

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ В УКРАЇНІ

# СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ В УКРАЇНІ

*Монографія*



**Міністерство освіти і науки України  
Національна академія педагогічних наук України  
Науково-дослідний центр проблем соціальної педагогіки  
та соціальної роботи Національної академії педагогічних  
наук України та Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка**

**СИСТЕМНИЙ ПІДХІД  
У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ  
В УКРАЇНІ**

*Монографія*

**ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»  
2016**

УДК 37.012(477)  
ББК 74.58(4Укр)  
С 40

**Науковий редактор:**

**Харченко С. Я.** – доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри соціальної педагогіки Державного закладу  
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

**Рецензенти:**

- Бех І. Д.** – доктор психологічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;
- Сисоєва С. О.** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, завідувач науково-дослідної лабораторії освітології Київського університету імені Бориса Грінченка;
- Пустовіт Г. П.** – доктор педагогічних наук, професор, учений секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти Національної академії педагогічних наук України.

**С 40 Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні :** монографія / за ред. С. Я. Харченка ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. – 488 с.

**ISBN 978-966-617-324-2**

У монографії представлено теоретичні та методологічні засади системного підходу як провідного та стратегічного напрямку сучасного наукового пізнання, зокрема розкрито методологічні засади використання системного підходу в сучасних педагогічних дослідженнях, розглянуто системний підхід у фундаментальних педагогічних дослідженнях, подано практико зорієнтовані педагогічні дослідження в контексті системного підходу.

Книгу призначено для науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників.

УДК 37.012(477)  
ББК 74.58(4Укр)

*Рекомендовано до друку Вченою радою  
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»  
(протокол № 10 від 27 травня 2016 року)*

**ISBN 978-966-617-324-2**

© Авторський колектив, 2016  
© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016

## З М І С Т

<b>ПЕРЕДМОВА</b>	5
------------------	---

### **РОЗДІЛ 1**

#### **МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

<b>С. Я. Харченко</b>	Методологія дослідження професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів на основі використання системного підходу	6
<b>В. В. Докучаєва</b>	Проектування інноваційних педагогічних систем як галузь міждисциплінарного синтезу	50
<b>Л. Й. Петришин</b>	Системний підхід як методологічна основа наукового дослідження та моделювання	89
<b>Н. О. Ткачова</b>	Теоретичні засади ціннісно орієнтованого шкільного педагогічного процесу як цілісної системи	119

### **РОЗДІЛ 2**

#### **СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

<b>В. І. Бабіч</b>	Розробка педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи (теоретичний аспект)	153
<b>О. Л. Караман</b>	Наукове обґрунтування та розробка системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України	180
<b>С. О. Омельченко</b>	Науково-методологічне обґрунтування та розробка відкритої системи взаємодії соціальних інститутів суспільства з формування здорового способу життя підлітків	218

<b>В. В. Прошкін</b>	Педагогічна система інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів	252
<b>С. В. Роман</b>	Теоретичні засади системного підходу до проблеми формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти	281
<b>Н. М. Самохіна</b>	Педагогічна система професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу	305

### **РОЗДІЛ 3**

## **ПРАКТИКО ЗОРІЄНТОВАНІ ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ**

<b>М. С. Доннік</b>	Педагогічна система соціалізації вихованців соціального гуртожитку	335
<b>Н. Л. Отрощенко</b>	Загальна характеристика системи соціально-профорієнтаційної діяльності соціального педагога в школі	361
<b>В. М. Пономарьова</b>	Система взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів	391
<b>Т. О. Скрябіна</b>	Використання системного підходу до формування ціннісних орієнтацій у студентів вищих медичних навчальних закладів	420
<b>В. І. Степаненко</b>	Система профілактики асоціального впливу релігійних культур на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи	444
<b>НАУКОВА ШКОЛА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ОСНОВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА</b>		473

## ПЕРЕДМОВА

Сучасна педагогічна наука в Україні накопичила великий фонд наукових знань з актуальних питань виховання й освіти. Методологічними і теоретичними засадами цих знань є різні наукові підходи, які використовуються вченими-педагогами для вирішення конкретних дослідницьких завдань.

У педагогічних дослідженнях широко використовуються особистісно зорієнтований, діяльнісний, культурологічний, середовищний, етно-педагогічний, синергічний та низка інших підходів, які не тільки є концептуальною базою досліджень, що проводяться, але й самі збагачуються за рахунок розширення власних функцій щодо змістовного накопичення потенційних можливостей застосування для більш різноманітного кола педагогічних завдань.

Одним з таких наукових підходів є системний підхід, який справедливо визнаний методологами і теоретиками педагогіки одним з провідних напрямів сучасного наукового пізнання.

За останню чверть століття системний підхід, його використання у фундаментальних педагогічних дослідженнях у якості базової наукової ідеї, а також методологічної основи в прикладних дослідженнях, отримав глибокий розвиток в науковій діяльності вчених Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. У рамках цього підходу виконано понад десяти докторських та декількох десятків кандидатських дисертацій, видано монографії та навчальні посібники.

Є всі підстави вважати, що в ЛНУ імені Тараса Шевченка сформувалася наукова школа, яка вийшла за межі одного університету і включила до себе дослідження вчених не тільки Луганська, але й Києва, Харкова, Донецька, Дніпра, Тернополя, Слов'янська, Миколаєва, Крапивницького та інших міст України.

У монографії, що презентується читачам, представлені результати наукових досліджень учених наукової школи ЛНУ імені Тараса Шевченка, які виконані в галузях теорії і методики професійної освіти та соціальної педагогіки. Усіх їх єднає одне: вони виконані в межах та в повній відповідності до положень системного підходу, є авторським баченням і розумінням системного підходу в педагогіці та за своєю суттю відбивають його творчий розвиток.

## РОЗДІЛ 1

### **МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ**

**С. Я. Харченко**

доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри соціальної педагогіки  
Державного закладу «Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка»,  
заслужений діяч науки і техніки України

### **МЕТОДОЛОГІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ І СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ**

*Анотація.* У підрозділі з позиції теорії чотирьохрівневої методології сучасного знання (філософського, загальнонаукового, конкретнонаукового, технологічного рівнів) досліджується професійна підготовка соціальних працівників і соціальних педагогів у вищому навчальному закладі. Зокрема, на основі використання системного підходу професійна підготовка соціальних працівників та соціальних педагогів розглядається й описується як система, до основних компонентів якої належать; мета, зміст освіти, організаційні форми, методи навчання. Кінцевий результат підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів у вищому навчальному закладі представлено як професійну готовність особистості до соціально-педагогічної діяльності, що включає в себе психологічну, науково-теоретичну, практичну та психофізіологічну готовність.

*Ключові слова:* методологія, системний підхід, професійна підготовка, соціальний педагог, соціальний працівник, професійна готовність до соціально-педагогічної діяльності.

Організація соціальної роботи та підготовки соціальних працівників і педагогів повинна будуватись на новій

теоретичній основі, що пропонує відмову від методологічної ортодоксальності, характерної до недавнього часу.

На зміну імперативності, що потребує бездоганного й безапеляційного слідування моральним нормам та принципам, має бути усвідомлена необхідність розуміння людини, її проблем, прийняття цих проблем та надання адекватної допомоги і підтