парадигме образования, поскольку она имеет субъектный характер и акцентирует внимание на организации такой системы обучения, которая нацелена на триединство всех его сторон (обучения, воспитания и развития) в интересах личности обучаемого, формируя в нём то, что характеризует его уникальность, неповторимость и самобытность [13, с. 6].

На основе личностной парадигмы образования учеными разработаны и развиваются многие научные концепции и подходы.

К настоящему времени одним из ведущих научных подходов к образованию является личностно-развивающий подход. На основе логического анализа генезиса образовательных концепций и моделей – традиционно-консервативной, когнитивно-ориентированной оптимизации учебного процесса, развивающего обучения, личностно-ориентированного обучения – В.В. Сериков обосновал необходимость в новой модели образования, которая, по его мнению, выступает как интегрирующая теория по отношению к другим развивающим концепциям образования [396, с. 109–115].

В целом, суть концепции развивающего обучения и соответствующего научного подхода, которая формировалась в отечественной педагогике в 1970–1990 гг., можно сформулировать как взаимосвязь обучения и развития на основе организации субъект-субъектного взаимодействия обучаемых и обучающихся.

Отметим, что идея об организации субъект-субъектного взаимодействия полностью взята нами как составляющая методологической основы построения социально-педагогического взаимодействия учителя начальных классов с семьей.

Дальнейшее развитие личностной парадигмы образования связано с разработкой личностно-ориентированного подхода к обучению представленного изначально в работах Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, И.С. Якиманской. В основу своих исследований учёные положили идею о необходимости признания за обучением права быть и являться субъектом образовательно-воспитательного процесса, что возможно только в том случае, если учебный процесс будет сконцентрирован на целостное развитие личности обучающегося с учётом системы личностных смыслов и ценностей жизнедеятельности.

Методологической основой личностно-ориентированного подхода к построению процесса обучения в полной мере выступают исходные положения концепции И.С. Якиманской, которые и для нас имеют методологическое значение, поскольку они исходят из предмета субъектности обучаемого, признания за ним права на самоопределение и самореализацию.

Выделим наиболее значимые для нас положения:

– «развитие ученика как личности (его социализация) идёт не только путём овладения нормативной деятельностью, но и через

постоянное обогащение, преобразование субъектного как важного источника собственного развития;

– приоритет индивидуальности, самоценности, самобытности ребёнка как активного носителя субъектного опыта, складывается задолго до влияния специально организованного обучения;

– проектирование образовательного процесса должно предусматривать возможность воспроизводить учение как индивидуальную деятельность по трансформации (преобразованию) социально значимых нормативов (образцов) усвоения, заданных в обучении;

– взаимодействие двух видов опыта (общественно-исторического и индивидуального) должно идти не по пути вытеснения индивидуального «наполнения» его общественным опытом, а путем их постоянного согласования, использования всего того, что накоплено учеником как субъектом познания в его собственной жизнедеятельности» [511, с. 24–25].

Изложенные положения выступают методологическим ориентиром, в основном, образовательного процесса. В этом контексте для нас четким ориентиром выступает концепция Е.В. Бондаревской, ядром которой служит мысль о том, что основным признаком личностно-ориентированного воспитания является отношение к ребенку как субъекту, носителю активности. Для проявления такой активности ребенку необходимо создать благоприятную социальную среду, которую Е.В. Бондаревская называла пространством свободы. Из этого мы полагаем, что триада «учитель-ребёнок-семья» должна, согласно научному подходу Е.В. Бондаревской, функционировать в процессе такого взаимодействия, в котором ребёнок мог проявить себя не как объект воздействия учителей и родителей, а как субъект равноправного сотрудничества. Признание взрослыми субъектного статуса личностного взаимодействия с ребёнком, его внутреннего личностного потенциала саморазвития направляет внимание педагогов и семьи на развитие субъектных свойств личности [65].

Обосновывая важнейшие теоретические положения личностно-ориентированного подхода, автор обозначает компоненты технологии личностно-ориентированного воспитания как механизмы его воплощения на практике [63-66].

Главными ценностями личностно-ориентированного образования, по мнению Э.Ф. Зеера, провозглашаются «саморазвитие, самоорганизация и идентификация обучаемых. Большое значение придается созданию личностно-развивающей ситуации, условий, способствующих проявлению личностных функций обучаемых, а также учебно-пространственной среде» [163, с. 12-13].

Идеи личностно-ориентированного подхода получили свое развитие не только применительно к общему образованию и воспитанию, но, что вполне закономерно, и к подготовке учителя как субъекта реализации личностно-ориентированного подхода.

О.Ф. Турянская в своей монографии «Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению» отмечает: «...личностно ориентированное обучение – это такой тип педагогического взаимодействия учителей и учащихся (в процессе деятельности, общения, переживания, осознания), при котором цели, содержание, методы, формы и средства обучения приводят к обязательным положительным функциональным и психологическим результатам образовательного процесса. Направляют учащихся и учителей на путь развития собственной личности, на путь самоопределения, самосознания, самореализации, помогают преодолевать возрастные социально-психологические кризисы, идти по пути самосовершенствования» [445].

Применительно к нашим исследовательским задачам, на этапе моделирования педагогической системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, принципиально важно опираться на существенные характеристики формирования мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности в целом и к взаимодействию с семьей – в частности. С позицией личностно-ориентированного подхода ценности этой профессиональной деятельности должны стать достоянием студента педагогического вуза не только в связи с их общественной ролью в совершенствовании воспитания учеников, но и значимостью для самой личности педагога.

Идеи формирования такой профессиональной позиции учителя четко сформулированы Е.Н. Шияновым:

– «осознание студентами самоценности человеческой личности как носителя высоких гуманистических начал, его неповторимой индивидуальности и творческой сущности;

– признание студентами гармоничного развития личности воспитанника целью и основным предназначением педагогической деятельности;

– сознательное и эмоциональное принятие студентами педагогической профессии как общественного долга;

– понимание будущим учителем творческой природы педагогической деятельности, обуславливающей диалектическое отношение к ней, требующей огромных духовных затрат, постоянной работы над собой;

– овладение студентами профессионально-этической культурой как комплексом качеств: единство внутренней сущности и внешней поведенческой выразительности, эмпатия, чуткость, отзывчивость, оптимизм и т.д.» [494, с. 219–220]. Изложенные выше положения личностно-ориентированного подхода являются, как правило, основополагающими методологическими установками и ориентирами многих современных педагогических исследований. Можно обосновано считать, что за время своего развития (условно 1990–2001 гг.) он обогатился новыми ценностями и смыслами деятельности, характеризующими личностную парадигму образования.

Вместе с тем можно считать, что концепции развивающего обучения (1970–1990 гг.), личностно-ориентированного образования (1990–2001 гг.) стали предпосылкой, основой, фундаментом дальнейшего развития личностной парадигмы образования, которая с 2001 г. разрабатывается В.В. Сериковым, А.В. Петровским и другими учеными в рамках личностно-развивающего подхода [396-399].

Как показывает анализ, личностно-развивающий подход получил свое развитие в концепциях многих известных ученых. Это уже упоминавшиеся нами Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская, А.Г. Корнилов, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская и др. Их работы существенно обогащают методологические и теоретические основания личностно-развивающего подхода, раскрывая тот или иной его аспект.

Для методологического основания решения наших исследовательских задач необходимым также является наше обращение к концепции личностно-развивающего образования В.В. Серикова. В ней принципиально важным применительно к рассматриваемой проблеме исследования являются следующие положения:

– ведущей социально-педагогической целью личностно-развивающего подхода является организация системы педагогической поддержки учителя, направленной на становление и развитие результативного взаимодействия с институтами семьи и детства;

– социально-педагогическая поддержка учителя должна быть направлена, прежде всего, на формирование у него как общих личностно-профессиональных способностей к функциональной деятельности (субъектности, креативности, рефлексивности, волевой саморегуляции и т.д.), так и частных способностей, обеспечивающих возможность учителя влиять на развитие личности своих воспитанников в процессе взаимодействия с семьёй [398].

Ориентационную основу для нашего исследования составляют ключевые понятия личностно-развивающего образования, предлагаемые автором.

Так, цель заключается в том, чтобы «сформировать способности к выполнению личностных функций: избирательности, рефлексии, смыслообразования, ответственности, волевой саморегуляции, ориентации на личность другого как абсолютную ценность, проявления креативности во всех сферах, внутренней свободы, субъектности. Содержание личностно-развивающего образования включает в себя набор видов личностного опыта: опыта выбора, самооценки, обоснования смысла социально значимых видов деятельности, принятия ответственности, творческой самореализации» [394, с. 14]

Своеобразным обобщением результатов исследований В.В. Серикова выступают сформулированные им правила создания личностно-развивающих ситуаций. Таковых им обозначено четырнадцать. Цитируем только те из них, на которые мы будем непосредственно ориентироваться в нашем исследовании, а именно:

– «важно избегать попыток навязывания воспитанникам какого-то «дела», это должна быть не работа, выполнять которую заставляют обстоятельства, а именно деятельность, где есть возможность проявить себя с лучшей стороны;

– всякое общение с педагогом и партнёрами должно быть обязательно диалогичным, с правом на свою позицию;

– лично-развивающая ситуация должна ставить воспитанника перед проблемой (отношений, смыслов, статуса, жизненных перспектив и т.п.), разрешить которую он может только изменив что-то в своих представлениях и поведении;

– показатель успешности личностного развития – это то, с кем и о чем общается воспитанник в «живой» и «виртуальной» реальности;

– личностное развитие воспитанника зависит от того, каким содержанием наполнено его свободное время («пространство развития личности»), что составляет предмет его увлечений;

– необходима гармония семейных и школьных факторов развития ребёнка; педагог должен помнить, что инфраструктура чувств и глубинные этический ориентиры, привычки и стереотипы поведения вытекают, как правило, из семьи» [395, с. 17].

Последнее правило как методологический ориентир непосредственно определяет направление нашей исследовательской работы в той её части, где мы характеризуем сущностные аспекты социально-педагогического взаимодействия учителя начальных классов с семьёй.

Завершая характеристику лично-развивающего подхода во всех его проявлениях (концепции, идеи, правил, закономерности), мы считаем крайне важным обозначить предложенные В.В. Сериковым в афористической форме педагогические закономерности развития личности с позиции лично-развивающего подхода.

Некоторые из них формулировались автором в процессе его исследовательского поиска в течение 2010–2015 годов [393-401]. В своем окончательном виде они были представлены педагогической общественности в журнале «Учебный год» № 1, 2020 г.

По своей сути они не только показывают генезис взглядов учёного на исследуемый им феномен, но и дают учителям, родителям, студентам прекрасный методологический ориентир и

практический инструментарий для работы с воспитанниками [395, с. 28].

В поиске и определении методологических основ нашего исследования, как в целом, так и в контексте решения тех или иных теоретических задач, мы обратились к одному из современных научных подходов, отражающих на философском, психологическом и педагогическом уровне отношенческий взгляд на сущность многих общественных процессов.

Этот подход в науке получил название отношенческий, хотя отдельные авторы называют его деятельностно-отношенческим, что, впрочем, не противоречит друг другу, а скорее уточняет и добавляет. В основе отношенческого подхода лежит мысль К. Маркса, высказанная им в работе «Тезисы о Фейербахе», в которой он утверждает, что «<...> сущность человека не есть абстракт, присущий отдельному индивиду, в своей действительности она есть совокупность всех общественных отношений» [265, с. 3].

К настоящему времени отношенческий подход получил достаточно глубокое философское (аксеологическое) и психологическое обоснование.

Для понимания сути отношенческого подхода важно исходить из того, что в философии категория «отношение» отражает объективно существующую взаимозависимость элементов определённой системы. Тем самым понятие «отношение» носит объективно-универсальный характер и тесно связано с понятием закона – как выраженном отношении существенного порядка между объектами, их свойствами и связями. Данное обстоятельство даёт возможность через отношения объектов выявлять и реализовывать скрытые в них свойства [265, с. 174].

Для нас важно понимание феномена отношений в психологии личности, поскольку они являются личностными качествами, характеристиками определяющими характер принятого личностно-жизнедеятельностного целеполагания. Кроме того, они являются активатором и регулятором всех видов деятельности и поведения, способствуют процессам деятельностно-личностного синтезирования, овладения деятельностными технологиями и техниками.

Отношения участвуют в формировании картины мира личности, её направленности (системе идеалов, убеждений, интересов и т.д.), опыта личности (знаний, умений, навыков и стереотипов поведения), структуры психических процессов личности (памяти, эмоций, чувств, восприятия, мышления, воображения и др.), структуры интегральных качеств личности (темпераментом, характером, способностями и др.). В ходе личностно-профессиональных отношений у будущего учителя формируются основные способности и компетенции, готовность к эффективной реализации цели и задач социально-педагогического взаимодействия с семьёй [289, с. 18].

Необходимо отметить, что в педагогике отношенческий подход также получил свое развитие, хотя следует признать, что его идеи тесно переплетаются с положениями деятельностного, аксиологического и личностно-ориентированного подходов. Сами отношения и их формирование в педагогике часто рассматривают как цель педагогической деятельности.

Методологический анализ показывает, что в современной педагогической науке сформировалось несколько научных школ, развивающих идеи отношенческого подхода применительно к образованию. Независимо от различий их концептуальных положений, они в основании своих позиций ставят философское определение сущности человека как совокупности социальных отношений.

Для нашего педагогического исследования инструментальное значение имеет заключение В.Н. Мясищева о педагогическом аспекте формирования отношений учащихся. Он подчёркивал следующее:

«во-первых, дисциплинированное поведение основано на отношениях;

во-вторых, отношения представляют иерархическую систему, объединяющую эмоциональные связи со школой (привязанность к ней), авторитет отдельных педагогов и педагогов в целом, осознание обязательности выполнения требований школы, тренировку в исполнении правил и требований и, наконец, отношений к учащимся и их поведению;

в-третьих, формы развития этих отношений зависят от возникающих с первых классов взаимоотношений между учеником

и учителем-воспитателем, между требованиями учителя-воспитателя и поведением ученика» [287, с. 14].

Завершая психологический экскурс в методологические аспекты отношенческого подхода, мы, вслед за П.Ю. Романовым и Д.А. Хабибулиным, полагаем, что психологической наукой к настоящему времени обосновано, что отношения:

- «выступают качественными характеристиками личности;
- определяют характер принятый личностью целей для руководства и собственного участия в ней;
- способствуют пониманию смысла и значения выполняемых действий;
- объясняют поведенческие реакции человека;
- активизируют или сдерживают, регулируют деятельность и познание;
- способствуют овладению личностью способами ее выполнения;
- оказывают существенное влияние на все виды психологической деятельности, прежде всего, связанной с позициями окружающего мира: на восприятие, память, мышление, воображение;
- тесно связаны с проявлениями характера, с темпераментом, способностями;
- отражаются на качественной стороне деятельности, обеспечивают успешность ученика, активность познания, успех формирования направленности личности учащегося, объем усваиваемой им информации и качество усвоения» [345].

Еще А.С. Макаренко отмечал, что «отношения составляют истинный объект нашей педагогической работы» [261, с. 20]. Именно он четко охарактеризовал сущность отношенческого подхода к воспитанию: «Воспитание – есть процесс социальный, в самом широком смысле слова <...> со всем сложившимся миром окружающей действительности, ребенок входит в бесконечное число отношений, каждое из которых неизменно развивается, переплетается с другими отношениями, умножается нравственным и физическим ростом самого ребенка. Весь этот «хаос» не поддается как будто никакому учету, тем не менее, он создает в каждый данный момент определенные изменения в личности

ребенка Направленность это развитие и руководство им – задача воспитателя» [261, с. 508].

Наиболее содержательную сущностную характеристику рассматриваемого феномена в технолого-педагогическом аспекте предложила Н.Е. Щуркова, рассматривая технологическую сущность педагогических отношений как механизм избирательной субъект-объектной связи в процессе активного взаимодействия субъекта обучения с педагогической реальностью, проявляющейся в практической деятельности в рациональной и эмоциональной форме, а именно: «Отношенческий подход означает провозглашение основным содержанием системы отношений к миру и жизни. Развитие личности подразумевает формирование в личностной структуре системы социальных отношений, интериоризированных личностью, преломленных через призму своего индивидуального опыта и личностных особенностей и получивших свое социальное выражение в виде влечения, интереса, избирательной оценки, суждения, эмоциональных реакций, действий и поступков, а также поведения как системы однотипных поступков» [504, с. 11]. А сам термин, точнее, педагогическая категория «отношение», понимается и трактуется ею как «основное содержание воспитательного процесса; избирательная связь субъекта с объектом действительности, устанавливаемая самим субъектом в ходе активного взаимодействия с окружающей действительностью; проявляет себя в рациональной эмоциональной и практической форме» [504, с. 194].

Отношенческий подход О.Ф. Турянская рассматривает через «опыт эмоционально-ценностных отношений личности (в том числе к прошлому), как предмет усвоения учащимися, раскрывая его структуру, как единство рационального, эмоционального и мотивационного компонентов» [445, С. 213 – 214]. Автор утверждает: «Базовым, ведущим из этих трех компонентов, является эмоциональный компонент. Так как именно эмоциональное переживание ценности или антиценности («для меня») любого явления, предмета, события, человека, его поступков и действий открывает индивиду значение происходящего непосредственно «здесь и теперь». В связи с этим, эмоциональный компонент, представленный эмоциональными

переживаниями человека, составляет психологическую основу эмоционально-ценностных отношений личности.

Однако, не выведенные на уровень осознания эмоции и переживания не могут быть основой сознательного выбора отношения или оценки. К осознанному выбору личной оценки ученик может быть готов только после того, как осознает сущность, причины и последствия конкретного события, ситуации, действия, поймет их объективное значение и ценность/смысл «для меня», уяснит сущность факта с позиций: «Я – человек, личность».

Ольга Фёдоровна констатирует, что «процесс и результат осознания объективного, нравственного, эстетического значения происходящих событий, фактов, явлений и т. п., а затем, преломление этого общего значения в ценность (антиценность) «для меня» и представляет собой рациональный компонент эмоционально-ценностного отношения к жизни.

Таким образом, только в том случае, когда учащийся не только эмоционально переживает личностное отношение к явлению действительности, но при этом и осознает его сущность, причины и последствия, понимает значимость объективных качеств данной реальности, можно сказать, что он готов к осознанному выбору личной оценки этих явлений. Эмоции и их психологические истоки (личные ценности и антиценности) должны быть осознаны личностью, определены, названы, только в этом случае они осознаются и становятся основой сознательного выбора. Процесс и результат осознания индивидом объективных значений (благо) и личностных ценностей представляет собой рациональный компонент эмоционально-ценностных отношений личности.

Мотивационно-деятельностный компонент эмоционально-ценностного отношения к действительности представлен состоянием готовности учащегося к выбору личностной позиции или оценки фактов, событий, явлений, действий или собственно выбором, поступком, оценкой как «поступком мысли», в основе которой – осознание блага и переживание личностной ценности жизненного явления, события, ситуации, информации.

Таким образом, структура эмоционально-ценностного отношения состоит из трех компонентов: эмоционального, рационального и мотивационно-деятельностного. Безусловно, все

компоненты этой структуры связаны между собой и влияют друг на друга. Личностное эмоционально-ценностное отношение к чему-либо в жизни обеспечивается единством эмоциональных переживаний, сознания и воли. Таким образом, в процессе определения учениками личностного отношения актуализируются эмоциональная, рациональная (сознательная), волевая (деятельностная) стороны их личности» [445, с. 213–214].

Концепция деятельностно-отношенческого подхода, предложенная и разработанная Г.Ю. Ксензовой, деятельность воспитанников рассматривает не как самоцель, а как условия организации воспитательных отношений, играющих определяющую роль в развитии духовно-нравственных основ человека. При этом базисным теоретическим основанием концепции является утверждение о том, что воспитание – это организация деятельности и отношений [228].

Таким образом, автор интегрирует два научных подхода – отношенческий и деятельностный. Никаких противоречий в этом нет, поскольку имеет место взаимосвязь между содержанием воспитания (отношения и механизмы воспитания), которое проявляется в организации разнообразной деятельности.

Для нас методологическое значение имеет подход автора, при котором «концепция рассматривает отношения единства мировоззрения, эмоций, действий личности и поведения, чувств, мотивов как факторов, определяющих будущие отношения» [229, с. 19].

Анализируя отношенческий подход с позиций определения методологических оснований своего исследования, мы считаем необходимым обратиться к разрабатываемой учеными модели типизации отношений личности. В качестве технологических могут выступать ряд групп отношений, причем рассматриваемых во всевозможном диапазоне «от и до». К ним исследователи относят:

1. Социальное отношение в диапазоне: от принятия других людей, диалогизма во взаимоотношениях, сотрудничества до избегания других, отчуждения в социуме.

2. Интеллектуальное отношение в диапазоне: от рациональности, логической организации знания, креативности до иррациональности, ассоциативности, тяготения к символам.

3. Этическое отношение в диапазоне: от жизни в любви, добре, согласии со своей совестью до эгоцентризма, себялюбия, дефицита любви.

4. Эстетическое отношение в диапазоне: высокой личностной ценности воображения, образотворчества, красоты предметных форм до нечувствительности к прекрасному.

5. Профессиональное отношение в диапазоне: от личной ценности труда, компетенции, профессионализма до обесценивания труда, профессионального пути, карьеры и компетенции.

6. Рефлексивное отношение в диапазоне: от самоосмысления, самопознания, проекта саморазвития до спонтанности внутренней жизни, её внешней направленности и зависимости.

7. Религиозные отношения в диапазоне: от веры, служения, понимания Учения, личного искания Бога до неверия, отрицания божественного начала или фанатизма и культа [228, с. 35].

Предложенная учеными технология отношений может выступать методологическим ориентиром в отношении выбора для анализа и конкретизации того или иного направления формирования ценностных отношений. Хотя любая из представленных групп не детализируется содержательно подробно, т.е. не дается ценностная оценка объекта отношения, ученые выделяют в каждом отношении: а) мотивационные составляющие; б) эмоциональные составляющие; в) сенсорно-образные составляющие; г) мыслительные составляющие; д) интуитивные составляющие; е) рефлексивные составляющие; ж) действенно-экспрессивные составляющие [345, с. 129]. Этот подход позволяет исследователю в области педагогики проследить доминанты каждого отношения, спрогнозировать процессуальную сторону логики позитивно-ценностных устремлений личности.

В явном или неявном виде отношенческий подход присутствует в тех концепциях воспитания, где цель предлагается достигать путем воспитания отношений личности к важнейшим объектам действительности. Приоритетными объектами установления и формирования отношений выступают: «человек», «мир (природа, общество)», «труд», «собственное “я” человека [364].

Анализируя отношенческий подход с позиций определения методологических оснований нашего исследования, мы пришли к выводу, что данный подход подразумевает формирование в триаде «учитель-ребёнок-семья» системы социальных отношений, интериоризированных каждой личностью, преломленных через призму своего индивидуального опыта и личностных особенностей каждого.

Таким образом, теоретический анализ методологических ориентиров исследования позволяет нам выделить и обосновать пять базовых основных научных подхода и проследить их роль в проектировании наших научных замыслов.

Первый такой подход – интеграционный, рассматриваемый нами с социально-педагогических позиций, трактуется как процесс и результат новообразованной целостной социально-педагогической среды, которая обладает системными качествами партнерского взаимодействия, а также механизмами взаимосвязи и изменения воспитательных функций семьи и образовательных организаций, содержанием и структуры их деятельности. Интеграционный подход в нашем исследовании предлагает осуществление интеграционных процессов на четырех основных уровнях.

На внутриличностном уровне речь идет о рефлексивной готовности студентов к пониманию сущностных характеристик социально-педагогического взаимодействия двух равноправных социальных институтов – семьи и общеобразовательных организаций.

На межличностном уровне она направлена на формирование профессиональной готовности будущего учителя начальных классов на установление партнерских отношений, делового сотрудничества и сотворчества делового взаимодействия – как на учебных занятиях, так и в процессе педагогических практик.

На внутрипредметном уровне – на установление смысловых, содержательных структурных связей между разделами и темами одной дисциплины психолого-педагогического цикла с акцентом на раскрытие потенциальных педагогических взаимодействий семьи как социального института воспитания.

На межпредметном уровне – это взаимосвязь и взаимозависимость принципов и содержания различных учебных

дисциплин, что обеспечивает целостное осознание, понимание сущности взаимодействия учителя начальных классов с семьями и готовности его осуществления.

Вторым методологическим подходом в нашем исследовании выступает личностно-развивающий подход. Ориентация на его идеи для нас состоит в том, что личностное и профессиональное развитие студентов рассматривается как главная цель, что изменяет место субъекта учителя на всех этапах профессионального образовательного процесса. Этот подход предполагает активность студента, который сам творит учение и самого себя, при этом стирается грань между процессами обучения и воспитания.

Третий – отношенческий подход означает для нас четкое понимание и принятие основным содержанием воспитания и обучения студентов системы отношений к будущей профессиональной деятельности. При этом развитие личности студента предполагает формирование в личностной структуре будущего учителя системы социальных отношений к ученикам и их семьям, интериоризованных личностью сквозь призму своего индивидуального опыта и личностных особенностей. Эти отношения выражаются в виде интересов, избирательной оценки, эмоциональных реакций, действий и поступков.

Четвертый и пятый – системный и социально-педагогический подходы будут раскрыты в следующих параграфах в соответствии с поставленными нами исследовательскими задачами.

ГЛАВА 2

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ С СЕМЬЕЙ

2.1. Социально-педагогический подход к изучению взаимодействия учителей начальных классов с семьей как теоретическая основа исследования

В предыдущем разделе диссертации нами были представлены и содержательно интерпретированы три современных научных подхода, которые мы положили в основу методологических ориентиров нашего исследования. Основываясь на понимании методологии как «системы принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности» [135], идеи интеграционного, личностно-развивающего и отношенческого подходов, мы определили общую логику научного познания избранной нами темы исследования.

Вместе с тем научный поиск предполагает последовательное решение определенной совокупности относительно самостоятельных исследовательских задач. Учитывая соотношение методологического и теоретического знания, мы полагаем, что, решая те или иные исследовательские задачи, мы должны опираться на определенные теоретические построения (идеи, подходы, концепции и т.д.).

На данном этапе нашего исследования, определяя роль и место семьи как социального института, характер и специфику взаимодействия учителя начальных классов с семьей, будет наиболее целесообразным обратиться к социально-педагогическому подходу как совокупности научных идей, взглядов, установок, составляющих как содержание современной социально-педагогической парадигмы семейного воспитания, так и характер взаимодействия общеобразовательных организаций с семьей.

Настоящий параграф будет посвящен раскрытию сущностных характеристик социально-педагогического подхода как теоретической основы для решения круга исследовательских задач.

В первую очередь следует отметить существенное отличие социально-педагогического подхода от других научных подходов, широко используемых в педагогических исследованиях в качестве методологических или теоретических оснований научного познания. Его специфика определяет сущность взаимодействия субъектов образовательной и воспитательной деятельности друг с другом и с социумом. Это взаимодействие характеризуется учётом воспитательных возможностей социальной сферы «путем включения человека в социально-значимую деятельность, в новые социальные отношения, формируя у него социальные потребности, развивая у личности социальные способности и устанавливая деловые взаимоотношения с социальными институтами» [4].

При анализе социально-педагогического подхода мы исходим из того, что при обосновании и характеристике того или иного научного подхода следует исходить из содержания тех основных компонентов, из которых он структурируется.

Во-первых, это научные категории, т.е. те основные понятия, которыми оперирует наука, раскрывая суть научного исхода. Во-вторых, это совокупность тех научных принципов, которые выступают в качестве доминирующих, основных исходных требований, характеризующих суть научного подхода. И, в-третьих, методы и приёмы проектирования и конструирования образовательного и воспитательного процесса в соответствии с базовыми научными понятиями и принципами.

К числу основных понятий, которыми оперируют исследователи при использовании социально-педагогического подхода, как правило, относят следующие: социализация, взаимодействие личности и социума, социальное воспитание, социальная активность и др.

Кратко остановимся на содержании основного понятия – социализации. Научной литературы, раскрывающей суть этого понятия, достаточно. Мы остановимся на формулировке социального педагога Л.В. Мардахаева, который определяет социализацию «как естественный, закономерный процесс социального развития, определяющий личностное становление человека, направленность и качественное самоизменение его социальности на протяжении всей его жизни» [263, с. 50].

Результатом социализации человека, по мнению автора, выступает такое интегративное свойство или личностное качество, как социализированность, которая имеет свою, достаточно сложную и многостороннюю структуру, и проявляющаяся во всех сферах жизни человека.

Социально-педагогический подход ориентирован на формирование таких компонентов личности, которые с позиции этого подхода в максимальной степени направлены и характеризуют социализированность личности:

«– мировоззренческий (усвоенность языка, взглядов, интересов, социальных ценностей, идеалов) – сфера познания;

– культурный (уровень и своеобразие культуры, проявляемый в правилах, нормах и шаблонах поведения) – сфера внутренней культуры;

– социороловой (усвоенность социальных ролей, навыков общения, самопроявления в среде жизнедеятельности) – сфера соответствия социальному статусу;

– эмоциональный (воспитанность чувств, определяющая отношения к миру вещей и явлений) – сфера эмоционального благополучия;

– опыт социального поведения (направленность и устойчивость опыта) – сфера повседневного самопроявления» [263, с. 51].

Исследователи в области социологии воспитания, социальной педагогики в своём большинстве называют одной из причин современных проблем в социализации подрастающего поколения крайне слабую связь воспитательного процесса с социумом, его воспитательными возможностями.

По сути, такими умозаключениями признаётся доминирующая роль социума в воспитании детей и замкнутость, закрытость школьного образовательного пространства. Социально-педагогический подход нацеливает на интеграцию воспитательных возможностей различных социальных институтов и позволяет «выявить условия социализации человека на всех возрастных этапах его развития. В этом смысле возникает потребность разработки форм и методов взаимодействия с социумом, его потенциалом, привлекаемым для разрешения проблем социализации личности. Неизбежно возникает проблема

использования понятия “взаимодействие” в социально-педагогической деятельности. Взаимодействие между субъектом и объектом обучения или воспитания предполагает знание его сущности, структуры и уровней развития, т.е. социологического знания. Без взаимодействия невозможен ни процесс социального обучения, ни процесс социального воспитания» [170, с. 66]. Сказанное ориентирует нас на детальную разработку и характеристику в соответствии с социально-педагогическим подходом понятия «взаимодействие» между двумя субъектами педагогической деятельности – учителем начальных классов и семьей ученика.

Вторым по значимости термином, который выступает, на наш взгляд, основополагающим понятием исследуемого подхода, является термин «социально-педагогический».

Целый ряд исследователей, и мы вполне соглашаемся с их позицией, считают, что этот термин выражает внутреннюю сущность и предназначение образования и воспитания как явления значимого и лично и социально.

С.В. Сальцева отмечает, что «реализация социально-педагогического подхода актуализирует гуманистические цели образования, главным направлением которого является формирование у обучающихся способов освоения и преобразования социальной среды, активизация внутреннего мира человека в соответствии с социально значимыми нормами, где человек признается высшей целью – ценностью общества. Обучающийся, как субъект педагогического процесса, оказывается всегда деятелен во времени и пространстве, в любом возрасте, условиях жизни, во взаимодействии со средой, и корректирует влияние различных воспитателей и социума, преобразуя их в соответствии со своими индивидуальными способностями. При осознанном мотивированном включении в освоение и преобразование окружающей его действительности – мира предметов, процессов, явлений и отношений между людьми – индивид (субъект), являясь существом социальным, получает успешное развитие» [464].

Как мы выше отмечали, важнейшей характеристикой социально-педагогического подхода выступают принципы как основные исходные положения, требования, правила,

регламентирующие использование этого подхода в исследовании и практической образовательной и воспитательной деятельности.

Специалисты выделяют ряд таких специфических принципов, которые мы кратко прокомментируем:

«— принцип культуросообразности, означающий максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, общества, страны, региона, в которых находится конкретное учебное заведение;

— принцип социумности предполагает решение задач профессиональной деятельности, социализации личности на основе взаимодействия с потенциалом социума, активной опоре на его педагогические возможности и ресурсы;

— принцип социального партнерства и сотрудничества при организации и управлении воспитательной деятельностью предполагает построение взаимодействия воспитателя и воспитуемого на основе объединения целей детей и взрослых, организации обучения, взаимопонимания, взаимопомощи, взаимоподдержки и общей устремленности в будущее;

— принцип природосообразности, отражающий отношение к ребенку как к части природы (учет индивидуальных физических и психических особенностей), предполагающий воспитание ребенка в единстве и согласии с природой;

— принцип единства воспитания и деятельности означает, что благоприятным условием реализации целей воспитания является деятельность, а, следовательно, воспитуемый обязательно включается в активную социально значимую деятельность: игры, спорт, искусство, учебу, социальные проекты, общественно полезный труд» [462, с. 40–41].

При всей значимости указанных принципов, мы для себя в качестве теоретической составляющей социально-педагогического подхода особо выделяем принцип социумности, что для нас вполне очевидно и закономерно, поскольку в самой формулировке анализируемого научного подхода присутствует термин «социально». Это означает не что иное, как принятие исходных идей социального характера образования и воспитания. С другой стороны этот принцип регламентирует обязательное взаимодействие образовательных учреждений со всеми социальными институтами общества. Теоретически очень важно

понимание того, что «социум – это многоуровневая сфера существования отдельных индивидов и групп людей, координирующих свои действия друг с другом по детально разработанным правилам, обязательствам взаимопомощи для удовлетворения фундаментальных желаний человека, его потребностей в безопасности и помощи в случае нужды в процессе его социализации» [415].

Продолжая анализ и описание этого принципа, нужно хорошо разобраться в сути педагогического потенциала социума, о котором пишут многие учёные [88; 89; 422; 423].

Смысл их высказываний и заключений, на наш взгляд, состоит в том, что потенциал социума или общества как такового не является абстракцией. Его носителями являются и отдельные люди, и коллективы людей, и любые неформальные группы и объединения, которые заключают в себе какие-либо потенциальные социально-педагогические возможности или ресурсы. Их общая совокупность и представляет собой педагогический потенциал общества.

В реальной практике социально-педагогический подход осуществляется с помощью методов социально-педагогической деятельности. При этом, если мы говорим об учителе начальных классов, эти методы дополняются всей совокупностью воспитательных педагогических форм, методов и приемов классного руководства, общением с родителями учеников и др.

Дискуссии ученых о различиях и своеобразии педагогической и социально-педагогической деятельности, на наш взгляд, не имеют под собой серьезных научных оснований. Чаще всего они детализируются в зависимости или от позиции ученого, или того, какие методы и приемы работы с учащимися использует исследователь. Вполне очевидно, что если он акцентирует свое внимание на индивидуальном взаимодействии с учащимися, то может классифицировать свою деятельность как воспитательную, педагогическую. Если же изучается волонтерская работа учеников, их социальная активность, то мы относим эту деятельность как социально-педагогическую.

Иными словами, речь должна идти, на наш взгляд, о максимальной педагогизации социума в контексте проектирования и конструирования современных технологий, форм, методов

взаимодействия различных социальных институтов общества в социальном воспитании детей [86; 88].

Эти методы в рамках социально-педагогического подхода должны быть направлены, согласно Л.В. Мардахаеву, на следующее:

«– осмысление особенностей социального развития, социализации несовершеннолетнего, существа его социализированности (соответствует, отстает или опережает), а также по направленности соответствия потребностям социокультурной среды жизнедеятельности, государства и общества (соответствует/не соответствует в чем-либо);

– изучение позитива несовершеннолетнего, на который можно опереться, стимулируя его проявление, и недостатков, которые следует учитывать и стараться скорректировать, преодолевать, исправлять;

– определение перспектив стимулирования социального развития, социализации (как может в социальном плане измениться человек и какие для этого у него имеются перспективы), что требует коррекции, исправления, перевоспитания (десоциализации и ресоциализации) – социально-педагогическая прогностика;

– определение направленности стимулирования социализации, коррекции, исправления, перевоспитания (десоциализации и ресоциализации) – перспективы социально-педагогической работы, социального воспитания;

– изучение и оценка социокультурной среды жизнедеятельности несовершеннолетнего (несовершеннолетних), определяющей перспективы реализации, стимулирующего воздействия на категорию их них и сообщество в целом;

– планирование и реализация социально-педагогической деятельности по стимулированию ресоциализации;

– мониторинг стимулирующей деятельности, динамика изменения социальности несовершеннолетнего и ее учет в последующей работе с ним» [263, с. 53].

Конкретное воплощение методов социально-педагогического взаимодействия должно осуществляться не только в общеобразовательных организациях, но и охватывать все воспитательное пространство, все социальные институты.

Современная педагогическая наука и практика не только признают факт определённой замкнутости общеобразовательных организаций и недооценку роли факторов социума, но и пытаются найти выходы из создавшегося положения.

И.И. Плоткин справедливо указывает на «необходимость нового социально-педагогического подхода к социально-воспитательной деятельности всех институтов общества, к педагогическому обеспечению социальной практики, социальной адаптации ребенка в социуме и, следовательно, к известной переоценке роли, значения, функций того социального пространства, в котором происходит процесс социализации личности (как относительно контролируемый), т.е. – социального воспитания» [335, с. 18].

Обращение учёных к терминам «воспитательное пространство» и чаще «открытое воспитательное пространство» в контексте социально-педагогического подхода означает не что иное, как появление нового предмета педагогических исследований, связанных со средой формирования новых отношений между личностью и обществом. Именно в этой среде создаётся целостная система взаимодействия между различными субъектами воспитания.

Социально-педагогический подход предполагает необходимость как можно более гармоничного и естественного включения ребёнка в процессы социальных отношений, социального взаимодействия за пределами семьи и школы. Учёные строят свои теоретические посылы исходя из того, что «погружение ребенка в социокультурное пространство начинается еще в дошкольном возрасте. “Осваивая” это пространство, развиваясь как личность, ребенок проходит путь от своей семьи через официальные образовательные структуры, неофициальные социальные институты, открытую социокультурную среду как компоненты социально-воспитательного пространства жизнедеятельности человека. Для ребенка, таким образом, образовательное пространство представляет собой объективную социальную реальность, в которой в совокупности находятся факторы материальные, социально-психологические, политические, идеологические, непосредственно

взаимодействующие с личностью на протяжении всей её жизни» [341, с. 160].

Важным условием реализации социально-педагогического подхода является понимание того, что особенности воспитательного пространства на уровне микросоциума явились предметом исследователей А.В. Мудрика. Его заключения могут быть важным условием реализации социально-педагогического подхода.

Во-первых, появление и развитие воспитательного пространства микросоциума может иметь место только при целенаправленной социально-педагогической деятельности по его созданию.

Во-вторых, инициатором и организатором воспитательного пространства является общеобразовательная организация, которая интегрирует и направляет усилия окружающих её социальных институтов.

В-третьих, воспитательное пространство на уровне микросоциума воплощает в себе как отдельных людей – педагогов, родителей, социальных работников, руководителей кружков учреждений дополнительного образования, культуры, так и институциональные субъекты социального воспитания [279].

Ключевым понятием социально-педагогического подхода выступает педагогически ориентированное взаимодействие названных различных социальных институтов и субъектов воспитательного пространства.

Как показывает анализ позиций исследователей феномена «воспитательное пространство», сегодня пока нет однозначного определения этому понятию в силу его многомерности, так как оно объединяет много составляющих – природных, социальных, культурных, информационных, образовательных.

Подробное содержательное наполнение воспитательного пространства на уровне региона представлено и апробировано на практике А.В. Гавриловым. Он пишет: «На уровне региона мы создаем пространство, через которое проявляется влияние всех факторов воспитания и других пространств на процесс становления, развития и самореализации личности. Это пространство (пересечение мира детства и мира взрослых), в котором происходит процесс воспитания (как совместного

освоения культуры) и которое определяет направленность и характер данного процесса. Воспитательное пространство выступает полем диалога школьных воспитательных систем» [18, с. 139].

Характеризуя воспитательное пространство, А.В. Гаврилов указывает, что ее «концептуальный уровень обеспечивается общими идеями, тем видением и представлением о мысли воспитания в социуме, которое доминирует в менталитете педагогов данной территории. По своей сути это специфические формы знаний, производимые общественным сознанием, или, иными словами, социальная информация: цели, разделяемые большинством участников образовательного процесса; единая педагогическая стратегия «по вертикали и горизонтали», – ориентированная на приоритеты гуманистического воспитания; общая территориальная субкультура; развитая сеть отношенческих связей гуманистического характера; осознание субъектами воспитания своей психосоциальной общности (территориальный педагогический менталитет)» [18, с. 141].

Его исследования, проведенные с позиции социально-педагогического подхода, показывают, что «протяженность воспитательного пространства ограничивается наличием следующих показателей, которые выступают необходимыми условиями его создания:

- компактность проживания и локальность территории населения, позволяющая большинству людей вступать в непосредственные и опосредованные контакты по поводу процесса воспитания, и дающая возможность осуществлять данные контакты в режиме реального времени;

- общность менталитета населения, предполагающая принятие единых ценностных ориентиров воспитания;

- социально-экономическая целостность территории;

- наличие общей исторической памяти и субкультуры» [18, с. 143].

В теоретическом плане, опираясь на социально-педагогический подход, для нас важно исходить из того, что «каждое воспитательное пространство – специфично, неповторимо и уникально, как и личность каждого воспитанника, однако в ней проявляется общее и особенное, так же, как в индивидуальном

развитии человека проявляются законы психофизиологического роста. Поэтому возможно абстрагирование от конкретного, реального опыта территории и выделение самого понятия «воспитательное пространство» как социально-педагогической категории, отражающей типическое явление педагогической реальности» [70, с. 144].

В целом, анализ различных позиций исследовательских проблем воспитательного пространства с точки зрения социально-педагогического подхода позволяет нам выделить формирующее толкование этого пространства в контексте цели, теоретических установок и задач нашего исследования.

Во-первых, целью создания и функционирования воспитательного пространства является конструирование открытости образовательно-воспитательной среды, где осуществляется свободное естественное социальное воспитание ребенка как процесс формирования личностных жизненных установок и позиций, нравственного отношения ко всем субъектам и формам жизнедеятельности.

Во-вторых, основой развития воспитательного пространства является социально-педагогическое взаимодействие, как на уровне индивидуальных субъектов, так и на уровне социальных институтов. Успешность такого взаимодействия в полной мере зависит от его характера, т.е. оно должно быть равноправным (субъект-субъектным), и от уровня организации – сотрудничеством, партнёрством, содружеством.

В-третьих, одним из основных проблем формирования целостного воспитательного пространства является до сих пор не изжитый социально-воспитательный стереотип, где семья в понимании школы является «помощником» учителя в работе с детьми, а школа – с позиции семьи – не должна «вмешиваться» в семейное воспитание. Только его полное устранение через реальное признание семьи как ведущего социального институт воспитания, а школы – как основного организатора обучения детей и инициатора в создании социально-педагогического взаимодействия решит эту проблему.

Проводимый нами анализ показывает, что в педагогической науке и практике идёт активный процесс переосмысления

феномена семейного воспитания и той роли, которую должна играть семья в современных условиях.

Результаты такого переосмысления представлены в новой социально-педагогической парадигме семейного воспитания, сформированной в Институте социальной педагогики РАО в ходе опытно-экспериментальных работ и фундаментальных исследований последних лет.

Новая парадигма выстроена на двух основаниях: первое основание заключается в том, что семейное воспитание носит четко выраженный социально-педагогический характер; второе основание определяет семью «главным социальным институтом воспитания, от жизнеспособности которого зависит не только эффективность взаимодействия различных институтов социальной среды в образовании и воспитании подрастающего поколения, но и в целом поступательное движение страны, успешность строительства гражданского общества» [306].

В обобщенном виде сущность новой социально-педагогической парадигмы семейного воспитания сформулирована авторами в нескольких тезисах. Эти тезисы изложены полностью в научной литературе, поэтому обозначим только их основные идеи в контексте социально-педагогического подхода:

1. Поскольку семейное воспитание является частью воспитательного пространства и ведущим социальным институтам воспитания, основой её воспитательной жизнедеятельности стало равноправное взаимодействие со всеми субъектами воспитательного пространства.

2. Полисубъектный характер семейного воспитания как направленная ориентация на всестороннее взаимодействие со всеми субъектами воспитательного пространства с акцентом на развитие сотрудничества и партнёрства.

3. Направленность на сплоченность и стабильность внутрисемейного социума.

4. Формирование педагогической культуры родителей как основы функционирования семьи как института социального воспитания.

5. Чёткое осознание трёхуровневого воспитательного пространства семьи: ближайший круг – семья; средний круг –

школа, учреждения культуры и спорта; дальний – инфраструктура города, посёлка [428].

Названные тезисы, составляющие ядро социально-педагогической парадигмы семейного воспитания, являются для нас важнейшим теоретическим основанием для решения задач нашего исследования, связанных с социально-педагогическим взаимодействием учителя начальных классов с семьей.

Эта деятельность, по существу, носит креативный характер и предполагает формирование демократического стиля воспитательной работы и разнообразных подходов к той или иной проблемной ситуации во взаимодействии, как с детьми, так и их родителями. Несмотря на это разнообразие в рамках социально-педагогического подхода специалистами выделены несколько доминирующих направлений:

1. «Формирование, развитие социальных потребностей детей и взрослых.

2. Развитие, совершенствование социальных способностей детей и взрослых.

3. Включение семьи, детей и взрослых в новые виды социальной деятельности.

4. Включение семьи, детей и взрослых в новые, социально-значимые отношения, в семейно-соседское общение» [88; 89; 90; 101; 418].

К числу социальных потребностей родителей учащихся, на формирование которых должны ориентироваться учителя начальных классов, как правило, относят те, которые проявляются в желании участвовать в совместной деятельности, в стремлении помочь; потребность в сочувствии и помощи от других людей; в стремлении развить у себя альтруистические качества; в возможности самореализации и самовыражении в совместной деятельности.

Наличие социальных способностей родителей предполагает формирование у них интереса и развития потенциальных задатков взаимодействия в системе «учитель – коллектив родителей» на уровне готовности и практической способности решать значимые вопросы социального поведения.

Включение семьи в новые виды социальной деятельности, связанной с воспитанием и обучением ребенка в начальной школе,

чрезвычайно важно, так как практического опыта и навыков в преодолении новых проблем у них нет. Взаимодействуя с учителем, другими родителями в совместной работе приобретают новый социальный опыт. Включившись по инициативе педагога, при поддержке других семей в мероприятия воспитательной направленности, родители учащихся развивают свою педагогическую культуру, пополняют свой воспитательный баланс, учатся эффективно решать проблемы воспитания своих детей.

Привлечение семей к различным видам социально-педагогической деятельности не является для учителя самоцелью. Нет такой семьи, которой были бы безразличны учебные успехи их детей. К сожалению, зачастую на этой заинтересованности и заканчивается их участие в их учёбе. Обучение же с другими родителями, обмен информацией, личным опытом оказания помощи ребёнку стимулирует их более активное участие в учебных делах своего ребёнка [83; 89; 486].

В.С. Торохтий пишет: «Учитывая тот факт, что любые виды социальных отношений обладают определённым воспитательным потенциалом, классный руководитель использует такие их составляющие, как социальные роли, права и обязанности, нормы взаимоотношений для формирования у отдельных членов семьи достаточного уровня знаний, навыков, умений, да и личностных качеств, значимых для обеспечения процесса социализации их ребёнка в данной образовательной среде» [457, с. 88].

В целом же, эти четыре основных направления, в которых реализуется социально-педагогический подход, объединяют в себе деятельность учителя начальных классов по налаживанию, становлению и развитию педагогически целесообразного взаимодействия с семьями учащихся как равноправных субъектов социализации детей.

Завершая анализ социально-педагогического подхода в контексте теоретической основы дальнейшего изучения социально-педагогического взаимодействия будущих учителей начальных классов с семьёй, мы можем сделать ряд выводов обобщающего характера.

1. Социально-педагогический подход в нашем исследовании предусматривает необходимость создания открытого воспитательного пространства как педагогически организованного

взаимодействия в системе «семья-ученик-учителя начальных классов», опираясь на воспитательные возможности социума через включение субъектов взаимодействия в новые социальные отношения и социально значимую деятельность с целью развития и формирования личности ребенка.

2. Открытое воспитательное пространство выступает центром интеграции воздействия воспитательных потенциалов семьи, социума, общеобразовательной организации. Оно предполагает активную субъектную позицию каждого из его составляющих. Ведущая роль принадлежит семье как основному социальному институту воспитания, а инициатором, организатором и координатором выступает общеобразовательная организация в лице учителя начальных классов.

3. Теоретический фундамент социально-педагогического подхода составляют принципы социумности, социального партнёрства, культуросообразности, природосообразности, единства воспитания и деятельности. Для нас определяющее теоретическое значение имеет принцип социумности, ориентирующий учителя начальных классов на решение воспитательные задачи, основываясь на потенциальных воспитательных возможностях и ресурсах социума; принцип социального партнёрства при проектировании социально-педагогического взаимодействия на основе разностороннего обучения, организации общих социально значимых дел, интеграции целей детей и взрослых.

4. Социально-педагогический подход составляет теоретическую базу современной социально-педагогической парадигмы семейного воспитания, поскольку она выстроена на двух основаниях: первое основание заключается в том, что современное семейное воспитание по своей сути и содержанию, носит четко выраженный социально-педагогический характер; второе основание определяет семью главным социальным институтом воспитания, от стабильности и устойчивости которого зависит эффективность всего воспитательного пространства и, как результат, успешная социализация подрастающего поколения.

2.2. Семья как социальный институт общества и субъект социально-педагогического взаимодействия в контексте профессиональной деятельности будущих учителей начальных классов

Семья исторически, на протяжении столетий относится к числу фундаментальных социальных институтов общества. Её роль в полной мере соответствует характеристике социальных институтов, данную Э. Гидденсом. Он отмечал, что «социальные институты – это скрепы, цементирующие социальную жизнь».

Они являются главными жизнеобеспечивающими средствами организации жизни, которые люди создают в процессе взаимодействия друг с другом и посредством которых сохраняется и преемственность поколений» [117].

На сегодня сложилось целое научное направление в педагогической науке, изучающее семью как педагогический феномен. Оно имеет несколько названий: семьеведение, педагогика семьи, семейное воспитание и др. Накоплен обширный фонд научных знаний о генезисе брачно-семейных отношений, ценностях и функциях семьи, стиле семейного воспитания, социально-психологических основах семейных отношений, типологиях семей, решений семейных конфликтов и др.

Эти знания презентованы как в учебной, так и в научной литературе, они неоднократно анализировались, систематизировались, переосмысливались и к настоящему времени сформировался прочный научный фундамент всесторонней оценки семьи, обобщающей как взгляды учёных советского периода нашей истории, так и российских учёных конца XX – начала XXI веков на данную проблему. Общие оценки значения семьи как социального института сомнений не вызывают, тем более что в научной среде каких-либо серьезных дискуссий по этой проблематике не возникает.

Вместе с тем в последние 10–15 лет в связи с социально-экономическими кризисами стал формироваться подход к семье как социальному институту, а не просто к «ячейке общества» [91; 99; 141; 162; 170; 188; 196; 205; 216; 233; 308; 341; 380; 473; 496].

Мы полагаем, что будет логичным и обоснованным наше обращение именно к этим источникам, дающим возможность в

контексте задач нашего исследования определить ориентиры, наиболее целесообразные при рассмотрении взаимодействия семьи и образовательных организаций, исходя из современного анализа проблемы.

В первую очередь обратимся к анализу существующих концепций этого социального института с социологических позиций. Основными итогами их развития к настоящему времени стали фундаментальные теоретические разработки Э. Дюркгейма, Г. Спенсера, М. Вебера. Современная социология чётко разделяет различия в этих теоретических разработках.

Так, согласно Э. Дюркгейма, «институт – это вся совокупность социальных факторов: ценностей, норм, коллективных представлений и коллективных чувств, составляющих структурные компоненты социальной реальности; с точки зрения Г. Спенсера, институт – это функциональный компонент социальной структуры, задачей которого является организация социального взаимодействия и сохранение единства общества; по М. Веберу, институт – это тип сообщества, определяемый на основе того, что входящие в него люди разделяют ценностно-нормативный порядок и ориентирует на него свои действия» [77, с. 121].

Для нас инструментальной является формулировка Т. Парсона, согласно которой социальные институты – «это нормативные институциональные стандарты действия и поведения, организованные системы структурированного или институтоанализированного взаимодействия большого количества моделей, целью которых является задача интеграции» [314, с. 560].

В рамках структурно-функционального подхода Н. Смелзер предлагал такую трактовку понятия: «Институтом называется совокупность ролей и статусов, предназначенных для удовлетворения определённой социальной потребности» [415, с. 91].

К.Ю. Михайлова и Н.Л. Полякова отмечают, что все исследователи, занимавшиеся и занимающиеся данной проблемой:

«а) принимают идею о том, что смысл социального института, в первую очередь, состоит в его интегративной функции, в том, что посредством институтов осуществляется

упорядочивание социальных деятельностей во времени и пространстве;

б) считают, что интегрирование общества и его упорядочивание социальными институтами осуществляется на основе статусно-ролевых и нормативных установлений и порядков, которые составляют его содержание;

в) утверждают, что любая концепция социального института должна содержать указание на механизмы контроля и реализации статусно-ролевых и нормативных установок, сохранение и поддержание института и институциональной деятельности во времени и пространстве» [273, с. 129-130].

Для нас инструментальное знание имеет научная позиция В.И. Добренькова и А.И. Кривченко, которые называют социальный институт «гигантской социальной машиной (системой), существующей исторически длительное время, удовлетворяющей фундаментальные потребности общества, обладающей легитимной силой и моральным авторитетом, охватывающей большую совокупность явлений, выраженных с помощью статусов и ролей, социальных норм и санкций, социальных организаций, которые, в свою очередь, имеют персонал, аппарат управления, многочисленные механизмы социального контроля, процедурные практики и т.п.» [134, с. 126–127].

Для нас подобное определение социального института характеризует современное представление о нем и непосредственно, даже в деталях, может относиться и к семье как социальному институту.

В таком контексте мы и будем анализировать семью как современный социальный институт общества. При этом мы будем исходить из того, что он рассматривается в науке как важнейший структурный и ценностно-нормативный компонент социума.

Выше мы отмечали, что социальный институт семьи осуществляет чрезвычайно важные функции посредника между личностью и обществом. В нашем случае обществом выступают общеобразовательные организации в лице учителя начальных классов, а посредничество выступает своего рода и функцией, и механизмом взаимодействия семьи и школы.

Оно должно исходить из того, что семья как социальный институт, «во-первых, представляет собой комплекс соответствующих норм, стандартов, традиций, образцов поведения, регулирующих внутренние и внешние отношения семьи.

Во-вторых, выполняет функцию социальной организации совокупности семей, регулирует и упорядочивает их отношения, условия функционирования, обеспечивая устойчивость и согласованность их социального взаимодействия.

В-третьих, содействует социальной интеграции семей в различные структуры общества, что позволяет узаконить формально-правовую основу его деятельности, осуществлять социальный контроль над институциональными типами действий» [18, с. 165].

Как отмечает Э.В. Сайко, «воспитание, хотя и осуществляется в увеличивающемся количестве специальных структур и становится во всё большей степени (по-разному в разное время) предметом заботы государства, его политики (в определённые периоды особо), но сохраняет, по мнению учёных, в большей или меньшей степени (в зависимости от уровня организации семьи) свои сущностно-значимые функции в рамках семьи, особенно на ранних этапах развития человека – период детства и подростков. В целом, семья выступает мощным “механизмом взращивания” растущего человека. Неслучайно семья изначально является оплотом человека в его жизни, в его приобщении к социуму» [379, с. 4].

Характеризуя современную семью как социальный институт общества, мы исходим из содержания такого важнейшего нормативно-правового акта, как Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 г. [306].

Отметим те положения этого документа, которые непосредственно соотносятся с нашими исследовательскими задачами.

Приоритетами государственной семейной политики на современном этапе определяется утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании, создание условий для

обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышение авторитета родителей в семье и обществе и поддержание социальной устойчивости каждой семьи.

Целями государственной семейной политики также указано укрепление и защита семьи и ценности семейной жизни, создание необходимых условий для выполнения семьей её функций.

Концепция выделяет общественно значимые функции семьи – рождение, воспитание, содержание и социализация детей, участие в экономической деятельности, сохранение физического, психического и эмоционального здоровья семьи, сохранение и укрепление традиционных семейных ценностей, к которым относятся ценности брака.

Среди принципов государственной семейной политики мы выделяем: самостоятельность семьи в принятии решений относительно своей внутренней жизни; презумпция добросовестности родителей в осуществлении родительских прав и повышение авторитета родительства в семье и обществе; ответственность каждой семьи за воспитание, образование и развитие личности ребёнка, за сохранения его здоровья; партнёрство семьи и государства, а также сотрудничество с общественными объединениями; обеспечение доступности адресной, своевременной и эффективной помощи для нуждающихся в ней семей, в особенности отнесённых к группам социального риска.

К числу задач Концепции, направленных на выполнение семьей своих функций как социального института, мы можем отнести, в первую очередь: создание условий для самостоятельного решения семьей своих социальных функций; повышение ценности семейного образа жизни, сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании; содействие в реализации воспитательного и культурно-образовательного потенциала семьи.

Важнейшей причиной разработки и принятия рассматриваемой Концепции является трансформация современного общества, которая, по мнению большинства исследователей проблемы семьи, привела к изменению традиционных семейных ценностей как базовых основ семьи. Переход от ценности многодетной семьи к однодетной, от

ценности семьецентризма к эгоцентризму, напрямую связан с экономическими, политическими и социальными изменениями, происходящими в современном обществе. Семья как социальный институт переживает кризис, что выражается в невыполнении или крайне недостаточном выполнении ею своих функций в обществе. Если не выполняются главные функции семьи – деторождение, содержание и воспитание детей, то государству как ведущему социальному (политическому) институту общества следует принимать строгие антикризисные меры. Реализуемая в настоящее время Концепция государственной семейной политики и является таким инструментом и ориентиром для общеобразовательных организаций по оптимизации работы с семьей.

Вместе с тем, как показывает анализ социологических, психологических, педагогических исследований проблем в семье, её кризис очень медленно идёт на спад. Так Т.С. Борисова и М.М. Плоткин констатируют: «Сегодня наблюдается определённый упадок влияния семьи на личность и общество, на важнейшие социальные институты. И связан такой упадок, прежде всего, как отмечают учёные, с резким снижением значимости, престижа семейного образа жизни в общественном мнении, с радикальным изменением ценностных приоритетов в деятельности государственных, общественных и религиозных организаций, с трансформацией индивидуальной системы жизненных ценностей. В совокупности всё это приводит к ослаблению социального и воспитательного потенциала семьи» [70, с. 18].

Исследователи отмечают, что в таких условиях «ценности семейной культуры подвергаются серьёзному испытанию, особенно в ситуации, когда в социуме преобладают индивидуалистические ориентации, многовариантность весьма субъективного выбора, плюрализм, ценностный релятивизм, которые весьма неоднозначно влияют на реализацию семьей репродуктивной и, самое главное, – воспитательной функции. Всё это является свидетельством заметной девальвации семейных ценностей и ролей, установок и мотивов семейного поведения, снижение потребности в семье и детях, подмены этой потребности потребностями в успехе на профессиональном поприще, в престижном времяпровождении и потреблении разного рода благ» [70, с.18].

Общеизвестно, что принципиальной особенностью семейных взаимоотношений и семейного воспитания является их глубоко эмоциональная атмосфера. Исследователи подчёркивают, что «создание, сохранение и культивирование атмосферы любви в семье имеет два серьезных воспитательных следствия: с одной стороны у ребёнка формируются положительные эмоции и чувства, которые в свою очередь, выступают регуляторами его поведения и становления как личности; с другой – его возможные негативные реакции как бы сами собой выводятся за скобки его поведения. И, следовательно, воспитательный потенциал семьи, родительских, супружеских отношений укрепляется» [70, с. 19].

Понятие «родительство» активно используется отечественной и зарубежной научной и публицистической литературой. В широком контексте оно рассматривается как социально-культурный феномен, однако в более узком значении понимается как социально-педагогический феномен и как социальные роли отца и матери. По уточнению Р. В. Овчаровой, «родительство» включает в себя материнство и отцовство, но не сводящееся к их простой совокупности [307].

Понятие, зафиксированное в справочной литературе, следующее: «родительство – это биологические и социальные связи между супругами и детьми, включая рождение и воспитание ребенка, обеспечивающие приобщение его к культурным и духовно-нравственным ценностям общества. Биологически мужчины становятся отцами, а женщины матерями в момент появления на свет первого ребенка» [309].

В оценке отцовства как фундаментальной основы развития ребенка в основных теоретических положениях по его пониманию (Д. Добсон, Р.В. Овчарова, А. Фромм Э. Эриксон, и др.) присутствует исходная дихотомия, суть которой раскрывается как в безусловном принятии ребенка, любви к нему, внимание к его потребностям (что составляет основу развития доверия между родителями и детьми, радость их события), так и в требовательности и контроле (служащем источником противостояния и конфликтов между родителями и детьми) [135; 307; 459; 508]. Диалектическое единство противоречий, отраженных в данной дихотомии, обеспечивает целостное представление о семейном воспитании в дополняющих категориях.

Они находят свое отражение в научных исследованиях, направленных на изучение практики семейного воспитания и раскрытие ее особенностей по разным аспектам.

Основными характеристиками отцовства и материнства как личностного образования определяются: готовность к родительству, ценностные ориентации, родительские установки и ожидания, родительские чувства, родительское отношение к ребенку и к семье, родительские позиции в воспитательном процессе, родительская компетентность, уровень сформированности воспитательной культуры, родительской ответственности. Они формируются в процессе становления образа отца/матери в онтогенезе, который начинается еще с детства под влиянием особенностей стиля и методов воспитания в их семье и их эмоционального восприятия непосредственного примера отца и матери в разных моделях реального поведения и воспитательной деятельности, сравнения с родителями в других семьях, межличностном взаимодействии между братьями и сестрами всех возрастов, в различных видах совместной деятельности родителей и детей, игровой деятельности на семейно-бытовые темы.

Процесс становления родительства также происходит:

– под влиянием семьи – бабушек, дедушек, других родственников, комментирующих воспитательные семейные ситуации и приобщающихся к их решению;

– при культивировании ценности родительства в обществе через СМИ;

– в процессе непосредственной воспитательной деятельности в условиях своей семьи.

Семейная практика доказывает: приобретенные опыт, знания, навыки и умения по семейному воспитанию, унаследованные от родительской семьи либо наследуются, либо отрицаются. Такой результат обусловлен, прежде всего, степенью стабильности семейных ценностей, ценностного взаимоотношения родителей и детей и степенью удовлетворенности детей родителями как воспитателями.

По данным опросов, собственной воспитательной практики, показателями качественного исполнения родителями родительской роли являются: удовлетворенность родительским статусом и родительской ролью; положительная самооценка и оценка другими

исполнения родительской роли; родительская компетентность в решении актуальных вопросов и воспитательных ситуаций; отсутствие сложных проблем во взаимодействии с ребенком; успешное развитие ребенка (соответствующее возрастным задачам и возможностям), его достижения [53].

Ввиду сложности и многомерности родительства как явления, его сущностного содержания и особенностей, а также возможности познания и осмысления, в гуманитарных науках прослеживается идея исследования этого понятия на основе системного и феноменологического подходов, которые в данной категории тесно взаимосвязаны. Системный подход позволяет изучать родительство как элемент социальной системы и как подсистему в структуре системы семейных отношений (отцовство и материнство). Определяющими в оценке качества и особенностей родительства в таком измерении есть система факторов, которые условно дифференцируются на четыре уровня, которые соотносятся с классификацией, предложенной А.В. Мудриком:

1. Макросистема, или уровень общественных влияний (в глобальном, этническом, национальном проявлении);

2. Мезосистема (региональные особенности культуры и уровень влияния семьи, другого ближайшего социального окружения семьи);

3. Микросистема (условия и особенности функционирования собственной семьи, воспитательный потенциал семейной среды, его психолого-педагогический микроклимат);

4. Личностный уровень (готовность родителей к воспитанию ребенка; уровень сформированности педагогической культуры родителей; родительские установки и навыки; проявление эмоционально и оценочно окрашенной совокупности знаний, представлений и убеждений относительно себя как отца или матери; особенностей выполнения соответствующей социальной роли; черты характера) [280].

Условность такой уровневости объясняется динамическими миграционными географическими перемещениями семей, влиянием глобальных информационных сетей, распространением поликультурных браков, процессами дистанцирования современных семей от влияния родительской семьи, обособления семейной жизни, обусловленности качества выполнения

родительской функции не только личностными характеристиками отца и матери, но и всей системой социокультурных макро-, мезо- и микровлияний на их становление.

Таким образом, названные уровни факторов влияния на особенности семейного воспитания хотя и имеют свою иерархию, но тесно взаимосвязаны и содержат глубинный смысл, который конкретизируется в соответствии с тем конкретным обществом, этносом, регионом и условиями семейной среды, в которых функционируют отдельные семьи.

В оценке различных моделей воздействий на ответственное родительство в научной литературе наиболее популярной является четырехфакторная модель привлечения отца Lamb and Pleck, которая основана на более широкой теории – теории идентичности. Согласно ей, привлечение отца к воспитанию ребенка определяется мотивацией, умением, уверенностью в себе, социальной поддержкой и институциональной практикой, которые тесно взаимосвязаны.

Специально проведенными исследованиями, в частности, Т.А. Гурко, подтверждается, что отношения «отец-ребенок» в значительной степени находятся под влиянием трех основных составляющих этой модели: отношений между родителями, факторов другого родителя и контекстуальных факторов. Обобщено их содержание раскрывается в следующем:

– к материнским факторам относятся: ожидания мамы о роли отца (ее мужа) в семье; степень занятости мамы (на работе, в обучении, в уходе за другими детьми семьи и старшими членами семьи; мера поддержки отца в его воспитательных требованиях к детям; восприятие / невосприятие отца как партнера в воспитании ребенка; препятствия/стимулирование развития отношений отца с ребенком (как в браке, так и вне его);

– отцовские факторы: осознание отцом своей роли в семье и воспитании ребенка; принятие родительских обязанностей и готовность к их качественному исполнению; личностная готовность отца, при необходимости, брать на себя материнские обязанности; приобретенный родительский опыт (отношения с его собственным отцом; отождествление со своим отцом или из-за компенсации ошибок отца); занятость отца и условия его работы;

– контекстуальные факторы: особенности традиционной культуры и существующих в обществе стереотипов по распределению родительских обязанностей по воспитанию ребенка; официальный/неофициальный статус отца; влияние на качество выполнения родительской роли общественного мнения и институциональной практики (установленного образа семейной жизни), влияние безработицы, низкие заработки и т.д. [116].

Многочисленные факты современной социокультурной ситуации позволяют также сделать заключение о ведущей роли самих родителей в принятии или отрицании культурных традиций и контекстуальных установок в формулировке родительской самоидентичности, развития родительских навыков и обретения опыта во взаимоотношениях со своими детьми, в понимании чувств к собственным родителям, умения сочувствовать матерям и быть им партнерами в воспитании детей.

Таким образом, полифакторное влияние на формирование персонализированных и многомерных характеристик отца и матери, разнообразие условий их самореализации как воспитателей, а также степень самоосознания сущности отцовства/материнства и собственной ответственности за ребенка обуславливает и феноменологичность их проявлений. В семейном воспитании структурными составляющими феномена отцовства определяются феномен отца и феномен матери как дифференцированных характеристик в сборном и персонализированном проявлении.

В результате, рассматривая семейное воспитание, с одной стороны, и социальное воспитание, осуществляемое в общеобразовательных организациях, с другой, мы не можем считать их деятельность в контексте воспитания прерогативой какого-либо одного из этих социальных институтов. Социальные процессы, проходящие сегодня в обществе, объективно диктуют необходимость реализации государственной семейной политики, не разграничивая функции социальных институтов семьи и образования.

Становится очевидным, что это единая государственная задача, которую можно назвать межинституциональной.

Перспективы в организации плодотворной социально-педагогической работы зависят от целесообразного взаимодействия этих двух социальных институтов.

Подтверждением ведущей роли семьи в социальном воспитании детей может выступить анализ ценностно-смыслового содержания её функционирования как социального института. Аксиомой, как указывают О.И. Доника и А.А. Салихова, выступает тот факт, что «основы ценностной системы личности закладываются в семье, где осуществляется её первичная социализация. Именно семья является главным транслятором ценностей в жизни ребёнка и от неё зависит нравственность, формирующиеся ценностные ориентации и приоритеты ребёнка. От того, в каком положении находится институт семьи, какие ценности формируются и транслируются посредством семьи в общество, зависит его нравственное здоровье» [140, с. 48]

В целом, мы можем заключить, что уникальность семьи раскрывается в гуманистической направленности её жизнедеятельности. Именно она обеспечивает ценностно-смысловое единство семейного воспитания: ориентирует на признание ценности каждого члена семьи, создание благоприятных условий для их самореализации, соблюдение этических императивов, доброжелательность отношения, положительную оценку, способности, единство духовного мира отцов и детей, недопустимость различных видов домашнего и других видов насилия.

Идея гуманизации воспитания была обоснована в трудах Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, Ж.-Ж. Руссо, В.А. Сухомлинского и др., а также развивается в трудах современных ученых.

Этические императивы семейного воспитания детей основываются на следующих общих педагогических положениях-рекомендациях для родителей: любить ребенка при любых обстоятельствах; оценивать не ребенка, а его поступки, действия, знания; подчеркивать достоинства ребенка и перспективы его развития; чаще создавать ситуации успеха, помогать в преодолении навязчивого страха неудачи; проявлять благоразумие и эмоциональную уравновешенность в оценке поведения и воспитательных ситуаций; доверять, не критиковать, а давать

советы; требования к ребенку выдвигать только в нравственной форме и с учетом их целесообразности (возрастных возможностей и индивидуальных способностей ребенка, ситуативной необходимости); видеть в детях своих союзников в решении воспитательных задач; быть тактичными в общении с детьми; приобщать их к духовным ценностям жизни; осознавать свою ответственность за возникающие воспитательные ситуации [70, 99, 105, 200].

Этические императивы семейного воспитания по отношению к родителям предполагают: уважительное отношение детей к родителям; понимание их занятости и загруженности, прав на личную жизнь; посильную помощь и эмоциональную поддержку детей; создание условий для отдыха, саморазвития, творческой самореализации и удовлетворения духовных интересов; ценность родительских усилий в создании благоприятных условий развития для ребенка; тактичность в общении.

Этика семейной среды предполагает создание и соблюдение в семейной среде баланса интересов ребенка и родителей. Увоенные в детстве нормы сожительства составляют основу поведения человека во взрослом возрасте. Если дети не приучены беспокоиться о других, в частности, о своих родителях, которые дали им жизнь, любили и воспитывали, тогда возникает педагогическая проблема семьи – безразличие детей к своим родителям или неприязнь к ним. Нет предубеждения возможно при условии не только воспитания ребенка, но и воспитания и самовоспитания родителей, взаимодействия родителей и детей на основе гуманных отношений.

С научной точки зрения, «гуманные отношения» – это разновидность нравственных отношений, проявляющихся в доверии, уважении, заботе, помощи, доброжелательности, справедливости, непримиримости ко злу, жестокости, насилию. Гуманность является способом межличностных отношений, при которых каждый относится к другому, как к самому себе.

Пример гуманных взаимоотношений детям представляют родители через отношения между собой и отношение к своим родителям и к ним, своим детям, которые проявляются в ответных чувствах, высказываниях, конкретных поступках, близости контактов. Объективной основой формирования взаимоотношений

выступает общность интересов, ближних или отдаленных целей, взглядов, а субъективной – эмоции. Взаимодействия актуализируются и формируются в общении, которые проявляются через язык, мимику, жесты, сотрудничество, сопереживание, различные формы поведения.

В кругу семьи происходит процесс разнонаправленного общения, то есть общения между отцом и матерью, между детьми между родителями и детьми по инициативе как одних, так и других. Благодаря семейному общению приобретается социально-психологический опыт родителей и детей, который распространяется и на других, значимых для них людей. По мере того, как растет ребенок, происходит динамика общения: от потребности малыша в своевременном уходе, внимании и доброжелательности окружающих к потребности в любви, уважении его личности, в понимании, сотрудничестве с целью достижения, как практических целей, так и получения оценки, признания приложенных усилий и приобретенных достижений. Только удовлетворение этих потребностей ребенка взрослыми закладывает фундамент их взаимопонимания и гуманных отношений – как настоящих, так и на будущее. Динамика общения с подрастающим ребенком, как правило, также происходит и у родителей, если нет, то это становится причиной конфликтов в детско-родительских взаимоотношениях. Практика семейного воспитания доказывает: попытки родителей изменить к лучшему отношения с детьми, с другими членами семьи и оптимизировать семейную жизнь тогда не имеют успеха, когда они не в состоянии изменить, прежде всего, себя, свое отношение к ребенку, признать его взросление и право на самостоятельность.

Как дети, так и родители нуждаются в постоянном подтверждении любви к себе. Именно это чувство внушает у каждого из них чувство защищенности, безопасности и уверенности в себе. Основы гуманных отношений родителей и детей формируются путем взаимопонимания и взаимоуважения благодаря деятельностной любви. Сущность деятельностной любви проявляется не только в глубоком и нежном чувстве, но и в потребности и умении беспокоиться друг о друге, помогать и приносить радость, учитывать обоюдные интересы и права родителей и детей в динамических условиях жизни и

характеристиках личностного развития. Это возможно в действиях, обеспечивающих успешность такого воспитательного процесса в семье, прежде всего, через воспитание и развитие ценностного отношения к жизни, к каждой конкретной личности; формирование потребности в понимании другого человека, уважении его достоинства и самоуважении; включение родителей и детей в отношения, сущностью которых является забота друг о друге, о других; наполнение жизни благотворительными делами; накопление опыта гуманных взаимоотношений и поведения в эмоционально насыщенных ситуациях, требующих сострадания, сопереживания и сохранения собственного достоинства.

Для ясного понимания роли и места семьи в обществе как воспитательного социального института воспитания и характера оптимальных взаимоотношений и общеобразовательных организаций нам следует исходить из того, что «в концепте «семья» выделяется как общее, так и индивидуальное: общее – это существующие нормы, социальные установки, обычаи, традиции, стереотипы; индивидуальное – их воплощение в сознании и поведении членов семьи, в семейных приоритетах. В контексте общего семья – это сфера социализации и адаптации, открытая трансформационным процессам, происходящим в обществе, а в контексте индивидуального – семья функционирует как относительно закрытая группа со своими ценностными установками и приоритетами. В связи с этим взаимоотношения семьи и общества могут быть партнёрскими; патриархальными, когда властью и обществом диктуются определённые модели поведения; нейтральными; враждебными» [237, с. 47].

Для нас это заключение имеет принципиальное значение, поскольку в следующем параграфе диссертации мы попытаемся показать возможности, преимущества и педагогическую целесообразность построения взаимодействия учителя начальных классов с семьёй на основе педагогики партнёрства.

Анализируя сущностные характеристики семьи как социального института, следует детально остановиться на реализации семьёй своей воспитательной функции. Особенность воспитательной функции семьи состоит в том, что она реализуется в ходе всей своей жизнедеятельности, в условиях каждодневного реального взаимодействия членов семьи. Такой естественный

характер семейного воспитания делает его, при правильной жизни родителей, максимально эффективным. По сути, воспитательная функция реализует социально-педагогические задачи и может трактоваться как социально-педагогическая.

В нашем анализе мы выделим две функции семьи – экономическую и воспитательную, полагая, что именно они в большей мере соотносятся с нашими исследовательскими задачами. Тем не менее, поскольку функционалистский подход в понимании сути семьи, ее значения для общества в целом получил наибольшее освещение в науке, имеет смысл кратко раскрыть и его суть. При этом подходе семья воспринимается как инструмент общества для выполнения определённых функций. В самом сжатом виде их содержание определил С.И. Самыгин: «С точки зрения содержания, структуры и формы, семья есть исторически изменяющаяся социальная группа, универсальными признаками которой являются гетеросексуальная связь, система родственных отношений, обеспечение и развитие социальных и индивидуальных качеств личности и осуществление определенной экономической деятельности» [381, с. 169].

В соответствии с этими признаками сформулировано целый ряд различных классификаций, в которых отражаются авторские представления о содержании функций семьи. В целом, они не противоречат друг другу и различаются между собой глубиной детализации или обобщением функций, а также терминологией. Мы выберем одну, наиболее детальную типологию функций семьи, предложенную М.С. Мацковский. Он выделяет восемь функций, которые выполняет семья в зависимости от сфер жизнедеятельности: «репродуктивную сферу, воспитательную сферу, хозяйственно-бытовую сферу, коммуникационную сферу, рекреационную сферу, управленческую сферу, сексуальную сферу» [266, с. 46–47].

Эта типология, изложенная в традициях советской педагогики, пусть и со своей спецификой, так или иначе, отражает три фундаментальные функции семьи: репродуктивную, воспитательную, экономическую. Все остальные – в большей или меньшей степени – могут входить в структуру этих функций.

Современные исследования в этой области, по сути, повторяют эти функции по содержанию, детализации и трактовке.

Решая практические задачи нашего исследования, мы будем исходить из того, что «функций в семье столько, сколько видов потребностей в устойчивой, повторяющейся форме она удовлетворяет» [266, с. 58].

В контексте анализа воспитательной функции семьи важно учитывать, что она реализуется в условиях вполне определённой семейной среды.

Одной из основных специфик семейного воспитания воспринимается то, что оно осуществляется в условиях интимной семейной среды, которая по совокупности различных факторов предметного окружения, образа жизни семьи, межличностного взаимодействия родителей и детей, их взаимовлияния раскрывается как педагогика определённой семейной среды.

Семейная среда для каждого из членов семьи – это не только их ближайшая окружающая среда, предметно-материальный строй семейной жизнедеятельности, но и характер воспитания, интересы, установки членов семьи, которые в своей совокупности создают своеобразный семейный микроклимат. В теории воспитания идея о тесной связи среды обитания ребенка с его воспитанием закреплена в педагогике А.С Макаренко [260] и развита в педагогическом опыте В.А. Сухомлинского [432].

В частности А.С. Макаренко убеждал, что воспитывает не сам воспитатель, а среда, и наиболее продуктивным методом воспитания является целесообразно организованная жизненная среда ребенка. Он писал: «Каждая семья отличается своеобразием жизни и жизненных условий, каждая семья должна самостоятельно решать многочисленные педагогические задачи» [260, с. 351].

По нашему определению, семейная среда – это совокупность материальных и духовных ценностей семьи, образа жизни, личностных характеристик, особенностей взаимодействия членов и распределения семейных ролей, стилей родительского воспитания, которые образуют специфический морально-психологический микроклимат, благоприятные или неблагоприятные условия для развития и самореализации каждого члена семьи.

В функционировании семейной среды, оценке его потенциала дифференцируется несколько контекстов: культурный, философский, психологический, социальный.

Культурный контекст семейной среды представляет собой не только наличие материальных и духовных ценностей (их доминирование в жизнедеятельности семьи), идеалов и правил по образу жизни и внутрисемейному взаимодействию, разрешению конфликтов и преодолению проблем, овладению критическими ситуациями, но и особенностей межличностной коммуникации (их содержательность, эмоциональную насыщенность) и отражается в методах воспитания детей. В значительной степени он определяется уровнем образования и общей культуры родителей и детей, их направленностью на самосовершенствование. Воспитательное влияние семейной среды как социальной среды всегда ограничено рамками той культуры, которая ему присуща.

Философский контекст семейной среды тесно связан с культурным и отражается в особенностях отношения членов семьи: к своей семье и дому, к себе как члену семьи, к правам и обязанностям, старшим членам семьи, к семейным проблемам и способам их решения, к поддержке родственных связей с близкими и дальними родственниками, к уходу за младшими и больными, исполнения семейных ролей.

В нем отражаются морально-нравственные принципы межличностного взаимодействия, оптимизм или пессимизм в отношении будущего семьи и ее членов.

Психолого-педагогический контекст семейной среды проявляется в общем микроклимате семейной среды, разнообразии эмоциональных чувств и реакций родителей и детей, их эмоциональных привязанностях, психологического давления или защиты.

Важными факторами педагогики семейной среды являются стабильность и гибкость во взаимодействии членов семьи, а также участие каждого в создании положительного микроклимата семейной среды, в том числе в контексте общения, моделей поведения, стилей воспитания.

Социальный контекст раскрывается в том, что воспитательный процесс в семейной среде происходит во взаимодействии разных по количеству, возрасту, полу, уровню культуры и социальному статусу членов семьи (родителей (мамы, отца), детей (братиков, сестричек), а также дедушек, бабушек, других членов семьи (если они проживают вместе и вовлечены в

процесс воспитания ребенка), в различных условиях и под влиянием разных жизненных обстоятельств.

Специфичность каждой семейной среды определяют характерные для неё условия, обусловленные типом семьи. В наиболее общем виде они могут быть: благоприятными (обеспечивающими полноценность развития личности и стимулирующими к лучшим самопроявлениям), нейтральными, равнодушными (где каждый живет, сосуществует сам по себе), агрессивными (угнетают личность и не позволяют реализовать потенциал). Однако такой подход требует конкретизации, как и каждый тип воспитательной среды семьи требует уточнения и описания на основании полученных современных эмпирических данных.

В контексте социально-педагогического исследования возникает необходимость выделения более развернутой дифференциации, которая в полной мере раскрывала бы современный процесс и результат воспитания ребенка в условиях различных типов семейных сред, его основные детерминанты. На наш взгляд, с этой целью оправдана, может быть, классификация не только по типу семейного воспитания ребенка, но и по доминирующим критериальным характеристикам различных типов семей со специфическим способом организации семейной жизнедеятельности.

Такой подход требует учета более широкой и объективной информации относительно различных факторов семейной среды и их совокупного воздействия на личность ребенка, а именно: количества агентов воспитания и их постоянства, статуса ребенка в семье, готовности родителей к воспитательной деятельности, стиля воспитания, базовых семейных ценностей, сплоченности семьи, микроклимата, особенностей межличностных взаимоотношений, степени адаптации к социальным нормам, открытости к социальным контактам и степени интеграции в открытый социум, места функционирования, социокультурного колорита.

По названным критериям в сводной классификации мы определяем не менее 17 основных типов семейных сред, большинство из которых имеют подтипы (совокупно – 34 типа и подтипы семейных сред). К таким нами относятся: гармоничная семейная среда; конфликтная семейная среда; среда

сотрудничества; игровая семейная среда; конкурентная семейная среда; структурированная семейная среда (нуклеарная семья, расширенная семья, полная семья, однодетная семья, двухдетная, многодетная семья, с детьми одного пола, с детьми разного пола, с двойняшками, близнецами, с детьми с большой разницей в возрасте), неполная семейная среда (материнская семья, отцовская семья, дистантная (дистанционная) семья), реструктурированная (измененная) семейная среда (приемная семья, ДДСТ (детские дома семейного типа), семья повторного брака), временная семейная среда (гражданский брак, фостерная (патронатная) семья), социально успешная (адаптированная к требованиям социума) среда, дезадаптированная семейная среда: с асоциальным поведением членов семьи; с педагогически заброшенными детьми, группы риска (семья с детьми с особыми потребностями, с родителями, что находятся в тюрьме, с детьми, находящимися в исправительно-воспитательных колониях), открытая семейная среда, закрытая семейная среда, сельская семейная среда, городская семейная среда, поликультурная семейная среда [424].

Данная классификация семейных сред построена на основе различных критериев, не претендует на завершенность, но отражает многообразие типов семейных сред и может быть дополнена уточняющими типологическими особенностями вследствие ситуативной специфики состояния семейной среды как определенной комбинации (например, структурированная семейная среда может быть средой сотрудничества, игровой или конкурентной и т.п.). И таких комбинаций может возникать множество. Это подтверждает феноменальный характер семейного воспитания и ориентирует специалистов по проблемам семейного воспитания на дифференцированный подход в работе с семьями и возникающими у них проблемами с учетом их типологической специфики. Все выделенные типы и подтипы семейных сред отличаются доминирующими социально-педагогическими существенными характеристиками. Это дает основание утверждать, что процесс и результат воспитания ребенка обусловлен действием факторов не менее 17 основных типов семейных воспитательных сред различного уровня организации (с подтипами – 34). Однако еще раз отметим, что количественное их выделение несколько условно, поскольку в отдельных типах и

подтипах есть общие социально-педагогические характеристики, но определяется и специфическое.

Ввиду того, что каждая семья является подсистемой общества и отдельной педагогической системой и с целью развертывания социально-педагогических характеристик в классификации семейных сред могут быть использованы и другие, более общие критерии, например, социальной адаптации и семейного благополучия как более комплексных для общей оценки воспитательного потенциала среды ребенка. Они раскрываются в плоскости взаимных ожиданий родителей и детей, степени удовлетворенности их интересов и потребностей и соответствия личностных моделей поведения до установленных норм семейной среды [424].

Социальная адаптация, по сути, является процессом встречного действия (активности) и взаимной ответственности членов семьи, в котором отражается вариативность содержания социальной адаптации во внутрисемейном взаимодействии и внешней деятельности семьи, в зависимости от того, какие изменения происходят в самой среде и в изменении статуса семьи, родителей или детей и особенностях развития потребностей и притязаний каждого члена семьи как личности. Итак, семья как отдельная педагогическая система выдвигает требования к каждому из своих членов. Семья как подсистема общества с целью обеспечения полноценности своего функционирования вынуждена адаптироваться к социальным нормам и требованиям социума.

Проведя теоретический анализ семьи как социального института воспитания и субъекта социально-педагогического взаимодействия, мы считаем возможным сделать следующие выводы:

1. Современные экономические, политические изменения, трансформация социальной системы общества вызвали серьёзное нарастание образовательных и воспитательных проблем, в том числе и проблем семьи. По мнению большинства исследователей, современная семья как социальный институт переживает кризис, что выражается в недостаточном выполнении ею своих функций в обществе. Заметная девальвация семейных ценностей и ролей, установок и мотивов семейного поведения, снижение потребности

в семье и детях оказывают серьезное негативное воздействие на функционирование семьи как социального института.

2. Качественное выполнение семьей своих функций требует от общества создания условий для самостоятельного решения семьей своих социальных функций, повышения ценности семейного образа жизни, сохранения духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании.

3. В современных условиях развития общества резко возрастает ведущая роль семьи в социальном воспитании детей, поскольку именно в семье закладываются основы ценностной системы личности.

4. Воспитательный потенциал семьи как социального института определяется такими важнейшими характеристиками, которые присущи только ей: это долговременность и постоянство воспитательного воздействия родителей на детей; естественный характер семейного взаимодействия с опорой на позитивные семейные традиции; особые эмоциональные отношения теплоты и любви, формирующие позитивные качества личности ребенка.

5. Рассматривая семью и общеобразовательную организацию как субъекты социально-педагогического взаимодействия, целесообразно исходить из того, что и семейное воспитание, осуществляемое родителями, и социальное воспитание в общеобразовательной организации – это единый целостный процесс межинституциональной деятельности обоих социальных институтов общества, а не прерогатива одного из них.

6. Инициатором и организатором социально-педагогического взаимодействия выступает общеобразовательная организация, а в рассматриваемом нами случае – это учителя начальных классов. При этом семья как социальный институт – это автономная малая социальная общность, основанная на браке, родственных связях, общности быта, психологической и эмоциональной близости, обеспечивающая первичную социализацию и адаптацию детей через принятие и усвоение семейных ценностей, традиций и обычаев с одной стороны, а с другой – принимающая на себя обязательство перед обществом в воспитании детей в соответствии с ценностными установками, гражданскими приоритетами, нравственными нормами и законами государства. В связи с этим максимально эффективное социально-педагогическое

взаимодействие семьи и учителя начальных классов может быть построено на основе идей педагогики сотрудничества и партнерства.

2.3. Социально-педагогическое взаимодействие будущих учителей начальных классов с семьей как теоретическая основа обучения студентов

Одним из важнейших нормативно-правовых актов, определяющих целевые ориентиры нашего исследования в области социально-педагогического взаимодействия семьи и школы является стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996). Уже в общих положениях (раздел 1) данного документа указывается: «Стратегия создает условия для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития, формируют предпосылки для консолидации усилий семьи, общества и государства, направленных на воспитание подрастающего и будущих поколений» [428, с. 2].

Здесь же даже отмечается, что «стратегия ориентирована на развитие социальных институтов, обновление воспитательного процесса...» [428, с. 2].

В раздел 2 данной стратегии «Цель, задачи, приоритеты Стратегии» выделим следующие задачи: создание условий для консолидации усилий социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения; обеспечение поддержки семейного воспитания, содействие формированию ответственного отношения родителей или законных представителей по воспитанию детей; обеспечение условий для повышения социальной, коммуникативной и педагогической компетентности родителей [428, с. 3].

Также, одним из приоритетов государственной политики в области воспитания чётко указано, что «развитие на основе признания определяющей роли семьи и соблюдение прав родителей кооперации и сотрудничества субъектов системы воспитания (семьи, общества, государства, образовательных,

научных, традиционных религиозных организаций, учреждений культуры и спорта, средств массовой информации, бизнес – сообществ) с целью совершенствования содержания и условий воспитания подрастающего поколения России [428, с. 4].

Раскрывая основные направления развития воспитания (раздел 3) в контексте развития социальных институтов воспитания (раздел 3.1), стратегия чётко выделяет одним из таких направлений «поддержку семейного воспитания», которая включает «содействие укреплению семьи и защите приоритетного права родителей на воспитание детей перед всеми иными лицами; повышение социального статуса и общественного престижа отцовства, материнства, многодетности, в том числе среди приемных родителей; содействие развитию культуры семейного воспитания детей на основе традиционных семейных духовно-нравственных ценностей; популяризацию лучшего опыта воспитания детей в семьях, в том числе многодетных и приемных; создание условий для расширения участия семьи в воспитательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность и работающих с семьями» [428, с. 4].

Из этого документа следует, что семья является определяющим социальным институтом воспитания. Задача школы состоит в консолидации усилий именно социально-педагогического взаимодействия на основе педагогической помощи, сотрудничества и партнёрства.

Именно так мы будем определять для себя идеи этой Стратегии для решения дальнейших задач нашего исследования.

При построении современной модели системы социально-педагогического взаимодействия семьи и школы в начальной школе, по мнению учёных, особое внимание должно быть уделено: «содержанию ситуации успеха для каждого ребёнка, формированию у родителей младших школьников прочных базовых знаний о своеобразии младшего школьного возраста; созданию условий для интенсивного общего просвещения родителей по вопросам, связанных с педагогикой, психологией, физиологией детей 7-10 лет: психическое и физическое здоровье ребёнка, адаптация его к школьной среде, формирование навыков учебной деятельности; созданию условий для того, чтобы родители стали активными участниками педагогического процесса;

выявлению и распространению положительного опыта семейных взаимоотношений; актуализации семейных ценностей (дети значимым для семьи – любимы и принимаемы всегда; родные люди всегда готовы прийти на помощь ребёнку, оказать личную поддержку); содействию повышения педагогической культуры родителей через организацию интерактивных форм сотрудничества в триаде «учитель – ребёнок – семья» во внеурочной деятельности; воспитанию в детях чувства уважения к взрослым, самостоятельности и ответственности» [473, с. 124].

Г.К. Ким в своей работе, посвящённой семье как субъекту взаимодействия со школой выделяет ряд важных проблем, которые по её мнению, существенно влияют на процесс взаимодействия. Назовём, в нашей интерпретации, некоторые наиболее значимые проблемы.

Первая проблема – это противоречие между материальными и духовными запросами семьи, которые государство пытается решать путем материнского капитала и другими способами. Вместе с тем решение семьёй своих экономических функций пока доминирует над воспитательными функциями.

Вторая проблема отражает характер взаимоотношений семьи и школы в деле воспитания детей. Эти отношения схожи характером для оппонентов или сторонних наблюдателей более чем двух заинтересованных субъектов воспитания детей.

Третья проблема связана с ростом требований школы к уровню подготовленности детей при их поступлении в школу и неспособности родителей обеспечить эту подготовку, переводя ответственность на дошкольное учреждение.

Четвёртая проблема связана с достаточно серьёзным падением авторитета школы, учителей в глазах родителей, которые не довольны учебно-воспитательной работой в школе. При этом они не видят и не понимают своей главной функции – воспитания своих детей. Также родители по возможности пытаются отдать детей в частные учебные заведения, снимая с себя груз ответственности за будущее своих детей [196, с. 8–9].

Таким образом, педагогическое взаимодействие выступает достаточно сложной категорией и, на наш взгляд, нуждается в специальном рассмотрении и анализе.

Так, определённая система научных взглядов на понятие взаимодействия различных явлений и объектов начала складываться ещё в античную эпоху, но как самостоятельная категория взаимодействия была определена И. Кантом, который выделил философский закон – «закон взаимодействия»: «все субстанции, поскольку они могут быть восприняты пространством как одновременно существующие, находятся в полном взаимодействии» [194].

На протяжении XIX–XX веков категорию взаимодействия по-разному рассматривали В.И. Вернадский, В.С. Соловьев, Н.А. Умов, К.Э. Циолковский.

Несмотря на различия в подходах, в формулировках самой категории «взаимодействия» общие научные позиции в целом похожи.

Обратимся к философскому энциклопедическому словарю: «Взаимодействие – философская категория, отражающая процесс воздействия различных объектов друг на друга, их взаимную обусловленность, изменение состояния, взаимопереход, а также порождение одним объектом другого» [194].

Обратимся к самому термину «взаимодействие». В словаре С.И. Ожегова он представлен двумя словами – «взаимный» и «действие» [310].

По мнению Е.В. Коротаевой, педагогическое взаимодействие как бы вбирает в себя все вышеуказанные значения, но «эта многозначность педагогических взаимодействий – как объединённой или объединяющей деятельности различных субъектов, объектов образовательного пространства – по-разному проявляется в процессе развития дефиниции» [215, с. 74]. В педагогике этот термин вошёл в оборот при характеристике дидактических категорий, методов обучения, принципов обучения, самого процесса обучения. Он достаточно широко применяется в работах И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина и других дидактов.

Для нас важно, что в 70-е – 80-е годы XX ст. этот термин стал исследоваться в научной литературе применительно к совместной работе школы и окружающего микросоциума. Проявились своего рода научно-литературные «клише»: «взаимодействие школы, семьи и общественности», «социально-педагогические проблемы взаимодействия школы и базового

предприятия», «взаимодействия школы, пионерской и комсомольской реализации» и др. Более того, в это время в стране стали появляться социально-педагогические комплексы, ориентированные на педагогическое взаимодействие школы и других социальных институтов общества в деле воспитания подрастающего поколения.

В качестве термина педагогической науки «педагогическое взаимодействие» было введено Ю.К. Бабанским в учебнике «Педагогика» (1988 г.), в котором он отмечал: «Взаимная активность, сотрудничество педагогов и воспитуемых в процессе их общения в школе, наиболее полно отражается термином “педагогическое взаимодействие”» [32, с. 29].

Абсолютное большинство российских учёных считают, что именно с выходом в свет этого учебника понятие «педагогическое взаимодействие» получило статус научного термина. Именно с этого времени взаимодействие становится базовым понятием многих основных категорий педагогики. Главное, что если до этого времени основным, раскрывающим суть процесса обучения и воспитания, было «воздействие» – одностороннее понятие, во многом характеризующий авторитарный дух советской педагогики, то «взаимодействие» как качественно иная категория изменила многие представления, взгляды, педагогические теории и в обучении, и в воспитании.

Это понятие к настоящему прочно вошло в научный дискурс и получило свое развитие как категория педагогической теории и практики. Вместе с тем, это не привело к какому-либо однозначному толкованию содержания этого понятия.

В Большом энциклопедическом словаре педагогическое взаимодействие трактуется как межличностные взаимодействия в педагогическом процессе. Оно включает внутреннюю (педагогическое отношение) и внешнюю (собственно педагогическое общение) подструктуры. При этом по педагогическим отношениям (взаимоотношениям) оно понимается как личностно значимое перцептивное, эмоциональное и когнитивное отражение модели друг друга, которое представляет их внутреннее состояние. Общение же – это те наблюдаемые процессы, то поведение, в которых данное состояние (отношение) актуализируется, т.е. – это поведение, в процессе которого

развиваются и формируются межличностные (педагогические) отношения (взаимоотношения) [62].

Различные концептуальные подходы обнаруживаются как в учебной, так и в научной литературе. Так, К.А. Абульханова-Славская рассматривает воспитательный процесс как широкое, многостороннее взаимодействие социальных субъектов между собой, с окружающей и социальной средой. В таком взаимодействии воспитатель и воспитуемый одновременно выступают субъектами самоизменения и объектами воздействия. Благодаря такой субъект-объектной активности, каждый человек формируется как индивид, личность, субъект деятельности, индивидуальность [51].

Раскрывая сущностные характеристики педагогического процесса, В.А. Слостёнин указывал, что «педагогический процесс – это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач. Взаимодействие субъектов педагогического процесса (обмен деятельностью) своей конечной целью имеет присвоение воспитанниками опыта, накопленного человечеством во всём его многообразии. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств и есть сущностной характеристикой педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе» [412, с. 164].

Для нас, поскольку мы будем рассматривать социально-педагогическое взаимодействие, чрезвычайно важна позиция В.В. Серикова. В своих работах, посвященных лично-развивающему подходу, он неоднократно подчёркивал, что современный процесс воспитания не может строиться на традиционном подходе непосредственного прямого воздействия на ребёнка. Его организация предполагает социально-педагогическое взаимодействие разных равноправных субъектов как индивидуальных, групповых, так и социальных институтов [399].

Иными словами, его подход имеет достаточно выраженный социально-педагогический контекст, предполагая взаимодействия не только педагогов и воспитанников, но и различных субъектов, которые осуществляют социальное взаимодействие. Ему близка позиция А.В. Мудрика, который также рассматривает категорию

взаимодействия с точки зрения её социальной значимости «как организацию совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющую им рассматривать какую-либо общую для них работу» [280, с. 163–164].

Наибольшие научные достижения в разработке проблем педагогического взаимодействия получены Е.В. Коротяевой и ее учениками. Педагогическая теория и практика, представленные в их исследованиях, раскрывают основные характеристики педагогического взаимодействия.

Определяющее теоретическое значение для решения наших исследовательских задач имеют предлагаемые этими авторами такие свойства взаимодействия как:

– «общие: причинная обусловленность, поскольку все явления взаимодействуют в общем образовательном пространстве; противоречивости в столкновении потребностей субъектов и объектов быть неизменными и стремление расширить границы своего влияния, открытости и изолированности образовательных систем, разнохарактерной связи субъектов и объектов взаимодействия, сочетания тенденций активности развития и реактивности регуляции эффектов взаимодействия, несовпадение теоретических построений с практическими реалиями осуществления и возникновение нового качества в связях и состояниях субъектов и объектов как результате взаимодействия;

– специфические: детерминированность социальной, образовательной ситуации и взаимосвязь психологических, социальных, педагогических подходов в организации педагогического взаимодействия; нацеленность на передачу знаний, умений общественного опыта; необходимость создания условий для самоактуализации и самореализации каждого субъекта взаимодействия; диалектическая связь с процессом общения и его сторонами: информативной, интерактивной и перцептивной – как основы педагогического процесса; прямое и косвенное воздействие субъектов друг на друга, порождающие их взаимосвязь» [215, с. 6].

По отношению к педагогическому взаимодействию учёные опираются на различные научные подходы, исследуя этот феномен с позиций системного, деятельностного, личностного подхода и ряда других. Вполне соглашаясь с такими позициями, тем не менее, мы полагаем, что при изучении, обоснованном и внедрённом в

практику теоретических положений педагогического взаимодействия, особый акцент должен быть сделан на личностно-ориентированном подходе. При этом мы разделяем точку зрения И.С. Якиманской, которая справедливо полагает, что «всякое обучение и воспитание по своей сути есть создание условий для развития личности и, следовательно, оно является личностно-ориентированным и развивающим» [510].

На такую личностно-ориентированную парадигму образования и воспитания делают упор также Е.В. Бондаревская, О.С. Газман, А.В. Мудрик, Н.Е. Щуркова, акцентируя внимание на том, что цель личностно-ориентированного педагогического взаимодействия педагога с воспитанником – создание благоприятных условий, содействие в его личностном развитии, формирование у него нравственных ориентаций, в его самоопределении [64; 105; 281; 503].

Важным аспектом проводимого теоретического анализа для нас является типология педагогических взаимодействий, поскольку в такой сложной и многокомплексной сфере педагогической деятельности, каковой является взаимодействие, достаточно сложно найти место такому направлению или виду как «социально-педагогическое взаимодействие учителя начальных классов с семьей».

В научной литературе представлено большое количество типологий педагогических взаимодействий. Основная их часть рассматривает феномен педагогического взаимодействия, касающегося двух субъектов: учителя и ученика. Детальная их характеристика представлена в обобщенном виде Е.В. Коротяевой, которая выделила из них наиболее значимые:

– «типология, учитывающая степень включенности педагога в организацию жизни ребенка: защита, помощь, поддержка, сопровождение;

– типология, основанная на определении отношения учителя к учащемуся и собственной деятельности: тепло-тепло, тепло-холодно, холодно-тепло, холодно-холодно;

– типология педагогических взаимодействий, отражающая педагогический процесс в его многообразии: деструктивные (разрушающие), рестриктивные (ограничивающие), реструктивные (поддерживающие), конструктивные (позитивно развивающие);

– типология, опирающаяся на сходство-различие мнений и оценок субъектов образовательной среды по поводу происходящих фактов и событий: согласованные, нейтральные, несогласованные» [217, с. 75].

Безусловно, данные типологии помогают выстраивать тактику и стратегию межсубъектных контактов и учащихся, но они не совсем могут быть нам полезны для исследования взаимодействия в системе «учитель-семья».

В связи с этим мы подробнее проанализируем два научных подхода к типологии педагогического взаимодействия (А.С. Белкина, В.А. Сластенина и И.А. Колесниковой), которые, во-первых, более соотносятся с нашими взглядами, и, во-вторых, они содержательно формируются в русле личностно-развивающего подхода. Также мы отметим, что именно этот подход на данном этапе нашего исследования является ведущим.

Итак, в типологии А.С. Белкина учитывается в качестве основания взаимодействия взрослого и ребенка степень активного участия этих субъектов в совместной деятельности: опека, наставничество, партнерство, содружество. Автор характеризует их следующим образом: «Опека: максимальная роль взрослых в определении целей и помощи ребёнку, низший уровень осознания целей и минимальная роль детей в оказании помощи взрослых.

Наставничество – решающая роль взрослых при возрастающей роли детей в оказании помощи учителю, постепенное осмысление или единство целей.

Партнёрство. Роль взрослых доминирующая. Недостаточное равенство в осознании целей. Успех деятельности обеспечивается при относительном равенстве совместных усилий.

Сотрудничество. Руководящая роль взрослых. Достаточное осознание единства целей. Успех обеспечивается равенством совместных усилий, готовностью оказать помощь друг другу.

Сотрудничество – высшая форма сотрудничества, когда сливаются воедино деловые, личные отношения на основе сотворчества» [43, с. 25]

Данная типология и характеристики каждого из ее видов мы принимаем для себя в качестве общенаучного ориентира, но при этом мы понимаем, что в ней для нас не хватает обозначения места

семьи и характера взаимодействия в триаде «учитель-ученик-семья».

Проведённый выше теоретический анализ проблем взаимодействия, педагогического взаимодействия как важнейшей педагогической категории, её содержательные характеристики позволяют нам приступить к непосредственному рассмотрению понятия «социально-педагогическое взаимодействие учителя начальных классов с семьей».

Взаимодействие семьи и школы имеет давнюю историю своего становления и развития, а научное изучение этой проблемы в определённой степени стало педагогической традицией.

Одной из фундаментальных работ, в которой используется процесс взаимодействия семьи и школы, является докторская диссертация Т.А. Савченко. Теоретическое значение для нас имеют три положения этого исследования:

«1. Взаимодействие семьи и школы в культурно-социальном восприятии учащихся – это дискретный, самоуправляемый процесс, тесно связанный с построением гражданского общества, с его демократизацией и гуманизацией. Он становится одним из основных для развития общественного компонента в воспитании учащихся и получает не только педагогический, но и социальный статус.

2. Взаимодействие школы с семьями учащихся имеет объективную природу, которая определяется закономерностями целостного и непрерывного педагогического процесса. Сущностью такого взаимодействия является заинтересованность и участие семьи в воспитании и развитии ребёнка; становление его одним из субъектов социокультурного развития страны, стабильности общества и государства. Чем более открытое, социально широкое, многостороннее влияние оказывает школа на окружающее население, тем более благоприятные основы создаются для её сотрудничества с семьей. Развитие взаимодействия семьи и школы связано с выполнением школой не только дидактической, но и социально-педагогических функций, с её восстановлением как социокультурного и воспитательного центра.

3. Доминирующая тенденция развития взаимодействия семьи и школы заключается во всё большей активизации субъектной роли каждого из этих институтов в воспитании и социализации

молодёжи. Для педагогики это выражается в сближении и взаимопроникновении народной (семейной) и научной (школьной) педагогик. На основе этого синтеза создаются благоприятные возможности реализации идей народности в воспитании» [377, с. 9–12].

На основе теоретического изучения проблемы и анализа практики было установлено, что «интеграция школы и семьи» в совершенствовании социума – один из важных факторов многообразного и интенсивного раскрытия их образовательно-воспитательного потенциала. При этом, влияя на социум и семью, школа не ограничивает свободу их самореализации, но создает для нее благоприятные условия. Принципиально важно их «многогранность, взаимовлияние, чтобы семья не оказалась лишь пассивным объектом «благодетий» извне. Семья, пользуясь вниманием со стороны школы, общества, развивает и в них дух истинного гуманизма – веру в человеческие возможности, в положительный потенциал, который можно и нужно развивать у самих членов семьи помогая им».

В этом, на наш взгляд, и состоит сущность взаимодействия школы и семьи с социально-педагогических позиций.

Само понятие «педагогическое взаимодействие школы и семьи» на современном этапе развития системы общего образования в России чаще всего трактуется как «обусловленная образовательной ситуацией, специально организованная целенаправленная связь педагогического коллектива образовательного учреждения и родителей учащихся, реализующаяся на основе общих педагогических интересов и приводящая к качественным изменениям субъектов и объектов взаимодействия» [390, с. 38].

Соглашаясь с такой трактовкой рассматриваемого понятия, отметим, что в нём не отражена ни специфика такого взаимодействия, ни его цель. Иными словами, степень обобщения связи «школа-семья» для нас очень важна, чтобы на нее можно было опереться в нашем исследовании. Не раскрывает в полной мере эту связь и трактовка исходного понятия применительно к учителю начальных классов: «Эффективное взаимодействие учителя и родителя в начальной школе – устойчивый, действенный, результативный процесс, включающий в свою

структуру общения, отношения, связи с субъектами воспитательного процесса» [496, с. 6].

На наш взгляд, эти и другие трактовки понятия взаимодействия в целом, хотя и не вызывают возражений, но и являются мало информативными и недостаточно показывают существенные характеристики исследуемого феномена.

Проведенный в этом параграфе достаточно подробный и многоаспектный анализ проблемы взаимодействия школы и семьи служит для нас серьёзной аналитической и информационной базой для формулировки исходного понятия нашего исследования с авторских позиций его сути, цели, содержания и особенностей.

Таким образом, социально-педагогическое взаимодействие учителя начальных классов с семьёй – это основанные на идеях сотрудничества, педагогической поддержки и равноправного партнёрства взаимоотношения в триаде «учитель-ребёнок-семья», реализуемые в процессе совместной социально-педагогической деятельности, направленной на создание условий успешной самореализации ребёнка, его личностного роста, формирования мотивации к обучению, сохранение его физического и психического здоровья, социальной адаптации.

Данная формулировка, на наш взгляд, даёт целостное представление о сути, цели, направленности и содержании этого феномена.

Вместе с тем это не избавляет нас от необходимости дать более детальную характеристику содержательных аспектов социально-педагогического взаимодействия, поскольку именно на формирование профессиональной готовности к этому виду педагогической деятельности направлено наше исследование.

В процессе теоретического анализа мы сталкиваемся чаще всего с такими характеристиками взаимодействия, как педагогическое партнёрство и педагогическая поддержка.

Раскроем содержание этих понятий, исходя из анализа современных педагогических исследований. Наиболее близким для нас является исследование Т.Н. Касимовой, посвященное изучению семьи и образовательных учреждений как социально-педагогических партнёров. Отметим тезисно те положения её диссертации, которые, на наш взгляд, дают целостную картину идей педагогики партнёрства:

«1. Социально-педагогическое партнёрство в системе «семья-образовательное учреждение» позволяет отслеживать “поле совместного бытия” педагогов, родителей, детей в школе и семье, ориентирует деятельность всех субъектов на соответствие внутренней согласованности действий педагогов и родителей в интересах детей.

2. При построении социально-педагогического партнёрства семья рассматривается как объект и субъект медико-социальной, педагогической помощи, как объект и субъект социальной работы: участие семьи в мероприятиях, проводимых совместно, создание “поля совместного бытия”; поддержка и принятие участия в различных презентациях педагогических достижений, что способствует укреплению самих семей, исключение напряженности в отношениях всех субъектов социально-педагогического партнёрства, решению воспитательных и образовательных задач.

3. К важнейшим организационно-педагогическим условиям построения взаимодействия семьи и образовательных учреждений как социально-педагогических условий следует отнести:

– принципы построения взаимодействия: открытость, динамичность, целеполагание, командообразование, событийность, корпоративность, гуманизация созависимых отношений, интеграция, ответственность, добровольность, социальная адекватность, предсказуемость и др.;

– доверительную основу в отношениях в условиях формирования мотивационной готовности педагогов и семей к построению партнёрских отношений;

– изменение целевых установок деятельности учителя при работе с семьей, принятие социально-педагогического партнёрства как эффективной формы взаимодействия» [191, с. 13–16].

Достаточно обоснованной позиции в отношении феномена партнёрства семьи и школы придерживаются О.В. Заславская, О.Е. Сальникова и О.Ю. Кожурова. Они утверждают, что «социальное партнёрство как тип взаимодействия занимает промежуточное положение между социальной конкуренцией и социальным союзом (содружеством), предполагающим общность ценностей социальных субъектов и обязательное суммирование их ресурсов, как и то, что у партнёров может быть частичное

несовпадение ценностей и объединение ресурсов не обязательно, а возможно. Для проникновения в сущность социального партнёрства, главное – это понимание взаимообусловленности субъектов взаимодействия, что без реализации другого, свой собственный интерес не реализовать» [162, с. 788].

Очень ёмко и конструктивно расписаны авторами компоненты системы социального (социально-педагогического) партнёрства:

« – участники социального партнёрства «индивидуальные участники: директор школы, педагоги, учащиеся, родители: групповые участники: педагогический совет, методические объединения, родительский комитет на условии класса или школы, родительский клуб, общественная организация родителей (педагогов) и др.»;

– цель социального партнёрства – формирование системы добровольных и взаимозаинтересованных отношений и взаимоподдержки субъектов, приводящих к повышению их воспитательного потенциала;

– принципы социального партнёрства (добровольность, взаимная заинтересованность, согласование интересов на основе переговоров и компромисса, обоюдная ответственность и обязательность выполнения субъектами взаимных договорённостей, нормативное закрепление отношений, открытость);

– деятельностное содержание социального партнерства (взаимообучение через общение по вопросам воспитания, соуправление воспитательным процессом, разработкой и осуществление совместных социальных, образовательных, культурных проектов, отдельных дел и акций, направленных на решение воспитательных задач; профессиональное консультирование);

– организационные формы социального партнерства (попечительский совет, комиссии, временные творческие коллективы, учительско-родительские клубы, экспертный учительско-родительский совет, школьный консилиум и др.);

– механизм социального партнерства (совокупность методов и технологий, в частности, технологии переводящего процесса, технология проектирования, технология социального заказа,

маркетинговые технологии, технологии фантазирования, метод гуманитарной экспертизы, метод рефлексивного управления, обеспечивающих развитие партнерских отношений)» [162, с. 788].

Безусловно, проектировать и внедрить в практику социально-педагогического взаимодействия такую модель системы социального партнерства очень трудоемко, требует огромных усилий и затрат с обеих сторон-партнеров. При этом велика роль семьи как социального института общества в воспитании ребенка, оно не может заменить другие социальные институты общества и, в первую очередь, школу.

Найти, определить оптимальный баланс интересов, потребностей, с одной стороны, и реальных возможностей, с другой, и будет означать успешную реализацию идеи партнерства. В этой связи очень важно учителю начальных классов найти, выработать, сформировать свой личный стиль взаимоотношений с родителями, сделать всё, чтобы они поняли и приняли модель социально-педагогического партнерства.

Хорошим научным и методическим ориентиром в нашем исследовании могут послужить разработанные Н.Е. Щурковой принципы взаимодействия школы и семьи. Таких принципов всего пять. Они изложены очень подробно, понятным, заинтересованным и конструктивным стилем и без сомнения будут доступны и понятны любому учителю, особенно начинающему.

Назовем и прокомментируем эти принципы.

«Первый принцип – это «принцип соглашения». Он предусматривает принятие договоренности двух сторон об основах организации школьной жизнедеятельности детей и об условиях взаимоотношений этих двух сторон, а также о правах и обязанностях школы и семьи по отношению друг к другу в сфере обоюдной заботы о максимальном развитии ребенка.

Второй принцип – «принцип сопряжения». Он указывает на возможное противоречие и на необходимость приводить в некоторое соответствие организацию жизни ребенка в этих сферах.

Следующий принцип – «принцип сопереживания». Он означает взаимное выражение отношения к происходящему в жизни семьи и школы и взаимную расположенность этих партнеров, организующих жизнедеятельность ребенка.

Четвертый принцип – это «принцип сопричастности». Суть его в практически-деятельностном созидании единых нормативных установок жизни.

Последний принцип – «принцип содеянности». Он исходит из того, что практическое дело всегда расценивается как главный критерий оценки отношений между людьми. В альянсе «школа-семья» практическая деятельность занимает свое большое место. Родители вместе с детьми и педагогами организуют какое-либо педагогически значимое дело, которое не под силу одному из партнеров. Вместе – это простое явление: собрались, организовали работу, приложили усилия, достигли желаемого, а в итоге внесли изменения в жизнедеятельность ребенка. Главное, что здесь в основе лежат интересы ребенка. Если сферы «семья» и «школа» в сознании его представлены изолированно друг от друга, то совместная деятельность разрушает такую автономность и изолированность, что позволяет формировать его общественное сознание как личности, помещенной в новую и широкую сферу – общество. Субъектами воплощения данного принципа в реальность повседневности являются педагоги и родители, но полноправным субъектом со временем, может стать и сам ребенок» [504, с. 298-314].

Продолжая теоретический анализ сущностных характеристик социально-педагогического взаимодействия учителя начальных классов с семьей, мы, после характеристики педагогического партнерства, обращаемся к понятию «педагогическая поддержка», которое также часто используется в контексте взаимодействия.

Можно с уверенностью считать, что, начиная с 90-х годов прошлого столетия по сегодняшний день, формировалась, развивалась уникальная система педагогической деятельности, раскрывающая личностный потенциал человека, включающая помощь ученикам, учителям, родителям в преодолении социальных, психологических, личностных трудностей. Такой подход раскрыт и обоснован в концепции О.С. Газмана [105].

К настоящему времени в педагогической науке накоплен огромный фонд научных знаний, защищены десятки кандидатских и докторских диссертаций, опубликовано множество монографий, статей, учебных пособий, раскрывающих и развивающих идеи педагогической поддержки. Их анализ выводит нас за рамки

нашего исследования, в связи с чем, мы считаем целесообразным синтезировать основные идеи педагогической поддержки в виде ведущих теоретических положений, объединяющих педагогическое наследие О.С. Газмана, его учеников и последователей.

Внимательно изучив работы Е.А. Александровой, Г.В. Анохиной, О.С. Газмана, Н.Б. Крыловой, И.Н. Михайловой, Е.К. Погодиной, С.Д. Полякова, С.М. Юсфина мы посчитали возможным объединить, аккумулировать ведущие идеи педагогической поддержки в определенную совокупность следующих теоретических положений:

1. Педагогическая поддержка – это особая технология образования, отличающаяся от традиционных методов обучения и воспитания тем, что осуществляется именно в процессе диалога и взаимодействия ребенка и взрослого и предполагающая самоопределение ребенка в ситуации выбора и последующее самостоятельное решение им своей проблемы.

2. Основу педагогической поддержки составляют такие правила и нормы социально педагогического взаимодействия как уважение достоинства и понимание интересов и устремлений ребёнка; упор на диалоговые формы общения с детьми; умение строить товарищеские отношения, способность к эмпатии и толерантность.

3. Система педагогической поддержки включает защиту и взаимодействие, а именно: помощь ребёнку в самоутверждении, самовыражении; оказание помощи в принятии решений и разрешении проблем; поддержка в трудной жизненной ситуации; выявление и помощь тем учащимся, которые находятся в ситуации риска или испытывают чье-то давление; координация внеурочной деятельности детей [11, 105, 272; 328].

Для полного понимания сущности педагогической поддержки нужно обязательно отметить, что её идеи касаются не только работы с детьми, но и с родителями, а также развития воспитательного потенциала семьи.

Как показывают результаты проведённых исследований, одной из наиболее частых причин обращения родителей к педагогам образовательных организаций являются трудности, испытываемые родителями в воспитании детей. Иными словами

взаимодействие семьи и в школы в таких ситуациях должно строиться в форме педагогической поддержки родителей со стороны педагогов.

Конкретные формы такой поддержки в зависимости от содержания и задач могут варьироваться и комбинироваться, что отразила в своём исследовании Е.К. Погодина, относя к ним как репродуктивные формы и методы работы с родителями, так и активные.

Многие авторы указывают на все возрастающую роль в развитии форм педагогической поддержки семей различных цифровых технологий. Их использование – как в индивидуальном, так и групповом контексте – может включать: «интернет-консультирование по различным вопросам семейного воспитания; онлайн-семинары, веб-конференции, вебинары, онлайн-встречи или презентации через интернет с возможностью более глубокого погружения в ту или иную тему с участием профессионалов (педагогов, психологов); размещение на сайте по вопросам воспитания и образования информационно-методических материалов для родителей; психолого-педагогическую работу с родителями в социальных сетях (создание специализированных групп в социальных сетях), что позволяет охватить большую аудиторию, отслеживать социальную активность родителей, предоставляет возможность не только получить ответ на интересующий вопрос, но и возможность пообщаться с другими родителями, начать делиться опытом» [272, с. 79].

Проведённый в данном параграфе теоретический анализ основных характеристик социально-педагогического взаимодействия учителя начальных классов с семьёй позволяет нам сделать ряд заключений обобщающего характера.

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период 2025 г., ФГОС НОО ставят задачу создания условий для консолидации умений социальных институтов по воспитанию подрастающего поколения, обеспечение поддержки семейного воспитания, повышение социальной, коммуникативной и педагогической культуры родителей. Отсюда следует, что задача образовательных организаций состоит в организации и налаживании эффективного социально-педагогического взаимодействия с семьёй, соответствующего современным

подходом к семье и образовательным организациям как ведущим социальным институтам воспитания.

2. В современных научных исследованиях взаимодействие общеобразовательных организаций с семьей, как правило, рассматривается в контексте его социального статуса и социально-педагогического содержания, а конечным результатом выступает социализация ребёнка. Это дает основания трактовать взаимодействие семьи и общеобразовательных организаций как социально-педагогическое.

3. Социально-педагогическое взаимодействие учителя начальных классов с семьей – это основанные на идеях сотрудничества, педагогической поддержки и равноправного партнерства взаимоотношения в триаде «учитель-ребёнок-семья», реализуемые в процессе совместной социально-педагогической деятельности, направленной на создание условий успешной самореализации ребёнка, его личностного роста, формирования мотивации к обучению, сохранение его физического и психического здоровья, социальной адаптации.

4. Социально-педагогическое взаимодействие учителя начальных классов с семьей – процесс творческий, во многом зависящий от личностных установок и профессионализма субъектов взаимодействия.

Вместе с тем, установление продуктивного взаимодействия предполагает определенную алгоритмизацию, включающую в себя реализацию потенциала социума в совместной деятельности сторон, планирование работы по установлению контактов с партнерами, выявление социально-педагогических проблем учеников, семьи и учителя, вычленение из всей совокупности элементов социума необходимых потенциальных возможностей для разрешения имеющихся проблем, оценку результатов взаимодействия учителя с семьей в конкретном виде деятельности, в разрешении конкретных проблем учащихся.

1. К основным формам социально-педагогического взаимодействия учителя начальных классов с семьей относим взаимное информирование друг друга о сущности возникших проблем, требуемой помощи и ее видах; согласование действий, взглядов, решений в отношении проблем детей и взрослых; совместная деятельность, совместные мероприятия, партнерство,

взаимовыгодное сотрудничество в целях решения имеющихся проблем.

2. Цель, содержание и технологии социально-педагогического взаимодействия учителя начальных классов с семьёй строится на идеях педагогической поддержки, равноправного партнёрства и сотрудничества, реализуемых в процессе разносторонней совместной деятельности, направленной на успешную социализацию ученика в условиях социума.

3. Педагогическое партнёрство мы рассматриваем как эффективный современный вид социально-педагогического взаимодействия, основанный на идеях равноправия, доверия, открытости и ответственности. Партнёрство ориентирует участников на поиск согласия и достижения консенсуса с одной стороны и понимание взаимообусловленности субъектов, состоящих во взаимозависимости действий друга с другом, – с другой.

5. Педагогическую поддержку определяют как особый механизм, педагогическую технологию, отличающуюся от традиционных методов обучения и воспитания тем, что она направлена на развитие уникальности ребёнка, на становление его личностной позиции в любых жизненных ситуациях, поддержку его самостоятельности и взросления.

2.4. Концепция формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй

Проведенный в предыдущих разделах диссертации методологический и теоретический анализ различных аспектов изучаемой проблемы даёт нам основания в целостном виде аккумулировать полученные знания. Такой формой презентации и интерпретации в данном случае выступает концепция.

В современных научно-педагогических исследованиях использование понятия «концепция» стало устоявшейся методологической составляющей научного поиска. Само понятие «концепция» к настоящему времени приобрело прочный терминологический статус, поскольку сформулированные учеными

предикаты концепции представляют собой положения, выведенные из анализа истории науки и современного педагогического знания.

И хотя содержание концепции, её структура не является производной конструкцией, так или иначе, существуют различные научные представления о её роли и месте в научном исследовании.

Прежде чем перейти к описанию концепции нашего исследования, уточним наше видение этой научной категории. В первую очередь предоставим несколько, на наш взгляд, наиболее точных и содержательных формулировок понятия «концепция».

Большинство учёных, использующих в своих исследованиях понятие «концепция», опираются на его формулировку, данную с философских позиций В.А. Рыжко, который сделал вывод о том, что «концепция – это форма знания, в которой выражается содержательно целостное познание объекта, ориентированное на репрезентацию познавательной деятельности, понимание его процесса и результатов. Концепция как понимание выступает позицией, точкой зрения субъекта познания на соответствующую предметную область, а также является личностным знанием» [3, с. 10].

Близка по смыслу формулировка, предложенная Е.В. Гелясиной, которая рассматривает концепцию «как теоретическую систему взглядов, в которой аккумулированы представления об определенном педагогическом явлении, дана его интерпретация, раскрыты сущность, содержание, структура, закономерности, обуславливающие его функционирование и возможности преобразования» [153, с. 39].

Еще одна трактовка понятия концепции с учетом специфики педагогики как науки принадлежит В.А. Яковлеву, который под педагогической концепцией понимает «слаженную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования» [513, с. 10].

Структура педагогической концепции, построенная на основе выше изложенных трактовок, по мнению ученых, должна включать в себя такие компоненты, как «общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания,

ядро, содержательно-смысловое выражение, педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления, а также границы применимости» [498, с. 91].

Не раскрывая в деталях содержание этих компонентов концепции, что выходит за рамки наших задач, отметим, что подобная концепция может выступать не чем иным, как результатом завершённого фундаментального исследования. Это обусловлено тем обстоятельством, что ядро концепции, которое состоит из закономерностей и принципов функционирования и развития исследуемых педагогических явлений и процессов содержательно разрабатывается в процессе исследования, выявляется и описывается только по его завершению.

Для нас же значима концепция исследования, определяющая его стратегию и тактику. В связи с этим мы обращаемся к иному толкованию термина «педагогическая концепция», более близкому и соотносимому с нашим замыслом.

Так, с точки зрения Е.В. Бондаревской, «концепция в педагогике – основополагающий замысел, идея педагогического знания, указывающая на способ построения системы средств обучения и воспитания на основе целостного понятия сущности этих процессов. Она представляет собой стратегию педагогической деятельности, определяя разработку соответствующих теорий» [63, с. 18].

Подобной точки зрения придерживается Л.Ф. Спирин, который рассматривает концепцию как «определённый способ понимания, трактовки явлений, процессов, определённая точка зрения на совокупность явлений, руководящая идея для их систематического освещения <...> ведущий замысел в структуре теории» [413, с. 11].

Сопоставив между собой научные позиции авторов в отношении сути и структуры концепции, мы приходим к заключению, что обозначенные два способа существования концепции как формы научного знания, где «первый из них задаётся пониманием концепции как развитой (наиболее зрелой) формы научного знания, являющегося результатом исследовательской деятельности, второй – как способ предельно общего представления проектной (авторской) идеи» [2, с. 42] – не

имеют между собой принципиального различия. Они имеют похожие, почти идентичные структуры, отражающие замысел автора, характеристику основных понятий, методологические подходы, нормативный компонент. Основное отличие состоит в том, что концепция как результат включает в себя закономерности и принципы, составляющие ядро концепции. Они выведены автором после завершения исследования и представлены как его закономерный результат. Концепция как замысел, идея, как стратегия педагогического исследования (по Е.В. Бондаревской) имеет, по сути, гипотетический характер (по В.А. Рыжко) и все её положения должны быть верифицированы в процессе исследования.

Тем не менее, общие признаки и характеристики концепций, представленные выше, независимо от формы концепции, позволили учёным сформулировать общие требования к её разработке, на которые мы будем ориентироваться:

- « – наличие основной идеи, раскрывающей позицию автора;
- системность изложения, положения концепции представлены в виде системы, последующие положения опираются на предыдущие, служащие для них основанием;
- взаимосвязь и обусловленность концепции развития научного знания и общества;
- обеспечение перехода от теории к практике» [347, с. 355].

Приступая к научному описанию предлагаемой нами концепции, мы исходим из методологического понимания В.А. Рыжко, что «концепция – это знание, представляющее единство социокультурных, логико-гносеологических и практических аспектов» [347, с. 350], а также с предложенной на этой основе структуры педагогической концепции, в которую Г.Г. Хасанова считает целесообразным включить три компонента: «ценностно-целевые ориентиры, теоретико-содержательное наполнение, нормативную модель реализации концепции» [465, с. 15].

Итак, переходим к характеристике первого компонента нашей концепции – ценностно-целевые ориентиры.

Его содержание раскрывает социокультурный аспект педагогической концепции. Этот компонент концепции включает в себя обоснование основной идеи, замысла концепции и

формулируется, исходя из анализа социального заказа общества, под которым мы понимаем:

а) объективные социальные потребности современного общества в подрастающем поколении, воспитанном на основе социокультурных и нравственных ценностей и традициях;

б) критический анализ реальной педагогической практики и степени научного исследования изучаемой проблемы.

Проведённый нами анализ позволил нам выделить ряд логически и содержательно сформулированных положений, на основе которых мы определили основную идею или замысел концепции:

1. Современная, достаточно сложная политическая, социокультурная обстановка в стране, особенно в новых западных и юго-западных регионах требует сплочения всего общества вокруг идей высокой гражданственности и патриотизма, служения Отчизне, верности исторической памяти и традиционным ценностям.

2. Анализ реальной воспитательной практики, включающей деятельность общеобразовательных организаций, семейное воспитание, досуговую сферу, оценку ситуации, основные угрозы для традиционных ценностей, сценарий развития ситуации, представленный в Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики по сопряжению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» № 809 от 09.11.2022 г. показывают, что деструктивное идеологическое воздействие на границах России и, в первую очередь, на подрастающее поколение, становится все большей угрозой для ситуации в стране.

3. Социальные институты общества, в том числе – система образования и семья, в должной мере не решают эти проблемы. В числе причины такого положения является отсутствие должного взаимодействия семьи и школы в решении названных воспитательных проблем.

4. Анализ показывает, что педагогическое взаимодействие семьи и школы осуществляется фрагментарно, бессистемно; семья по-прежнему традиционно рассматривается как объект воздействия, как помощник учителя в его работе. Отсутствует понимание того, что и семья, и общеобразовательная организация

являются абсолютно равнозначными и равноправными социальными институтами воспитания, и достичь успеха в деле всесторонней социализации детей можно только тесно взаимодействуя и координируя свои действия друг с другом.

5. Такое взаимодействие может быть не чем иным, как социально-педагогическим взаимодействием с позиций социальных институтов и строиться на основе сотрудничества, партнёрства и содружества. Как показывает практика, современные учителя в своем большинстве к этому не готовы в силу устоявшихся педагогических стереотипов.

6. Университетская педагогическая подготовка в этом важнейшем направлении работы учителя не решает этих проблем. Так, ни содержание учебных программ, ни педагогические технологии не могут сформировать целостную позицию педагога в отношении семьи как социального института, имеющего большие потенциальные возможности в формировании личности детей.

Исходя из этих положений, мы видим основной замысел концепции в том, чтобы методологически, теоретически и практически обосновать профессиональную подготовку будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, исходя из идеи их сотрудничества и партнёрства как важнейших социальных институтов воспитания одинаково ответственных перед обществом за формирование личности детей на основе духовно-нравственных ценностей и традициях своего народа и своей семьи.

Отсюда – цель концепции формирования готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей состоит в методологическом, теоретическом и практическом обосновании целостного авторского видения образовательного процесса студентов, построенного на идеях сотрудничества и партнёрства семьи и школы как равноправных социальных институтов, реализация которых в социально-педагогическом содержании и технологиях обучения актуализирует личность студентов на формирование профессиональной позиции в ситуациях реального вида взаимодействия с семьей.

Наряду с замыслом и целью концепции к ценностно-целевому компоненту относится понятийно-категориальный

аппарат исследования, который обеспечивает системность, чёткость, ясность и однозначность употребления научных понятий.

В нашем исследовании он представляет логически взаимосвязанный комплекс тех понятий, которые отражают авторское понимание ключевых положений разрабатываемой теории. При этом при рассмотрении ключевых понятий мы опираемся на требование их соответствия определённым методологическим функциям. Соответствие этим функциям:

«– обеспечивает дедуктивную систематизацию научного знания (выявленные понятия, исследователь может по правилам дедукции вывести из них другие утверждения и теоретические положения, в том числе и те, которые допускают эмпирическую интерпретацию);

– способствует объяснению и систематизации эмпирических и теоретических знаний (описывая существенные свойства объектов, понятия интерпретируют знания, полученные в теории и на практике, тем самым, устанавливая между ними связь и систематизируя их);

– направляет развитие знания через уточнение понятий, углубление и расширение их объема» [317, с. 33].

В результате целевого изучения терминов, их этимологического и контекстуального анализа было выделено и разработано четыре базовых понятия исследования, которые вошли в концепцию. В диссертации каждое из этих понятий было подробно рассмотрено в отдельных параграфах в соответствии с логикой оформления работы.

Первое такое понятие – это профессиональная готовность будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей. В авторском понимании – это интегративное свойство личности, отражающее сформированную у студента способность к осуществлению устойчивых партнёрских отношений с семьёй ученика как ведущим социальным институтом воспитания и включающим в себя совокупность знаний, умений, компетенций, профессионально значимых качеств, необходимых для достижения высоких учебно-воспитательных результатов.

Новизна данного понятия и его отличие от подобных понятий состоит в том, что оно опирается на интегративный и

отношенческий подходы, выступающие во взаимодействии друг с другом.

В понятии отражена идея педагогического партнёрства с семьёй, а сама семья презентуется как важнейший социальный институт. Это позволяет нам считать данную формулировку важнейшим методологическим ориентиром исследования и эффективным теоретико-методическим инструментарием.

Следующее базовое понятие – социально-педагогическое взаимодействие будущего учителя начальных классов с семьёй – это основанные на идеях сотрудничества, педагогической поддержки и равноправного партнёрства взаимоотношения в триаде «учитель-ребёнок-семья», реализуемые в процессе социально-педагогической деятельности, направленной на создание условий успешной самореализации и социализации ребенка, его личностного роста, формирования мотивации к обучению, сохранение его физического и психического здоровья, социальной адаптации, социализации.

Данная формулировка, на наш взгляд, даёт целостное представление о сути, цели, направленности и содержания данного феномена.

Его принципиальное отличие от других формулировок педагогического взаимодействия состоит в ориентации на ведущие современные педагогические идеи взаимодействия: сотрудничества, поддержки, партнёрства, которые определяют социально-педагогический характер взаимодействия учителя с семьёй.

Третье понятие концепции – семья как социальный институт воспитания – это автономная малая социальная общность, основанная на браке, родственных связях, общности быта, психологической и эмоциональной близости, обеспечивающая первичную социализацию и адаптацию детей через принятие и усвоение семейных ценностей, традиций и обычаев – с одной стороны, а с другой – принимающая на себя обязательство перед обществом в воспитании детей в соответствии с ценностными установками, гражданскими приоритетами, нравственными нормами и законами государства.

Такая трактовка семьи как социального института ориентирует будущего учителя начальных классов на понимание

уникальности и гуманистической направленности её жизнедеятельности, поскольку она обеспечивает ценностно-смысловое единство семейного воспитания, создание благоприятных условий для социальной самореализации детей, соблюдение этических императивов. Такое понимание семьи выступает основой для трансформации содержания профессиональной подготовки будущего учителя с социально-педагогических позиций.

Следующим понятием нашей концепции выступает система формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй. Она рассматривается как разновидность педагогической системы, включающей в себя целостную совокупность упорядоченных по определённым признакам структурных компонентов – цели, содержания, педагогических технологий, субъектов и объектов, гармоничное взаимодействие которых обеспечивает проектирование, организацию и осуществление образовательного процесса, направленного на достижение конечной цели системы – формирование искомой готовности как профессионального свойства личности.

Основная особенность представленной формулировки состоит в том, что, в отличие от абсолютного большинства подобных формулировок, где, как правило, просто указывается, что само взаимодействие структурных компонентов обеспечивает достижение цели системы, нами чётко указано, на что направленно это взаимодействие, а именно – на проектирование, организацию и осуществление образовательного процесса студентов. Это содержательно наполняет характеристику системы, раскрывает её суть.

Второй компонент концепции – это её теоретико-содержательное наполнение. Он характеризует её логико-гносеологический аспект.

Содержания этого компонента составляют методологические подходы исследования.

Методологическая роль научных подходов, согласно Е.В. Яковлеву, состоит «в представлении совокупности обобщённых научных положений по изучаемой проблеме, в характеристике различных направлений её исследования и в

организации теоретической и практической деятельности самого исследователя (выявлении необходимых для изучения аспектов, указания связей между ними, определения научного поиска и степени преобразований изучаемых объектов и т.д.)» [514, с. 93].

Итак, теоретико-методологическим основанием концепции выступает совокупность научных подходов, в наибольшей степени соотносимых с логикой и задачами нашего исследования:

– интеграционный, предполагающий осуществление интеграционных связей на внутриличностном, межличностном, внутрипредметном и межпредметном уровнях формирования профессиональной готовности;

– личностно-развивающий, ориентирующий на осознание личностного и профессионального развития студентов как главной цели образования, что предполагает активность самого студента;

– отношенческий, предполагающий акцент на формирование в личностной структуре будущего учителя системы социальных отношений к учащимся и их семьям;

– социально-педагогический, предусматривающий необходимость создания открытого воспитательного пространства, опираясь на воспитательные возможности социума через включение субъектов взаимодействия в новые социальные отношения;

– системный, выступающий общенаучной основой выделения и описания системных характеристик и структуры профессиональной подготовки как идеальной модели обучения студентов.

Третий компонент концепции – это нормативная модель реализации концепции, которая отражает практический аспект и выполняет конструктивно-теоретическую функцию.

В нашем исследовании такая нормативная модель представлена в виде системы формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй.

Методологическими основаниями построения такой модели в исследовании выступают системный подход и категория «педагогическая система», определяющие смысловое поле авторского понимания искомой системы. Они описаны в содержании первого и второго компонентов концепции.

Таким образом, представленная структура концепции формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей является способом отражения организации образовательного процесса студентов в ВУЗе, представляет собой стратегию педагогической деятельности и учитывает специфику субъект-субъектного взаимодействия, построенного на основе партнерских отношений двух важнейших социальных институтов общества: семьи и школы.

Сам же процесс моделирования системы, детальная характеристика всех компонентов системы, их взаимосвязи на основе предлагаемых в концепции методологических подходов и идей, построенных на основе замысла и цели концепции, будут раскрыты в разделе 3 нашего исследования.

ГЛАВА 3

НАУЧНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ

3.1. Научное обоснование и моделирование системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей

Методологические аспекты исследования проблемы профессиональной готовности учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, результаты анализа теоретических основ социально-педагогического взаимодействия учителей начальных классов с семьей являются весомым и достаточным основанием для разработки, экспериментального моделирования и внедрения системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов в процессе обучения. Поэтому нашим следующим исследовательским шагом будет обоснование и использование системного подхода как ключевого методологического направления современного общенаучного познания, что дает возможность рассматривать любое научное явление или феномен как систему, с одной стороны, и описывать возможности её функционирования – с другой стороны.

Необходимость подготовки учителя начального образования к социально-педагогическому взаимодействию с институтами семьи и детства закреплена в нашей стране на законодательном уровне. Так, Концепция государственной семейной политики в РФ на период до 2025 года акцентирует внимание теоретиков и практиков национального образования на необходимости организации специальной воспитательной поддержки детям и их родителям на основе принципиальной перестройки реальной практики взаимодействия с семьей с учетом имеющегося на данный момент времени «иллюзорного благополучия» в диаде «школа-семья». И здесь особая роль принадлежит учителю,

который осуществляет роль профессионального посредника между современной школой, как центра взаимодействия с родителями, и социумом, отвечающим за государственно-общественную семейную политику [10].

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования фактически заключена идея подготовки учителя начального образования к реализации функции социально-педагогического взаимодействия с семьей на уровне компетенций социальной работы и социально-педагогической деятельности [15].

Исследовательской задачей данного параграфа является отделение наиболее целесообразных и точных теоретических основ системного подхода, с помощью которых можно разработать и смоделировать систему формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию. Выполняя данную задачу, отметим, что теория систем претерпела длительную историческую эволюцию.

Так, термин «система» происходит от латинского слова *systema*, а тот, в свою очередь, от греческого *σύστημα* *systema* и обозначает «целостную концепцию, состоящую из нескольких частей или элементов, системы» [81].

Начальное представление о системе появляется уже в философии античности, которая трактует онтологическое представление о системе как об упорядоченной целостности бытия. Наука Нового времени уже широко использует это понятие в собственных целях при исследовании той ли иной проблемы и пытается философски обосновать логико-дедуктивную природу системного знания (И.Г. Ламберт и др.).

Бесспорный приоритет в продвижении научного знания относительно системного подхода принадлежит разработанной в 1912 году А.А. Богдановым (Малиновским) концепции тектологии, которая базировалась на устоях общенаучных принципов организации познания [57]. Однако, эта теория, не получив достойного признания в то время, была адекватно оценена только в 30-40-х гг. XX в., когда были разработаны на базе теории анализа систем конкретно-научные принципы познания в работах В.И. Вернадского и праксеологии Т. Котарбинского.

Но весомый прорыв в общую теорию систем с последующим приоритетным признанием был осуществлен австрийским биологом и философом Л. фон Берталанфи, в основу которой, была заложена идея об «открытой системе», которая, в отличие от «закрытых систем», исследуемых классической физикой, подпитывается и обменивается энергией с окружающей средой, а также имеет такие свойства, как организованность системы и разнообразие типов связи, что является особенно ценным, для нашего исследования [47].

Именно этот подход применительно к научному анализу изучаемых объектов стал доминирующим во второй половине прошлого столетия, а его дальнейшее развитие связывается с оформлением современной общенаучной теории системного подхода (В.Г. Афанасьев, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин и др.), в том числе и в педагогической науке (Ю.П. Ветров, Л.Г. Викторова, Т.А. Ильина, Т.А. Ильясова, Ю.А. Конаржевский, Н.В. Кузьмина, К.Н. Мезенцев, М.И. Мельникова, В.А. Сластенин и др.) [81; 82; 178; 180; 213; 235; 267; 405].

Сущностью системного подхода, базирующегося в рамках общей теории систем как логико-методологической основы, является разработка аппарата понятий, которые позволяют рассматривать научные объекты как систему. Последняя является ключевой категорией системного подхода.

Следует отметить, что, не смотря на понятность и широкую разработанность понятия «система», до сих пор не существует однозначного толкования и общепринятого определения данной дефиниции.

В нашем исследовании мы будем придерживаться определения системы, данного Т.А. Ильиной, которое, на наш взгляд, наиболее адекватно отражает сущность данного феномена применительно к педагогической сфере научного познания. Под системой Т.А. Ильина понимает такое упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, которые вступают во взаимодействие со средой как целостное явление на основе общей цели функционирования и единства управления [178, с. 16].

Данное определение не противоречит собственному пониманию сущности системы, а позволяет рассмотреть систему формирования готовности к взаимодействию с позиции целостного

множества структурных элементов, которые, взаимодействуя друг с другом, действуют в рамках образовательно-воспитательной среды под управлением субъектов педагогической деятельности.

В то же время, исследование любой сложной системы, к которой относится и рассматриваемая система, нуждается в выделении и описании основных аспектов системного подхода, а именно:

- системно-компонентного, суть которого направлена на вычленение элементов, образующих исследуемую систему;

- системно-структурного, обнаружение и описание внутренних взаимозависимостей компонентов исследуемой системы в целях создания представления о ее внутренней организации;

- системно-функционального – выявление функций, ради которых создается и существует исследуемая система;

- системно-целевого – определение цели, задач и подзадач системы в целом и отдельных ее конструктов в условиях их взаимосвязях и взаимообусловленностях;

- системно-ресурсного – наличный ресурсный потенциал системы, необходимый и достаточный для эффективного ее функционирования в рамках решения той или иной системной проблемы;

- системно-интеграционного – наличие той качественной совокупности свойств системы, которая гарантированно обеспечивает ее целостную особенность;

- системно-исторического – исследование перспективных тенденций функционирования системы на основе описания ее генеза, становления и развития;

- системно-коммуникативный – выявление внутренних и внешних связей [81].

Учитывая основные аспекты системного подхода, а также основные его принципы (целостности, структурности, функциональности, автономности и взаимосвязи элементов, взаимозависимости от среды, иерархичности, управляемости, прогностичности, открытости и др.) имеем все основания признать формирование готовности к взаимодействию с семьей сложной социальной системой.

Для определенных систем характерна многофункциональность, поскольку каждый компонент системы, по нашему мнению, может быть обусловлен реализацией отдельной функции, например:

– аксиологической (связанной с определением и направлением мотивов, определяет совокупность мотивов, адекватных целям);

– аналитико-прогностической (связанной с определением содержательных составляющих процесса; усовершенствованием программ и технологий; прогнозированием);

– интегративной и познавательно-информационной (связанных с получением знаний и умений в процессе учебно-воспитательной деятельности и интеграцией их в информационное поле среды вузов, предопределяет углубление умений и навыков в процессе самореализации и самоактуализации личности);

– экспертной (обеспечивает контроль процесса достижения цели) [81].

Использование системного подхода позволяет рассмотреть изучаемую нами систему как педагогическую. Поэтому подбор, описание и моделирование системы целесообразно осуществлять на основе анализа существующих моделей педагогических систем с возможностью интеграции научных знаний и педагогической методологии системного подхода.

Несмотря на то, что предпосылки создания новаторских педагогических систем были заложены трудами таких выдающихся педагогов, как Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др., бурное развитие теории педагогических систем началось в последнее столетие. При этом необходимо отметить, что при довольно основательной научной разработанности этого вопроса, среди ученых нет единодушного мнения относительно данного понятия и его четкой формулировки.

Отметим, что для нашего исследования наиболее подходят две концепции, разработанные Т.А. Ильиной и Н.В. Кузьминой [178; 267], поскольку их методологическая канва наилучшим образом дополняет друг друга и позволяет обосновать собственную систему формирования готовности студентов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

Как указано нами выше и отмечено многими исследователями, ключевой для разработки собственной педагогической системы являются научные взгляды Н.В. Кузьминой. Именно ей принадлежит заслуга внедрения понятия педагогической системы в широкую практику научно-педагогических исследований, где педагогическая система, вслед за Н.В. Кузьминой, понимается как множественная совокупность взаимосвязанных структурных элементов, функционирующих в образовательно-воспитательных целях [267].

Она обосновано полагала, что основными базовыми характеристиками педагогических систем (ПС) выступают её структурные компоненты, из которых и моделируется система. ПС различаются между собой целями и вместе с тем их объединяет общая цель: передача знаний, опыта, воспитание определенных качеств личности, поведения, взаимоотношений. ПС возникает тогда, когда в обществе накоплены определенные знания, которые должны усвоить те или иные группы людей. ПС может возникнуть только тогда, когда найдены средства достижения определенных целей. Любая ПС может возникнуть лишь при наличии какого-то контингента людей, нуждающихся в определенной подготовке, образовании или воспитании, следовательно, учащиеся – обязательный следующий компонент. ПС может возникнуть лишь в том случае, если есть педагоги, которые соответствуют целям системы, обладающие средствами коммуникации, определенными знаниями (в том числе и психологическими) об объекте педагогического взаимодействия.

Условия определяются целями, стоящими перед системой, и соответствием этих целей содержанию, способам деятельности, квалификации педагогов и подготовленности учеников. Результат связан с новообразованиями в системе знаний, умений, навыков, мировоззрения, личности учащихся. Н. Кузьмина называет этот результат психологическим результатом, который зависит от способов обучения [267].

Перечисленные компоненты, по мнению автора, являются необходимыми и достаточными для создания педагогической системы. Мы также поддерживаем это мнение, поскольку при отсутствии любого из них системы не существует.

Значительной теоретико-методологической основой для решения проблемы нашего исследования стала работа В.В. Докучаевой «Теоретико-методологические основы проектирования инновационных педагогических систем» [136; 137], в которой впервые был исследован феномен инновационной педагогической системы как конструкт междисциплинарного синтеза, а также был разработан и теоретически обоснован алгоритм и технология проектирования инновационных педагогических систем. В.В. Докучаева, опираясь на анализ ведущих положений теории систем, утверждала, что инновационная педагогическая система является интерактивным образованием класса «социальные системы», поэтому имеет свойства системы открытого типа.

Также ученый выделила классообразующие признаки инновационной педагогической системы, к которым, по ее мнению, относятся: ангажированность; экспансивность; интегрированность; концептуальность; широта; интенсивность; энергичность; устойчивость; синергичность.

Кроме этого, достойны внимания рассуждения В.В. Докучаевой об изучении теоретических и эмпирических факторов, которые служат основой для создания инновационных педагогических систем.

Отдельно ученый выделила такую совокупность факторов, которые регламентируют процесс получения творческого продукта: концептогенные факторы; системообразующие факторы; системоразвивающие факторы; факторы обмена; факторы функциональных связей.

В контексте анализа системного подхода как методологической основы научного исследования и моделирования также является весомой концептуальная модель формирования проектировочной компетентности будущего педагога-профессионала, которую разработала и теоретически обосновала автор. В основу этой модели был положен компетентностный подход. Проектировочную компетентность ученый рассматривает как сложный синтез и комбинацию общепедагогических и специальных компетенций будущего педагога-профессионала.

В своем исследовании автор обращает внимание на то, что в научном исследовании системы следует опираться на один из

важнейших признаков инновационной педагогической системы – способность к развитию, обновлению и самосохранению. В частности, по мнению исследовательницы, педагогическая система как система открытого типа обладает способностью достигать точки бифуркации в жизненном цикле, после чего система способна к преобразованию, развитию и циклическому функционированию при соблюдении следующих условий: социальной востребованности; целеустремленности; социального имиджа; конструктивности; оригинальности; практической пригодности [136].

Значительный интерес для научного обоснования и моделирования системы формирования готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей для нас представляет методическое исследование Н.О. Яковлевой [515], посвящённое проблеме педагогического проектирования инновационных педагогических систем.

Предлагаемая ею концепция «представляет собою проекцию теоретических положений на практическую область деятельности педагога. В этом качестве выступает выявленный на основе системного анализа компонентный состав педагогического проектирования инновационных систем, реализуемый через этапы создания проекта» [515, с. 29].

Далее важным для нашего исследования является подход Н.В. Кузьминой к определению тех характеристик, которые отличают педагогическую систему от остальных систем. Любая педагогическая система возникает, существует и развивается только в том случае, если существует определенный контингент субъектов, которые или нуждаются в педагогическом взаимодействии, или осуществляют это взаимодействие.

Следовательно, обязательными структурными компонентами любой педагогической системы являются субъекты педагогической деятельности – учащиеся (нуждающиеся в педагогическом взаимодействии) и педагоги (обладатели средствами педагогического взаимодействия) [235].

Учитывая то, что в нашем исследовании идет речь о профессиональной подготовке студентов, то есть взрослых людей (17-35 лет), а большинство дидактических теорий и концепций

разрабатывались применительно к детскому возрасту, методологические значения могут иметь научные данные о возрастных особенностях нейродинамики, психомоторики, а также внимания, памяти и мышления взрослых людей. В этом мы опираемся на результаты многолетнего исследования возрастного развития психических функций у людей в возрасте от 18 до 40 лет Б.Г. Ананьева [15].

Поскольку деятельность студента является частью его будущей профессиональной деятельности, в методологическом плане чрезвычайно важно иметь четкие ориентиры на конечный результат обучения в вузе.

Для нашего исследования важно мнение о том, что любая система обнаруживает свою целостность в том случае, если обладает свойствами неразрывного единства с внешней средой. Иными словами, нельзя рассматривать педагогическую систему отдельно от той среды, в которой она существует. Поскольку система формирования готовности к взаимодействию принадлежит сфере профессиональной подготовки и функционирует в высшей школе, то необходимо рассмотреть системный подход в рамках педагогики высшей школы.

Прежде всего, необходимо констатировать, что в педагогике высшей школы системный подход получил меньшее развитие, чем в других областях педагогики, хотя и признается исходным теоретическим условием научной организации учебного процесса в вузе. Необходимыми условиями развития учебного процесса в вузе, по мнению С.И. Архангельского, являются:

- наличие системного характера организации учебного процесса, выстроенного по законам теории педагогических систем, с включением в структуру учебного процесса определенных подсистем-компонентов, имеющих собственные задачи в области целеполагания;

- понимание закономерного характера внешних и внутренних связей и взаимозависимостей системы «учебный процесс» и их учет в образовательной деятельности;

- наличие оптимального управления целостной системой «учебного процесса» на основе адекватного отбора его форм, средств, технологий и методов;

– научный характер функционирующих в системе учебного процесса всех видов коммуникаций [26].

Обозначенные выше условия развития учебного процесса в вузе являлись для нас ориентирами на путях поиска научно-методического обоснования процесса моделирования системы формирования готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй.

Как свидетельствует методология системного подхода, в плане построения системы следует использовать метод моделирования, который изучали в научной теории и практике в разных научных аспектах.

Моделирование профессиональной подготовки педагога в целом и в частности раскрыто в научных исследованиях Ю.П. Ветрова, И.В. Власюк, Е.Ю. Волчегорской, В.И. Долговой, Д.А. Кечеевой, Т.К. Коваленко, И.Н. Мавриной, К.Н. Мезенцева, М.И. Мельниковой, В.А. Слостёнина и др. [80; 81; 91; 96; 138; 194; 201; 267; 405].

Так, описывая системный подход как педагогическое явление, эти ученые отмечают, что ведущим методом в его реализации является модельный.

Основная функция модели – это ее использование как средства познания. К конкретизированным (производным от основной) функциям принадлежат средство научного осмысления действительности; средство общения; средство обучения и тренировки; инструмент прогнозирования; средство постановки и проведения эксперимента.

Модель как средство осмысления действительности позволяет упорядочить и формализовать первоначальные представления об объекте исследования. В процессе построения модели можно обнаружить существенные взаимосвязи и взаимозависимости, последовательность действий (алгоритм) и необходимые ресурсы. Как средство общения модель вызывает точное формулирование основных понятий и краткое описание системы, объяснение причинно-следственных связей и общую структуру исследуемой и моделируемой системы; как средство обучения и тренировки способствует повышению эффективности процесса формирования креативности средствами инновационных, интерактивных и креативных техник, методов, методик.

Использование модели для построения системы позволяет повысить эффективность ее внедрения.

Общие аспекты моделирования системы исследовали Б.В. Гнеденко [109], К.Н. Мезенцев [267], А.Б. Соболев [33]; педагогическое моделирование изучали В.П. Бедерхаева, П.Б. Бондарев [36], А.Н. Дахин [125], Дж. Джонс [129], В.Н. Машков, В.И. Михеев [274] и другие; моделирование профессиональной подготовки педагога в целом раскрыто в научных исследованиях А.И. Артюхиной [24], А.С. Белых [44], Ю.П. Ветрова [80, 81], В.И. Долговой [138], Н.Н. Никитиной [297], В.А. Слостенин [406], С.Я. Харченко [464], Л.А. Хомич [469], В.А. Ясвина [518].

По мнению В.И. Михеева, моделирование в педагогике имеет следующие аспекты применения: гносеологический, в котором модель играет роль объекта в процессе познания определенного явления; общеметодологический, предопределяющий определение взаимосвязей различных элементов учебно-воспитательного процесса; психологический, способствующий описанию разных сторон учебной педагогической деятельности [274, с. 8].

Этого же мнения придерживается и Т.А. Ильясова, отмечая, что «сущность педагогического системного исследования заключается в том, чтобы обеспечить теоретический синтез (а не просто обобщить материал целого ряда наук) на педагогическом уровне посредством установления методов познания. При этом в педагогическом системном исследовании происходит отказ от традиционного деления его методов на теоретические и эмпирические. Здесь ведущим исследовательским методом становится метод моделирования, использование которого обеспечивает теоретический синтез материала определенного ряда наук. Другими словами, в современном системном научно-педагогическом исследовании метод моделирования приобретает методологическое значение [180, с. 23].

Заметим, что в педагогической научной теории внимание ученых сосредотачивается на изучении сущности и структурных составляющих моделирования. Мы поддерживаем мнение Н.К. Сергеева [392] и считаем обоснованным использование понятия «модель» как идеальной схемы процесса подготовки

специалистов в вузе и наиболее полным отражением представления о цели, которая должна быть достигнута.

Заметим, что построение модели должно базироваться на таких научных положениях, как:

- 1) составлять основу познания и систематизации нового;
- 2) позволять привлекать что-то новое и инновационное;
- 3) ориентироваться на практическую реализацию и возможность внедрения;
- 4) предоставлять новую информацию о педагогическом объекте;
- 5) предвидеть проверку и истинность.

Бесспорно, создание педагогической системы и ее модели должны предусматривать сформулированную цель, то есть моделирование должно быть направлено не только на познание нового, но и на формирование сути научного исследования, т.е. на цель, принципы, компоненты, содержание, технологии.

Таким образом, модель системы мы истолковываем как описательную характеристику, основанную на условиях, направлениях, этапах и компонентах, принципах, методах, формах, средствах, ресурсах и методических приемах ее реализации.

Мы приходим к выводу, что в нашем случае педагогическое моделирование должно использоваться для разработки общей идеи (целей) создания системы формирования готовности к взаимодействию и основных путей ее достижения. В указанном смысле педагогическое моделирование дополняется соответствующей проектной деятельностью, направленной на дальнейшую разработку и создание модели и доведения ее до уровня экспериментально-практического использования. Результатом проектной деятельности становятся конструкты подструктур модели системы формирования готовности к взаимодействию.

Поскольку в нашем исследовании была поставлена задача научного обоснования теоретических основ моделирования системы, формирования профессиональной готовности будущих учителей начальной школы к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй, то здесь мы исходили из представления о том, что модель отражает внутреннюю организацию исследуемой системы, её структуру, которая, в свою очередь, находится в

зависимости от специфических особенностей обозначенного взаимодействия.

Здесь специфика, на наш взгляд, заключается в том, что постановка задачи педагогического моделирования социально-педагогического взаимодействия рассматривается в профессиональном образовании как результат всех составляющих единиц современной педагогической деятельности – воспитания, обучения, развития, саморазвития, самореализации, самообразования, самовоспитания, адаптации и т.д.

Следовательно, при моделировании социально-педагогического взаимодействия учитываются все возможные виды работы (учебной и внеучебной), связанные с решением социально-педагогических задач. И только в системе, в единстве всех составляющих ее компонентов может быть осуществлен грамотный анализ социально-педагогического взаимодействия и предложены оптимальные пути влияния на познавательную и личностную сферу детей как результат взаимодействия педагога с семьей [90].

На основании вышеизложенного определим основные свойства системы формирования готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, которые одновременно являются критериями жизнеспособности системы и будут положены в основу ее разработки:

1. Целостность. Система является целостной совокупностью элементов, с одной стороны, и одновременно подсистемой системы более высокого уровня; целостность характеризуется не механической суммой ее элементов, а их функциональностью, когда изменение одного элемента вызывает изменение других элементов и системы в целом.

2. Эмерджентность (от англ. *emergency* – внезапность, внезапно возникающие свойства). Совокупное функционирование элементов системы порождает возникновение качественно новых свойств; функционирование системы формирования готовности не может быть сведено к функционированию отдельных ее элементов.

3. Целенаправленность и целесообразность. Система имеет объективные (вызванные социальным заказом) и субъективные (поставленные исследователем) цели, которые ориентированы на определенный результат. Целесообразность обуславливается

наличием собственных целей и ресурсов для преобразования рассматриваемой системы. Для этого необходима качественная диагностика реального состояния и потребностей системы, а также взвешенное и обоснованное построение системы целей экспериментальной работы для изменения качеств этой системы.

4. Структурность. Характеризуется совокупностью структурных элементов системы формирования готовности, которая позволяет анализировать основные свойства в рамках конкретной организационной структуры. В нашем случае система рассматривается как имеющая простые структурные элементы (неделимые), так и сложные (имеющие подсистемы). Все элементы наделены свойствами взаимозависимости, но, в то же время, имеют определенную автономность. Связи между структурными элементами системы формирования готовности могут быть как вертикальными (касается элементов различной иерархии), так и горизонтальными (когда элементы системы или подсистемы выполняют подобные функции, например: субъект, объект, цель, содержание, задачи, формы, методы, средства и результат).

5. Иерархичность. В данной системе наблюдается имеющаяся разноуровневая подчиненность элементов. Способом регуляции системы является управление. К тому же, сама система формирования готовности имеет подсистемы (в виде подцелей, подзадач и т.п.), одновременно, будучи подсистемой высшего порядка, например, стратегий взаимодействия семьи и государства.

6. Синергизм. Обуславливается сложностью взаимодействия элементов рассматриваемой системы, при которой эффект от действия целой системы больше, чем сумма изолированного функционирования этих же элементов. Это позволяет системе выходить на новый качественный уровень развития, адаптироваться к изменениям в среде, изменяя структуру и сохраняя определенную устойчивость.

7. Информационность. Рассматриваемая система имеет информационную насыщенность для возможности взаимодействия между структурными элементами для реализации своих функций. При этом имеются не только каналы насыщения информацией, но и информационные и материальные ресурсы для осуществления информационного обмена.

8. Открытость. Исследуемая система проявляет свои свойства при взаимодействии с внешней средой, что делает ее открытой. Обеспечение открытости требует усиления взаимообмена между средой взаимодействия с семьей и средой образования-воспитания.

9. Равновесие. Система готовности к взаимодействию с семьей способна сохранять гомеостаз без внешнего вмешательства как можно дольше.

10. Устойчивость и динамичность. Система имеет свойство сохранять параметры в заданных пределах и возвращаться в состояние равновесия после прекращения действия внешних факторов. Исследуемая система имеет динамическую природу и на разных этапах своего существования имеет различные формы своего представления.

11. Надежность. Система продолжает существование даже при условии выхода из полноценного функционирования любого из ее структурных элементов.

12. Концептуальность. Характеризуется логически обоснованной и взвешенной системой взглядов на цели, сущность и пути достижения результата [82].

Таким образом, моделирование системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей представляет собой процесс концептуализации с применением всего арсенала средств системного подхода к образовательному феномену готовности к взаимодействию. Продуктом этого процесса становится конкретный авторский концепт модели готовности к социально-педагогическому взаимодействию, где социально-педагогическое взаимодействие с семьей является одновременно и ресурсом, и продуктом субъектного генеза, предопределяющим особенности качественной ретрансляции социального профессионально-личностного опыта в микро-, мезо-, макро- и мегасредах (рис. 3.1.1)

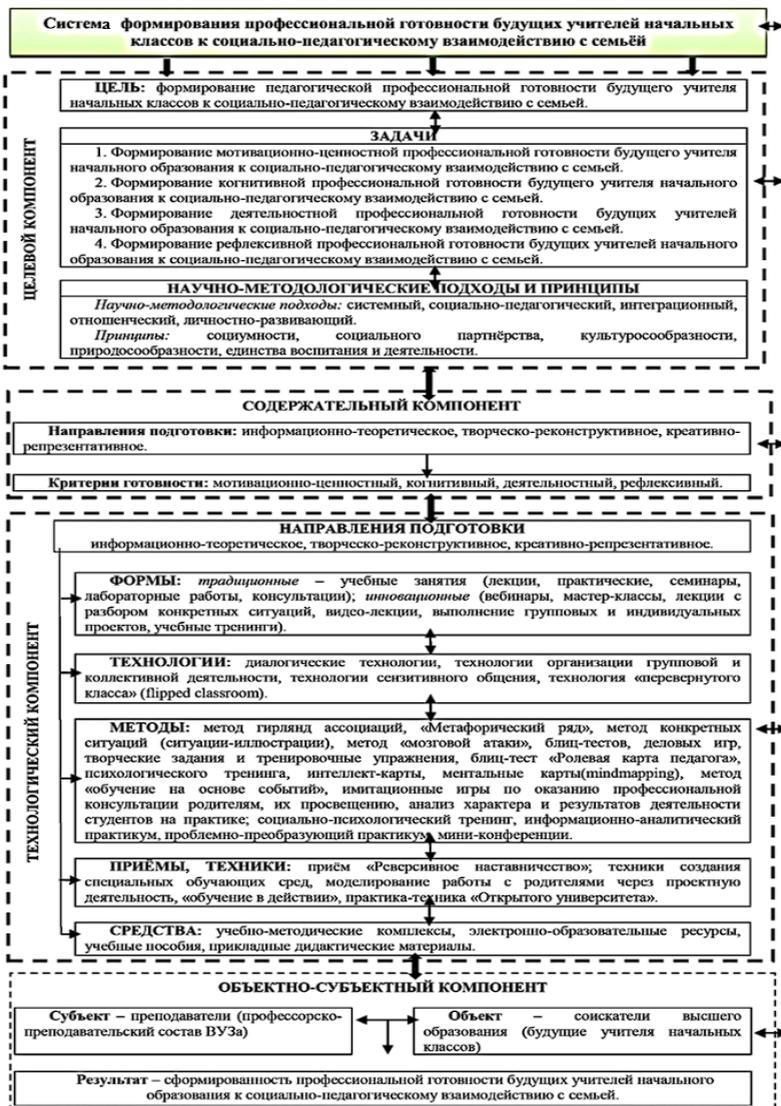


Рисунок 3.1.1 – Модель системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй

Система формирования готовности студентов к социально-педагогическому взаимодействию реализуется в ходе профессиональной вузовской подготовки, где у будущего учителя начальных классов формируются, прежде всего, способности к сотрудничеству, партнерству, посредничеству; к использованию роли социального работника и социального педагога во взаимоотношениях с детьми и их родителями, в целях и задачах успешной социализации детей, их личностного развития, воспитания и обучения, консолидации всех субъектов, взаимодействующих с семьей, на решение проблем семьи и ребенка.

В целом, подводя итоги научного обоснования и моделирования педагогической системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, мы пришли к следующим выводам:

1. В исследовании было проведено обоснование системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в рамках и аспектах общей теории систем: теории систем в педагогике высшей школы, теории систем как продукта инновационного моделирования с позиций триединства системного, деятельностного и информационного подходов; теории проектирования-моделирования инновационных педагогических систем в отрасли междисциплинарного синтеза, что дало основание для теоретического обоснования и научного ориентира для адекватного построения искомой педагогической системы.

2. В процессе научного исследования и использования системного подхода мы определили, что системный подход является многофакторным научным феноменом и базируется на принципах многоплановости, многомерности, многоуровневости и динамизма.

В целом, использование системного подхода дало нам возможность руководствоваться таким положением, как: рассматривать готовность будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей как самостоятельную составную содержательную часть их

профессионального мастерства; реализовать проектируемую систему формирования готовности как открытую педагогическую систему, определить её компоненты, обосновать содержание готовности будущих учителей начальных классов как одной из составных частей их профессионального обучения.

3. Для полного исследования и конструирования системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй мы взяли за основу такие аспекты системного подхода, как: системно-компонентный (обуславливает компонентный состав системы), системно-структурный (способствует получению представлений о внутренней организации системы), системно-функциональный (предполагает определение целей, способов, ресурсов для достижения цели и функционирования системы). При этом мы исходим из того, что система формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов является разновидностью педагогической системы и имеет следующие основные признаки: служит основой для научно-теоретического осмысления и построения педагогической деятельности будущих педагогов, охватывает определённую совокупность педагогических технологий, необходимых для формирования и готовности к взаимодействию с семьёй, обеспечивает взаимосвязь обучения студентов с социальными институтами воспитания.

4. В результате теоретического анализа мы считаем целесообразным принять за основу нашего дальнейшего научного поиска следующую авторскую трактовку искомого научного понятия: система формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй – это упорядоченная совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов, которые гармонично взаимодействуют и взаимовлияют друг на друга с целью формирования у будущих учителей способности к осуществлению устойчивых, позитивных отношений с семьёй ученика как ведущим социальным институтом воспитания.

5. Модель системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-

педагогическому взаимодействию с семьёй в процессе профессиональной подготовки включает в себя пять компонентов: целевой, содержательный, технологический, субъектный и объектный. Целевой компонент включает цель, результат, задачи, принципы и является системообразующим компонентом. Содержательный конкретизирует наполнение учебных дисциплин, педагогической практики профессионально-педагогическим материалом, ориентированным на результат функционирования системы. Технологический компонент предполагает использование совокупности традиционных и авторских технологий, форм, методов, приёмов, которые должны быть внедрены в разные формы организации учебного процесса для оптимизации, модернизации и интенсификации профессиональной подготовки студентов. Субъектный и объектный компоненты отражают требования к преподавателю университета и раскрывают особенности студентов в условиях активности формирования у них способностей, мастерства при социально-педагогическом взаимодействии с семьями. Содержательная характеристика каждого из компонентов системы представлена в следующих разделах работы.

3.2. Характеристика компонентов системы формирования готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй

Дальнейшая практическая реализация модели системы формирования готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй, описанная в предыдущем подразделе, требует конкретизации содержания и функций указанных компонентов системы, которая будет осуществляться на прогнозирующем этапе экспериментальной деятельности. Учитывая это, целью данного параграфа нашего исследования является проектирование содержания системы формирования готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй в процессе профессиональной подготовки и в пределах каждого из определенных компонентов: целевого, содержательного,

технологического, объект-субъектного. Методом описания прогнозирующей деятельности станет характеристика отдельных компонентов системы формирования готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в процессе профессиональной подготовки в вузе.

3.2.1. Целевой компонент

Система формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, как отмечалось в предыдущем параграфе, состоит из совокупности чрезвычайно важных ее компонентов.

Одним из компонентов, от которого в определенной степени зависит весь процесс подготовки студентов в указанном контексте, является целевой. Подтверждением этого можно считать мнение ученых В.П. Беспалько и Ю.Г. Татур, которые отмечают, что цель обучения и воспитания специалиста следует рассматривать как системообразующий элемент педагогической системы [51, с. 32]. А потому правильное определение цели является залогом успеха. Именно цель является тем значимым модусом и ориентиром, в соответствии с которым структурируется и наполняется вся система подготовки будущего учителя. Соответственно, от четкости формулирования цели зависит и результат процесса подготовки будущих педагогов в сфере социально-педагогического взаимодействия с семьей.

Понимая важность вышеупомянутого, а также учитывая наше стремление избежать неудачного формулирования цели в указанном контексте, взглянем на указанную дефиницию в ее первоначальном виде и рассмотрим представление о ее характеристиках сквозь призму построения педагогической системы. Между тем, считаем, нет необходимости в анализе большого количества определений понятия «цель». Наиболее оправданно, с нашей точки зрения, обратить внимание на те из них, которые обеспечат правильное понимание ее сущности и, соответственно, позволят объективно подойти к формулированию цели предлагаемой системы формирования профессиональной

готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

Считаем вполне логичным начать рассмотрение указанной дефиниции в философском аспекте, поскольку именно философия является фундаментом для огромного количества ныне существующих отраслей наук, особенно педагогики как науки. Обратимся к философскому словарю, где цель рассматривается как предупреждение в сознании результата, на достижение которого направлена деятельность. В этом же месте отмечается, что цель может стать силой, которая изменяет действительность за счет взаимодействия с такими средствами, которые являются необходимыми для ее практической реализации [455]. Подобная трактовка цели предлагается в другом философском словаре, в котором цель определяется как «идеальное предупреждение результата деятельности», а также, как и в предыдущем случае, отмечается «необходимость соответствующих путей достижения результата» [456, с. 381].

Таким образом, в философии в понятии цели выражают общие ее характеристики. Вместе с тем, даже ориентируясь на эти характеристики, рассматривая их в плоскости заявленной нами проблемы, можно резюмировать, что цель, в определенной степени, должна характеризовать конечный результат функционирования всей системы подготовки учителей к профессиональной деятельности. Обращаясь к категории цели в педагогическом контексте в русле понимания педагогической системы, мы также не будем прибегать к детальному раскрытию указанной дефиниции, но считаем необходимым выделить из совокупности существующих такую формулировку понятия «цель», которая может рассматриваться как базовая в контексте нашего исследования.

Наиболее близкое нам понимание цели предлагает С.Я. Харченко, который определяет цель обучения как центральную, стержневую, педагогическую категорию, которая связывает воедино все компоненты учебного процесса и в значительной мере детерминирует его результаты. По мнению ученого, цель обучения целесообразно рассматривать как системообразующий элемент, позволяющий сформулировать целостную педагогическую систему подготовки учителя к будущей

деятельности. В свою очередь, цель вузовского обучения ученый определяет тем результатом, который предполагается, который можно сформулировать как высокую профессиональную готовность студентов к педагогической деятельности [462; 464].

Таким образом, опираясь на это определение, цель предложенной нами системы мы рассматриваем через сформированность у будущих учителей начальных классов личностно-профессиональной готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьей учащихся.

Для конкретизации этой цели необходимо, прежде всего, рассмотреть подходы ученых к определению основных требований относительно формулирования целей и принципов целеполагания.

В частности, согласно таким требованиям (Л.И. Гурье, А.В. Железнякова, Е.С. Заир-Бек, Н.А. Казакова, Н.Н. Никитина, И.А. Петухова, В.А. Слостенкина и др.), цели должны быть: жизненно необходимыми, реально достижимыми, точно выраженными (указывать на конкретный результат обучения), полными без излишества, систематизированными, согласованными, гибкими, гармонизированными, мотивированными на социальные ценности и ценности возраста, инструментальными и технологическими (определять конкретные действия по их достижению), диагностированными, то есть, подвергаться измерению, определению их соответствия результатам учебной деятельности и основным качествам личности [118, с. 78-79; 161, с. 24-25; 296, с. 102; 404, с. 42].

Относительно принципов формулирования целей, Г.А. Моняхова предлагает руководствоваться следующими: язык целеполагания должен быть доступным и понятным как учителю, так и ученику и его родителям (точность и понятность формулировок); при конструировании формулировок целей должны использоваться лишь структурные элементы языка целеполагания (служебные слова «уметь», «знать», «применять», «иметь представление о» и др.; тело цели – понятие, осваиваемые операции и связи между ними); представление требований стандарта на языке целей (четкое и ясное видение нового уровня, на который должен быть выведен ученик при реализации данной цели); обеспечение при формулировании цели ее диагностичности (через механизм простого факта установления достижения

учеником цели); строгое соблюдение последовательности и процедур при целеполагании [277, с. 130].

Данные принципы логически дополняются принципами формулирования целей на примере частных целей С.Я. Харченко; ими являются принципы: конкретизации (выдвигать только те цели, которые могут быть реализованы с учетом имеющихся ресурсов – возрастных особенностей учащихся, профессиональных задатков педагогов, содержания условий обучения и др.); дифференциации (распределять общие учебные цели на такое количество конкретизированных, чтобы общие цели были достигнуты, однако не ценой чрезмерных усилий); диагностичности (сначала выдвигать общие цели, а затем достигать их последовательного уточнения, то есть строить «дерево целей»); оптимальности (конкретизированные учебные цели должны быть четкими, пути их достижения очевидны, а степень реализации – контролируемой); результативности (формулировать разнообразные учебные цели, предусматриваемые содержанием образования, с целью достижение всестороннего развития личности ученика в процессе обучения) [463].

Для более эффективного и точного целеполагания в нашей педагогической системе считаем целесообразным вместе с уже вышеприведенными требованиями и принципами формулирования целей использовать еще три принципа:

1) диалектического противоречия цели (единства потребностей общества и интересов личности, общественных запросов и самореализации субъекта);

2) детерминированности целей современными цивилизационными вызовами, в частности духовным кризисом и нестабильностью в мире;

3) возможного прогнозирования целей развития личности школьника на принципах устойчивого развития человечества.

Поскольку реализация цели формирования профессиональной готовности будущих учителей начальной школы к социально-педагогическому взаимодействию с семьей планируется осуществляться в процессе взаимодействия образования в среде личностно-профессиональной педагогической подготовки, то следует обязательно учитывать целевую

«погрешность» этой среды. Логика такой «погрешности», на наш взгляд, обнаруживается в следующих теоретических моментах.

Формирование профессиональной готовности будущих учителей начальных классов осуществляется в образовательном пространстве педагогического вуза, внутренне многообразной среде, элементы которой во взаимодействии обеспечивают достижение единой цели – формирование целостной личности студента. Образовательное пространство вуза приобретает статус профессионального образовательного пространства, если обладает потенциалом формирования личности, владеющей определенной профессиональной деятельностью (В.А. Ясвин и др.). Следовательно, профессиональное образовательное пространство вуза – это пространство, в котором осуществляется профессионально-личностное развитие студента.

Частью данного образовательного пространства является пространство профессиональной подготовки, в которой происходит профессионально-личностное становление, формирование и развитие студента-субъекта этой подготовки. Но поскольку личность многоаспектна и многогранна, то и формируется она под воздействием множества сред, в которые включена и в которых обнаруживает своё присутствие. Будущий учитель начального образования включен и обнаруживает свое присутствие в среде профессиональной подготовки. Среда профессиональной подготовки отличается от множества других сред, которые могут возникать как организованно, так и стихийно, тем, что она всегда организуется в образовательном пространстве вуза как поле активного взаимодействия трех компонентов: студента, педагога и среды между ними (Л.С. Выготский). При этом все три компонента должны быть активными в проявлениях целей обозначенного взаимодействия.

В связи с этим актуализируется значение среды профессиональной подготовки как целеполагающего фактора личностно-профессионального развития (И.А. Баева, С.Д. Дерябо, В.П. Лебедева, В.И. Панов, В.И. Слободчиков и др.), осуществляемого в различных целях, в том числе и в целях формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей. При этом следует отличать понятие «среда» от понятия

«пространство». Среда предполагает погруженность в неё, использование потока информации для целей изменения и совершенствования человеческого «Я»; образовательное же пространство в большей степени предполагает не погружение в него, а присутствие в нем.

Но для того, чтобы студент находился во взаимодействии со средой в состоянии погруженности в нее, а не в состоянии присутствия в ней, сама среда должна обладать некоторыми атрибутивными качествами, придающими ей форму механизма погружения в нее. Причем эти качества должны быть адекватны цели и задачам системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, представленным соответствующей моделью. В этом случае такая среда становится одновременно и фактором, и средством реализации разработанной модели профессиональной готовности.

Ведущие отечественные педагоги и психологи (Л.С. Выготский, И.И. Емельянова, Т.А. Насонова, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) отмечают, что образовательная среда является ведущим фактором развития личности, а ее социокультурное образовательное пространство представляет собой интегративный фактор личностного становления будущего педагога, влияние которого осуществляется через включение последнего в самые разнообразные целевые сферы [103; 152; 289; 413; 517].

Профессиональная подготовка будущего учителя (или пространство профессиональной подготовки в педагогическом вузе), его профессиональное становление в социокультурном образовательном пространстве происходит за счет постановки и осмысления им целей профессионального развития, за счет актуализации и реализации его ценностно-смысловых и творческих потенциалов [246].

Другими словами, среда профессиональной подготовки в педагогическом вузе характеризуется наличием и качественным отличием своего идейно-политического, культурологического, социально-психологического, нравственно-этического, образовательно-воспитательного (педагогического), методолого-профессионального целевого наполнения.

Такое наполнение предполагает в составе среды профессиональной подготовки ее обучающего (учебного), воспитывающего и развивающего целевого компонентов. Поэтому, исходя из факта того, что реализация цели формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей осуществляется в процессе вузовской профессиональной подготовки, следует учитывать ее целевую систему.

Таким образом, формулирование и реализация конкретной цели формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей детерминировано системой обучающихся, воспитательных и развивающих целей среди субъектов педагогической профессиональной подготовки.

Учёными обращается внимание на то, что реализация внутренних целевых функций обеспечивается природой системы. Если это социальная система, то в ней работают цели, мотивы, ценности, установки социальных субъектов, личностей. Важнейшая роль внутренних целевых функций заключается в том, что они обеспечивают необходимую для внешнего функционирования внутреннюю динамику системы [429].

В том смысле рассматриваемая нами система является целенаправленной. В ней понятие внутренней цели предполагает и наличие внешней цели, цели более высокого ранга в том понимании, что система формирования готовности будущих учителей к социально-педагогическому взаимодействию служит подсистемой системы более общего порядка. Все эти системы имеют собственные потребности, мотивы деятельности и естественные внутренние цели – цели системы. В то же время они удовлетворяют потребности других социальных систем – обеспечивают выполнение внешних целей – целей-заданий. Каждая из этих систем, на всех уровнях иерархии, в своем развитии постоянно реализует цепочку «потребность-цель-результат». Реализация указанной цепочки осуществляется в процессе целеполагания [346].

В целеполагании педагогической цели системы мы будем полагаться на описанный выше функциональный подход к определению иерархии целей системы формирования

профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, определив, что цели высшего уровня обобщения (предыдущие в иерархии) является стратегическим для целей более низкого уровня обобщения, а следующие – тактическими для предыдущим [402].

При этом будем иметь в виду, что результат достижения ведущих (высших) целей – продукт деятельной ситуации, направленный на удовлетворение потребностей общества, а результат достижения внутренних целей – сама внутренняя управляющая, также удовлетворяющая потребности общества, в рамках стратегии системы и в меру своих компетенций и компетентностей.

Для низких ступеней в иерархии целей системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей значимы такие внутренние, оперативно-тактические цели, которые реализуют задачи взаимодействия в диаде «цель-результат». Являясь внутренними, эти цели направлены на содержание целостности объекта взаимодействия и функциональности их частей.

Рассмотрим последовательно на высших и низких ступенях иерархии целеполагающие цели системы взаимодействия.

Верхние ступени в иерархии целей рассматриваемой системы в нашем представлении заменят такие внешние, стратегические и оперативные цели, как связанность с внешней политикой в области семьи. Являясь внешними, эти цели направлены на обеспечение устойчивости каждого элемента исследуемой системы в среде [91].

Целеполагающая подсистема системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей должна, на наш взгляд, в качестве ведущей типологической цели, отражающей взаимодействие институтов семьи и государства в современном российском обществе, включать цель реализации именно государственной социальной семейной политики. Тогда внешними социально-педагогическими целевыми ориентирами для нашей системы становятся следующие функции:

1) социализации (усвоение ценностей, норм, образцов поведения в соответствии с заданными моделями общества);

2) образовательно-воспитательные – целенаправленное и систематическое формирование личности, поддержание культурного воспроизводства общества;

3) коммуникативные – общение;

4) регулятивные – передача социальных норм и контроль за их исполнением;

5) регенеративная (возобновление) – передача социального статуса и исполнения;

6) хозяйственно-бытовая – поддержание физического здоровья членов семьи, уход за детьми и престарелыми членами семьи;

7) досуговая – организация рационального досуга, взаимообогащение интересов;

8) эмоционального удовлетворения – получение психологической защиты, эмоциональной поддержки, эмоциональная стабилизация индивидов;

9) рекреативная – достижение психологического здоровья и комфорта в семье.

Основу низших этажей иерархии цели рассматриваемого взаимодействия составляют цели взаимодействия непосредственно низших ее субъектов.

Учитель начальных классов является представителем школы как главного института образования, и в рамках этого института осуществляется его взаимодействие с семьей учащихся. Необходимо, прежде всего, обозначить, что в современной педагогической науке социально-педагогическое взаимодействие семьи и школы понимается как совокупность характеризующихся целостного интегративного структурных и функциональных элементов образовательного процесса, взаимосвязь которых обеспечивают достижение качественного результата [203].

Т.В. Коваленко в своем диссертационном исследовании выделяет систему целей-критериев взаимодействия семьи и школы: реализация семьей функции воспитания, развития и социализации ребенка; повышения уровня педагогической культуры родителей; коррекция межличностных отношений в диадах «родитель-ребенок», «родитель-педагог»; повышение уровня воспитательной деятельности родителей; формирование конструктивных типов взаимодействия родителей и детей; формирование доверия

родителей к образовательному процессу; формирование желания дальнейшего сотрудничества семьи со школой; снижение проявления признаков перфекционизма у родителей и детей [203].

При этом исследователь формулирует в качестве ведущей внешней цели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования необходимость преодоления противоречий между сущим (имеющимся) объектом взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования, часто характеризующемся отрицанием родителей от школы, и должным на уровне представлений, заданными потребностью общества в построении эффективной модели социально-педагогического взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования [205].

Учитывая данные стратегии, в нашем исследовании процесс целеполагания осуществляется в рамках концепции.

Необходимо особо подчеркнуть, что цели (и внешние и внутренние) социально-педагогического взаимодействия школы и семьи должны оставаться и формулироваться в рамках определенной педагогической концепции и соответствовать определенному типу образовательного процесса. В противном случае они будут представлять собой некий набор полученной, абсолютно не влияющей на эффективное функционирование образовательной организации как одного из субъектов социально-педагогического взаимодействия.

Таким образом, применив общую теорию целеполагания к моделированию открытых социально-педагогических систем, нами смоделирован целевой компонент системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей следующим образом:

1. В триаде «цель-задачи-результат».

Цель – формирование педагогической профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

Задачи:

– формирование мотивационно-ценностной профессиональной готовности будущего учителя начального

образования к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

– формирование когнитивной профессиональной готовности будущего учителя начального образования к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

– формирование деятельностной профессиональной готовности будущих учителей начального образования к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

– формирование рефлексивной профессиональной готовности будущих учителей начального образования к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

Результат – сформированность профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

2. В диаде иерархии целей: внешние цели (оперативно-стратегические) – внутренние цели (тактические).

Внешние цели – формирование профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей с учетом:

– целей государственной (общественной) социальной семейной политики;

– целей региональной семейной политики;

– целей социально-педагогического (или просто педагогического) аспекта семейной политики (преодоление дезориентированности семьи относительно своей роли и возможностей воспитания детей в сетевых условиях; гармонизация взаимоотношений с семьей; реализация социально-педагогических функций взаимодействий с семьей (социальный, образовательно-воспитательный, коммуникативный, регулятивный, регенеративный, хозяйственно-бытовой, первичного социального контроля, духовного общения, духовно-организационный, эмоционального удовлетворения, рекреативный));

– целей социально-педагогического взаимодействия в диадах «школа-семья», «школа-ученик», «учитель-семья», «учитель-ребенок», в триаде «учитель-ребёнок-семья»;

– целей социально-педагогического взаимодействия по выведению семьи из социально опасного положения (относительно

тех первичных «проблемных», «неблагополучных», «кризисных», «асоциальных», «девиантных», и «криминальных», и т.д. семьей).

Внутренние цели формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей включают:

– цели создания (организации) среды профессиональной практики в вузе – способствуют формированию профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в соответствии с критериями-качествами такой среды;

– цели, входящие в структуру задач формирования изучаемой готовности: мотивационно-ценностные (формирование системы внутренней и внешней мотивации регулирующей характер деятельности будущих учителей начальных классов по социально-педагогическому взаимодействию с семьей); когнитивные (формирование соответствующей системы знаний, умений, компетенций, способностей); деятельностные (формирование целей обобщающей компетенции – способностей: ориентация и прогноз в ситуациях взаимодействия; организация пространства общения с семьей; коррекция коммуникативных ситуаций в общении; выстраивание субъект-субъектных отношений; реализация направленного подхода; создание атмосферы и ситуации успеха во взаимоотношениях); рефлексивные (формирование рефлексивных способностей и качеств, необходимых для организации эффективного взаимодействия с семьей учащихся).

Таким образом, в процессе анализа целевого компонента системы мы реализовали следующие задачи:

– выяснили ведущий внутренний фактор профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в основных видах учебно-воспитательной деятельности в вузе, то есть мотивацию как систему устойчивых мотивов, побуждающих к действию, направленному на формирование профессиональной готовности будущих студентов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в процессе их профессиональной подготовки;

—определили цели системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, основанные на задачах системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей – учебно-познавательные, социальные, самообразовательные. Названные цели тесно взаимосвязаны с мотивацией социально-педагогического взаимодействия будущих учителей начальных классов и определяют положительный результат, который заключается в сформированности профессиональной готовности к осуществлению такого вида взаимодействия как личностно-профессионального свойства;

—обозначили систему мотивов, служащих основой для формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в процессе профессиональной подготовки: познавательные мотивы (творческий интерес и поиск истины, интерес к накоплению знаний, конструирование социально-педагогического взаимодействия (инициатива, творческая идея)), профессиональные мотивы (профессиональная самореализация и саморазвитие, репрезентация решения проблем социально-педагогического взаимодействия (компетенции), стремление принести пользу обществу (социально-педагогическая реализация));

—классифицировали принципы (системности, преемственности, рефлексии, творческого самовыражения и самоорганизации личности, формирования собственной позиции), соблюдение которых в процессе внедрения системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей поможет получить основательные знания по организации социально-педагогического взаимодействия с родителями младших школьников, углубить содержание продуктивно-творческого опыта взаимодействия, конкретизировать умение применять стратегию социально-педагогического взаимодействия на основе

сотрудничества, партнёрства и обеспечит успешное личностно-профессиональное развитие студента [289; 290; 301; 336].

Кроме этого, целевой компонент системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в вузе имеет четко определенную цель, задачи, результат, очерченный основными принципами и основанный на системном подходе; составляет «почву», на основе которой мы можем определить содержание и функции других компонентов и элементов нашей системы.

3.2.2. Содержательный компонент

Содержательный компонент системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей предусматривает необходимость реализации цели, задач, принципов процесса формирования изучаемой готовности и обусловлен результатом, а именно: сформировать профессиональную готовность будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей и обеспечить ее реализацию как профессиональной компетентности в процессе профессиональной деятельности. Названный компонент отражает основные направления, ориентированные на реализацию процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

Стоит заметить, что содержательный компонент способствует реализации системы в целом и выполнение ряда задач, которые были очерчены в целевом компоненте, в частности, таких: формирование положительного отношения будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей и подготовка их к проявлениям профессиональной компетентности в этом направлении деятельности.

Принимая во внимание содержащиеся в исследованиях последних лет характеристики профессиональной компетентности учителя как педагогической категории и учитывая проведённый анализ данной дефиниции в п. 1.1 нашей работы, нам кажется

целесообразным определить профессиональную компетентность учителя начальных классов с точки зрения нашего исследования.

Так, профессиональная компетентность педагога как социальной категории рассматривается нами как качество личности, которое проявляется в способности и готовности к социальной деятельности, предполагающей владение будущими учителями начальных классов видами компетентности, связанными с системой человеческих ценностей, способами функционирования социума и своей собственной ролью в этой структуре, владение способами совместной профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность педагога как управленческая категория с позиций будущего учителя начальной школы представляет собой интегративное единство функционального и личностного компонентов, обеспечивающих реализацию управленческих функций и личностных качеств с целью обучения, воспитания и развития всех субъектов образовательного процесса в начальной школе, в том числе при организации социально-педагогического взаимодействия в триаде «учитель-ребёнок-семья».

Профессиональная компетентность педагога как личностной категории представляет собой в рамках исследуемой нами проблемы владение будущими учителями начальных классов при социально-педагогическом взаимодействии с семьёй способами самовыражения и саморазвития, приемами саморегуляции, умением проявлять эмоциональную отзывчивость, мобильность обратной связи в общении, владеть доброжелательным и конструктивным стилем общения; способностью планировать свою профессиональную социально-педагогическую деятельность, самостоятельно принимать решения, видеть проблему при общении с родителями [3; 5; 10; 14; 67; 74; 89; 100].

Педагогическая характеристика качества образования тесно связана с содержательной составляющей образования, поскольку обусловлена условиями, целями, задачами, результатом той или иной системы образования; объективностью результата образования конкретной личности, ее обучаемости.

Вопросы содержания образования исследовали В.Г. Афанасьев, И.В. Блаунберг, Б.С. Гершунский, Л.И. Гурье, Н.В. Кузьмина, А.М. Новиков, В.Н. Садовский. С.Я. Харченко и

др., которые утверждали, что содержание образования целесообразно характеризовать в сочетании с качеством образования [28; 54; 118; 235; 378; 463].

Кроме этого, выбор содержания профессиональной подготовки регламентируется современными нормативными документами: стандартами образования высшего учебного заведения, отраслевыми стандартами высшего педагогического образования, учебными программами дисциплин, в которых указаны нормативные составляющие качества образования, а также структура содержания образования по определенной специальности и дисциплине учебного плана.

Учитывая это, при разработке стратегии конструирования содержательного компонента мы будем опираться на указанных в целевом компоненте целях, а также будем придерживаться стандартов образования высшей школы.

Таким образом, целью этого параграфа исследования является разработка содержания системы по формированию профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в процессе их профессиональной подготовки. Для эффективной реализации педагогической системы целесообразно рассмотреть значение понятий «знание» и «содержание», а также категорию «содержание образования», которые тесно взаимосвязаны и являются основой процесса формирования рассматриваемой готовности.

В процессе разработки содержательного компонента педагогической системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей мы будем опираться на утверждение И.Я. Лернера, который истолковывает знание как целостную систему сведений, познания, накопленных человечеством; по его утверждению, они отличаются истинностью, рефлексивностью, транзитивностью, асимметричностью, обоснованностью, выражающей готовность объекта или субъекта продемонстрировать усвоенное как элемент полученных знаний [252].

Этого утверждения мы будем придерживаться в реализации системы формирования профессиональной готовности будущих

учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей и в основном будем использовать знания об умениях и навыках применять знания, знания о мыслительных приемах и развитии способностей.

В конструировании содержательного компонента системы мы будем придерживаться определяющего положения Е.И. Пассова о том, что «содержание должно отражать связи и отношения предметов и явлений объективной действительности, содержать в себе взгляд говорящего, его оценку, отношение к предметным связям внешнего мира, быть эмоционально окрашенным» [315].

Основой содержания являются знания, умения и навыки, которые получают студенты в процессе учебно-воспитательной деятельности и овладении профессией. В то же время знание является определенной ценностью и весомым собственным ресурсом личности студента и его культурно-знаниевым капиталом.

В нашей работе мы будем брать за основу содержательную основу компонента овладения будущими учителями начальных классов определенными знаниями в различных областях, связанных с социально-педагогическим взаимодействием учителя с семьей и умения реализовать на их основе полученные навыки и профессиональную компетентность на практике, поскольку в квалификационной характеристике учителю начальных классов принадлежит широкий спектр должностных обязанностей, которые должны реализовываться профессионально и компетентно.

В процессе построения содержания системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей основополагающими будут следующие условия:

– необходимо установить подчинение содержания процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей общей цели, целям и принципам для достижения положительного результата – сформированной профессиональной готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьей как личностно-профессионального свойства;

– построение содержания процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей должно регламентироваться определенными условиями, направлениями, требованиями к системе знаний, умений и навыков, а также функций компонента [315].

При конструировании содержательного компонента системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в процессе профессиональной подготовки и с учетом условий построения содержания системы мы выявили ряд требований по построению содержания:

– соответствие содержания системы отраслевым квалификационным требованиям к социально-производственной деятельности выпускников высшего учебного заведения-бакалавра по направлению подготовки 44.02.01 Педагогическое образование Профиль: Начальное образование и государственным требованиям к свойствам и качествам личности педагога;

– содержание должно быть сформировано в соответствии с высоким уровнем профессиональной компетенции, охватывающей деятельность согласно принципам профессионального кодекса педагога; понимание теоретических основ профессии во взаимодействии его субъектов; свободное владение профессиональными навыками социально-педагогического взаимодействия с семьей;

– обусловленность овладения, получения, углубления знаний, умений и навыков инновационного характера, обеспечение определенного опыта их применения и продуцирование новых знаний для решения проблемных профессиональных задач при социально-педагогическом взаимодействии с семьей младшего школьника и проявлении приобретенной социальной компетенции;

– взаимозависимость умений компоновать теорию и практику; прогнозировать, предвидеть изменения в социальной сфере и креативно и компетентно корректировать планы по социально-педагогическому взаимодействию с родителями; эффективно использовать креативные методики, техники, технологии в процессе администрирования;

– обусловленность использования профессиональной деятельности в осуществлении различных видов социально-педагогического взаимодействия в диаде «учитель-семья» (организационной, проектировочной, прогностической, посреднической, координационной, консультативной и т.п.);

– мобильность, которая будет обеспечивать использование в содержательной составляющей новых инновационных разработок, методик, техник, технологий, которые обеспечивают процесс формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей и их профессиональной деятельности.

В контексте нашего научного исследования, посвященного формированию профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, мы можем определить направления развития и формирования готовности личности, ее потенциала. Эти направления мы конкретизируем как:

– информационно-теоретическое направление, которое активизирует желание и творческий потенциал личности посредством использования в учебном процессе проблемных задач, ситуаций, формирующих готовность к социально-педагогическому взаимодействию с семьей (А.В. Брушлинский, Ю.З. Гильбух, В.В. Давыдов, С.А. Мельникова и др.) [121; 268];

– творчески-реконструктивное направление, формирующее готовность и способности к социально-педагогическому взаимодействию с помощью применения в учебном процессе креативных методик, техник, приёмов, технологий (И.В. Гриненко, В.А. Моляко, А.Н. Музыка, В.Г. Рындак и др.) [275; 349];

– креативно-репрезентативное направление, основанное на создании благоприятных условий для демонстрации способностей и творческого потенциала личности, формирует убеждения о необходимости социально-педагогического взаимодействия с семьей в профессиональной сфере (Т.М. Амабайл, Н.Н. Вишнякова, К.Р. Роджерс, П.Э. Торранс и др.) [337].

Все направления взаимообусловлены в процессе формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей и дополняют друг друга, позволяя определить те

ценности, которые должны стать основой процесса формирования готовности личности.

В частности, представители первого направления, такие как Л.С. Выготский, Н.Н. Вишнякова, К.Р. Роджерс, Д.Г. Смит, П.Э. Торранс предлагают формирование способностей личности посредством обеспечения определенных условий, то есть формирования творческой образовательной среды, необходимой для обеспечения положительного результата процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в высшем учебном заведении. В нашем исследовании это образовательная среда вуза.

Второе и третье направления формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в научной теории обозначено как использование в учебно-воспитательном процессе вузов творческих проблемных задач, ситуаций и инновационных техник, методик, технологий. Эти направления обусловлены проблемой, которую возможно решить с помощью дивергентной стратегии, и которая (проблема) является определенным толчком к выработке креативных идей и проявлению креативных способностей в процессе овладения особенностями социально-педагогического взаимодействия. Яркими представителями этого направления, проводившими исследования, посвященные развитию креативных качеств и способностей личности, были: Ю. Дери, Б. Олмо, В.А. Моляко, Т.Е. Третьяк, Н.Ю. Посталюк, Л. Хаскелл, Н.Ю. Шевченко [275; 443].

Важными для нашей диссертации являются утверждения В.А. Моляко и Т.Е. Третьяк, которые отмечали, что учебно-тренировочные методики имеют значительное влияние на креативную деятельность субъекта и одновременно стимулируют решение творческих задач.

Заметим, что О.В. Данильченко, Л.В. Князева, М.М. Левина, Н.Н. Савельева, В.Ф. Самохин, М.Л. Сердюк, В.А. Слостенин, В.А. Фрицюк [199; 247; 376; 411] делают акцент на ознакомлении с новаторским опытом и изучении педагогических инноваций в процессе профессионального образования. Они считают, что эти

знания служат весомым толчком к профессиональному творчеству, основными звеньями которого являются цель, содержание, средства, формы и методы.

Учитывая это, целью содержательного компонента нашего исследования является определение содержания профессиональной подготовки студентов – будущих учителей начальных классов, направленной на формирование профессиональной готовности, которая будет заключаться в достижении высокого уровня профессиональной компетентности к осуществлению социально-педагогического взаимодействия с семьями младших школьников и будет предоставлять будущему специалисту возможность реализовать полученные в процессе обучения в вузе знания, умения и навыки в сфере профессиональной деятельности.

В то же время в соответствии с указанными направлениями мы можем определить содержательные идеи охарактеризованного компонента, которые будут формировать научную основу для конструирования содержания процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов, целью которого является формирование данной готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй в процессе профессиональной подготовки. Таким образом, в содержании мы будем оперировать такими ключевыми положениями, которые базируются на принципах системности, рефлексии, преемственности, формировании креативной позиции и творческого самовыражения и самоактуализации личности в процессе профессиональной подготовки:

- достижение цели – формирование на базе философии человеческой природы креативной личности учителя начальных классов, которой присущи уникальность и неповторимость, право на свободное развитие и проявление креативных способностей;

- формирование личности студента на основе потребностей общества в конкурентно способном специалисте и в соответствии с формированием профессиональных компетенций, указанных в ФГОС НОО;

- знания являются основой механизма формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй и

требуют организации обучения с использованием креативных потенциальных возможностей студента;

– единство мотивации самореализации и способностей студента, что обуславливает эффективность формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй и обеспечивает процесс продуктивного взаимодействия между студентом и преподавателем;

– мотивированность образовательной среды субъективными условиями процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй, направленными на самоактуализацию, саморазвитие личности студента и заинтересованность перспективой социальной деятельности, умение решать профессиональные вопросы, используя компетентность, культивируя направленность на креативность в будущей профессии.

Таким образом, указанные релевантные положения позволяют нам непосредственно перейти к конструированию содержательного компонента системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй. Поскольку с помощью данного компонента происходит реализация самой системы, мы выбрали информационно-теоретическое, творчески-реконструктивное и креативно-репрезентативное направления организации процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй как определяющие. Названные направления соотносятся с аналогичными подсистемными блоками следующим образом:

1) информационно-теоретический блок является подготовительным к формированию профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй и опирается на внедрение для студентов с первого по четвёртые курсы ОКУ «бакалавр» адаптированных проблемных лекций, семинаров-дискуссий, семинаров-бесед, практических занятий, которые

проходят с использованием игр-стратегий и внедрением в учебный процесс креативных задач и техник.

2) творчески-реконструктивный блок предусматривает накопление профессиональных знаний, включающих теорию взаимодействия с семьей, которые позволят студентам организовывать научно обоснованное социально-педагогическое взаимодействие и основывается на использовании в учебно-воспитательном процессе интерактивных технологий и внедрении тренингов, формирующих профессиональную готовность студентов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

3) креативно-репрезентативный блок ориентирован на формирование профессиональной компетентности и компетенций будущих учителей начальных классов к осуществлению социально-педагогического взаимодействия с семьями учащихся (включает практику).

Этот блок основывается на использовании синтезированных интерактивных лекций, лекций-пресс-конференций, кейс-семинаров, практических занятий, направленных на использование проектных технологий и методик. Содержательный компонент конкретизирует наполнение учебных дисциплин, педагогической практики профессионально-педагогическим материалом, ориентированном на результат функционирования системы.

Это блочное разделение системы на подсистемы мы приняли, опираясь на концептуальные положения таких учёных, как Ю.К. Бабанского [32], В.П. Беспалько [50], Н.В. Кузьминой [235], А.Н. Новикова [301] и др. о том, что процесс формирования профессиональной готовности, в нашем случае – к социально-педагогическому взаимодействию с родителями, происходит схематично, в частности на основе общей знаниевой парадигмы способов действий социально-педагогического взаимодействия; совокупности профессиональных компетенций в сочетании с микросредой (требованиями вуза), системой мотивов и личностных качеств студента.

Таким образом, профессиональную готовность будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй можно формировать и во время учебно-воспитательной деятельности студентов в высшем учебном заведении в процессе профессиональной деятельности.

Информационно-теоретическое направление предусматривает основательную образовательно-теоретическую подготовку будущего учителя начальных классов, способного компетентно решать проблемы как в вопросах организации социально-педагогического взаимодействия в триаде «учитель-ребёнок-семья», так и в вопросах социального воспитания детей, социально-педагогической защиты детей. Основой данного направления является то, что будущие учителя начальных классов должны овладеть основными приоритетными направлениями и принципами семейной педагогики, педагогическими теориями семейного воспитания и взаимодействия образовательного учреждения и семьи в воспитании с учетом требований современности, осознать, что для успешной профессиональной деятельности необходимо владеть культурой профессионального мышления.

Целью подготовки будущего учителя начальных классов по данному направлению является не только предоставление студентам теоретических знаний, но и организация образования как педагогического, творческого и практического процесса, который основывается на весомом интеллектуально-творческом потенциале, имеет творческую направленность, что повышает уровень мотивации и потенциала к осуществлению социально-педагогического взаимодействия в будущей профессиональной деятельности, т.е. позволяет будущим учителям начальных классов не только ознакомиться с теорией, но и получить знания, которые носят практико-ориентированный характер.

В соответствии с целью содержание организации теоретической подготовки для получения будущими учителями начальных классов необходимых знаний характеризуют следующие показатели:

1) необходимость формирования целей обучения для достижения творческого результата профессиональной деятельности;

2) наличие специальных креативных методов и средств, которые повышают мотивацию к обучению и креативную деятельность;

3) введение в учебный процесс дополнительного материала, который будет охватывать авторские техники, методики,

креативные техники самопроизвольно выбранных слов, техники «Фокальные объекты (или метод гирлянд ассоциаций)», «Метафорический ряд», метод конкретных ситуаций (ситуации-иллюстрации), метод «мозговой атаки», обсуждение в группах, игра-рефлексия, способствующих повышению уровня мотивации и знаний о социально-педагогическом взаимодействии с родителями;

4) введение в учебный процесс методов, форм и средств выявления и формирования у студентов – будущих учителей начальных классов продуктивно-творческих знаний, умение креативно мыслить и проявлять собственный потенциал;

5) введение в учебный процесс методов, приемов и средств для формирования у студентов – будущих учителей начальных классов креативно-метафорического мышления, позволяющего распознавать сходство и различие между объектами, предметами, действиями; стимулировать потенциал; генерировать идеи и задачи для обеспечения эффективного социально-педагогического взаимодействия с семьёй;

6) образование определенных педагогических условий для обучения и прохождения практик в соответствии с учебным планом по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование;

7) обеспечение в различных циклах профессиональной подготовки учителя начальных классов наличия курсов, в рамках которых будет осуществляться процесс формирования профессиональной готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй.

В учебно-методические комплексы выбранных дисциплин были внесены изменения при разработке рабочих программ и ФОСов; в части пополнения их целевым блоком (цель – задачи – результат), содержательным блоком (содержание дисциплин), процессуальным блоком (формы, методы и педагогические условия), блоком диагностики в соответствии с обозначенными и выделенными в научном исследовании критериями, уровнями и результатами сформированности профессиональной готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй.

Такая организация учебного процесса будет побуждать студентов более глубоко погрузиться в познавательно-творческий процесс и позволит осуществить переход от репродуктивной

учебной деятельности к творчески-креативной, организованной на основе объект-субъектного креативного взаимодействия между студентом и преподавателем.

Второе – творчески-реконструктивное направление – предполагает овладение методиками, техниками, технологиями социально-педагогического взаимодействия, которые можно применять в сфере социально-педагогической и психолого-педагогической работы учителя начальных классов; овладение умениями и навыками прогнозирования и разрешение ряда конфликтных ситуаций в профессиональной деятельности в процессе практической и научно-исследовательской деятельности в вузе.

Таким образом, содержание обозначенного направления подготовки будущих учителей начальных классов к осуществлению социально-педагогического взаимодействия с семьёй в вузе мы обозначили следующими положениями:

1) предоставление знаний теоретико-методического характера о данном виде взаимодействия;

2) максимальная ориентация на творческое начало в обучении и умение использовать полученные знания в профессионально-социально-ориентированной деятельности;

3) введение в учебный процесс дополнительного материала, который будет включать технологии организации групповой и коллективной деятельности, технологии сензитивного общения, психологического тренинга, интеллект-карты, ментальные карты (mindmapping), упражнения, способы решения типичных ситуаций с применением методов проб и ошибок, контрольных вопросов, мозгового штурма, блиц-тестов, деловых игр, творческие задания и тренировочные упражнения, блиц-тест «Ролевая карта педагога», приём «Реверсивное наставничество», позволяющие повысить уровень профессиональной готовности к осуществлению социально-педагогического взаимодействия с семьёй;

4) удовлетворение потребностей студентов в реализации профессиональных умений и навыков в процессе прохождения практик: в соответствии с учебным планом и научно-исследовательской деятельности (написание курсовых работ, выпускных квалификационных работ, создании проектов).

Таким образом, творчески-реконструктивное направление поможет студентам апробировать получаемые знания в практической и научно-исследовательской работе и реализовать их на практике.

Креативно-репрезентативное направление предполагает формирование собственных убеждений о необходимости проведения социально-педагогического взаимодействия с родителями в профессиональной сфере, которые должно базироваться на моральных принципах и нормах поведения специалиста и реализоваться в процессе социально-педагогической деятельности как профессиональная компетентность.

Учитывая сказанное, содержание данного направления подготовки будущих учителей начальных классов, по нашему мнению, составляет единство таких показателей:

1) обеспечение студентов – будущих учителей начальных классов необходимыми средствами обучения для активации деятельности по усвоению знаний и перевода их в практические умения (программами, пособиями, информационными и методическими материалами, техническими средствами);

2) реализация креативных идей, умений, навыков студентов в профессиональной деятельности по вопросам организации социально-педагогического взаимодействия с семьями;

3) понимание сути социально-педагогического взаимодействия с семьёй и умение реализовать ее в профессиональной деятельности путём использования техники создания специальных обучающих сред, моделирование работы с родителями через проектную деятельность, «обучение в действии», практика-техника «Открытого университета», технология «перевернутого класса» (flipped classroom), социально-психологический тренинг, информационно-аналитический практикум, проблемно-преобразующий практикум, мини-конференции.

Обозначенные направления регламентируют содержание формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй, которые должны получить определенные знания, раскрывающие содержание и внутреннюю сторону процесса организации рассматриваемого взаимодействия с семьёй.

Рассмотренные направления и их построение обусловлены единством полученных опорных знаний по учебным дисциплинам педагогического, психологического и специального циклов, что позволит будущим учителям начальных классов сформировать определенную систему знаний, которая будет базироваться на таких показателях:

1) раскрытии сути и источников социально-педагогического взаимодействия и определении его роли в будущей профессиональной деятельности;

2) овладении и осмыслении творческой деятельности как основы социально-педагогического взаимодействия с семьёй;

3) умелом продуцировании творческих идей, их реализации в конкретных профессиональных условиях, видении нестандартных вариантов решения профессиональных проблем во взаимодействии с родителями и использовании наряду с этим специальных знаний, умений и навыков;

4) свободной ориентации в социально-педагогической сфере, социально-педагогическом взаимодействии с родителями и умелом применении инновационных методик, техник и технологий;

5) широком внедрении в социально-педагогическое взаимодействие с семьёй полученных знаний, реализации креативных умений и навыков, проявлении профессиональной компетентности в решении профессиональных вопросов организации социально-педагогического взаимодействия с семьёй.

Охарактеризовав направления содержательного компонента, мы можем определить его функции в структуре системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй, в частности:

1) формирование профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй на основе информационно-теоретического, творчески-реконструктивного и креативно-репрезентативного направлений;

2) умение применять полученные знания, умения и навыки в процессе организации социально-педагогического взаимодействия с семьями в учебном процессе вуза и на практике;

3) умение адаптировать идеи, концепции и методики в процессе решения определенных социально-педагогических проблем при социально-педагогическом взаимодействии;

4) умение реализовать профессиональную компетентность в различных сферах социально-педагогического взаимодействия с семьёй младшего школьника.

Итак, можем сформулировать следующие исходные положения:

– содержательный компонент системы формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй, рассматриваемый с позиций системы локального, конкретного образовательного уровня, включает в себя содержание авторского видения феномена профессиональной готовности учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй как интегративного свойства личности, отражающего сформированную у будущего учителя способность к осуществлению устойчивых перспективных отношений с семьёй младшего школьника как ведущим социальным институтом воспитания и включающим в себя содержательную совокупность определенных знаний, умений, компетенций, профессионально-значимых качеств и навыков, необходимых для достижения высоких воспитательных результатов;

– в процессе конструирования содержательного компонента системы формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй мы определили направления, обусловленные единством полученных опорных знаний по учебным дисциплинам профессиональных циклов, в частности информационно-теоретическое, творчески-реконструктивное и креативно-репрезентативное;

– во время исследования мы выяснили функции содержательного компонента педагогической системы: формирование профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй во взаимосвязи выделенных направлений, умение применять знания, умения и навыки, адаптировать креативные

идеи, реализовать профессиональную компетентность в различных сферах социально-педагогического взаимодействия.

Стоит заметить, что системно содержательный процесс формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в сочетании с обозначенными направлениями охватывает все содержательные составляющие, вследствие чего у студентов формируется устойчивая потребность к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

3.2.3. Технологический компонент

Достижение единого синтезированного определения педагогической технологии формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей требует анализа содержания понятий «технология», «технологизация», «педагогическая технология» как основы компонента системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

Прежде всего, отметим, что понятие «технология» (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение; + *logos* – умение) – это система знаний о способах и средствах обработки и качественного преобразования объекта (в нашем случае объектом выступает система), совокупность инструментов и методов для достижения желаемого результата; способы работы, ее режим, последовательность деталей [1].

Понятие «педагогическая технология» разными авторами трактуется по-разному, а именно: как определённый процесс; как упорядоченность операций, процедур, действий; как система приёмов, форм и методов, объединённых общими целями и задачами; как моделирование содержания образования; как системный метод; как проект педагогической системы и часть педагогической науки. При этом все эти подходы объединены одним общим условием – уровнем и качеством подготовки специалиста любого направления деятельности.

При разработке технологического конструкта системы готовности учителя к взаимодействию с семьей мы опираемся на

такие основополагающие подходы к характеристике сущности педагогических технологий, как:

педагогическая технология – моделирование содержания, форм и методов, соединённых единой целью [40];

педагогическая технология есть системный метод [45];

педагогическая технология – конструирование и структурированное проектирование учебного процесса (В.П. Беспалько, В.Ф. Паламарчук, И.П. Подласый) [49, 50; 312; 326];

педагогическая технология есть деятельность, порядок и последовательность (М.В. Кларин, В.А. Сластёнин) [197; 407];

педагогическая технология – это дидактическая система (Т.А. Савченко) [377];

педагогическая технология – это сценарная организация обучения (И.А. Смолюк) [420];

К основным требованиям педагогических технологий и технологичности педагогического процесса относят:

системность – целостность взаимообусловленности форм, методов, средств и логик процесса обучения;

управляемость – использование на различных этапах технологии диагностики достижения целей;

новизну и перспективность содержания учебно-воспитательного процесса, т.е. использование новых и инновационных технологий;

динамизм и воспроизводство как поиск и использование в учебной деятельности инновационных и креативных технологий, их стойкость к воспроизведению;

результативность педагогического процесса, который проявляется в достижении Госстандарта обучения и уровня необходимых знаний, умений, навыков [420].

Рассмотрение основных критериев построения педагогической системы и характеристика её компонентов, определение цели, даёт нам возможность утверждать, что педагогическая технология, с точки зрения нашего исследования – это взаимосвязанная совокупность форм, методов, средств и ресурсов учебно-воспитательного процесса, объединённых общими целями и задачами, которые в содержательном аспекте ориентированы на формирование профессиональной готовности

будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

В педагогической научной теории и практике используется ряд с современных технологий социально-педагогического взаимодействия с семьей в учреждениях образования в рамках реализации модели поддержки семейного воспитания, таких как:

– технология социального партнерства образовательного учреждения и семьи;

– технология «встречных усилий» субъектов взаимодействия;

– технология неформального образования родителей;

– технология воспитания будущего семьянина;

– технология социально-педагогической самоорганизации семьи;

– технология педагогического консультирования семьи;

– технологии модерации внутрисемейного взаимодействия;

– дистанционные технологии поддержки семьи;

– технология тьютерского сопровождения семьи [308; 422].

Специфика современных родителей, современная образовательная практика требуют поиска и внедрения именно инновационных технологий поддержки семьи и семейного воспитания, которые основаны на эффективных технологиях социально-педагогического взаимодействия с семьей, сочетающих в себе элементы традиционного педагогического просвещения и интерактивного обучения детей и взрослых, элементы формального и неформального образования детей, педагогов, родителей.

Будущий учитель начальных классов должен владеть суммой знаний, умений и навыков внедрять в свою работу по социально-педагогическому взаимодействию с родителями все перечисленные технологии, что предполагает «совокупность последовательных действий учителя (педагогического мониторинга, проектировочных, организаторских, гностических), ведущих к активности субъекта познавательной деятельности, результатом которой являются: высокое качество и мобильность знаний, умений; достаточный уровень профессиональной направленности личности; интерес к педагогической науке.

Поскольку формирование системы профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию осуществляется в рамках

вузовского образования, в среде ее профессиональной подготовки, то ее технологический конструкт относится к технологии педагогического уровня, уровня образовательных технологий в среде профессиональной вузовской подготовки [386; 387], уровня технологии обучения, воспитания и развития в высшей школе.

Последовательно рассмотрим их в рамках проектирования нашего технологического конструкта.

Педагогический уровень. Здесь мы придерживаемся той позиции, при которой в построении педагогической технологии должны находить свое отражение все основные структуры педагогического процесса в вузе, начиная от постановки цели и завершая достижением его конечных результатов. На данном основании строится и общепедагогический аспект проектируемого технологического конструкта.

В соответствии с аспектным подходом в педагогической технологии (Г.К. Селевко [386]) предлагаемая нами технология: научная (является результатом теоретико-методологического и теоретико-методического анализа комплекса наук); процессуально-описательная (на основе проектного моделирования и конструирования систем выделяется и описывается ее системное поле, включающее, кроме технологического контура, содержательно-целевой и субъектный конструкт, что придает системе целостный характер) и процессуального действия (ее осуществление обеспечивается функционированием всех личностно-деятельностных, инструментальных и методологических педагогических средств). Кроме того, удовлетворяется одно из основных требований, предъявляемых педагогическим технологиям. По М.В. Кларсу, понятие «педагогическая технология» соотносится в современной отечественной педагогике с процессом обучения, воспитания и развития, в отличие от зарубежной, где оно ограничено средой обучения [197]. Практикуемый нами технологический конструкт соответствует данному требованию, поскольку в нашем представлении формирование системы профессиональной подготовки будущих учителей начального образования к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся осуществляется в образовательном традиционном пространстве

педагогического вуза (обучающем, воспитывающем и развивающем).

Сегодня существует огромное разнообразие технологий обучения. Мы их в нашем технологическом конструкте представляем:

– классической технологией обучения: технология проблемного обучения (последовательное и целенаправленное выдвижение познавательных задач, решая которые студенты активно усваивают знания с целью развития познавательной активности, развитие самостоятельности студентов средствами поисковых методов, постановка познавательных задач);

– технологией концентрического обучения (глубокое изучение предметов за счет объединения занятий в блоки, на основе методов обучения, учитывающих динамику активной работоспособности студентов);

– технологией модульного обучения (самостоятельная работа студентов по индивидуальной учебной программе с использованием методов проблемного и индивидуального подходов с целью обеспечения гибкости обучения, приспособления его к индивидуальным потребностям личности);

– технологией развивающего обучения (организация учебного процесса на основе потенциальных возможностей студентов и решение учебных задач средствами вовлечения студентов в различные виды деятельности, развивающие личность);

– технологией дифференцированного обучения (на основе методов индивидуального обучения с целью создания условий для развития интересов студента);

– технологией деловой игры (средствами игровых методов вовлечения студентов в творческую деятельность с целью обеспечения личностно-деятельностного характера усвоения знания, умений, навыков) [197].

Все указанное разнообразие раскрывается и действует в рамках творческой обучающей деятельности преподавателя как субъекта профессиональной подготовки, направленной на регулирование профессиональной готовности будущего учителя к социально-педагогическому взаимодействию с семьей учащихся. При этом естественным и закономерным является то, что в

реальной образовательной практике технологии между собой тесно взаимодействуют. Использование одной из них не исключает применения другой. Более того, весь арсенал обучающих технологий предварительно объединяется и используется в задачах и параметрах нашего исследования.

В нашем конструкте технологии формирования готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей предпочтение отдается личностно-ориентированным технологиям:

1) гуманно-личностным, исповедующим идеи всестороннего уважения к студенту;

2) сотрудничество, в которых реализуется демократизм, равенство, партнерство в субъект-субъектных отношениях в диаде «педагог-студент»;

3) свободного воспитания, где делается акцент на предоставление студенту свободы выбора и самостоятельности, в большей или меньшей степени, в сфере его жизнедеятельности;

В основе всех обозначенных выше технологий разного уровня иерархии нами положен главный методологический принцип педагогических технологий – ее концептуальность. Это означает, что любая технология является элементом технологического конструкта системы формирования готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей, если ее основные структурные составляющие (содержательно-целевая составляющая, процессуальная часть и др.) будут подчинены стратегии и тактике формирования готовности будущего учителя к взаимодействию с семьей учащихся.

Следовательно, проектируя технологический конструкт, или конструкт технологий системы формирования готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей мы опирались на результаты теоретико-методического анализа профессиональной готовности и социально-педагогического взаимодействия. В соответствии с результатами указанного анализа мы придерживаемся следующей общей логики проектирования технологического конструкта модели системы формирования. Профессиональная готовность к осуществлению будущего

взаимодействия формируется непосредственно в процессе вузовского обучения. В этой связи технологический конструкт является средством формирования готовности к профессиональной деятельности, осуществляемой «здесь и сейчас» и представляет собой набор определенных технологий, объединенных целями и задачами формирования готовности в условиях вуза. С другой стороны, профессиональная готовность рассматривается применительно к будущей деятельности, связанной с деятельностью учителя начальных классов по взаимодействию с семьями учащихся. Здесь же деятельность обеспечивается изучением социально-педагогических технологий. Овладение арсеналом указанных технологий должно входить в задачу профессиональной подготовки в педагогическом вузе.

Подготовка будущего педагога к реализации функции учителя начальных классов имеет свою специфику. Она носит дифференцированный, индивидуализированный и, в конечном счете, персонифицированный характер, так как связывается по форме и содержанию с личностно-значимыми проблемами, ситуациями, уровнем учебных возможностей студента. Важное значение здесь отводится уровню диагностической компетентности будущего учителя начальных классов, так как от объективности данных о воспитательном процессе в классе зависит успешность планирования и реализации всей системы воспитательной деятельности с семьями учащихся [14, с. 35].

Системная организация педагогического процесса в университете по формированию профессиональной готовности студентов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей предполагает:

1) усиление содержания общепедагогической подготовки (учебных дисциплин и педагогических практик) тематикой и проблематикой по теории и практике педагогики семьи;

2) при организации учебных занятий с будущими педагогами необходимо применять дифференциацию, индивидуализацию и персонификацию, что детерминирует актуализацию их учебных возможностей, личностно-значимого опыта, направленность на эффективную профессиональную педагогическую деятельность за счет механизма педагогического трансфера;

3) применение современных педагогических технологий подготовки, построенных на ситуационном и интерактивном подходах (системная педагогическая диагностика, педагогическое портфолио, микро-преподавание, микро-исследование, решение и создание педагогических кейсов, рефлепрактика и др.);

4) акцент в обучении на взаимодействие с семьей младшего школьника в периоды практик, формирование у студентов опыта профессиональной деятельности в социально-педагогическом взаимодействии с семьями.

Формирование профессиональной готовности студентов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в разработанной технологии предполагает три алгоритмических блока:

- информационно-теоретический;
- творчески-реконструктивный;
- креативно-репрезентативный.

Каждый из обозначенных блоков соответствует определённому этапу учебно-воспитательного процесса, имеет свою конкретную цель, задачи и реализуется с помощью определённых форм, методов, средств и ресурсов [5].

Общей целью предложенной технологии является реализация модульно-развивающей технологии обучения, которая направлена на формирование когнитивной активности студентов, развитию интеллектуальной инициативы (т.е. решение задачи за границей задания), творческому осмыслению отечественного и зарубежного научного опыта семейного воспитания.

Названные цели и задачи описанной педагогической технологии дают нам возможность определить новизну предложенной технологии, которая, по нашему мнению, заключается в интерпретации уже известных в научной теории и практике технологий и практической адаптации методик, тренингов, техник, направленных на формирование профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями.

Наиболее эффективными для формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями, на наш взгляд, являются лекции, семинары и практические занятия,

НИРС и педагогическая практика. Вместе с этими формами мы будем использовать как воспитательные, так и психологические формы, актуальные для формирования готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся.

Лекции направлены на повышение аналитико-синтетической деятельности объекта, использование знаний, в основе которых лежит поиск решения социально-педагогической проблемы с дальнейшей реализацией её через компетентность в профессии.

В контексте нашего исследования содержание проблемной лекции мы определяем как построение проблемной ситуации, которая выстраивается преподавателем. Эта проблемная ситуация в объект-субъектном взаимодействии стимулирует будущих учителей начальных классов к проявлению творческой инициативы во время предлагаемого решения этой социально-педагогической проблемы, к позитивной мотивации и желанию овладения профессиональной деятельностью.

Использование проблемных лекций в период формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся состоит в соблюдении следующих требований к проблемной лекции:

– информация должна быть разнообразной, разносторонней, должна побуждать студентов демонстрировать собственные ценностные ориентации, установки, взгляды, позицию в решении обозначенной социально-педагогической проблемы;

– проблема, которая предлагается студентам для решения, должна отвечать учебному процессу, целям, задачам лекции;

– проблема должна побуждать студентов к проявлению инициативы осуществлять социально-педагогическое взаимодействие с семьями учащихся.

Проблемные лекции мы использовали и разрабатывали во время изучения студентами бакалавриата, обучающимися по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Профиль: Начальное образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Профиль: Начальное образование. Английский язык таких дисциплин, как:

История педагогической мысли и образования – 1 курс, 2 з.е., 14/14;

Введение в педагогическую специальность – 1 курс, 2 з.е., 8/20;

Педагогика – 2 курс, 4 з.е., 24/24.

Педагогическая психология – 3 курс, 3 з.е., 16/20;

Основы педагогического мастерства – 3 курс, 3 з.е., 10/38;

Педагогическая этика – 3 курс, 2 кредита, 8 лекций, 20 практических;

Теория и методика воспитания младших школьников – 3 курс, 6 з.е., 24/48;

Теория и методика организации внеурочной деятельности младших школьников – 3 курс, 3 з.е., 12 / 24;

Методика работы с родителями младших школьников, 4/5 курс, 3 з.е., 12/24.

В работе мы опирались на пирамиду запоминания: 10% прочитанного, 20% услышанного, 30% увиденного, 50% увиденного и услышанного, 80% того, что говорим сами, 90% – до чего дошли в деятельности. Поэтому мы использовали лекции, которые, на наш взгляд, должны были сформировать профессиональную готовность будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся.

Сегодня одним из актуальных видов лекции является лекция с процедурой пауз, которую мы адаптировали и дополнили, обозначив как лекции генерирования идей [74]. В нашем исследовании особенность и новизна технологического построения такой лекции состояла в следующей последовательности определённых операций и процедур:

1. Постановка общей проблемы лекции, которую предстоит решить совместными усилиями;

2. Изложение первого фрагмента лекции (до 15 минут) в форме части учебной проблемы;

3. Интеллектуальная пауза для осмысления проблемы и выработке вариантов её решения (до 5 минут);

4. Обсуждение возможных вариантов решения проблемы;

5. Изложение следующего фрагмента материала лекции с последующей паузой для осмысления сути проблемы и обсуждения способа её решения;

6. Алгоритм: изложение материала → пауза → обсуждение → принятие варианта решения, что позволяет подвести студентов к общему решению учебной или научной проблемы;

7. Обобщение идей, предложений, вариантов и возможное принятие оптимального пути решения проблемы.

Такого вида лекции мы использовали при изучении дисциплин нормативного характера «Педагогика» (раздел «Теория и методика воспитания»), «Педагогическая психология», «Педагогическая этика», «Методика работы с родителями младших школьников». Так, например, в курсе «Методика работы с родителями младших школьников» при изучении студентами темы «Особенности построения социально-педагогического взаимодействия с родителями учащихся» студентам предлагали три паузы от 5 до 10 минут для генерирования идей, которые раскрывали бы особенности социально-педагогического взаимодействия в начальной школе. Во время этих пауз студенты предлагали свои варианты построения такого взаимодействия, раскрывая возможности совместных занятий родителей с детьми.

В процессе формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями мы также опирались для обеспечения эффективного взаимодействия педагога как субъекта и будущего учителя начальных классов – как объекта на разработанные нами лекции-мастерские, которые мы использовали при преподавании таких дисциплин, как «Основы педагогического мастерства», «Практикум по проектированию учебных занятий в начальной школе», «Методика работы с родителями младших школьников». Суть лекции заключается в специально организованном педагогом-мастером развивающем пространстве, которое позволяет студентам в индивидуальном и коллективном поиске приходиться к «построению или открытию знания». Эти лекции были нами подготовлены на основе технологии педагогического мастерства, разработанной во Франции. Ее основы заложили известные психологи и общественные деятели Анри Валлон, Поль Ланжевен и Жан Пиаже. В нашей стране данная

технология стала известной благодаря публикациям российских педагогов, которым довелось участвовать в работе учительских семинаров во Франции: книг и статей А.А. Окунева, Н.И. Беловой и других педагогов, владеющих технологией педагогических мастерских. В нашем образовании (дошкольном, школьном, вузовском) технологии в целом ближе к знаниям суммирующим, чем к интеллектуализирующим. И перенос центра тяжести с первых технологий на вторые – современная задача образования на всех уровнях, в том числе и высшем.

Мастерская – это необычная форма проведения учебных занятий. Она состоит из последовательности взаимосвязанных этапов. На каждом из этапов определяющим является соответствующее учебное задание, которое направляет познавательную деятельность студентов. Знания человека – это не сумма, а система. Создание такой системы и отработка на ее базе когнитивных операций, обеспечивающих успешную деятельность в нестандартных ситуациях – основная задача образования. По этому признаку (знания как сумма, знания как система) нами выделено два типа таких лекций-мастерских обучения, между которыми расположен весь спектр реализуемых практически задач: лекции – знания, суммирующие и лекции интеллектуализирующие [115].

Первый тип ориентирован на накопление суммы знаний (данные и алгоритмы), во втором конкретные знания являются в первую очередь средством формирования системы знаний (модели взаимодействия) и отработки на ней когнитивных операций. Первый тип лекций мы использовали при чтении лекций в курсе «Основы педагогического мастерства», а второй тип лекций использовался нами при изучении таких дисциплин, как «Практикум по проектированию учебных занятий в начальной школе», «Методика работы с родителями младших школьников». Вся работа была сосредоточена на формировании рассудочно-эмпирического и теоретического мышления студентов, необходимых для организации студентами социально-педагогического взаимодействия с семьями учащихся.

Для изучения курсов «Теория и методика воспитания младших школьников», «Теория и методика организации внеурочной деятельности младших школьников», «Психология учебной деятельности младших школьников» (или «Основы

учебной деятельности младших школьников») в части тем, касающихся формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся, мы использовали лекции-визуализации.

Лекции-визуализации предполагают создание ментальной карты, направленной на визуализацию связей и активизацию ассоциативного мышления студентов, что позволяет лучше охватывать всю картину изучаемого вопроса и активизирует творческое мышление благодаря использованию графики. Студентам предлагается нарисовать (или описать) образ проблемы в центре. На ветках, которые от него будут отходить, – записывать свои идеи, подключая ассоциативное мышление, постепенно разворачивая каждую ветку на более мелкие, – это позволяет педагогу детально проработать каждую новую мысль.

Для обеспечения наиболее оптимального результата формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся считаем необходимым в процессе обучения использовать лекции-пресс-конференции для изучения всех выше обозначенных дисциплин, которые должны обеспечить:

– развитие у студентов необходимости социально-педагогического взаимодействия с семьями учащихся в профессиональной сфере деятельности и её социальной значимости;

– репрезентацию знаний, умений, навыков и их использование при взаимодействии с семьями учащихся в виде конференционных сообщений, тезисов, статей, лекций.

Для реализации этих задач студентам необходимо дать возможность подготовиться к таким презентациям своих знаний, умений, навыков и разработать их мультимедийное обеспечение. Пресс-конференция должна содержать сообщение на конкретную тему, в частности, решение социально-педагогических проблем социально-педагогического взаимодействия с семьями учащихся с помощью конкретных технологий, методик, техник, приёмов, тем самым позволяя проявиться своей профессиональной компетентности в профессиональной деятельности.

В тесной взаимосвязи с лекционными занятиями мы использовали практические и семинарские занятия, которые помогают решать следующие задачи: учебно-познавательные, самообразования и саморазвития. Также необходимо отметить, что в процессе этих занятий происходит системное углубление и закрепление знаний, умений, навыков об особенностях социально-педагогического взаимодействия с семьями учащихся [183].

Так, при выборе семинарских занятий мы руководствовались общедидактическими требованиями к ним, в частности доступностью, проблемностью, научностью, единством форм и методов.

Оптимизация и выбор форм семинаров и практических занятий обусловлена лекционными занятиями и задачами, которые преподаватель ставил перед собой, уровнем успешности реализации формирования знаний, умений, навыков по социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся, креативности будущих учителей начальных классов, их профессиональной готовности к обозначенной профессиональной области деятельности. В своей работе мы использовали такие семинары и практические занятия, как:

- семинары-дискуссии, семинары-беседы, направленные на реализацию задач педагогического взаимодействия;

- семинары-сценарии, которые регламентировали решение таких задач, как формирование умений и навыков системно применять полученные знания в профессиональной сфере, реализовать свою профессиональную компетентность в вопросах решения проблем социально-педагогического взаимодействия с семьями учащихся.

Описанная интерпретация семинарских занятий в процессе формирования у будущих учителей начальной школы профессиональной готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся в период профессиональной подготовки поможет оптимизировать данный процесс и будет способствовать углублению и практическому закреплению знаний и умений студентов строить взаимодействие на основе субъект-субъектных отношений, организовать совместную деятельность с членами семьи школьника, осуществлять партнерство в решении педагогических задач взаимодействия с родителями.

Также необходимо обозначить, что практические занятия как составляющие учебных дисциплин дают возможность активизировать познавательную деятельность студентов, конкретизировать изученный материал, уточнить, дополнить его, систематизировать и придать ему практическую направленность.

В нашем исследовании мы будем из всех видов практических занятий использовать частично поисковые лабораторно-практические занятия, которые характеризуются тем, что обучающиеся должны решить новую для них проблему, опираясь на имеющиеся у них теоретические знания. При планировании лабораторно-практических занятий необходимо находить оптимальное соотношение репродуктивных, частично-поисковых и поисковых форм, чтобы обеспечить высокий уровень интеллектуальной деятельности студентов.

На лабораторно-практических занятиях мы использовали следующие формы организации студентов: фронтальную (все обучающиеся выполняют одновременно одну и ту же работу), групповую (одна и та же работа выполняется бригадами по 2–5 человек), индивидуальную (каждый студент выполняет индивидуальное задание).

Выполнению заданий предшествует проверка знаний обучающихся – их теоретическая готовность к выполнению задания. Проверка знаний проводится в форме, которую определяет преподаватель дисциплины (опрос, тестирование, педагогический диктант, проектная деятельность).

Цели педагогической технологии обучения на практических занятиях были направлены на формирование системы подготовки будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей учащихся как совокупности последовательных действий субъектов обучения, результатом которой является необходимый уровень сформированности готовности.

Реализация поставленной цели на практических занятиях осуществлялась решением ряда поставленных ею задач: направленность на становление у студентов профессионального опыта разработки проектов взаимодействия с семьей воспитанников путем максимального приближения процесса обучения к реальной социально-педагогической практике

взаимодействия; ориентация на процесс обучения, на знание индивидуальных закономерностей возникновения и решения проблем ребенка и семьи на пути интериоризации и экстериоризации культуры; реализация комплекса организационно-педагогических условий обеспечения технологии обучения (создание специальной образовательной среды в вузе, которая обеспечивала бы ориентацию на саморазвитие в подготовке будущего учителя начальных классов; построение процесса профессиональной подготовки на принципах рефлексивного управления; универсальность субъект-субъектного типа взаимодействия преподавателей и студентов).

К одной из основных задач реализации поставленной цели, мы обозначили задачу становления у студентов профессионального опыта проектной деятельности для разработки проектов взаимодействия с семьей путем максимального приближения процесса обучения к реальной социально-педагогической практике взаимодействия.

Включая проектную деятельность в учебный процесс, мы, тем не менее, осуществляем задачу индивидуализации процесса формирования готовности в процессе обучения, поскольку опираемся на учет психологических черт личности будущего учителя, темпа его деятельности, уровня развития профессиональной готовности, личного отношения к проблемам семьи и детства. Кроме того, это давало возможность разнообразить формы проведения практических занятий, расширить творческий потенциал студентов за счет организации их творческой работы, направленной на решение практической задачи, цели и содержание которой определяются студентами и осуществляются ими в процессе творческой проработки и практической реализации при сопровождении преподавателя.

Опишем на конкретном примере технологию проектной деятельности по теме «Организация взаимодействия с семьей проблемного ребенка».

Главная идея проекта: формирование потребностной среды (потребность научиться успешному взаимодействию с родителями), мотивационно-ценностного компонента готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

Результаты проектной деятельности: создание педагогического журнала «Домашний воспитатель» в помощь родителям, в т.ч. воспитывающих проблемного ребенка; научение родителей по-новому воспринимать свои проблемы и проблемы ребенка.

Учебные задачи проектной деятельности: расширение представлений об основных направлениях, формах и техниках социально-педагогического взаимодействия будущих учителей начальных классов и родителей; формирование ценностно-правильной позиции отношения будущего учителя начальных классов к детям с инклюзией и их семьям; развитие профессионально-значимых личностных качеств будущего учителя начальной школы (эмпатичность, коммуникабельность, рефлексивность); развитие практических умений планирования, выбора форм социально-педагогического взаимодействия с семьей, организации взаимодействия с родителями; формирование креативного мышления и умений самостоятельной деятельности.

Стимулирование работы студента: групповая деятельность и диалогический характер взаимодействия преподавателей и студентов в процессе выполнения проекта, практическая направленность на оказание реальной помощи семье и ребенку.

Работа, предворяющая проектную деятельность: определение темы и цели проекта методом группового «мозгового штурма»; выбор названия журнала, определение актуальных вопросов, проблем, которые необходимо раскрыть, подбор рубрик журнала, интересных сюжетов с помощью применения техники «Кластер» на основе общего объединения.

Этапы проектной деятельности [136]:

– мотивационно-целевой: создание проблемной ситуации (деятельность преподавателя), целеполагание и составление плана действий (деятельность студентов); планирование формируемых компетенций (способность минимизировать социально значимые проблемы и процессы, выявлять сущность проблем, возникающих в ходе проектной деятельности; способность осознавать социально-педагогическую значимость своей профессии; способность вербальной и невербальной коммуникации);

– проектировочно-исследовательский: помощь в распределении обязанностей (преподаватель); формирование

микрогрупп, распределение обязанностей, планирование проекта (студенты); компетентность (готовность к оказанию консультативно-педагогической помощи детям, их родственникам, другим субъектам взаимодействия по существующим проблемам; готовность к сбору, анализу и синтезированию информации в области профессиональной деятельности);

– практический: помощь в ситуациях затруднения, консультирование (преподаватель), педагогическое сопровождение семьи, сопровождение ребенка в его развитии и воспитании; готовность к оказанию педагогической помощи детям с проблемами, их родителям, родственникам, специалистам из других областей поддержки семьи и детства; способность осуществлять работу по популяризации психолого-педагогических знаний среди родителей; готовность к сбору, анализу и систематизации информации в данной среде и профессиональной деятельности);

– контрольный: подготовка проблемных вопросов, помощь в выявлении проблемных вопросов (преподаватель); коллективное обсуждение серии журналов, представленных каждой творческой группой (студенты); компетентности (способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы, выявлять их сущность в ходе профессиональной деятельности (способность осознавать значимость своей профессии, овладением мотивации к выполнению своих социально-педагогических обязанностей по отношению к данной категории детей и их родителей; способность к адекватному и корректно-этическому восприятию проблемных детей на основе способностей к эмпатии);

– презентационный: акцентуация на наиболее важной и интересной информации (преподаватель); представление результатов групповой работы (студенты); компетентности (способность осуществлять проектную деятельность в заданном направлении взаимодействия с семьей и детьми; способность к взаимодействию с государственно-общественными организациями, семьями детей с проблемами развития, к осуществлению процесса психолого-педагогического сопровождения в социализации личности проблемного ребенка; способность к вербальной и невербальной коммуникации);

– аналитико-рефлексивный: постановка проблемных вопросов в определении недостатков данной проектной деятельности (преподаватель); самооценка, оценка работы микрогрупп и ее членов, рефлексия, написание эссе (студенты); компетентности (готовность осознавать значимость своей профессии; способность соотносить результаты своей деятельности с поставленной целью и задачами, определять степень реализации своих возможностей и объективно оценивать личные достижения).

Таким образом, проектная деятельность, с одной стороны, позволяет нам выявлять креативный потенциал будущих учителей, возможности их профессиональной реализации в будущей социально-педагогической деятельности по взаимодействию с детьми и их родителями, а с другой – способствовала развитию компетенций готовности. Использование проектной технологии в качестве основного средства операциональной составляющей технологии обучения на практических занятиях в целях формирования системы готовности будущего учителя начальных классов к взаимодействию с семьей позволяло также рассматривать и другие его компоненты – исследовательский и ценностно-смысловой.

Как описано выше, в предлагаемой нами педагогической технологии осуществлялось внедрение в процесс подготовки профессионально-ориентированных методов, способствующих формированию у студентов значимых для будущей социально-педагогической деятельности с детьми и их родителями качеств личности. Системное внедрение большинства из таких методов (частных технологий) нами было раскрыто на примере реализации учебной программы дисциплины «Методика работы с родителями младших школьников». Здесь же считаем необходимым дополнить этот ряд методов теми интерактивными техниками, которые широко применялись в учебно-воспитательном процессе для формирования у студентов представлений о месте и роли семьи как социального института современного общественно государственного развития, о функциях, особенностях, структуре, динамике современной семьи, о культуре и психологии супружества и детско-родительских отношений, о государственной

социальной политике в области защиты детства, семьи и материнства.

В нашей педагогической технологии использовались интерактивные техники, которые в нашем исследовании представлены совокупностью относительно самостоятельных видов:

1. Имитационно-ролевые игры на основе специально подобранных реальных ситуаций педагогического взаимодействия (родительские собрания, подготовка воспитательного мероприятия и т.д.).

2. Тренинги для формирования конкретных умений и качеств в виде упражнений в межличностном общении, в процессе которых практиковалось и оценивалось проявление толерантности, общительность, навыки партнёрства, открытость, эмпатия как основы социально-педагогического взаимодействия.

3. Кейс-метод для выработки и освоения максимально эффективных форм партнёрского взаимодействия с семьей.

4. Метод анализа конфликтных ситуаций в диадах «учитель-семья», «родитель-ребёнок», «учитель-ученик».

5. Разработка и проигрывание тематических моделей проведения консультаций для родителей, их анализ.

6. Метод проектов по разработке открытого воспитательного пространства в семье: «семья-школа» как основа успешной социализации младших школьников [268; 300; 313; 319].

Таким образом, проблема формирование готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в ходе внедрения нашей педагогической технологии решалась с помощью интерактивных практик (тренингов, проектирования, групповых творческих работ, ролевых и деловых игр, дискуссии, кейс-методов и других) в процессе практико-ориентированной профессиональной подготовки. В результате проигрывания различных ролей, наблюдения за игрой других ее участников, дебатов и дискуссий и осуществления поиска оптимальных путей решения трудных ситуаций взаимодействия с семьей появилась реальная возможность в будущем вступить во взаимодействие с настоящей семьей. Упражнения для сохранения психического здоровья, методы релаксации научили будущих учителей

начального образования эффективно справляться с профессиональными стресс-факторами и трудностями в социально-педагогической работе.

Осуществляя формирующий эксперимент, мы были глубоко уверены в том, что формирование профессиональной готовности будущих учителей к социально-педагогическому взаимодействию с семьей происходит на практике (или в условиях дистанционного обучения через организацию процесса реальной практики).

К глубокому сожалению, приходится констатировать, что в условиях вынужденной изоляции, связанной и с эпидемиологической обстановкой, и с ведением военных действий в условиях агрессии со стороны недружественного государства, продолжающееся с 2014 г., появились серьезные проблемы организации всех видов практик.

Значительные трудности в этом отношении испытывали не только мы в рамках учебного заведения высшей педагогической школы, но и реальные семьи региона. В условиях пандемии и реалий военного времени у родителей, оказавшихся в непривычной для них социальной роли «учителя поневоле», возникал «родительский блок». Что при этом происходит с детьми, то об этом по вполне понятным нравственно-этическим причинам приходится умалчивать, но постоянно иметь это в виду, носить в своем сознании и сердце. В результате учителя, родители и дети живут как бы в разных мирах, говорят на разных языках и утрачивают понимание друг друга.

В связи с этим в опытно-экспериментальной работе усиление практической направленности содержания и методического сопровождения всех видов практик осуществлялось за счет использования потенциала дистанционного формата [38–40]. Не останавливаясь подробно на особенностях этого периода в плане организации практик, отметим, что главный вывод, который мы для себя сделали – это вывод о том, что практическая подготовка студентов, как в условиях вынужденно-дистанционного, так и в условиях обычного обучения, должна осуществляться по принципу «задание-решение». Этот пример, наиболее полно соответствует модели системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-

педагогическому взаимодействию с семьей, реализуемой в опытно-экспериментальной работе.

В соответствии с этим принцип «задание-решение» нами был соотнесен с его реализацией в практико-ориентированной профессиональной подготовке по следующим основным направлениям [332; 347; 392]:

1. Направления содержания работы образовательного учреждения с семьей: участие родителей в управлении школой (в соответствии с нормативным правом родителя принимать участие в работе совета школы, родительского комитета и т.д.); в соответствии с правом родителя быть ознакомленным с содержанием образования, используемыми методами обучения, воспитания и развития своего ребенка, образовательными технологиями, а также с оценками успеваемости детей; повышением психолого-педагогических знаний родителей (на основе использования различных форм, таких как университет педагогических знаний, родительский лекторий, семинары, конференции, дискуссионные клубы или площадки, вечера вопросов и ответов и т.д.).

Здесь в цепочке «задание-решение» студентам предлагалось изучить, проанализировать, дать оценку и выработать практические рекомендации по обозначенным направлениям работы с семьей.

2. Освоение диагностического инструментария изучения семьи.

Актуальность данного направления стала очевидной в период перехода на дистанционное обучение детей в условиях бесконтактной коммуникации с использованием электронных ресурсов, когда необходимо было искать новые стратегии и тактики выстраивания взаимоотношений с обучающимися и, конечно, с родителями, а также нестандартные подходы к решению сложных вопросов в возникшей непредвиденной социальной ситуации, что требовало дополнительного изучения проблем семьи. В этой связи выросла роль освоения будущим учителем диагностического инструментария изучения проблем семьи, поскольку для успешного установления контактов с его членами в целях согласования воспитательных усилий по отношению к ребенку, выяснение всесторонне-образовательных потребностей

родителей учителю необходимо проводить различные диагностические мероприятия, позволяющие выявить проблемы и определить перспективы организации социально-педагогического взаимодействия.

В ходе внедрения педагогической технологии нами было рекомендовано субъектам практик особое внимание уделять следующим содержательным аспектам психолого-педагогической диагностики: характеристике семьи (тип семьи, образовательно-воспитательные возможности семьи, тип взаимоотношений между членами семьи, практика внутрисемейного общения, типовые и индивидуально-психологические особенности ребенка в семье и т.д.); материально-техническим условиям (возможность доступа к современным информационным технологиям; условия при которых семья может и готова общаться с учителем в электронном варианте и т.д.); возможностям родителей по оказанию помощи ребенку в соответствии с подаваемым в дистанционном формате образовательно-воспитательным материалом.

Здесь в цепочке «задание-решение» будущим учителям предлагалось с помощью освоенного диагностического инструментария (анкетирование, опрос, тест, диагностическая карта и т.д.) изучить, проанализировать, дать оценку и выработать практическое экспертное заключение по результатам диагностики семьи.

3. Освоение наряду с применением методов работы с семьей в традиционном формате общения, предполагающего сохранение общих принципов построения традиционной системы взаимодействия с семьей с применением электронного общения (электронные информационные и образовательные ресурсы, телекоммуникационные технологии) и новых форм, методов, моделей организации социально-педагогического взаимодействия с родительской общественностью с привлечением к активному сотрудничеству. В соответствии с этим рекомендовалось при практико-ориентированном обучении будущих учителей основам осуществления профессионального взаимодействия с родителями в дистанционной форме обязательно внимание обратить на такие моменты организации продуктивного общения, которые в новых социальных условиях среды имеет свою специфику, такую как: построение профессиональной коммуникации на основе

профессионального этикета, который, несмотря на удаленный формат работы, должен неукоснительно соблюдаться нормы и правила «живого» общения, это особенно необходимо в ситуации «коммуникационного разрыва между поколениями».

Соблюдение этики профессиональной коммуникации у учителя, подготовленного к работе с семьей, означает, что при осуществлении коммуникации с младшими школьниками и их родителями учителю необходимо учитывать предмет, задачи и условия общения, характеристики его участников и ставить в качестве его цели организацию такого взаимодействия, при котором каждый родитель ощущал бы себя не только субъектом совместной деятельности, но и личностью, способной раскрыть свой коммуникативный потенциал;

– непосредственное участие студентов в работе школы в онлайн- и офлайн-формате в рамках мероприятий, в которых будущие учителя могут выступать не только в качестве слушателя, но и в качестве помощника учителя-воспитателя (тематические лекции; конференции; вечера вопросов и ответов с участием специалистов; университет педагогических знаний – родительский всеобуч; родительские собрания; семейные чтения и т.д.);

– совместное формулирование практических задач руководителями практик и студентами-практикантами, в которых объемы контактной работы с детьми и их родителями минимизированы, а большинство заданий носят теоретико-аналитический характер и не предполагают обязательных выходов в школу (их можно выполнить и в дистанционном формате на основе изучения составов школ и их страниц в социальных сетях);

– поддержка практиканта в течение всего периода практики для получения результатов и достижения поставленных задач формирования профессиональной готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

Система сформированных таким образом заданий заносится в так называемую технологическую карту, которая является наиболее гибким рабочим инструментом, отражающим полностью результат практико-ориентированной деятельности студента.

Приведем для примера содержание такой технологической карты в диаде «задание-решение» (табл. 3.3.1)

Таблица 3.3.1 – Технологическая карта в диаде «задание-решение»

Задание (цель)	Решение (результат)
<p>1</p> <p>Изучение нормативно-правовых актов, регламентирующих взаимодействие семьи и школы</p>	<p>2</p> <p>Составление перечня локальных актов (за текущий учебный год) школы; Эссе: «Социально-педагогическая деятельность педагога в сфере взаимодействия семьи и школы: цели, задачи и технологии их решения»</p>
<p>Применение технологий и техник социальной и социально-педагогической работы, необходимых для организации эффективного взаимодействия с проблемной семьей (по выбору типа проблемной семьи / проблемного ребенка)</p>	<p>Эссе «Инклюзивное воспитание: проблемы и перспективы» / «Репродуктивные технологии воспитательного взаимодействия с проблемной семьей» (по выбору типа проблемной семьи / проблемного ребенка)</p>

В ходе опытно-экспериментальной работы такая поддержка имела системно-комплексный характер и заключалась в следующем:

во-первых, она предвлялась диагностикой студентов в целях определения их готовности к осуществлению экспресс работы с семьей, выяснения трудностей в работе с которыми связываются ожидания практиканта. В ходе практики выявленные проблемы подвергались корректировке со стороны ее руководителей.

во-вторых, выяснялась степень технологической готовности (знания и умения в области применения социально-педагогических технологий и конкретных техник) к взаимодействию с семьей. Особое внимание уделялось тем технологиям, которые обычно используются для работы с проблемными семьями и детьми (метод

ситуационного анализа, мозговой штурм, метод проектов, методы арт-терапии и др.). В ходе практики в случае необходимости, а такая необходимость возникала довольно часто, преподаватель, осуществляющий руководство практикой, оказывал студенту-практиканту необходимую поддержку. Например, преподаватель и студент, применив метод ситуационного анализа возникшей реальной проблемы, обозначали пути решения и способы достижения результата;

в-третьих, в ходе практики стимулировался повышенный интерес и активность студента к использованию имеющихся теоретических материалов и практических умений при взаимодействии с семьей; к добровольческой деятельности по работе с «трудными», к ознакомлению и взаимному участию в деятельности различных общественных и государственных учреждениях семьи и детства;

в-четвертых, по результатам практики взаимодействия с семьей велась совместная работа по подготовке соответствующих презентаций с перспективой их включения в содержание научно-исследовательской работы студента.

Таким образом, в ходе специально организованной педагогической практики решались те ее вопросы, которые были связаны с формированием профессиональной готовности будущих учителей начальной школы к социально-педагогическому взаимодействию с семьей. В основе практико-ориентированной подготовки будущего учителя к работе с семьей лежал системный подход, который предполагал освоение многообразия традиционного и инновационного социально-педагогического и диагностического инструментария; включение в работу образовательных и общественных организаций; привлечение к активной просветительской, организационной, методической, диагностической, волонтерской деятельности с детьми и их родителями; освоение коммуникативной составляющей профессиональной готовности на основе диалога как наиболее благоприятной формы взаимодействия субъектов образовательно-воспитательных отношений.

Для эффективной организации практико-ориентированного образования посредством технологий профессионально-прикладной подготовки необходимо, по нашему глубокому

убеждению, применять «средовой подход» к воспитанию, предполагающий создание такой воспитательной среды, в которой «работают» условия для развития профессиональной компетентности личности, ее социальной и творческой самореализации в структуре готовности к социально-педагогическому взаимодействию с институтами семьи и детства.

В нашем эксперименте воспитательная среда образовательного пространства вуза организовывалась как совокупность компонентов, условий и факторов, в результате соприкосновения с категорией профессионального воспитания и становления личности будущего учителя в нормативах готовности к социальному взаимодействию, т.е. организовывалась как общекультурная (личностно-развивающая и/или социально-воспитательная [29]).

В связи с вышесказанным в систему и технологию практико-ориентированного профессионального образования включалось практико-традиционное воспитание с его практико-ориентированной воспитательной технологией.

Таким образом, резюмируя всё сказанное выше, можно сказать, что процесс внедрения педагогической системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей был спроектирован нами и осуществлен в профессиональной подготовке как начальный технологический процесс организации и управления профессиональной подготовкой студентов в заданных целях и в соответствии с концептуальной парадигмой выделенных нами ранее подходов (интеграционного, личностно-развивающего, системного, отношенческого, социально-педагогического) в их единстве.

Адаптационный этап осуществлялся в логике единства двух образовательных феноменов – адаптационной готовности к вузовскому образованию и адаптационной готовности к будущей профессиональной деятельности применительно к целям формирования профессиональной готовности будущих учителей к социально-педагогическому взаимодействию с институтами семьи и детства.

На теоретическом этапе происходило синтезирование мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного,

рефлексивного компонентов профессиональной готовности к социально-педагогическому взаимодействию в единое интегральное личностно-профессиональное новообразование, осуществляемое посредством программного и учебно-методического обеспечения последовательного изучения комплекса учебных дисциплин и курсов по программе начального образования.

Практико-ориентированный этап характеризовался практико-ориентированной деятельностью субъектов профессиональной подготовки в учебно-воспитательном процессе вуза средствами практико-ориентированной технологии формирования профессиональной готовности к взаимодействию по таким направлениям профессиональной подготовки, как: внедрение профессионально-ориентированных методов, способствующих формированию у студентов значимых для будущей профессиональной деятельности с детьми и их родителями качеств личности, а также формирование опыта социально-педагогического взаимодействия с семьёй, обеспечивающего высокий уровень профессионализма будущих учителей начальных классов; организация всех видов практик с целью приобретения реальных профессиональных компетенций социально-педагогического взаимодействия с семьёй; включение в процесс подготовки практико-ориентированного воспитания, осуществляемого в рамках проектной модели педагогического сопровождения подготовки студентов к будущему социально-педагогическому взаимодействию с семьёй.

3.2.4. Объект и субъект как компоненты системы

Объектный и субъектный компоненты системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй в процессе обучения в вузе мы трактуем как соединение взаимообусловленного объект-субъектного взаимодействия, в основу которого положено обобщенное понятие «объект» и «субъект».

В научной теории рассматривались различные аспекты осуществления профессионально-педагогической деятельности в высшей школе. В этом исследовании важным является изучение и

анализ объект-субъектного взаимодействия в процессе профессиональной подготовки. При этом заслуживают внимания следующие исследования, посвященные психолого-педагогической подготовке будущих учителей начальных классов [1; 2], концепции профессионального образования [12; 34; 72; 74], формированию личности педагога [85; 96; 100], гуманитарным основам педагогического образования [80; 88; 94]. Названные направления научной работы станут основой для описания объект-субъектного взаимодействия и возможности использования синергетических и инновационных подходов в педагогическом процессе.

Последовательность преподавания научного материала требует определения содержания ключевых понятий «объект» и «субъект», конкретизации их взаимодействия в учебно-воспитательной среде высшего образовательного учреждения, описания педагогического портрета преподавателя как субъекта и представление структуры педагогического портрета студента как объекта, а также конкретизации функций и условий реализации объектного и субъектного компонентов.

В нашей научной работе объектом являются будущие учителя начальных классов, обучающиеся в высшем учебном заведении и получающие профессиональные знания, формирующие профессиональные умения и навыки. Поскольку основой успешной профессиональной деятельности является профессиональная готовность к взаимодействию с семьей у будущего специалиста, профессиональная ориентированность на эту деятельность формируется во время учебы в вузе. Этот период, когда будущие учителя активно решают сложные педагогические проблемы, является благоприятным для формирования мотивационно-ценностного отношения к социально-педагогическому взаимодействию с семьей. В то же время мотивация личности будущего учителя начальных классов должна быть обусловлена его профессиональными интересами, ценностными ориентациями и стремлениями формировать базовую основу социально-педагогической деятельности с семьей.

В целом, мы обозначили, что субъектами в процессе формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию являются преподаватели вуза и другой научный персонал, который

в подготовке студентов должен руководствоваться, прежде всего, направленностью педагогической деятельности на формирование у студентов способности внедрять новые идеи, технологии в профессиональную деятельность, оригинально и нестандартно решать социально-педагогические задачи в рамках социально-педагогического взаимодействия с семьёй.

Сочетание этих двух составляющих компонентов основывается на тесной взаимосвязи и взаимотворчестве преподавателя и студента, которые в основе этого процесса подвергаются тесному взаимовлиянию и ведут поисково-творческую работу, основанную на самоорганизации, творческой активности, понимании творческого процесса как основы саморазвития студента. Кроме этого, стоит обратить внимание на взаимодействие между преподавателем и студентом как основы синергетики, основанной на новом видении мира и новом понимании процесса развития творческой личности будущего учителя.

То есть, объект-субъектное взаимодействие базируется на синергетичном подходе, в основу которого закладывается поиск ответов на вопросы, новых профессиональных идей, творческое взаимодействие; в рамках системы – конструирование и анализ объектного и субъектного компонентов системы, которые опираются на определяющие свойства синергетики как науки. Учитывая это, в современных научно-педагогических исследованиях активно используют положения синергетики относительно образования (В.В. Игнатова, С.В. Кульневич, В.В. Маткин, А.М. Чалый, М.В. Шарко) [199]. В частности синергетичное образование является направлением научного исследования, определяющим образование как процесс, способный самоактуализироваться и решать проблемы содержания, форм, методов и компонентов образования.

Конкретизируя понятие «синергетика», Е.Н. Князева указывала, что это наука, посвященная поиску ответов на вопросы, как стоит подражать творческим идеям; каким образом вести поиск путей согласования частей целого; каковы возможности пространственного распределения временных превращений; как можно сделать явным то, что не обнаружилось в нелинейном пространстве [252]; В.В. Игнатова определила важнейшие

составляющие синергетики, которые могут быть внедрены в педагогику [176]; В.В. Маткин раскрыл особенности ценностно-синергетического подхода в процессе педагогической подготовки будущих учителей [266]; С.В. Кульневич проанализировал особенности использования синергетической концепции самоорганизующего воспитания [238].

По мнению ряда исследователей, использование синергетического подхода (И.В. Блауберг, С.П. Курдюмов, Е.Н. Князева, А.А. Колесникова, И.В. Прангишвили, И.Р. Пригожин, Г. Хакен) в изучении объект-субъектного взаимодействия позволит понять систему, которая саморазвивает, самоорганизует образование, наряду с этим помогает саморазвитию, самоактуализации и самосовершенствованию личности.

Одним из важных понятий синергетики является флуктуация, то есть возмущение в системе, порождающее дезорганизацию и приводящее систему к точке бифуркации. В контексте синергетического подхода переход образования от традиционной «знаниевой» парадигмы к инновационной, компетентностной является следствием самоорганизации, самодвижения и саморазвития системы.

В нашей работе мы акцентируем внимание на том, что актуальной проблемой в синергетике является творческое негентропическое развитие человека и повышение его жизненной энергии, а также уверенность личности в себе. Указанное положение предопределяет то, что наша система формирования профессиональной готовности студентов к социально-педагогическому взаимодействию направлена и на негентропическое развитие будущих учителей начальных классов. Эта роль, вызванная синергетическим подходом, реализуется в объект-субъектном взаимодействии во время активной настройки на профессиональную творческую деятельность, связанной с процессом самоорганизации, самоактуализации, саморазвития студента как объекта.

Поскольку основным объектом в представлении синергетических знаний является студент – будущий учителей начальных классов, которого обучают и который самообучается, которого воспитывают и который самовоспитывается, которого

развивают и который самосовершенствуется, мы будем рассматривать его в тесном синергетическом взаимодействии с субъектом, который, раскрывая нелинейное, творческое отношение к миру, позволяет личности сформировать себя на основе синергетического действия. Синергетическое действие – это вольное действие, которое базируется на собственных формах образования, личных силах, способностях, потенциале [176; 266].

Синергетика позволяет рассматривать творческую деятельность личности как последовательность нестандартизированных действий, актов выбора субъектом в точках бифуркации и составляет, по мнению В.П. Бранского и С.Д. Пожарского [425], отдельное действие управления творческим процессом. Точками бифуркации можно управлять: изменяя вероятность событий в нужную сторону, мы можем управлять тенденциями. То есть, мы можем руководить «творчеством». Сила духа, уверенность в себе могут быть природными, однако ими можно и овладеть. Ввиду синергетических законов, мы считаем, что творческие процессы управляемы: они или дают возможность создать что-то новое, или представляют алгоритм творческого действия.

Обратим внимание на то, что, по сути, обучение в вузе построено на синергетической идее эволюции саморазвития и самоорганизации. Кроме этого, синергетическая парадигма позволяет рассмотреть следующие тенденции саморазвития личности:

- способность к самоорганизации в процессе формирования профессионального качества личности;
- нелинейность развития;
- развитие посредством хаоса, проявляющегося в разрушении стереотипов, получении позитивного результата личности;
- выявление скрытой взаимосвязи между процессами создания нового в природе, личности, творчестве;
- содействие проявлению скрытых функций и механизмов развития творческой личности в профессиональном обучении;
- раскрытие творческой активности личности на основе самозарождения и самоорганизации творческого начала в личности как синергетической идеи саморазвития [425].

Согласно концепциям синергетики, самоорганизация имеет природное изменение состояния личности в процессе творческой деятельности и формирует самокреативность личности. В то же время важная роль принадлежит случайности в процессе самоорганизации. Случайность – это творческое начало, что является механизмом, толчком в процессе творческой деятельности и возникновением новой творческой идеи, с важным условием формирования креативности личности.

По мнению учёных, отдельные аспекты синергетики, обучение и воспитание можно рассматривать как открытую систему, способную формировать и развивать творческие задатки, коммуникативные способности. Современная педагогика основывается на следующих основных аспектах синергетики: диссипативность педагогических систем, саморазвитие, нелинейность, многомерность педагогических явлений.

Идеи синергетики относительно процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй мы будем рассматривать как организацию учебно-воспитательного процесса, как изменения, которые будут происходить со студентами в самоуправляемости профессионального развития личности.

Учитывая это, определяющими будут следующие принципы синергетической парадигмы в формировании профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй:

– самоорганизация и самоактуализация, являющиеся основными условиями развития и формирования личности будущего учителя начальных классов;

– этичность и нравственность профессиональной коммуникации, обуславливающие умелую, профессиональную мотивацию общения, что будет способствовать согласованию действий и взаимопониманию.

В целом, синергетическая парадигма раскрывает идеи, концепции и методы, которые должны быть применены при формировании профессиональной готовности, навыков будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй.

Таким образом, синергетическая парадигма в нашем исследовании включает в себя:

– феномены понятий «профессиональная готовность», «социально-педагогическое взаимодействие»;

– закономерности развития и формирования готовности к работе с семьей;

– выявление основных характеристик личности в процессе самоактуализации и самоорганизации партнёрской деятельности с семьёй.

Следовательно, в объект-субъектном взаимодействии готовность к деятельности является внутренней составляющей личности, что формирует соответствующее поведение и позицию будущего учителя начальных классов.

По своей структуре поведение и позиция являются сложными интегративными образованиями личности, охватывающими разносторонние и многоаспектные качества, свойства, знания, умения, навыки, которые были даны человеку природой и получены в процессе образовательной деятельности. Источниками готовности, по нашему мнению, являются: естественно-личностное развитие, воспитание и самовоспитание, творческая самореализация, профессиональная направленность образования и профессиональное самоопределение будущего учителя начальных классов.

В передаче профессиональных знаний и опыта будущему учителю начальных классов преподаватель как субъект должен уметь направлять учебно-воспитательный процесс на личность будущего учителя и одновременно выстроить свою профессиональную деятельность так, чтобы каждый студент имел возможность творчески самореализоваться, используя свой творческий потенциал, способности, мышление. В целом, в процессе учебно-воспитательной деятельности в вузе будущий учитель начальных классов – как объект с позиций нашего исследования – должен обладать следующими показателями:

1) устойчивой системой знаний по семейной педагогике;

2) знаниями, являющимися основой социально-педагогического взаимодействия с семьями;

3) социально-педагогическими знаниями, полученными на основе интерактивных технологий;

4) творческими умениями и навыками в решении профессиональных задач и проблем социально-педагогического взаимодействия с семьями учащихся.

Наряду с этим преподавателю, который формирует профессиональные умения и навыки, реализует творческий подход к обучению социально-педагогическому взаимодействию с семьей, во время учебно-воспитательного процесса нужно уметь организовывать учебную деятельность студента на двух уровнях: широком и узком.

В широком смысле – раскрыть суть социально-педагогического взаимодействия с семьей в нестандартных способах решения проблемы. Сутью же этой деятельности в узком понимании является открытие нового на базе уже известного, создание творческого продукта для себя и для других. Для того, чтобы реализовать учебную деятельность на двух обозначенных уровнях, преподавателю как субъекту следует принимать во внимание идеи педагогического гуманизма, эмпатического понимания студентов, сотрудничества со студентами, диалогизма и творческой личностной позиции во время работы. Кроме этого, стоит придерживаться адекватной самооценки, конструктивизма, самоуважения, личностной концентрации. На основании этого профессиональная готовность будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей обусловлена следующими критериями:

1) осведомленностью о технологиях социально-педагогического взаимодействия с семьями и усвоении методик работы с ними;

2) активизацией общения с родителями, продуцированием креативных идей и реализацией их в практической социально-педагогической деятельности с семьей;

3) готовностью к преодолению трудностей, барьеров в профессиональной деятельности по налаживанию контактов с семьей;

4) умелом использовании личностного потенциала и когнитивных способностей в педагогической практике;

5) успешном овладении умениями и навыками социально-педагогического взаимодействия с семьями, компетентностью в установлении партнерских отношений с семьей.

Таким образом, необходимо констатировать, что формирование личности будущих учителей начальных классов в рамках синергетической парадигмы позволяет развить гармоничную личность, которая способна самоорганизоваться и творчески саморазвиваться в образовательной среде вуза с целью эффективного и успешного решения задач социально-педагогического взаимодействия с семьёй. Кроме этого, будущие учителя начальных классов должны освоить различные методы и методики, а также техники социально-педагогического взаимодействия, чтобы быть готовыми к самостоятельному их выбору в процессе педагогической деятельности с семьями своих учеников.

Итак, раскрыв сущностные основы объектного и субъектного компонентов на основе синергетической парадигмы, мы в дальнейшем сможем представить описание педагогического портрета будущего учителя начальных классов, а также профессиональный портрет преподавателя вуза, осуществляющего процесс формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй. Наряду с этим, заметим, что Ю.В. Шаронин определяет такие личностные черты педагога, которые основываются на синергетическом учении: многовариативность, случайность, хаотичность. Эти черты позволяют самоорганизовать педагогическую деятельность преподавателя и развить ее творчески поисковую составляющую, что обусловит использование инновационных методов обучения и воспитания в процессе подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности с семьёй. По мнению ученого, личность преподавателя в структуре синергетической парадигмы отличается такими особенностями: творческой активностью; открытой системой творческого процесса; самоорганизацией; хаосом как механизмом самоорганизации личности [486].

В то же время стоит заметить, что объект-субъектное взаимодействие будет эффективным при условии, когда преподаватель будет внедрять в учебный процесс инновационные формы, методы и технологии, обеспечивающие творчески-креативное обогащение студента как субъекта учебно-

воспитательной деятельности. Кроме этого, синергетическая составляющая взаимодействия будет способствовать самоактуализации и саморазвитию во время овладения педагогическими знаниями.

Сфера взаимодействия объекта с субъектом является переменной и обусловленной характером педагогической деятельности преподавателя, который структуру взаимодействия с субъектом рассматривает как деятельность инновационного характера, что поможет ему проводить целенаправленную работу с креативной заинтересованностью студента и формирования его личности в процессе профессиональной подготовки. Учитывая это, педагог как субъект процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй должен осознавать [71]:

- потребность во введении педагогических инноваций в педагогическую практику;
- важность осведомленности о социально-педагогических технологиях и их инновационный характер;
- желание применять в учебно-воспитательной деятельности креативные техники, методики, тренинги;
- необходимость преодоления шаблонов и стереотипов в структуре содержания учебно-воспитательной деятельности в вузе [486].

Для реализации инновационного воздействия на объект с целью профессионального обогащения его как личности преподаватель как субъект должен активно самоорганизовывать свою педагогическую деятельность на основе творческо-поисковой работы, что и служит основой позитивного взаимодействия с объектом и формирует его как компетентную личность.

Кроме этого, целесообразно отметить, что такая объект-субъектная взаимосвязь происходит в тесной взаимосвязи и взаимозависимости между преподавателем и студентом. Наряду с этим студент как объект самоактуализируется и саморазвивается на основе синергетической парадигмы и достигает обогащения профессиональными знаниями, а преподаватель – как субъект на основе применения инновационной деятельности самоорганизовывает педагогическую деятельность и ведет творческую поисковую работу.

Проделанный теоретический анализ существующих подходов к процессу обучения студентов педагогического вуза позволил сделать вывод о том, что наиболее продуктивными и оптимальными в рамках нашего исследования являются объект, в основе которого лежит саморазвитие, самоактуализация, самосовершенствование, и субъект, в основе которого лежит креативно-инновационная педагогическая деятельность, направленная на формирование профессионализма будущего учителя начальных классов.

Проведенный анализ объект-субъектного взаимодействия в системе формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями предопределил определение структурных компонентов их педагогического портрета, к которому относятся:

1) психолого-педагогические характеристики (возраст, пол, образовательный уровень, семейное положение, социальная характеристика, предпочтения и увлечения);

2) характеристика сложившихся знаний и умений (понимание сущности и содержания социально-педагогического взаимодействия; возможности практической реализации различных видов и форм партнёрской деятельности с семьями; умение анализировать и творчески осмысливать перспективы профессионального развития; умение применять свои способности, знания и умения в решении профессиональных проблем; вести творческо-эвристический поиск новых путей решения профессиональных задач; вести поисковую работу в теоретико-практической, самостоятельной и индивидуальной деятельности, а также в процессе прохождения профессиональной практики);

3) профессионально-педагогическая характеристика (высокий профессионализм и наличие коммуникативной компетентности в решении различных социально-педагогических проблем в работе с семьями, умение применить знания в решении педагогических вопросов эффективности осуществляемого социально-педагогического взаимодействия; творческая коммуникативность и применение интерактивных методик и умение стимулировать семью на развитие личных сил, умений и знаний; умение профессионально использовать инновационные

социально-педагогические технологии в профессиональной деятельности).

Поскольку творчество является необходимой составляющей социально-педагогического взаимодействия с семьей и без него невозможен педагогический процесс, направленный на формирование соответствующей профессиональной готовности, то педагог как субъект системы должен обладать необходимыми профессиональными чертами, которые будут обеспечивать успешное ее формирование у объекта. Поэтому мы определили качества и свойства будущего учителя начальных классов, которые будут способствовать успешному социально-педагогическому взаимодействию с родителями, в частности: педагогическая отзывчивость и такт; педагогическое воображение; умение использовать стандартные педагогические приемы в нестандартных ситуациях; умственная активность; творческая смелость; интуиция; артистизм и формирование своего профессионального видения; развитие творческой инициативы; умение создавать и решать проблемные ситуации; любознательность и наблюдательность; способность преодолевать стереотипы; четкость знания и скорость обучения; трудолюбие и настойчивость; стремление получить знания, необходимые для выполнения конкретной педагогической работы; способность найти главное в различных по содержанию проблемах взаимодействия с семьей; отказ от авторитаризма и категорических утверждений в общении с родителями; умение вести творческий поиск; легкость ассоциирования; способность выявить первичное в проблеме раньше, чем вторичное; способность переносить функции одного предмета на другой; способность любить свою профессию и себя в процессе профессиональной деятельности; способность четко и умело спрогнозировать результат социально-педагогического взаимодействия; способность принимать самостоятельное решение; способность саморазвиваться и самосовершенствоваться в профессиональной деятельности.

Учитывая перечисленные выше качества личности, которые являются необходимыми для успешной профессиональной реализации будущего специалиста, мы утверждаем, что готовность будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей – это своеобразный

комплекс способностей личности, проявляющихся и в мышлении, и в действиях, и в чувствах, и в коммуникации, и в разноплановой деятельности будущего учителя начальных классов.

Итак, на основе проведенного исследования и анализа педагогических источников мы можем определить основные структурные компоненты профессионального портрета преподавателя вуза как субъекта системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей:

1) высокий уровень научно-теоретических знаний по специальности (умение анализировать; проявлять креативные способности; осуществлять проблемно-поисковый стиль преподавания, что приводит к активизации педагогической активности объектов);

2) личностные качества и мотивы к профессиональной деятельности (наличие творческой фантазии и развитого воображения; смелости и готовности к риску; самостоятельности и энтузиазма; умения проявлять творческий интерес и увлеченность образовательным процессом; стремление обнаружить компетентность, активизируя профессиональные способности);

3) готовность к инновационно-образовательной деятельности (способность к самоуправлению; умение продуцировать новые идеи и техники и внедрять их в профессиональную практику).

На основе этой портретной характеристики мы можем определить основные черты профессионального портрета, на базе которых будет описано обучающее взаимодействие с объектом:

1) ощущение сотворчества (взаимообмен творческими идеями, взаимное стимулирование к поиску, взаимообусловленность совместных действий и принятия решений);

2) ощущение объекта (понимание интересов и потребностей студентов в учебно-воспитательной деятельности, заинтересованность идеями и проблемами, которые беспокоят студентов по вопросам социально-педагогического взаимодействия с семьями, быстрое и глубокое понимание стремлений студента к проявлению своих способностей, пониманию видов и форм социально-педагогического взаимодействия, применяемых студентами в учебно-воспитательной деятельности);

3) умение вести творческий поиск (умение преодолевать стереотипы, что проявляются в деятельности студентов развивать способность компетентно решать профессиональные вопросы на основе полученных педагогических знаний).

Учитывая проблему нашего исследования и то, что мы определяем требования к преподавателю, который обеспечивает формирование профессиональной готовности студентов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в процессе их профессиональной подготовки, считаем целесообразным подчеркнуть, что в педагогической деятельности преподавателя как субъекта должны широко применяться методы рефлексивно-инновационного поиска, которые позволят актуализировать свой предыдущий опыт, обобщить его, видоизменить, избежав стереотипов и шаблонов, и направить процесс осмысления себя как субъекта и своей профессиональной деятельности на самоорганизацию творческо-поисковой деятельности.

На основе научно-теоретического анализа объект-субъектного компонента моделируемой системы мы можем обозначить следующие его функции:

1) выработка навыков творческой самоактуализации, саморазвития и стремления к нестандартному решению педагогических ситуаций по социально-педагогическому взаимодействию с семьей;

2) формирование постоянной направленности на педагогическое обогащение студентов знаниями о социально-педагогическом взаимодействии как объектов системы в процессе взаимодействия с субъектами (преподавателями, научно-педагогическими работниками) системы;

3) активизация интереса к освоению и овладению интерактивными техниками, приемами, методиками и технологиями социально-педагогического взаимодействия с семьями;

4) формирование профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей в процессе профессиональной реализации.

Для обеспечения эффективности и результативности объект-субъектного взаимодействия в процессе формирования

профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями и успешной реализации функций компонента целесообразно определить условия функционирования компонента в структуре нашей системы, а именно:

– к социально-педагогическим условиям относятся наличие социального заказа на учителя начальных классов, который способен принимать инновационные решения в процессе обучающей деятельности; организация процесса подготовки этих педагогов как специалистов способных к социально-педагогическому взаимодействию с семьями;

– к педагогическим условиям относятся подготовленность педагогических кадров, преподавателей к партнёрскому взаимодействию; наличие у преподавателей как субъектов перцептивно-рефлексивных способностей (ощущения объекта, сотворчества и умения вести творческий поиск); наличие программно-методического обеспечения процесса формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьей.

Таким образом, мы утверждаем, что анализ объект-субъектного компонента нашей системы дал нам возможность определить содержание важных понятий: объекта и субъекта, конкретизировать структуру объект-субъектного взаимодействия студента и преподавателя как объекта и субъекта системы учебно-воспитательной среды высшего учебного заведения, описать педагогические портреты преподавателя как субъекта и представить структуру педагогического портрета личности будущего учителя начальных классов как объекта, а также проявления функций и условий реализации объект-субъектного компонента.

Итак, констатируем, что объектный и субъектный компоненты системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями базируется на синергетической парадигме и творчески-инновационной деятельности объекта и субъекта системы, которая происходит во взаимодействии и основывается на научном учении о феномене профессиональной готовности учителей начальных классов,

закономерностях формирования этой готовности, выявлении основных признаков сформированности личности в процессе самоактуализации и самоорганизации ее педагогической деятельности, а также ориентированности на самоорганизацию объект-субъектной творчески-поисковой деятельности.

В процессе конструирования объект-субъектного компонента нашей системы мы реализовали следующие определяющие задачи:

описали признаки будущего учителя начальных классов как объекта, которому присущи устойчивая система знаний по специальности; знания, являющиеся основой его педагогической деятельности в по организации социально-педагогического взаимодействия, сотрудничества и партнёрства с семьями, знания, полученные на основе использования интерактивных социально-педагогических технологий взаимодействия с родителями детей младшего школьного возраста, профессиональные умение и навыки, профессиональная компетентность в вопросах проведения социально-педагогического взаимодействия на основе педагогики сотрудничества и партнёрства двух социальных институтов школы и семьи;

определили структурные компоненты педагогического портрета будущего учителя начальных классов (психолого-педагогические характеристики, характеристику сформированных знаний и умений, профессионально педагогическую характеристику необходимую для реализации социально-педагогического взаимодействия с семьями);

конкретизировали структурные составляющие профессионального портрета преподавателя вуза как субъекта системы (высокий уровень научно-теоретических знаний по специальности, личностные качества и мотивы к обучающей деятельности, готовность к инновационно-креативной деятельности с целью формирования у студентов профессиональной готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй).

Определенные характеристики, как объекта, так и субъекта могут выступать основой для построения содержания системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В монографии представлено теоретическое обобщение и новое решение актуальной научной проблемы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй, что реализуется в определении и раскрытии его теоретических и методологических основ, научном обосновании, теоретической разработке, экспериментальном внедрении в процесс профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов системы формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй. В частности, установлено следующее:

1. Выявлены и раскрыты теоретические основы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй, которыми являются сущностная характеристика и структурно-содержательная разработка, коррекция и уточнение важнейших дефиниций: «семья как социальный институт», «социально-педагогическое взаимодействие будущего учителя начальных классов с семьёй», «профессиональная готовность», «профессиональная готовность будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй», «система формирования профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй».

2. Определены и актуализированы методологические основы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй, к которым отнесены – интеграционный, личностно-развивающий, системный, отношенческий и социально-педагогический подходы, что в совокупности определяет и обосновывает целостное авторское видение образовательного процесса студентов, построенного на идеях сотрудничества и партнёрства семьи и образовательных организаций как равноправных социальных институтов.

3. Научно обоснована и сформулирована концепция формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй, в основу которой положены:

а) ценностно-целевые ориентиры, раскрывающие социокультурный аспект концепции и включающие в себя обоснование ведущей идеи и понятийно-категориальный аппарат исследования;

б) теоретико-содержательное наполнение, характеризующее её логико-гносеологический аспект и включающее в своё содержание, актуализацию методологических подходов исследования;

в) нормативная модель реализации концепции, которая отражает практический аспект и выполняет конструктивно-теоретическую функцию. Она представлена в виде системы формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй.

4. Обоснована и разработана система формирования профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьёй, состоящая из упорядоченной совокупности взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов:

а) цели, состоящей в формировании у будущих учителей начальных классов способности к осуществлению устойчивых партнерских отношений с семьёй как ведущим социальным институтом воспитания;

б) содержательного компонента, который наполняет и конкретизирует научный материал рабочих программ учебных дисциплин, педагогических практик профессионально-педагогическими знаниями, ориентированными на воплощение исходного замысла авторской концепции;

в) технологический компонент, предполагает использование совокупности традиционных и авторских технологий, форм, методов, приёмов обучения, опирающихся и отражающих идеи педагогики поддержки, сотрудничества и партнёрства для оптимизации профессиональной подготовки студентов;

г) субъектный и объектный компоненты, отражают требования к личностным и профессиональным качествам преподавателей университета; раскрывают особенности, направленность личности студентов в условиях активного формирования у них готовности к социально-педагогическому взаимодействию с семьями как виду профессиональной деятельности; осуществляют субъект-субъектные отношения между собой для эффективного решения учебных задач.

Рассмотренные в монографии проблемы соотнесены с требованиями федерального закона «Об образовании в РФ», с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, Федерального государственного образовательного стандарта начального образования, отражают философские, психолого-педагогические и инновационные аспекты организации социально-педагогического взаимодействия с семьями в процессе реализации профессиональной, просветительской деятельности в начальной школе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Giddens, A. *Sociology* /Anthony Giddens. – Cambridge : Polity Press, 1989. – 815 p.
2. Абазовик, Е. В. Методика организации рефлексивной деятельности студентов-бакалавров в процессе прохождения учебной и производственной практик в школе [Электронный ресурс] / Е. В. Абазовик, Е. В. Малышева // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2018. – № 1. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2018/2569.htm>, свободный (дата обращения: 23.10.2021).
3. Абакумова, Н. Н. Компетентностный подход в образовании: организация и диагностика : монография / Н. Н. Абакумова, И. Ю. Малкова. – Томск : Том. гос. ун-т, 2007. – 368 с.
4. Абдуказакова, Д. М. Семья и школа как факторы социализации детей младшего школьного возраста / Д. М. Абдуказакова, З. Н. Ибрагимова // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 5 (66). – С. 83–84.
5. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
6. Абдуллина, О. А. Педагогическая практика студентов : [учеб. пособие для пед. ин-тов] / О. А. Абдуллина, Н. Н. Загряжкина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1989. – 173,[2] с.
7. Абрамов, В. А. Особенности детерминации практико-ориентированной системы профессионального воспитания обучающихся / В. А. Абрамов // Инструменты и механизмы современного инновационного развития : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., (Томск, 25 марта 2016 г.) : в 3 ч. – Уфа, 2016. – Ч. 2. – С. 88–89.
8. Аверьянов, А. Н. Система: философская категория и реальность / А. Н. Аверьянов. – М. : Мысль, 1976. – 328 с.
9. Адлер, А. Воспитание детей. Взаимодействие полов : [пер. с англ.] / Альфред Адлер ; [предисл. Р. А. Валеевой]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 412 с.
10. Адольф, В. А. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления : монография / В. А.

Адольф, И. Ф. Ильина. – Красноярск : Полигон, 2007. – 192 с.

11. Акмаева, Е. А. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с родителями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Акмаева, Елена Анатольевна ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2008. – 26 с.

12. Акмаева, Е. А. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому взаимодействию с родителями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Акмаева Елена Анатольевна ; Самар. гос. пед. ун-т. – Самара, 2008. – 26 с.

13. Алексеев, Н. А. Личностно-ориентированное обучение: вопросы, теория и практики : монография / Н. А. Алексеев. – Тюмень : Изд-во ТГУ, 1996. – 216 с.

14. Альмухаметова, Г. Г. Подготовка будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников : монография / Г. Г. Альмухаметова ; под ред. Ф. А. Сайфуллина. – Сибай : Изд-во СИБашГУ, 2010. – 110 с.

15. Ананьев, Б. Г. Структура характера / Б. Г. Ананьев // Психология индивидуальных различий : учеб. пособие / ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романов. – Изд. 2-е. – М., 2002. – С. 372–378.

16. Андаева, З. А. Формирование ключевых компетенций у учащихся в образовательном процессе / З. А. Андаева. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2010. – 52 с.

17. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 435 с.

18. Антонов А. И. Микросоциология семьи : учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности 020300 "Социология" / А. И. Антонов ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – 2-е изд. – М. : ИНФРА, 2005. – 368 с.

19. Антонов, В. Н. Задачи организации учебной и педагогической практики в двухуровневой системе высшего образования / В. Н. Антонов, А. А. Нуртдинова // Современ. высш. школа: инновац. аспект. – 2010. – № 2. – С. 24–28.

20. Антонов, И. А. Демографические процессы в России / И. А. Антонов, В. М. Медков, В. Н. Архангельский. – М. : Грааль, 2002. – 168 с.

21. Антонова, Н. Н. Опыт организации учебной практики по формированию первичных профессиональных умений и навыков, в том числе и в научно-исследовательской деятельности будущих

учителей / Н. Н. Антонова // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 5–7.

22. Антонова, Н. Н. Особенности учебной практики студентов педагогических вузов в период пандемии / Н. Н. Антонова // Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса». – Режим доступа: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/antonova-n-n-osobennosti-uchebnoy-prak/> (дата обращения 11.07.2021).

23. Армасьев, В. Г. Афанасьев В. Г. Основы философских знаний / В. Г. Афанасьев. – 10-е изд., доп. – М. : Мысль, 1977. – 335 с.

24. Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2007. – 40 с.

25. Артюхина, А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Артюхина Александра Ивановна ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2007. – 40 с.

26. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1980. – 368 с.

27. Асмолов, А. Г. Преодоление цифрового неравенства – миссия выполнима [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов. – Режим доступа: https://vogazeta.ru/articles/2020/12/9/edpolitics/15916-aleksandr_asmolov_preodolenie_tsifrovogo_neravenstva_missiya_vypolnima, свободный (дата обращения: 14.06.2021).

28. Афанасьев, В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 386 с.

29. Афанасьев, А. В. Научные подходы к исследованию понятия «ценностное отношение» / А. В. Афанасьев // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 1 (20). – С. 194–197.

30. Афанасьева, А. А. Воспитательный процесс в практико-

ориентированной среде профессионального образования [Электронный ресурс] / Афанасьева А. А. // Современ. проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25346> (дата обращения: 23.10.2021).

31. Афанасьева, Т. М. Семейные портреты / Тамара Афанасьева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Мол. гвардия, 1985. – 320 с.

32. Бабанский, Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.

33. Байбородова, Л. В. Повышение воспитательного потенциала учебного процесса в разновозрастных группах учащихся : учеб.-метод. пособие / Л. В. Байбородова. – Ярославль : Департамент образования Ярослав. обл., 2008. – 183 с.

34. Байдак, В. Ю. Содержание и методика адаптационной подготовки студентов-первокурсников математических специальностей вузов : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Байдак Валентина Юрьевна ; Орлов. гос. ун-т. – Орел, 2000. – 24 с.

35. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.

36. Бедерхаева, В. П. Педагогическое проектирование в инновационной деятельности : учеб. пособие / В. П. Бедерхаева, П. Б. Бондарев. – Краснодар : [б. и.], 2000. – 54 с.

37. Безрукова, В. С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике : монография / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : [б. и.], 1994. – 152 с.

38. Безрукова, В. С. Основы духовной культуры : (энцикл. словарь педагога) / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : [б. и.], 2000. – 958 с.

39. Безрукова, В. С. Словарь нового педагогического мышления / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Альтернат. педагогика, 1992. – 94 с.

40. Белан, Л. Г. Технология составления компетентностно-ориентированных заданий / Л. Г. Белан // Мастер-класс : (приложение к журн. «Методист»). – 2010. – № 5. – С. 8–12.

41. Беличева, С. А. Превентивная психология в подготовке социальных педагогов и психосоциальных работников : для

бакалавров и специалистов : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по специальностям «Психология», «Социальная работа», «Социальная педагогика» / С. А. Беличева. – М. [и др.] : Питер, 2012. – 331 с.

42. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А. С. Белкин. – Челябинск : Южно-Урал. кн. изд-во, 2004. – 171 с.

43. Белкин, А. С. Педагогика детства: (основы возрастной педагогики) / А. С. Белкин ; Ин-т развития регион. образования. – Екатеринбург : Сократ, 1995. – 151,[1] с.

44. Белых, А. С. Педагогика высшей школы : учеб. пособие / А. С. Белых. – Луганск : [б. и.], 2018. – 248 с.

45. Беляева, В. Н. Проектирование внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс / В.Н. Беляева, А. К. Петренко // Шк. планирование. – 2010. – № 3. – С. 3–18.

46. Березовин, Н. А. Учитель и детский коллектив : психол.-пед. исслед. / Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский. – Минск : Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.

47. Берталанфи, Л. К. Общая теория систем – критический обзор / Л. К. Берталанфи // Исследования по общей теории систем : [сб. переводов / общ. ред. и вступ. ст. В. Н. Садовского, Э. Т. Юдина]. – М., 1969. – С. 23–82.

48. Борулава, М. Н. Теоретические основы интеграции образования / М. Н. Борулава. – М. : Совершенство, 1998. – 192 с.

49. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.

50. Беспалько, В. П. Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 244 с.

51. Беспалько, В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов : учеб.-метод. пособие / В. П. Беспалько, В. Г. Татур. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.

52. Біломеря, І. Г., Рудь, М. В. Формування креативного мислення особистості / М.В. Рудь // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка – Луганськ: Вид-во ЛНПУ «Альма-матер», 2010 – № 8 (195) –

С. 182-188.

53. Биктупалов, Ю. И. Взаимодействие педагога с семьей и общественностью / Ю. И. Биктупалов. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016. – 148 с.

54. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин – М. : Наука, 1993. – 270 с.

55. Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход [Текст] / И. В. Блауберг. – Москва : Эдиториал УРСС, 1997. – 448 с. : портр.; 21 см. – (Философы России XX века.); ISBN 5-901006-08-9

56. Блонский, П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. Т. 1. / П. П. Блонский ; под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1979. – 304 с.

57. Богданов, А. А. Очерки всеобщей организационной науки: с приложением тезисов автора и статьи Ю. Милонова "На пути к рабочей энциклопедии" / А. Богданов.– Самара : Гос. издат., 1921. – XXIV, 332 с.

58. Богомолова, О. В. Развитие умений организации проектной деятельности у бакалавров профессионального обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Богомолова Оксана Валерьевна ; Курск. гос. ун-т. – Курс, 2018. – 243 с.

59. Болтенков, Н. В. Формирование готовности учителя к профессиональной деятельности / Н. В. Болтенков // Пед. образование и наука. – 2009. – № 2 – С. 87–90.

60. Большой психологический словарь / под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; М. : ОЛМА-Пресс, 2003. – 666 с.

61. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.vedu.ru/bigencdic/>, свободный (дата обращения: 20.05.2017).

62. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономика / глав. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. – Минск : МФУП, 2002. – 1008 с.

63. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.

64. Бондаревская, Е. В. Педагогическая позиция и профессионально-личностные качества педагога

Е. В. Бондаревская // Введение в педагогическую культуру : учеб. пособие. – Ростов н/Д, 1995. – С. 74–80.

65. Бондаревская, Е. В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 17–24.

66. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов н/Д : Булат, 2000. – 352 с.

67. Бондаренко, С. А. Формирование профессиональной готовности конкурентно-способного специалиста / С. А. Бондаренко // Модернизация высшей школы: обеспечение качества профессионального образования : материалы Всерос. науч.-практ. конф., 22–23 окт. 2004 г. – Барнаул, 2004. – С. 41.

68. Бордовская, Н. В. Кейс-метод как средство оценивания и развития терминологической компетентности будущего педагога / Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина, М. А. Тихомирова // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22, № 4. – С. 300, 728–749.

69. Бордовская, Н. В. Образовательные технологии в современной высшей школе: (анализ отечественных и зарубежных исследований и практик) / Н.В. Бордовская, Е.А. Кошкина, Н.А. Бочкина // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – С. 137–175.

70. Борисова, Т. С. Социально-семейный контекст современного воспитания / Т. С. Борисова, М. М. Плуткин // Ярослав. пед. вестн. – 2018. – № 3. – С. 14–23.

71. Борытко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания : монография / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.

72. Буданцева, А. А. К проблеме подготовки студентов педагогических вузов к работе с семьей в будущей профессиональной деятельности / А. А. Буданцева // Вестн. Чуваш. гос. пед.ун-т. Сер. Гуманитар. и пед. науки. – 2011. – № 4 (72), ч. 2. – С. 16–24.

73. Бывшева, М. В. Проектирование практики студентов в непрерывной системе подготовки педагогических кадров / М. В. Бывшева, С. Д. Томилова // Нижегород. образование. – 2017. – № 2. – С. 103–108.

74. Быковская, Т. Е. Формирование профессиональной готовности студентов педагогического колледжа к взаимодействию

с семьей младшего школьника : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Быковская Тамара Егоровна ; Моск. город. пед. ун-т. – М., 2005. – 234 с.

75. Вальчук, Н. К. Физическая культура личности студента как ресурс его жизнедеятельности / Н. К. Вальчук, А. В. Савенко, Д. А. Домслив // Учен. зап. ун-та им. П. Ф. Лесгафта. – 2013. – № 10 (101). – С. 32–35.

76. Варитофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание / М. Варитофский. – М. : Прогресс, 1988. – 506 с.

77. Вебер, М. Избранные произведения : пер. с нем. / М. Вебер ; сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. – М. : Прогресс, 1990. – 804,[1] с.

78. Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Науч. исслед. в образовании. Педагогика. Психология. Экономика. – 2014. – № 10. – С. 17–22.

79. Вербицкий, А. А. Педагогическая технология с позиции теории контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Педагогика и психология образования. – 2010. – № 2. – С. 51–56.

80. Ветров, Ю.П., Кравченко, А.Г. Модель формирования готовности студентов к самообразовательной деятельности средствами проектирования / А.Г. Кравченко, Ю.П. Ветров // Глобальный научный потенциал, 2020. – № 4 (109). – С. 98-101.

81. Ветров, Ю.П., Мельникова, М.И. Проблема моделирования педагогических систем / Ю.П. Ветров, М.И. Мельникова // Высшее образование в России, 2015. – № 5. – С. 59–62.

82. Викторова, Л. Г. О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 101 с.

83. Власюк, И.В., Казакова А.Ф. Организация профориентационной работы в контексте «семья – колледж»: практика взаимодействия / И.В. Власюк, А.Ф. Казакова // Наука и школа, 2021. – № 1. – С. 169-181.

84. Власюк И.В. Социализация подростков в социокультурном взаимодействии семьи и школы (в контексте исследований Т. В. Зуевой) / И.В. Власюк // Primo Aspectu, 2018. – № 1 (33). – С. 93-98.

85. Власюк, И. В., Матвеева, Л. С. Проблема коммуникативной подготовки бакалавра педагогического образования к ценностному взаимодействию с семьей / И.В. Власюк, Л.С. Матвеева // Современные проблемы науки и образования, 2015. – № 2-1. – С. 470-475.

86. Власюк, И. В. Социально-педагогическое проектирование программ взаимодействия школы и семьи в формировании гражданско-патриотического сознания обучающегося / И.В. Власюк // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2015. – № 3 (98). – С. 52-55.

87. Власюк, И.В., Ситникова Е.Н. Формирование субкультурной грамотности подростка в условиях взаимодействия школы и семьи / И.В. Власюк, Е.Н. Ситникова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2014. – № 4 (89). – С. 155-160.

88. Власюк, И.В. Научно-методическое обеспечение подготовки педагога к социально-педагогическому проектированию программ семейной политики / И.В. Власюк // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2014. – № 6 (91). – С. 33-37.

89. Власюк, И.В. Профессиональная подготовка педагога к ценностному взаимодействию с семьей обучающегося / И.В. Власюк // Семья и личность: проблемы взаимодействия, 2014. – № 1. – С. 38-42.

90. Власюк, И.В. Педагогическое взаимодействие школы и семьи / И.В. Власюк / Учебное пособие / Волгоград, 2012. – 80 с.

91. Власюк И.В. Теоретико-методологические основания социально-педагогического проектирования региональной семейной политики / И.В. Власюк // Известия Волгоградского государственного педагогического университета, 2012. – № 1 (65). – С. 9-12.

92. Власюк, И. В. Кризис современной семьи как социально-педагогической проблемы / И. В. Власюк // Здоровье семьи – XXI : материалы IX Междунар. конф., (Китай, г. Далянь, 28 апр. – 8 мая 2005). – Далянь, 2005. – С. 58–61.

93. Внутришкольное управление: вопросы теории и практики / под ред. Т. И. Шаловой. – М. : Педагогика, 1991. – 436 с.

94. Войченко, А. П. Организация учебно-воспитательного процесса в педвузе как средство формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : на материале преподавания педагогических дисциплин и педагогической практики в национальных группах факультетов русского языка и литературы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Войченко Александр Петрович. – Ленинабад, 1979. – 204 с.

95. Волкова, В. Н. Системный анализ и принятие решений : учеб. пособие для вузов / В. Н. Волкова, В. Н. Козлова. – М. : Высш. шк., 2004. – 606 с.

96. Волчегорская, Е.Ю., Ордашева, М.Ж., Жусупова, Д.Ж., Есмаганбетова, Ш.К. Методологические основы построения модели формирования профессионально-эстетической готовности студентов педвузов / Е.Ю. Волчегорская, М.Ж. Ордашева, Д.Ж. Жусупова, Ш.К. Есмаганбетова // Искусство и образование, 2022. – № 3 (137). – С. 143-149.

97. Волчегорская, Е.Ю., Гольцева, Ю.В., Руссу, Н.Н. Родительская позиция как фактор развития когнитивных компонентов саморегуляции ребенка / Е.Ю. Волчегорская, Ю.В. Гольцева, Н.Н. Руссу // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2022. – № 2 (168). – С. 243-256.

98. Волчегорская, Е.Ю., Давыдова, А.О., Структура методических рекомендаций для родителей по формированию учебной мотивации младшего школьника / А.О. Давыдова, Е.Ю. Волчегорская // «Горизонты образования». Материалы II международной научно-практической конференции. / Отв. редактор Н.В. Чекалева. – Омск, 2021. – С. 289-291.

99. Волчегорская, Е.Ю., Давыдова, А.О. Роль семьи в формировании мотивации учения младшего школьника / Е.Ю. Волчегорская, А.О. Давыдова // Актуальные проблемы организации образовательного процесса в начальной школе: сборник научных статей. – Электронный ресурс. Чебоксары, 2020. – С. 73-77.

100. Волчегорская, Е.Ю., Ордашева, М.Ж. Педагогические условия эффективной реализации модели формирования профессионально-эстетической готовности студентов педвузов / Е.Ю. Волчегорская, М.Ж. Ордашева // Азимут научных

исследований: педагогика и психология, 2019. – Т. 8. – № 3 (28). – С. 67-71.

101. Волчегорская, Е.Ю., Лукьянович, А.К., Фортыхина, С.Н. Начальная школа – новая школа: новые требования к будущему учителю / Е.Ю. Волчегорская, А.К. Лукьянович, С.Н. Фортыхина // Наша новая школа – путь к культуре граждан и развитию общества. / А.Ф. Аменд: научно-популярное издание: в 6 томах. – Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск, 2011. – С. 55-65.

102. Воронков, Ю. С. История и методология науки : учебник / Ю. С. Воронков, А. Н. Медведь, Ж. В. Уманская. – М. : Юрайт, 2016. – 489 с.

103. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Лев Выготский. – М. : АСТ [и др.], 2005. – 670, [1] с.

104. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : Апрель-пресс ; ЭКСМО-пресс, 2000. – 1008 с.

105. Газман, О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема / О. С. Газман // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. – М., 1995. – Вып. 3. – С. 58– 64.

106. Галагузова М. А. Социальная педагогика : курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

107. Галицких, Е. О. Интеграционный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Галицких Елена Олеговна ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2002. – 387 с.

108. Гараян, Н. Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.04 / Гараян Наталья Георгиевна ; [Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова]. – М., 2010. – 42 с.

109. Гнеденко, Б. В. Введение в теорию массового обслуживания / Б. В. Гнеденко. – М. : Наука, 2007. – 430 с.

110. Горбунова, Е. Ф. Проблемы организации учебной практики бакалавров педагогического образования / Е. Ф. Горбунова // Пед. образование и наука. – 2016. – № 1. – С. 98–100.

111. Горностаева, Т. Н. Формы проведения учебной практики бакалавров педагогического образования / Т. Н. Горностаева, О. М. Горностаев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7 – № 1. – С. 9.

112. Горностаев П. Г. Готовность личности к самореализации как психологическая проблема [Электронный ресурс] / П. Г. Горностаев. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x1359.html>, свободный (дата обращения: 20.10.2020).

113. Горшкова, В. В. Интерпретация педагогической концепции Д. Дьюи в российской педагогике 20–30-х гг. XX в. / В.В. Горшкова // Педагогика. – 2009. – № 1. – С. 60–71.

114. Гресько, А. А. Отношенческий подход и стейкхолдерская концепция как теоретические основы разработки новых методов стратегического управления вузом / А. А. Гресько, М. С. Рахманова, К. С. Солодухин // Современ. проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 207.

115. Гузеев, В. В. Современные технологии образования: интегрированное проектное обучение / В. В. Гузеев, М. Б. Романовская. – М. : НИИ развития проф. образования, 2006. – 47 с.

116. Гурко, Т. А. Родительство: социологические аспекты / Т. А. Гурко ; Рос. акад. наук, Ин-т социологии. – М. : Ин-т социологии РАН : Центр общечелов. ценностей, 2003. – 164 с.

117. Гуров, В. Н. Социальная работа образовательного учреждения с семьей / В. Н. Гуров. – М. : Пед. о-во России, 2012. – 320 с.

118. Гурье, Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. пособие / Л. И. Гурье. – Казань : Казан. гос. техн. ун-т, 2004. – 212 с.

119. Гуслова, М. Н. Инновационные педагогические технологии : учеб. пособие для использования в учеб. процессе образоват. учреждений сред. проф. образования. – М. : Академия, 2010. – 288 с.

120. Густомясова, А. Л. Подготовка педагогов в системе последиplomного образования к воспитанию социальной компетентности детей дошкольного возраста : диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Густомясова Анна Леонидовна; [Место защиты: Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т]. –

Ставрополь, 2008. – 164 с.

121. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 222, [2] с.

122. Давыдова, О. И. Проекты в работе с семьей : метод. пособие / О. И. Давыдова, А. А. Майер, Л. Г. Богославец. – М. : Сфера, 2012. – 121 с.

123. Даль, В. К. Толковый словарь русского языка / В. К. Даль ; ред.: Дубенюк Н. – М. : Эсмо, 2011. – 736 с.

124. Дармодехин, С. В. О состоянии и неотложных мерах по развитию государственной семейной политики : к Междунар. конгр. "Российская семья", посвящ. 10-летию Междунар. года семьи в Российской Федерации / С. В. Дармодехин. – М. : Аналит. упр. аппарата совета федерации, 2004. – 20 с. – (Аналит. вестн. ; № 4 (224)).

125. Дахин, А. Н. Педагогическое моделирование : монография / А. Н. Дахин. – Новосибирск : [б. и.], 2005. – 229 с.

126. Деменова, Н. М. Кейс-конспект как средство оценки методической компетентности студентов педагогических вузов и учителей начальных классов / Н. М. Деменова, О. В. Колесова // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, № 9. – С. 158–182.

127. Деркач, А. А. Акмеология: пути достижения вершины профессионализма / А. А. Деркач, Н. В. Кузнецов. – М. : РАУ, 1993. – 168 с.

128. Джери, Д. Большой толковый социологический словарь (Oxford) = Collins dictionary of sociology : [пер. с англ.] : в 2 т. Т. 1: А–О / Дэвид Джери, Джулия Джери. – М. : Вече : АСТ, 2001. – 543 с.

129. Джонс, Д. К. Методы проектирования / Дж. К. Джонс ; пер. с англ. Т. П. Бурмистровой, И. В. Фриденберга ; под ред. В. Ф. Венды, В. М. Мунипова. – М. : Мир, 1986. – 326 с.

130. Диагностика готовности учителей к педагогической деятельности в условиях стандартизации / О. Г. Краснолуцкова, Г. Т. Васильчук // Современные тенденции развития профессионального образования. Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2015. – № 4 (20). – С. 40–45.

131. Диагностика особенностей адаптации, деятельности и профессионально-личностных затруднений молодого педагога : сб.

диагност. методик / авт.-сос.: С. В. Данилов, Л. П. Шустова, Н. И. Кузнецова. – Ульяновск : ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», 2018. – 98 с.

132. Динамика парадигм высшего образования России (конец XIX – начало XXI вв.) / Д. В. Лисицкий, А. Г. Осипов, В. Г. Кичеев и др. // Вестн. Новосибир. гос. пед. ун-та. – 2017. – Т. 7, № 3. – С. 157–174.

133. Дмитриенко, А.В., Рудь, М.В. Педагогические условия как компонент педагогической системы / М.В. Рудь // сб. науч. тр. «Вестник Луганского государственного педагогического университета» –Луганск: Книта, 2023. – № 1 (96) : Серия 1. Пед. науки. Образование. – С. 41-50.

134. Добренъков, В. И. Социология : учеб. для вузов / В. И. Добренъков, А. И. Кривченко. – М. : ИНФРА-М, 2009. – 630 с.

135. Добсон, Д. Непослушный ребенок / Дж. Добсон. – М. : Педагогика, 1992. – 252 с.

136. Докучаева, В. В. Теоретико-методологические задачи проектирования инновационных педагогических систем : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Докучаева Виктория Викторовна ; Луган. нац. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – Луганск, 2007. – 44 с.

137. Докучаева, В. В. Теоретико-методологические задачи проектирования инновационных педагогических систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Докучаева Виктория Викторовна ; Луган. нац. ун-т им. Т. Г. Шевченко. – Луганск, 2007. – 481 с.

138. Долгова, В. И. Моделирование процессов формирования смыслозначимых умений у студентов [Электронный ресурс] / В. И. Долгова // Современ. проблемы науки и образования. – 2016. – № 5. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25085>, свободный (дата обращения: 23.10.2021).

139. Долженкова, Ю. В. Адаптация персонала в организации : учеб. пособие / Ю. В. Долженкова. – М. : Изд. дом «АТИСО», 2007. – 104 с.

140. Доника, О. И. Аксиологические компоненты концепта "семья" в системе ценностно-нравственных ориентиров современной молодежи / О. И. Доника, А. А. Салихова // Экон. и гуманист. исслед. – 2019. – № 5. –С. 45– 51.

141. Дорошевич, В. М. Семья и школа [Электронный ресурс] / В. М. Дорошевич. – М. : Директ-Медиа, 2014. – 202 с. – Режим

доступа: [http:// biblioclub.ru/index.php?page= book&id=254059](http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=254059), свободный (дата обращения: 23.10.2021).

142. Дружилев О. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Научно-публицистический альманах. Филология. Образование. – Новокузнецк, 2005. – Вып. 8. – С. 26–44.

143. Дурай-Новакова, К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Дурай-Новакова Крыстына Мечиславовна ; Моск. пед. ин-т. – М., 1983. – 356 с.

144. Дьюи, Д. Демократия и образование: [пер. с англ.] / Дж. Дьюи. – М. : Педагогика-пресс, 2000. – 382, [1] с.

145. Дьюи, Д. Моё педагогическое кредо: [пер. с англ.] / Дж. Дьюи. – Режим доступа: http://www.страдис.pф/publ/rekomenduemye/j_dewey_my_pedagogic_creed/2-1-0-136?

146. Дьяченко, М. И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.

147. Дьяченко, М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях : Психол. аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. - Минск : Изд-во "Университетское", 1985. - 206 с.; 20 см.; ISBN В пер. (В пер.) :

148. Дьяченко, М. И. Психология высшей школы : учеб. пособие для магистров пед. спец. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Тесей, 2003. – 351с.

149. Дюркгейм, Э. Метод социологии / Дюркгейм Э. // Дюркгейм Э. Социология, ее предмет, метод, предназначение: пер. с фр. – М., 1995. – С. 20.

150. Егоров, О. Г. Два кита модернизации: компетентность и конкурентная личность / О. Г. Егоров // Нар. образование. – 2010. – № 9. – С. 16–23.

151. Ежова, Т. В. Дискурсивная компетентность как фактор успешности профессиональной деятельности специалиста / Т. В. Ежова, А. А. Саморуков // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2011. – № 2 (121). – С. 156–160.

152. Емельянова, И. Н. Воспитательная функция в процессе развития системы классического университетского образования : дис. ... д-ра пед. наук : 10.00.01 / Емельянова Ирина Никитична ;

[Тюмен. гос. ун-т]. – Тюмень, 2008. – 379 с.

153. Ермоленко, В. А. Теоретические основы проектирования содержания непрерывного профессионального образования : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Ермоленко Валентина Андреевна. – Казань, 1999. – 40 с.

154. Ершов, А. А. Взгляд психолога на активность человека / А.А. Ершов. – М. : Луч, 1991. – 157, [2] с.

155. Еськова Ю. А. Детерминация принципов как социально-педагогическая проблема системы / Ю. А. Еськова, М. Р. Володин, А. П. Попова // Наука XXI века: теория, практика и перспективы : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., (Уфа, 8 июня 2015 г.). – Уфа, 2015. – С. 210–212.

156. Жданов, Г. Б. Индивидуальные собрания / Г. Б. Жданов // Вопр. философии. – 2000. – № 11. – С. 97–104.

157. Жилина, Л. Я. Организация психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников на этапе их адаптации к условиям вуза / Л. Я. Жилина // Концепт. – 2013. – № 5. – С. 1–6.

158. Жуков, Г. Н. Проблемы формирования профессиональной готовности студентов к деятельности мастера профессионального обучения / Г. Н. Жуков // Образование и наука. – 2003. – № 3 (21). – С. 12–23.

159. Жукова, В. Ф. Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В. Ф. Жукова // Изв. Том. политехн. ун-та. – Томск, 2012. – Т. 330, № 6. – С. 117–121.

160. Загвязинский, В. И. Социальная педагогика : учеб. для бакалавров : учеб. для студентов высш. учеб. заведений по направлению 050400 "Психолого-педагогическое образование" / [Загвязинский В.И., Селиванова О.А.] ; под ред. В.И. Загвязинского, О. А. Селивановой. – М. : Юрайт, 2012. – 405 с.

161. Заир-Бек, Е. С. Педагогические ориентиры успеха (актуальные проблемы развития образовательного процесса) : метод. материалы к обучающим семинарам / Е. С. Заир-Бек, Е. И. Казанова. – СПб. : Изд-во «Петроградский и К», 1995. – 64 с.

162. Заславская, О. В. Социальное партнёрство семьи и школы в сфере воспитания: векторы взаимодействия / О. В. Заславская, О. Е. Сальникова, О. Ю. Кожурова // Изв. Пензен. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 786–790.

163. Зеер, Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное

образование: теория и практика / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф. пед. ун-т», 2006. – 170 с.

164. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности 0305.00 – Проф. обучение (по отраслям) / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э.Э. Сыманюк; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. – 215 с.

165. Зеер, Э. Ф. Обновление базового профессионального образования на основе компетентностного подхода / Э. Ф. Зеер // Проф. образование. – 2007. – № 4. – С. 9–10.

166. Зеер, Э. Ф. Профориентология: теория и практика : учеб. пособие для высш. шк. / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, И. О. Садовникова. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2006. – 192 с.

167. Зимняя, И. А. Интерактивный подход к оценке единой социально-профессиональной компетенции выпускников вуза / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высш. образование сегодня. – 2008. – № 5. – С. 14–19.

168. Зимняя, И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический аспект) / И. А. Зимняя // Высш. образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.

169. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Проф. образование. – 2006. – № 2. – С. 18–21.

170. Зиятдинова Ф. Г. Воспитательное взаимодействие социальных институтов как фактор формирования и упрочения коллективизма по месту жительства : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.02 / Зиятдинова Флюра Газизовна. – М., 1986. – 185 с.

171. Злоев, С. И. Технология обучения взрослых / С. И. Злоев. – М. : Academia, 2002. – 128 с.

172. Зритнева, Е. И. Семейведение : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по направлению подготовки и спец. "Социальная работа" / Е. И. Зритнева, Н. П. Клушина. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 245, [1] с.

173. Иванов, Д. А. Компетенции и компетентностный подход в современном образовании / Д. А. Иванов // Упр. качеством

образования: теория и практика эффект. администрирования. – 2012. – № 2. – С. 3–40.

174. Иванова, Е. К. Конфликтологическая культура учителя и ее проявление в профессиональной деятельности / Е. К. Иванова, И. А. Чемерилова // Вестн. Башкир. ун-та. – 2015. – Т. 20, № 2. – С. 716–721.

175. Изотикова, Т. Д. Подготовка будущего учителя к проектной деятельности в процессе изучения гуманитарных дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Изотикова Тамара Демьяновна ; Брян. гос. ун-т им. акад. И. Г. Петровского. – Брянск, 2006. – 252 с.

176. Игнатова, В. А. Системно-синергетический подход и перспективы его развития в педагогических исследованиях / В.А. Игнатова // Образование и наука, 2010. – №1. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnosinergeticheskiy-podhod-i-perspektivy-ego-razvitiya-v-pedagogicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 17.09.2021).

177. Ильин, С. С. Психологическая готовность к управленческим профессиям и её диагностика / С. С. Ильин // Приклад. психология. – 1999. – № 4. – С. 1–11.

178. Ильина, Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 72 с.

179. Ильина, Т. А. Педагогика : Курс лекций. [Для пед. ин-тов] / Т.А. Ильина. – Москва : Просвещение, 1984. – 495 с.

180. Ильясова, Т. В. Системное исследование учебного принципа средней школы с включением технических средств обучения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Тамара Васильевна Ильясова. – М., 1979. – 229 с.

181. Илюхина, Н. В. Инновации в образовании процесс организованного преобразования (социальный аспект) : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.04 / Илюхина Любовь Васильевна ; Южно-Рос. гос. техн. ун-т. – Новочеркасск, 1999. – 141 с.

182. Индивидуализация образовательного процесса в педагогическом вузе : монография / под ред. Л. В. Бесбородовой, И. Г. Хараевой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2011. – 181 с.

183. Инновационные методы социально-педагогического взаимодействия / Н. А. Агеева, В. Н. Еременко, О. А. Снимщикова

и др. // Учен. зап. – 2014. – № 10 (116). – С. 7–10.

184. Исмаилова, Л. В. Основы семейной педагогики: Практикум./ Л.В. Исмаилов. – Мозырь: УОМГПУ им. И. П. Шамякина, 2008. – 58 с.

185. История и теория культуры в современном образовательном пространстве : рабочие программы дисциплин : программы адаптированы для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов / авт.-сост.: Ж. В. Уманская. – М. : «Спутник», 2020. – 79 с.

186. Как сделать образование двигателем социально-экономического развития? / под ред. Я. И. Кузьминова, И. Д. Фрумина, П. С. Сорокин. – М. : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 284 с.

187. Калацкая, Н. Н. Организация психолого-педагогической практики студентов в условиях модернизации педагогического образования / Н. Н. Калацкая, О. А. Гурьянова // Образование и саморазвитие. – 2015. – № 2 (44). – С. 75–85.

188. Карпенко, А. В. Структура компетентности учителя в построении сотрудинческих отношений с семьями обучающихся / А. В. Карпенко // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 288–289.

189. Карпенко, А. В. Формирование у будущих учителей начальных классов комплексности в построении обучающихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Карпенко Анжелика Вячеславовна; ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет». – Армавир, 2021. – 27 с.

190. Карпова, С. В. Подготовка студентов к психолого-педагогическому просвещению родителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Карпова Светлана Владимировна ; [Карел. гос. пед. ун-т. – Петрозаводск, 2007. – 20 с.

191. Касимова, Т. Н. Взаимодействие семьи и образовательных учреждений как социально-педагогических партнёров : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Касимова Татьяна Николаевна; Омский гос. пед. ун-т. – Омск, 2006. – 23 с.

192. Категории диалектики (теоретико-методические проблемы) : цикл лекций / И. Я. Лайфман, В. В. Ким, Ю. П. Андреев и др. ; под общ. ред. И. Я. Лойфмана. – Екатеринбург : Изд-во Уральского ун-та, 2003. – 255 с.

193. Кашкурцева, А. П. Субъектная составляющая учебно-профессиональной активности студентов на различных этапах обучения в техническом вузе : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Кашкурцева Анжелика Петровна ; [Поволж. гос. соц.-гуманитар. акад.] – Самара, 2009. – 26 с.

194. Кечеева, Д. А. Моделирование системы принципов педагогического взаимодействия как социально-педагогическая проблема [Электронный ресурс] / Д. А. Кечеева // Современ. педагогика. – 2016. – № 10. – Режим доступа: <https://pedagogika.znania.ru>, свободный (дата обращения: 15.08.2022).

195. Килпатрик, У. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / У.Х. Килпатрик. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 164 с.

196. Ким, Т. К. Семья как субъект взаимодействия со школой : учеб. пособие / Т. К. Ким. – М. : МПГУ : Прометей, 2013. – 164 с.

197. Кларин, М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Педагогика, 1989. – 176 с.

198. Клилова, Е. К. Социально-психологический тренинг как технология преодоления барьеров адаптации / Е. К. Клилова, О. А. Полунина // Высш. образование в России. – 2015. – № 5. – С. 115–119.

199. Князева, А. С. Формирование готовности будущего учителя начальных классов к педагогическому взаимодействию с родителями в воспитании учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Князева Алиса Сергеевна ; Армавир. гос. пед. ун-т. – Армавир, 2019. – 28 с.

200. Князева, Е. Н. Синергетика. : нелинейность времени и ландшафты коэволюции / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов ; вступ. ст. Г. Г. Малинецкого. - Москва : КомКнига, 2007. – 2682 с. : ил.; 22 см. – (Серия «Синергетика: от прошлого к будущему» / Российская акад. наук, Ин-т философии, Ин-т прикладной математики им. М.В. Келдыша.); ISBN 978-5-484-00914-5

201. Коваленко, Т. В. Моделирование взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Коваленко Татьяна Владимировна ; [Омский гос. пед. ун-т]. – Омск, 2016. – 200 с.

202. Коваленко, Т. В. Проблемы детско-родительских

отношений в современной семье / Т. В. Коваленко // Школа будущего. – 2012. – № 16. – С. 66–73.

203. Коваленко, П. Н. Конструирование модели взаимодействия семьи и школы в условиях современного начального образования / П. Н. Коваленко, И. А. Маврика // Наука и школа. – 2013. – № 5. – С. 159–162.

204. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь : для студентов высш. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Академия, 2000. – 176 с.

205. Кожурова, О. Ю. Социальное партнерство школы и семьи как фактор повышения их воспитательного потенциала : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кожурова Ольга Юрьевна ; Ин-т теории и истории педагогики. – М., 2011. – 28 с.

206. Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибидская. – М. : Академия, 2005. – 312 с.

207. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Детство-Пресс, 2001. – 287 с.

208. Коллинс, Г. Философия Герберта Спенсера в сокращенном изложении Говарда Коллинса / Г. Коллинс ; с предисл. Герберта Спенсера ; пер. с англ. П. В. Мокиевского ; с прибавлением соч. Герб. Спенсера "Справедливость". – СПб. : Изд. Ф. Павленкова, 1892. – VIII, 472, VII с.

209. Комаровский, Б. Б. Русская педагогическая терминология / Б. Б. Комаровский. – М. : Просвещение, 1969. – 311 с.

210. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущего учителя в педагогическом вузе / К. Э. Безукладников // Пед. образование и наука. – 2009. – № 6. – С. 69 – 73.

211. Кон, И. С. Ребенок и общество : учеб. пособие / И. С. Кон. – М. : АCADEMIA, 2003. – 336 с.

212. Конаржевский, Ю. А. Внутришкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. – М. : Новая шк., 1993. – 367 с.

213. Конаржевский, Ю. А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 133 с.

214. Корнеева, Е. Н. Понятие «профессиональная готовность» в научной литературе / Е. Н. Корнеева, М. Н. Киреев // Альманах современной науки и образования. – Тамбов, 2012. – № 8 (63). – С. 74–76.

215. Коротаяева, Е. В. Основы педагогики взаимодействий: теория и практика : монография / Е. В. Коротаяева. – Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2013. – 203 с.

216. Коротаяева, Е. В. Педагогика взаимодействий в образовательном пространстве: научная школа Е. В. Коротаяевой / Е. В. Коротаяева // Пед. образование в России. – 2016. – № 2. – С. 195–199.

217. Коротаяева, Е. В. Педагогическое взаимодействие: становление дефиниции / Е. В. Коротаяева // Пед. образование. – 2007. – № 1. – С. 73–83.

218. Коротков, А. М. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика : монография / А. М. Коротков, Е. И. Сахарчук, Н. К. Сергеев. – Волгоград : Волгоград. гос. соц.-пед. ун-т, 2019. – 196 с.

219. Корчагин, Е. А. Педагогика личностно-ориентированного профессионального образования как условие повышения качества подготовки специалистов / Е.А. Корчагин, Р.С. Сафин // Профессионально-личностное развитие будущих специалистов в среде научно-образовательного кластера : материалы XIV науч.-практ. конф. (г. Казань, 28 мая 2020 г.). – Казань, 2020. – С. 168 – 175.

220. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак // Педагогическое наследие. – М., 1990. – С. 19–175.

221. Коршилова, А. Г. Личностно-развивающий подход в системе профессиональной подготовки будущих учителей / А.Г. Коршилова // Фундамент. исслед. – 2007. – № 8. – С. 101–104.

222. Кочергина, О. А. Подготовка будущего учителя к работе с родителями [Электронный ресурс] / О. А. Кочергина // Creda Exprezo: транспорт, общество, образование, язык. – 2016. – № 4 (11). – Режим доступа: <http://if-mstuca.ru/CE/index.php/2016-4>, свободный (дата обращения: 14.10.2019).

223. Кочергина, О. А. Подготовка педагога к работе с родителями в условиях дистанционного образования /

О. А. Кочергина // Профессиональная подготовка педагога: современное состояние и перспективы развития : монография / под ред. О. А. Кочергиной. – М., 2020. – Гл. 2. – С. 19–34.

224. Краевский, В. В. Методология для педагога: теория и практика : учеб. пособие / В. В. Краевский, В. М. Полонский ; под ред. П. И. Пидкасистого ; Рос. акад. образования ; Волгогр. гос. пед. ун-т. – М. ; Волгоград : Перемена, 2001. – 323 с.

225. Краткий словарь по философии / под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 431 с.

226. Крюкова, Т. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя в процессе педагогической практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Крюкова Татьяна Андриановна ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2004. – 23 с.

227. Ксензова, Г. Ю. Внеурочное воспитание в развивающей школе: Деятельностно-отношенческий подход к воспитанию / Г. Ю. Ксензова. – Тверь : ТвГУ, 2005. – 125 с.

228. Ксензова, Г. Ю. Деятельностно-отношенческий подход как теоретическое основание процесса воспитания, ориентированного на гуманистические ценности / Г. Ю. Ксензова // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. – 2004. – № 3 (28). – С. 33–39.

229. Ксензова, Г. Ю. Концепция деятельностно-отношенческого подхода к воспитанию детей и молодежи / Г. Ю. Ксензова. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2004. – 60 с.

230. Кудрявцева, Е. А. Методическое поддержка педагогов детского сада в развитии конструктивного взаимодействия с родителями : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кудрявцева Елена Александровна ; Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2000. – 182 с.

231. Кузнецова, Н. А. Подготовка будущих учителей к партнерско-педагогическому взаимодействию с родителями школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кузнецова Наталья Алексеевна ; Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова. – Владикавказ, 2016. – 24 с.

232. Кузнецова, Н. А., Ветров, Ю. П. Организация подготовки будущего учителя к партнёрско-педагогическому взаимодействию

с родителями учащихся / Н.А. Кузнецова, Ю.П. Ветров // Перспективы науки, 2015. – № 7 (70) – С. 14-17.

233. Кузнецова, Н.А., Ветров, Ю.П. Социально-педагогические аспекты подготовки будущих учителей к взаимодействию с родителями школьников / Н.А. Кузнецова, Ю.П. Ветров // Наука и бизнес: пути развития, 2015. – № 7 (49). – С. 12-15.

234. Кузнецова, А. Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике : монография / А. Г. Кузнецова. – Хабаровск : Изд-во ХКИППК ПК, 2001. – 152 с.

235. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.

236. Кулешова, Е. В. Формирование готовности будущих учителей к взаимодействию с родителями (законными представителями) обучающихся в процессе освоения дисциплин педагогического цикла / Е. В. Кулешова // Поволж. пед. вестн. – 2021. – Т. 9, № 1 (30). – С. 38–44.

237. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учеб. для студентов пед. учеб. учреждений / Т. А. Куликова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 232 с.

238. Кульневич, С. В. Педагогика личности: от концепций до технологий : Учебно-практическое пособие / С.В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Учитель, 2001. – 159 с.

239. Куракин, А. Т. О системном подходе в исследованиях педагогических явлений : (тез. докл.) / А.Т. Куракин, Л.И. Новикова. – М. : [б. и.], 1969. – 29 с.

240. Курбатов, В. И. Социальное проектирование : учеб. пособие / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов н/Д : Феникс, 2001. – 416 с.

241. Курлыгина, О. Е. Компетентность как характеристика готовности учителя к осуществлению профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Курлыгина О. Е. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=13430>, свободный (дата обращения: 21.11.2018).

242. Кустова, Е. И. Особенности формирования

профессионально важных качеств личности учителя у студентов во время педагогических практик : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 / Кустова Елена Ивановна ; Ленинград. гос. ун-т им. А. С. Пушкин. – СПб., 2008. – 24 с.

243. Кэмпбелл, Р. Воспитание в общении : пер. с англ. / Росс Кэмпбелл. – СПб. : Мирт, 2002. – 214, [2] с.

244. Лазарева, М. В. Формирование профессиональной компетентности бакалавров в процессе педагогической практики в условиях вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Лазарева Марина Викторовна ; Моск. гуманитар. пед. ун-т. – М., 2009. – 26 с.

245. Ларина, Е. А. Динамическая модель структуры мотивационной сферы личности студентов / Е. А. Ларина // Инновации в образовании. – 2009. – № 9. – С. 25–34.

246. Ларионова, Л. А. Образовательное пространство в вузе как фактор формирования личностно-профессиональных ценностей студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. А. Ларионова; Бурят. гос. ун-т им. Д. Банзарова. – Улан-Удэ, 2009. – 23 с.

247. Левина, М. М. Технология профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М. : Academia. – 272 с.

248. Левитес, Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – М. : Ин-т практ. психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1998. – 228 с.

249. Ледовских, И. А. Формирование профессиональных компетенций студентов в процессе учебной практики / И. А. Ледовских // Наука и образование в современном мире: методология, теория и практика : материалы междунар. науч.-практ. конф. / гл. ред. Н. П. Нечаев. – Чебоксары, 2019. – С. 32–35.

250. Леонтьев, А. Н. Потребности, мотивы и эмоции : конспект лекций / А. Н. Леонтьев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 38 с.

251. Леонтьев, Д. А. Самореализация и самоподготовка силы человека / Д. А. Леонтьев. – М. : Мысль, 2005. – 319 с.

252. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.

253. Линенко, А. Ф. Теория и практика формирования

готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01, 13.00.04 / А. Ф. Линенко – Киев, 1996. – 371 с.

254. Лихачев, Б. Г. Педагогика : курс лекций : учеб. пособие для студентов / Б. Г. Лихачев. – М. : Прометей, 1992. – 528 с.

255. Локк, Д. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Локк, Д. Сочинения : в 3 т. – М., 1988. – Т. 3 – С. 409–608.

256. Ломов, Б. Ф. Методические и теоретические проблемы психологии / Ломов Б. Ф. – М. : Наука, 1984. – 443 с.

257. Ломов, Б. Ф. Категории общения и деятельности в психологии / Б. Ф. Ломов // Вопр. философии. – 1979. – № 8. – С. 34–47.

258. Луговая, А. В. Профессиональная готовность и профессиональная компетентность выпускников вузов ФСИН России / А. В. Луговая, Е. В. Дмитриев // Современ. проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. – С. 326.

259. Макаренко, А. С. Собрание сочинений : в 5 т. Т. 4: Книга для родителей. Рассказы / [под общ. ред. А. Терновского]. – М. : Правда, 1971. – 432 с.

260. Макаренко, А. С. Сочинения : в 7 т. Т. 4: Книга для родителей. Лекции о воспитании детей. Выступления по вопросам семейного воспитания / А. С. Макаренко ; ред. кол.: И. А. Каиров (глав. ред.) [и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР ; Ин-т теории и истории педагогики. – [2-е изд.]. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 552 с.

261. Макаренко, А. С. Сочинения : в 7 т. Т. 5: Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе / ред. кол.: И. А. Каиров (глав. ред.) [и др.] ; Акад. пед. наук РСФСР ; Ин-т теории и истории педагогики. – [2-е изд.]. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 558 с.

262. Макеева, И. А. Государственная семейная политика: проблемы и перспективы / И. А. Макеева // Семья и семейная политика : материалы междунар. науч.-практ. конф., 1 янв. – 3 дек. 2008 г. – Тюмень, 2008. – С. 30–32.

263. Мардахаев, Л. В. Социальная педагогика. Полный курс : учеб. для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся на гуманитар. фак. / Л. В. Мардахаев. – 5-е изд., перераб. и доп. – М. : Юрайт, 2011. – 797 с.

264. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Междунар. гуманитар. фонд "Знание", 1996. – 308 с.

265. Маркс, К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Изд. 2-е. – М. : Политиздат, 1955. – Т. 3. – 629 с.

266. Маткин, В. В. Теория и практика развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей (Ценностно-синергетический подход) : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 : Екатеринбург, 2002 255 с. – РГБ ОД, 71:02-13/292-2.

267. Мезенцев, К. Н. Моделирование систем в среде AugLogicG.6.4.1 : в 2 ч. : учеб. пособие / К. Н. Мезенцев ; под ред. А. Б. Николаева. – М. : МАДИ, 2011. – Ч. 2. – 105 с.

268. Мельников, С. А. Развитие технологии выполнения учебных творческих проектов по педагогике / С. А. Мельников // Вестн. Брян. гос. ун-та. – 2015. – № 2. – С. 79–81.

269. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2001. – 208 с.

270. Методы системного педагогического исследования / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1980. – 172 с.

271. Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2014. – 379 с.

272. Михайлова, И. Н. Педагогика поддержки : учеб.-метод. пособие / И. Н. Михайлова, С. М. Юсфин. – М. : МИРОС, 2001. – 208 с.

273. Михайлова, К. Ю. Концепция социологического института в социологической теории / К. Ю. Михайлова, Н. Л. Полякова // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 18, Социология и политология. – 2012. – № 2. – С. 117–132.

274. Михеев, В. И. Моделирование и методы теорий измерения в педагогике / В. И. Михеев. – М. : Высш. шк., 1987. – 198, [1] с.

275. Моляко, В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности [Электронный ресурс] / В.А. Моляко. – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1994/945/945086.htm> (дата обращения: 21.11.2021).

276. Монахов, В. М. Педагогическое проектирование – современный инструмент дидактических исследований /

В. М. Монахов // Шк. технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–99.

277. Монахова, Г. А. Теория и практика проектирования учебного процесса как ведущего компонента в профессиональной деятельности педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Галина Анатольевна Монахова ; Моск. открытый пед. ун-т. – М., 2003. – 349 с.

278. Москвина, А. С. Инновационные ориентиры развития учебной практики будущих бакалавров педагогического образования / А. С. Москвина, К. В. Шкуропий // Образование в России: история, опыт, проблемы, перспективы. – 2018. – № 2 (9). – С. 45–50.

279. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для обучающихся по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование» / А. В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2013. – 239, [1] с.

280. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов высш. учеб. заведений / А. В. Мудрик. – Изд. перераб. и доп. – М. : Академия, 2007. – 224 с.

281. Мудрик, А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 200 с.

282. Мукумова, Д. И. Адаптация студентов к учебной деятельности в высшей школе / Д. И. Мукумова // Eastern European Scientific Journal. – 2018. – № 3. – С. 305–307.

283. Мукумова, Д. И. Особенности адаптации студентов в учебный процесс : метод. пособие / Д. И. Мукумова. – Ташкент : [б. и.], 2016. – 61 с.

284. Мухина, С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучения / С. А. Мухина, А. А. Соловьева. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 384 с.

285. Мясичев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995. – 356 с.

286. Мясичев, В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1960. – 428 с.

287. Мясичев, В. Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОД ЭК», 1995–356 с.

288. Налгаджян, А. А. Психологическая адаптация. Механизмы

и стратегии / А. А. Налгаджян. – М. : Эксмо, 2010. – 368 с.

289. Насонова, Т. А. Профессионально-личностное становление будущих специалистов в условиях культурно-образовательной среды вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Насонова Тамара Александровна ; [Саратов. гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского]. – Саратов, 2005. – 24 с.

290. Недвецкая, М. Н. Основы педагогического взаимодействия школы и семьи : учеб.-метод. пособие / М. Н. Недвецкая. – М. : АПК и ППРО, 2006. – 145 с.

291. Недвецкая, М. Н. Подготовка педагогических кадров к организации взаимодействия школы и семьи : метод. пособие / М. Н. Недвецкая. – М. : Франтера, 2007. – 96 с.

292. Недвецкая, М. Н. Управление коллективом педагогического взаимодействия школы и семьи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Недвецкая Марина Николаевна ; [Моск. гум. пед. ин-т]. – М., 2009. – 41 с.

293. Некрасов, С. И. Философия науки и техники : темат. слов. справ. : учеб. пособие / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова. – Орел : ОГУ, 2010. – 289 с.

294. Нижегородцева, Н. В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования / Н. В. Нижегородцева // Н. В. Нижегородцева. Проблемы системогенеза учебной деятельности : монография / Н. В. Нижегородцева, А. В. Карпова, Н. П. Анисимова; под ред. А. В. Карпова. – Ярославль, 2009. – С. 97–134.

295. Нижегородцева, Н. В. Системогенетический анализ готовности к обучению : монография / Н. В. Нижегородцева. – Ярославль : АверсПресс, 2004. – 338 с.

296. Никитина, Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самосознания учителя : монография / Н. Н. Никитина. – М. : Прометей ; МПГУ, 2002. – 316 с.

297. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность [Текст] : теория и практика : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальности (ОПД.Ф.02 - Педагогика) / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. - Москва : Академия, 2004. – 222, [2] с.; 22 см. - (Высшее профессиональное образование) (Учебное пособие. Педагогические специальности).

298. Никитина, Н. Н. Основы профессионально-

педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.

299. Николаева, М. А. Интерактивный подход к профессиональной подготовке специалистов по рекламе : практико-ориентир. моногр. / М. А. Николаева ; Урал. гос. пед ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2014. – 249 с.

300. Николаева, М. В. Личностно-профессиональное развитие будущего учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования : монография / М. В. Николаева. – М.; Волгоград : Перемена, 2006. – 356 с.

301. Новикова, Л. И. Воспитательная система: общая характеристика / Л. И. Новикова // Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления : в 2 ч. Ч. 1. – Рига, 1987. – С. 12-17.

302. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / [Е. С. Полат и др.]; под ред. Е. С. Полат. – М. : Academia, 2000. – 270, [1] с.

303. Новые педагогические и морфологические технологии и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Монсоева, А. Е. Петров. – 4-е изд. стереотип. – М. : Академия, 2009. – 272 с.

304. О положении семей в Российской Федерации / С. В. Дармодехин, О. И. Волжина, Г. В. Сабитова и др. ; под ред. акад. РАО, и ред. С. В. Дармодехина. – М. : Гос. НИИ семьи и воспитания, 2005. – 208 с.

305. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/, свободный (дата обращения: 23.10.2022).

306. Об утверждении Концепции государственной семейной политики Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 № 1618-р. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70727660/>, свободный (дата обращения: 15.10.2021).

307. Овчарова, Р. В. Психологическое сопровождение

родительства / Р. В. Овчарова. – М. : Изд-во ин-та психотерапии, 2003. – 319 с.

308. Овчарова, А. А. Технология социально-педагогического взаимодействия школы и семьи (системно-деятельностный подход) [Электронный ресурс] / А.А. Овчарова // Современ. проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?cd=6339>, свободный (дата обращения: 23.10.2022).

309. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук ; Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1997. – 939, [1] с.

310. Ожегов, С. И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – 14-е изд., стер. – М. : Рус. яз., 1983. – 816 с.

311. Омелин, М. В. Термин в составе текста и дискурса / М. В. Омелин // Исследовательская культура: проблемы терминологии : материалы III конф. молодых учен. Северо-Запада Рос. федерации, (Вологда, 23 мая 2008 г.) / под ред. И. И. Лютовой, Т. В. Людкиной. – Вологда, 2008. – С. 144.

312. Паламарчук, Е. М. Технологии профилактики семейного неблагополучия : пособие / Е. М. Паламарчук, С. И. Тронина. – М. : ИП Матушкина И. И., 2012. – 227 с.

313. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии : активное обучение : учеб. пособие для студентов учреждений высш. проф. образования. – 2-е изд., стер. – М. : Академия, 2011. – 192 с.

314. Парсонс, Т. О социальных системах / Талкотт Парсонс. – М. : Акад. Проект, 2002. – 832 с.

315. Пассов, Е. И. Методика как наука будущего. [Электронный ресурс] / Е. И. Пассов. – Режим доступа: <https://iyazyki.prosv.ru/wp-content/uploads/2022/08/Е.И.-ПАССО.-МЕТОДИКА-КАК-НАУКА-БУДУЩЕГО.pdf?ysclid=lmn7149nx456679250>. – Режим доступа: свободный (дата обращения: 27.09.2021).

316. Педагогика : большая соврем. энцикл. / сост. Е. С. Рапаевич. – М. : Современ. слово, 2005. – 720 с.

317. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко,

Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – 512 с.

318. Педагогическая поддержка ребёнка в образовании : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям /Н. Н. Михайлова и др.] ; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М. : Academia, 2006. – 282, [1] с.

319. Педагогические технологии / под общ. ред. В. С. Кукушкина. – М. ; Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 336 с.

320. Педагогическое взаимодействие в детском саду : метод. пособие / под ред. В. В. Микляевой. – М. : Сфера, 2013. – 128 с.

321. Педагогическое образование в России: стратегические ориентиры развития : монография / ЮФУ ; науч. ред. Ю.П. Зинченко. – Ростов н/Д ; Таганрог : Изд-во ЮФУ, 2020. – 612 с.

322. Перегудов, Ф. П. Введение в системный анализ : учеб. пособие для вузов / Ф. П. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высш. шк., 1989. – 320 с.

323. Петровский, В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании / В. А. Петровский // Психол. наука и образование. – 1996. – № 3. – С. 100–109.

324. Пешкова, И. В. Личностно-развивающий подход в физическом воспитании студентов вузов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пешкова Наталья Виллиевна ; Сургут. гос. ун-т. – Сургут, 2003. – 169 с.

325. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-практ. пособие / В. Ю. Питюков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Гном-Пресс ; Моск. город. пед. о-во, 1999. – 192 с.

326. Питюков, В. Ю. Основы педагогической технологии : учеб.-практ. пособие / В. Ю. Питюков. – М. : ТАНДЕМ ; РОСПЕДАГЕНСТВО, 1997. – 176 с.

327. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 254 с.

328. Погодина, Е. К. Теория и практика социально-педагогической работы с семьей : учеб.-метод. пособие / Е. К. Погодина, С. Г. Тутолец. – Минск : БГПУ, 2019. – 160 с.

329. Позднякова, О. К. Опыт организации учебной практики студентов – будущих учителей в условиях дистанционного обучения [Электронный ресурс] / О. К. Позднякова, Е. В. Кулешова

// Самар. науч. вестн. – 2020. – Т. 9, № 3. – С. 287–293. – Режим доступа: 10.17816/snvt202093308, свободный (дата обращения: 27.09.2020).

330. Полат, Е. С. Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа: URL: <https://www.studmed.ru/view/olkers-yu-polat-es-i-metod-proektow-nauchno-metodicheskiy-sbornike-123d78-da11.html?page=5>, свободный (дата обращения: 27.09.2020).

331. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – М. : Академия, 2010. – 368 с.

332. Полиенко, Б. С. Система принципов воспитания в профессионально-педагогической подготовке студента / Б. С. Полиенко // Инновация сегодня. 2016. – № 4-2. – С. 185–187.

333. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

334. Полупан, К. Л. Учебная практика: матричная технология организации / К. Л. Полупан // Высш. образование в России. – 2017. – № 8–9. – С. 159–164.

335. Приступа, Е. Н. Теория социальной работы: учеб. и практикум для акад. Бакалавриата / Е. Н. Приступа. – М. : Юрайт, 2015. – 415 с.

336. Промкова, М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М. Т. Промкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.

337. Прохорова М. П., Лебедева Т. Е., Григорян К. М. Современные методы и технологии обучения в высшей школе: обзор зарубежного опыта. / М.П. Прохорова, Т.Е. Лебедева, К.М. Григорян / Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина» (Мининский университет), Нижний Новгород, 2020 – № 66-4. – С. 235-238.

338. Профессиональная педагогика : учеб. для студентов, обучающихся по пед. специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батыщева, А. М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. – М. : Изд-во ЭГВЭС, 2009. – 456 с.

339. Психологические исследования общения : [сб. ст.] / АН СССР, Ин-т психологии ; отв. ред. Б. Ф. Ломов и др. – М. : Наука, 1985. – 344 с.

340. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред.

- К. А. Абульхановой-Славской. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
341. Пьянов, А. И. Социальный институт семьи как структурный и ценностно-нормативный компонент социума / А. И. Пьянов // Манускрипт. – 2011. – № 3, ч. 1 (9). – С. 160–168.
342. Работа с родителями : пособие для учителей нач. кл. общеобразоват. учреждений / М. П. Осипова [и др.] ; под общ. ред. М. П. Осиповой, Г. А. Бутрима. – Минск : Экоперспектива, 2003. – 480 с.
343. Ражина, И. Н. Педагогические условия взаимодействия школы и семьи в духовно-нравственном воспитании младших школьников [Текст] / И.Н. Ражина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №9. – С. 66-69.
344. Развитие «Я - концепции» и воспитание / Р. Бёрнс. – М. : Просвещение, 1986. – 326 с.
345. Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в среднесрочной перспективе. Доклад экспертной группы // «Вопросы образования». – 2012. – №1. – С. 6-58.
346. Рапопорт, А. Различные подходы к общей теории систем / А. Рапопорт // Системные исследования : ежегодник. – М. : Наука, 1969. – С. 55–80.
347. Рахимова, М. Т. Условия формирования готовности будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников [Электронный ресурс] / М. Т. Рахимова. – Режим доступа: URL: [https:// cyberleninka.ru/artide/n/usloviya-formirovaniya-gotovnosti-buduschih-pedagogov-psihologov-k-rabote-s-roditelyami-shkolnikov](https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-formirovaniya-gotovnosti-buduschih-pedagogov-psihologov-k-rabote-s-roditelyami-shkolnikov), свободный (дата обращения: 21.08.2018).
348. Реан, А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А. А. Реан, А. Р. Кудашов, А. А. Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.
349. Ридигер, О. С. Взаимодействие школы и семьи в экологическом воспитании учащихся [Текст] : дисс...канд.пед.наук : 13.00.02 / О.Н. Ридигер. – М., 2012. – 198 с.
350. Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский. – Новосибирск : Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1985. – 221 с.
351. Рожков, М. И. Организация учебного процесса / М.И. Рожков. – М. : Владос, 2000. – 256 с
352. Рожков, М.И., Байбородова Л.В. Организация воспитательного процесса в школе / М.И. Рожков,

Л.В. Байбородова . – М.: Сфера, 2000. – 195 с.

353. Рожков, М.И. Классному руководителю. / М.И. Рожков – М.: Просвещение, 2009. – 280 с.

354. Роль взаимодействия и взаимопонимания семьи и школы. [Электронный ресурс]. – URL: <https://uchitelya.com/pedagogika/169333-roditskoe-sobranie-rol-vzaimodeystviya-i-vzaimoponi maniya-semi-i-shkoly.html> (дата обращения: 04.10.2020).

355. Романов, П. Ю. Ценностное отношение: подходы к исследованию [Электронный ресурс] / П. Ю. Романов, Д. А. Хабибулин. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsennostnoe-otnoshenie-podhody-k-issledovaniyu>, свободный (дата обращения: 27.09.2020).

356. Ронжина, Н. В. Теоретико-методологические основы профессиональной педагогики : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Ронжина Наталья Владимировна ; [Рос. Гос . проф.-пед. ун-т]. – Екатеринбург, 2015. – 35 с.

357. Ронжина, Н. В. Профессиональная педагогика как методология креативного профессионального образования / Н. В. Ронжина // Труд и образование на пути к креативному обществу : кол. моногр. / под ред. С. З. Гончарова. – Екатеринбург, 2014. – С. 350–368.

358. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. Г. Панов. – М. : Большая Рос. энцикл., 1999. – Т. 2:М–Я / ред. кол. В. В. Давыдов (гл. ред.) и др. ; гл. ред. А. П. Горкин. – 669 с.

359. Рочева, А.В. Система взаимодействия семьи и школы: учебная программа / [Электронный ресурс]. - URL: http://nyashaboj-school.komi.eduru.ru/media/2018/10/27/1220723910/Sistema_vzaimodejstviya_sem_i_i_shkoly.pdf (дата обращения: 04.10.2021).

360. Рындак, В.Г. Взаимодействие процессов непрерывного образования и развития творческого потенциала учителя (теория взаимодействия) : Монография / В. Г. Рындак. - Москва : Пед. вестн., 1997. - 244 с. : портр.; 21 см.; ISBN 5-85859-006-3

361. Рудь, М.В. Професійна підготовка фахівців соціальної сфери / М.В. Рудь // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка, Луганськ: Вид-во ЛНПУ «Альма-матер», 2007 – № 6 (123) – С. 207-217.

362. Рудь, М.В. Компетентнісний підхід в освіті / М.В. Рудь // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна, Львів, 2006 –

Вип. 21 – Ч. 1. – С. 73-83.

363. Рудь, М.В. Соціально-педагогічна робота в загальноосвітній школі. Навчально-методичний посібник з грифом МОН України / М.В. Рудь. Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. - Луганськ: Альма-матер, 2006. – 255 с.

364. Рудь, М.В. Сім'я як соціокультурне середовище розвитку й виховання особистості / М.В. Рудь // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка – Луганськ: Вид-во ЛНПУ «Альма-матер», 2008 – № 6 (145) – С. 246–255.

365. Рудь, М.В. Инновационные трансдисциплинарные технологии в системе образования: концепция / метод. пособие. (коллектив авторов) – Луганск: из-во ЛНУ им. В. Даля, 2018 – С. 17-20.

366. Рудь, М.В. Особенности образовательного взаимодействия педагогов с учащимися и родителями // М.В. Рудь // «Взаимодействие субъектов образования в информационном обществе: опыт стран Европы и АТР» [Электронный ресурс]: Материалы международной научно-практической конференции 24 октября 2017 г. / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики [Отв. редакторы М.Н. Туктагулова, М.В. Паршина]. – Электрон.дан. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2018 г. – С. 86-92. – Режим доступа: URL: <http://uss.dvfu.ru/>

367. Рудь М.В. Трансдисциплинарный подход в открытой системе образования // Современные психологические подходы к обеспечению качественной подготовки специалистов-гуманитариев (теоретико-методологический и психологический аспект): коллективная монография / Под общ. ред. проф. П.П. Скляра. – Луганск: Изд-во ЛНУ им. В. Даля. – 2020. – С. 56-90.

368. Рудь, М. В. Критерии сформированности профессиональной готовности будущего учителя начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся / М.В. Рудь // науч.-метод. журнал «Образование Луганщины: теория и практика. – Луганск, 2022 – № 6 (31). – С. 7-11.

369. Рудь, М. В. Сущность и структура профессиональной

готовности будущих учителей начальных классов к социально-педагогическому взаимодействию с семьями учащихся / М.В. Рудь // сб. науч. тр. «Вестник Луганского государственного педагогического университета» –Луганск: Книта, 2022. – № 3 (87) : – Серия 1. «Пед. науки. Образование». – С. 43-51.

370. Рудь, М. В. Сущность и содержание феномена «профессиональная готовность» в контексте социально-педагогического взаимодействия учителя начальных классов с семьями учеников М.В. Рудь // науч.-метод. журнал «Образование Луганщины: теория и практика. – Луганск, 2022 – № 6 (31). – С. 7-11.

371. Рудь, М. В. Теоретический анализ основных характеристик социально-педагогического взаимодействия учителя начальных классов с семьёй / М.В. Рудь // сб. науч. тр. «Вестник Луганского государственного педагогического университета» –Луганск: Книта, 2023. – № 1 (96) : Серия 1. Пед. науки. Образование. – С. 96-107.

372. Рудь, М. В., Антипова Т.В. Формирование смысложизненных ориентаций у будущих учителей начальной школы как аксиологическая проблема / Аксиологические основы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: теория и практика : коллективная монография / Под общ. ред. Л.Н. Якименко; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2023. – С. 118-151.

373. Рудь, М. В., Харченко, С.Я. Сущность и содержание феномена «профессиональная готовность» будущих учителей / С.Я. Харченко, М.В Рудь // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал – Москва: Международная академия наук педагогического образования: изд-во «Ремдер», 2023 – № 1 –С. 119-125.

374. Рябова, С. Р. Родительские собрания: 1 класс / С.Р. Рябова. – М.: Вако, 2013. – 240 с. – (Учебный год). - ISBN 978-5-408-00920-6; [Электронный ресурс]. – URL: //biblioclub.ru/index.php?page=book&id=223005 (дата обращения: 04.10.2021).

375. Сабитова, Г. В. Принципы социально-педагогической поддержки семьи с детьми [Текст] / Г. В. Сабитова // Семья в России. – 2007. – № 3. – С. 1-18.

376. Савельева, Н. Н. Проектирование системы адаптации

первокурсников к обучению в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Савельева Нина Николаевна ; Дальневосточ. гос. ун-т. – Владивосток, 2007.– 26 с.

377. Савченко, Т. А. Взаимодействия семьи и школы в отечественной педагогике второй половины XVIII – конца XX веков как социокультурное явление : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.05 / Савченко Татьяна Александровна ; [Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова]. – М., 2011. – 486 с.

378. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем : логико-методол. анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 276 с.

379. Сайко, Э. В. Семья как особый социальный институт в культурно-историческом выполнении социальной эволюции / Э. В. Сайко // Мир психологии. – 2018. – № 1 (93). – С. 173–178.

380. Саморуков А. А. Теоретические основы формирования дискурсивной компетентности студента / А. А. Саморуков // Педагогика: семья-школа-общество : кол. моногр. / под общ. ред. О. И. Кирикова. – Воронеж, 2010. – Кн. 4, гл. XV. – С. 218–233.

381. Самыгин, С. И. Социология : 100 экзаменационных ответов : [экспресс-справочник для студентов вузов] / С. И. Самыгин, Г. О. Перов. – Изд. 5-е, доп. и перераб. – Ростов н/Д: МарТ, 2005. – 233, [1] с.

382. Санжаева, Р. Д. Психологическая готовность личности к деятельности как метакатегория / Р. Д. Санжаева // Образование. Личность. Общество. – 2012. – № 7. – С. 127–140.

383. Сахапова Э. И. Формирование у будущих педагогов-психологов готовности к работе с семьей: вопросы теории и практики : монография / Э. И. Сахапова. – Казань : Отечество, 2013. – 168 с.

384. Сахаров В. А. Эмоциональный фактор духовно-нравственного воспитания личности в отечественной педагогике (I пол. XX в.) / В. А. Сахаров ; Федеральное агентство по образованию РФ, Гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Вятский гос. ун-т». – Киров : [б. и.], 2008. – 122 с.

385. Свирина Н. Г. Жизненный опыт учащихся в контексте личностного ориентированного образования / Н. Г. Свирина // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 29.

386. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий:

[в 2 т.] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2006. – Т. 1. – 815 с.

387. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: [в 2 т.] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ шк. технологий, 2006. – Т. 2. – 815 с.

388. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – М. : Начальное образование, 1998. – 256 с.

389. Семинар-практикум для педагогов «Этика педагогического общения. Взаимодействие субъектов образовательного процесса» / Методическая разработка: Образовательная социальная сеть. – Режим доступа: URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/upravlenie-dou/2019/04/20/seminar_raktikum_dlya_pedagogov-etika-pedagogicheskogo (дата обращения 29.11.2021)

390. Семья и школа: проблемы и пути взаимодействия в условиях реализации новых стандартов : учеб.-метод. пособие / под ред. О. И. Щекиной. –СПб. : СПб АППО, 2013. – 90 с.

391. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю. В. Сенько. – М. : Академия, 2000. – 240 с.

392. Сергеев, Н. К. Непрерывное образование: концепции и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории) : монография / Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 1997. – 166 с.

393. Сериков, В. В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических моделей / В. В. Сериков // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2016. – № 2 (106). – С. 30–35.

394. Сериков, В. В. Аспект научно-педагогической школы личностно-развивающего подхода / В. В. Сериков // Вестн. Воронеж. гос. ун-т. – 2018. – № 2. – С. 11–18.

395. Сериков, В. В. Законы развития личности и проявления личностных свойств обучающихся в современном уроке / В. В. Сериков // Учеб. год. –2020. – № 1. – С. 28.

396. Сериков, В. В. К созданию теории личностно-развивающего образование: поиск методологических основ / В. В. Сериков // Педагогическая наука и ее методология в контексте современности / под ред. В. В. Краевского, В.М. Похонского. – М., 2001. – С. 109–115.

397. Сериков, В. В. Лично-развивающее образование: два

десятилетия исканий / В. В. Сериков // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2011. – № 8 (62). – С. 14–20.

398. Сериков, В. В. Личностно-развивающее образование как одна из культурологических, образовательных моделей / В. В. Сериков // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. – 2016. – № 2 (106). – С. 30–35.

399. Сериков, В. В. Модернизация образования: взгляд с позиции личностно-развивающей модели / В. В. Сериков // Сибир. пед. журн. – 2006. – № 2. – С. 27–33.

400. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.

401. Сериков, В. В. Образование через сотрудничество: к новой модели формирования навыков XXI века / В. В. Сериков // Методика сотрудничества в обучении русскому языку : материалы междунар. науч.-практ. конф. – М., 2022. – С. 12–22.

402. Сидоркин, А. М. Методология системного подхода в педагогике / А. М. Сидоркин // Обзор. инф. НИИ ОП АПН СССР. Сер. Обзоры по методическому обеспечению педагогических групп и основным направлениям развития педагогической науки и практики. – М., 1989. – Вып. 3 (33). – С. 37.

403. Скаткин, М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1984. – 95, [3] с.

404. Слостенин, В. А. Доминантная деятельность / Виталий Слостенин // Нар. образование. – 1997. – № 9. – С. 41–42.

405. Слостенин, В. А. Педагогический процесс как система / В. А. Слостенин. – М. : МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

406. Слостенин, В. А. Субъектно-деятельностный подход в общем и профессиональном образовании / В. А. Слостенин // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И. А. Земской. – М., 2004. – С. 155–161.

407. Слостенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2002. – 576 с.

408. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 294 с.

409. Слостенин, В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе / В. А. Слостенин // Сов. педагогика. – 1981. – № 4. – С. 76–84.

410. Слостенин, В. А. Реформа школы и готовность учителя к профессиональной деятельности: вопросы методологии и теории / В. А. Слостенин, М. Я. Виленский // Теория и практика физ. культуры. – 1985. – № 6. – С. 43–45

411. Слостенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

412. Слостенин, В. А. Психология и педагогика : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – 2-е изд. – М. : Академия, 2003. – 80 с.

413. Слободчиков, В. И. Образование как всеобщая форма развития человека / В. И. Слободчиков // Психология обучения. – 2012. – № 1. – С. 4–21.

414. Словарь практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 798 с.

415. Смелзер, Н. Социология : пер. с англ. / Нейл Смелзер ; науч. ред. изд. на рус. яз. В. А. Ядов. – М. : Феникс, 1994. – 687 с.

416. Смешанное обучение как инновационный учебный процесс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://infourok.ru/smешанное-obuchenie-kak-innovacionnyy-uchebnyy-process-2658434.html>, свободный (дата обращения: 04.08.2021).

417. Советов, Б. Я. Моделирование систем : учебник / Б. Я. Советов. – М. : Высш. шк., 2009. – 343 с.

418. Современное общественно-ориентированное образование: диалог концепций [Электронный ресурс] : сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – М. : МГОГИ, 2015. – Режим доступа: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24804606>, свободный (дата обращения: 27.09.2021).

419. Современные образовательные технологии в учебном процессе вуза : метод. пособие / авт.-сост. Н. Э. Касаткина, Т. К. Градусова, Т. А. Жукова и др. ; отв. ред. Н. Э. Касаткина. – Кемерово : ГОУ «КРИПО», 2011. – 237 с.

420. Современные технологии обучения в вузе (опыт Санкт-Петербургского филиала НИУ ВШЭ) : метод. пособие НИУ ВШЭ / под. ред. М. А. Малышевой. – СПб. : НИУ ВШЭ (Санкт-

Петербург), 2011. – 134 с.

421. Современный словарь по педагогике / сост. Рапацевич Е. С. – Минск : Современ. слово, 2001. – 928 с.

422. Социальная работа / под общ. ред. проф. В. И. Курбатова. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 576 с.

423. Социологический энциклопедический словарь : на рус., англ., нем., фр. чеш. яз. / ред.-координатор Г. В. Осипов. – М. : ИНФРА М-НОРМА, 1998. – 480, [1] с.

424. Социология семьи [Электронный ресурс] : учебник / А. И. Антонов, О. В. Дорохина, В. М. Медков и др. ; под ред. А. И. Антонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Акад. проект, 2011. – 640 с. – Режим доступа: URL: [http://biblioclub.ru/index.php?page=book &id=298138](http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=298138), свободный (дата обращения: 18.08.2018).

425. Социальная синергетика и акмеология : Теория самоорганизации индивидуума и социума / В.П. Бранский, С.Д. Пожарский. – СПб. : Изд-во «Политехника», 2001. – 157, [1] с.: ил.; 20 см.; ISBN 5-7325-0644-6.

426. Стахнева, Л. А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Стахнева Людмила Александровна ; Новосибир. гос. пед. ун-т. – Иркутск, 2005. – 316 с.

427. Столяренко, Л. Д. Основы психологии : учеб. пособие для вузов / Столяренко Л. Д. – Ростов н/Д : Логос, 1995. – 671 с.

428. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : утв. распоряжением правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/420277810>, свободный (дата обращения: 10.05.2023).

429. Сурмин, Ю. П. Теория систем и системный анализ : учеб. пособие / Ю. П. Сурмин. – Киев : МАУП, 2003. – 368 с.

430. Суслова, О. И. Мотивационный компонент в структуре профессионального становления будущих специалистов / О. И. Суслова // Вестн. Саратов. гос. соц.-экон. ун-та. – 2005. – № 11. – С. 165–168.

431. Сутягина, Т. В. Место и роль учебной практики в современной профессиональной подготовке бакалавров педагогического образования / Т. В. Сутягина // Вестн. Костром. гос. ун-та. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2016. –

Т. 22, № 1. – С. 132–134.

432. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения : в 3 т. Т. 1: Сердце отдаю детям. Рождение гражданина / [сост.: О. С. Богданова, В. З. Смаль ; редкол.: Н. П. Кузин (гл. ред.) и др.] ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1979. – 558 с.

433. Таланов, С. Л. Функции современной семьи: опыт социального анализа / С. Л. Таланов // Ярослав. пед. вестн. – 2011. – № 4, Т. 1.: Гуманитар. науки. – С. 151.

434. Тарбокова, Т. В. Модель дидактической системы активизации познавательной деятельности студентов в процессе предметного обучения / Т. В. Тарбокова // Вестн. Том. гос. пед. ун-та. – 2012. – Вып. 2 (117). – С. 76–82.

435. Татаринцева, Е. А. Подготовка будущих педагогов к взаимодействию с родителями в развитии, духовно-нравственной сферы младших школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08/ Татаринцева Екатерина Анатольевна; Краснодар. гос. ин-т культуры. – Армавир, 2018. – 26 с.

436. Татаринцева, Е.А., Ветров, Ю.П. Духовно-нравственное воспитание ребенка в условиях взаимодействия родителей и педагогов / Е.А. Татаринцева, Ю.П. Ветров // Наука и бизнес: пути развития, 2015. – № 11 (53). – С. 101-104.

437. Татаринцева, Е.А., Ветров, Ю.П. Методы и технологии подготовки будущих педагогов к взаимодействию с родителями школьников / Е.А. Татаринцева, Ю.П. Ветров // Глобальный научный потенциал, 2015. – № 11 (56). – С. 40-42.

438. Технологии социальной работы : учеб. под общ. ред. проф. Е. И. Холостовой. – М. : ИНФРА, 2001. – 400 с.

439. Технологические ресурсы современного высшего образования / Н. А. Асташова, С. Л. Мельников, В. Л. Камыкин, А. Г. Тонкив // Образование и наука. – 2020. – Т. 2, № 6. – С. 74–101.

440. Технология профессионально-личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении : науч.-метод. рек. / под науч. рук. В. А. Слостенина. – М. : [б. и.], 2003. – 176 с.

441. Технология социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И. Г. Зайчишина. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

442. Тихомирова, Ю. М. Теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / Ю. М. Тихомирова // Психологические науки: теория и практика : материалы II Междунар. науч. конф., (г. Москва, март 2014 г.). – М., 2014. – С. 6–9. – Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/5082/>, свободный (дата обращения: 11.05.2022).

443. Торшина, К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии. [Текст] / К.А. Торшина // Вопросы психологии. – 1995. – С. 12-16.

444. Трофименко, М. П. Профессиональная компетентность и ее место в подготовке будущих педагогов / М. П. Трофименко // Сред. проф. образование. – 2010. – № 8. – С. 11–14.

445. Турянская О.Ф. Теоретические основы личностно ориентированного подхода к обучению: Монография. / О.Ф. Турянская. – Орел : Издательство ФГБОУ ВПО «ОГУ», 2015. – 278 с. – С. 27; 213 – 214.

446. Тюрина, Э. И. Технологии социокультурной работы с семьей [Электронный ресурс] : учеб. пособие / Э. И. Тюрина. – СПб. : Санкт-Петербург. гос. ин-т психологии и социальной работы, 2012. – 164 с. – Режим доступа: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=277350>, свободный (дата обращения: 27.07.2019).

447. Уемов, А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1978. – 272 с.

448. Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные основы психологической установки / Д. Н. Узнадзе. – Тбилиси : Изд-во АНГрССР, 1961. – 210 с.

449. Ульмова, И. В. Современная педагогика: воспитательная система формирования гуманистических смыслохарактерных ориентаций школьников : монография / И. В. Ульмова. – М. : Рос НОУ, 2015. – 416 с.

450. Управление современной школой : учеб. пособие для директора шк. / [под ред. М. М. Постаушек]. – М. : АПП ЦИТП, 1992. – 256 с.

451. Ушинский, К. Ф. О нравственном элементе в русском воспитании / К. Д. Ушинский // Ушинский К. Ф. Избранные педагогические произведения. – М., 1968. – С. 304–325.

452. Ушинский, К. Д. Предисловие к I тому «Педагогической антропологии» / К. Д. Ушинский // Избранные педагогические произведения. – М., 1968. – С. 351–383.

453. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 – Режим доступа: https://sh-sazonovskaya-r19.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/50/FGOS_NOO_ot_18.07.2022.pdf (дата обращения: 15.12.22).

454. Философские проблемы адаптации / под ред. В. И. Царегородцева. – М. : Мысль, 1975. – 346 с.

455. Философский словарь / под ред. И. Г. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

456. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л.Ф. Ильичев и др. – М. : Сов. энцикл., 1983. – 839 с.

457. Фирсов, М. В. Теория социальной работы : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Фирсов, Е. Г. Студнова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 432 с.

458. Фокин, Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход : учеб. пособие / Ю. Г. Фокин. – М. : Academia, 2005. – 224 с.

459. Фромм, А. Алфавит для родителей или как помочь ребенку в трудной ситуации / А. Фромм. – Екатеринбург : АРДЛГД, 1997. – 608 с.

460. Халилов, С. Р. Педагогические условия реализации метода проектов в профессиональной подготовке будущего педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.08 / Халилов Саид Робертович ; [Сев.-Кавказ. гос. техн. ун-т]. – Ставрополь, 2012. – 24 с.

461. Харчев, А. Г. Современная семья и ее проблемы : [социал.-демогр. исслед.] / А. Г. Харчев. – М. : Статистика, 1978. – 223 с.

462. Харченко, С. Я. Методология и методы социально-педагогических исследований : науч., учеб.-метод. пособие / М-во образования и науки Украины, Луган. гос. пед. ун-т им. Тараса Шевченко ; [С. Я. Харченко и др.]. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 212 с.

463. Харченко, С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности /

С. Я. Харченко. – Луганск : Альма матер, 1999. – 138 с.

464. Харченко, С. Я. Социально-педагогические основы подготовки учителя в работе с детскими общественными объединениями : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Харченко Сергей Яковлевич ; Рос. акад. образования, Ин-т развития личности. – М., 1993. – 32 с.

465. Хасанова, Г. Г. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к работе с родителями школьников : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Хасанова Гульфия Гаязовна ; [Магнитогор. гос. ун-т]. – Магнитогорск, 2010. – 20 с.

466. Хиля, В. А. Специфика и практика моделирования системы принципов педагогического взаимодействия в работе педагога по физической культуре / В. А. Хиля // Символ науки. – 2016. – № 2-1. – С. 211–214.

467. Ходякова, Н. В. Проектирование личностно-развивающих образовательных систем: результаты историко-концептуального и методологического анализа / Н. В. Ходякова // Современ. проблемы науки и образования. – 2012. – № 3. – С. 211.

468. Холостова, Е. И. Социальная работа : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Социальная работа» / Е. И. Холостова. – М. : Дашков и К, 2004. – 691 с.

469. Хомич, Л. А. Система психолого-педагогической подготовки учителя начальных классов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хомич Лидия Алексеевна. – Киев, 2009. – 443 с.

470. Хроменкова, А. Г., Рудь, М. В. Управління якістю освітнього процесу в початковій школі / М. В. Рудь // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка – Луганськ: Вид-во ЛНПУ «Альма-матер», 2010 – № 8 (195) – С. 160-167.

471. Царькова, О. В. Формирование готовности будущего техника к решению инновационных производственных задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Царькова Оксана Владимировна ; Оренбург. гос. ун-т. – Оренбург, 2009. – 22 с.

472. Царькова, О. Ф. Формирование готовности будущего техника к решению инновационных производственных задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Царькова Оксана Владимировна [ГОУ ВПО «Оренбургский государственный университет»]. – Оренбург, 2009. – 23 с.

473. Целамов, Р. Р. Социально-педагогическое взаимодействие семьи и школы в формировании современной личности (теоретико-методологический аспект) / Р. Р. Целамов, В. Н. Гуров, Д. В. Гуров // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 124–125.

474. Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н. К. Чапаев – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та. – Кемерово : Изд-во Кемер. гос. проф-пед. колледжа, 2005. – 325 с.

475. Челнокова, Е. А., Разорёнов, В. А., Челноков, А. С. Синектика как метод активизации нестандартного мышления обучающихся / Е. А. Челнокова, В. А. Разорёнов, А. С. Челноков. – Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. – Нижний Новгород, 2019 – № 65-4 – С. 265 – 268.

476. Человек, субъект, личность в современной психологии : материалы Междунар. конф., посвящ. 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 1 / отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. – М.: Ин-т психологии РАН, 2013. – 584 с.

477. Чемерилова, И. А. Система формирования готовности будущих педагогов-психологов к саморазвитию профессиональных компетенций / И. А. Чемерилова, Е. К. Иванова // Пед. журн. – 2017. – Т. 7, № 5А. – С. 41–49.

478. Чепурко, Т. М. Государственная политика современной России в сфере защиты прав и интересов несовершеннолетних : дис. ... д-ра полит. наук : 23.00.02 / Чепурко Татьяна Михайловна ; [Сев.-Кавказ. акад. гос. службы]. – Ростов н/Д, 2008. – 316 с.

479. Черникова, Т. А. Социальная работа с неблагополучными семьями с детьми в современных условиях / Т. А. Черникова, Л. Д. Шайдукова // Мир экономики и управления. – 2018. – Т. 18, № 4. – С. 240–253.

480. Черняковская, А. П. Технология педагогической деятельности. Ч. 1. Образовательные технологии : учеб. пособие / А. П. Черняковская, Л. В. Бейборова, И. Г. Хараева ; под общ. ред. А. П. Чернявской, Л. В. Бейборовой. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2012. – 311 с.

481. Чижиков, В. М. Теория и практика социокультурного менеджмента : учебник / В. М. Чижиков, В. В. Чижикова. – М. :

МГУКИ, 2008. – 64 с.

482. Чикина, Т. Е. Технология адаптивного обучения студентов первого курса – будущих учителей математики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Чикина Татьяна Евгеньевна ; [Нижегор. гос. пед. ун-т]. – Н. Новгород, 2009. – 343 с.

483. Чикина, Т. Е. Учебно-профессиональная адаптация первокурсников / Т. Е. Чикина // Высш. образование в России. – 2007. – № 12. – С. 137–140.

484. Чичикин, В.Т. Профессиональная готовность и ее измерение / В.Т. Чичикин // Человек в мире спорта: новые идеи, технологии, перспективы : тез. докл. Междунар. конгр., Москва, 24–28 мая 1998 г. – М., 1998. – Т. 2. – С. 491–492.

485. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В. Д. Шадриков. – 2-е изд. – М. : Логос, 1996. – 320 с.

486. Шаронин, Ю. В. Психолого-педагогические основы формирования качеств творческой личности в условиях непрерывного образования : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01. – Москва, 1998. – 537 с.

487. Шацкий, С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий. – М. : Учпедгиз, 1958. – 431 с.

488. Шигабетдинова, Г. М. Феномен рефлексии: границы понятия / Г. М. Шигабетдинова // Вестн. Нижегород. ун-та им. Лобачевского. – 2014. – № 2 (1). – С. 415–422.

489. Шилова, М. И. Формирование культуроспособности выпускника вуза / М. И. Шилова, И. Л. Белих // Вестн. Новосибир. гос. пед. ун-та. – 2017. Т.7, № 3. – С. 157–174.

490. Шимен, Н. Д. Семья как общественное явление : опыт социал.-филос. анализа / Н. Д. Шимин. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 188,[2] с.

491. Шихваргер, Ю. Г. Метод проектов : метод. пособие/ Ю. Г. Шихваргер. – Новосибирск : Новосибир. гос. пед. ун-т, 2006. – 95 с.

492. Шишкина, О. И. Психолого-педагогические условия возникновения ситуативной готовности учащихся средней школы к занятию : автореф. дис. ... канд. психол. наук :19.00.07/ Шишкина Оксана Ивановна ; МГУ им. М. В. Ломоносова. – М., 2009. – 21 с.

493. Шишкина, К.И., Жукова, М.В., Фролова, Е.В.,

Волчегорская, Е.Ю. Актуальные направления работы педагога с семьями по профилактике компьютерной зависимости у младших школьников / К.И. Шишкина, М.В. Жукова, Е.В. Фролова, Е.Ю. Волчегорская // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2022. – № 9 (211). – С. 497-500.

494. Шиянов, Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : дис. ...д-ра пед. наук :13.00.01 / Шиянов Евгений Николаевич ; Моск. пед. гос. ун-т. – М., 1991. – 400 с.

495. Шмутьская, Л. С. Учебная практика как инструмент формирования исследовательских умений бакалавра педагогического образования / Л. С. Шмутьская, С. В. Мамаева // Проблемы современ. пед. образования. – 2018. – № 60–4. – С. 386–389.

496. Шульга, Н. В. Формирование будущих педагогов компетенции взаимодействия с родителями и социальными партнёрами : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Шульга Наталья Викторовна ; ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет». – Грозный, 2019. – 22 с.

497. Шумейко, А. А. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе обучения в вузе / А. А. Шумейко // Кант. – 2021. – № 2 (35). – С. 458–463.

498. Шурлакова, Н. А. Структуру профессиональной готовности в исследованиях российских ученых / Н. А. Шурлакова // Личность профессионала: развитие, образование, здоровье : сб. науч. ст. – Омск, 2019. – 265 с.

499. Щедровицкий, Г. П. Проблемы методологии системного исследования / Г. П. Щедровицкий. – М. : Знание, 1964. – 48 с.

500. Щербакова, Е. В. Наставничество как форма поддержки профессионального становления студентов в ходе учебной педагогической практики / Е. В. Щербакова, Т. Н. Щербакова // Психолого-педагогическая подготовка будущих учителей: история, методология и технологии : материалы межвуз. конф. – М., 2019. – С. 212–215.

501. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по спец. 050711 (031300) – социальная педагогика ; 050701 (033400) – педагогика / Н. Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М. : Пед. о-во России,

2005. – 255, [1] с.

502. Щуркова, Н. Е. Педагогическая технология / Н. Е. Щуркова. – М. : Пед. общ-во России, 2002. – 224 с.

503. Щуркова, Н. Е. Прикладная педагогика воспитания : учеб. пособие / Н. Е. Щуркова. – СПб. : Питер, 2005. – 366 с. : ил.

504. Щуркова, Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова; Пед. о-во России. – Москва, 1998. – 249 с. : ил., табл.; 21 см. – (Проф. культура педагога).

505. Щурова, Н. Е. Краткий справочник по педагогической технологии / [П. И. Арапова и др.]; Под ред. Н. Е. Щурковой. – Москва : Новая шк., 1997. – 64 с.

506. Эдиева, Ж. Х. Непрерывная педагогическая практика в условиях педагогического вуза / Ж. Х. Эдиева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 110–111.

507. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко ; АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 554 с., [1] с.

508. Эриксон, Э. Детство и общество / Эрик Г. Эриксон ; перевод, науч. ред. [и примеч.] А. А. Алексеева. – СПб. : Психол. центр «Ленато» ; Балашиха : Фонд «Университетская книга», 1996. – 589, [1] с.

509. Юдин, Э. Г. Системный подход и принципы деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 391 с.

510. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 250 с.

511. Якиманская, И. С. Личностно-ориентированное обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.

512. Якиманская, И. С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Октябрь, 2000. – 176 с.

513. Яковлев, В. А. Теория и практика инновационной подготовки учителя в системе высшего педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Яковлев Вячеслав Алексеевич ; Карачаево-Черкес. гос. пед. ун-т. – Карачаевск, 2000. – 348 с.

514. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

515. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем / Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во Челябин. гуманитар. ин-та, 2008. – 279 с.

516. Ялов, А. М. Готовность к самообразовательной деятельности в структуре профессиональной компетентности как целевой ориентир профессиональной подготовки в вузе / А. М. Ялов, Е. А. Ерыгин // Проблемы современ. пед. образования. – 2021. – № 72, ч. 1. – С. 333–337.

517. Ясвин, В. А. Психологическое моделирование образовательных сред В. А. Ясвин // Психол. журн. – 2000. – Т. 21, № 4. – С. 79–88.

518. Ясвин, В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин; Моск. гор. психол.-пед. ин-т, Шк. «Новое образование». – 2. изд., испр. и доп. – Москва : Смысл, 2001. – 366 с.

519. Яценко, И. Г. Педагогические условия формирования готовности психологов к работе с семьями и детьми «группы риска»: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Яценко Ирина Геннадьевна ; ФГОУ ВПО «Российский государственный университет им. И. Канта». – Калининград, 2010. – 20 с.

Научное издание

**РУДЬ
Мария Валентиновна**

**СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ К СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С СЕМЬЕЙ**

Монография

Корректор – Якименко Л.Н.

**Подписано в печать 29.04.2023. Бумага офсетная.
Гарнитура Times Nev Roman.
Печать ризографическая. Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 16,04.**

Тираж 100 экз. Заказ № 1

**Издатель ФГБОУ ВО
«Луганский государственный педагогический университет»
«Книта»
ул. Оборонная, 2, г. Луганск, ЛНР, 91011. Т/ф: (0642)58-03-20
e-mail: knitaizd@mail.ru**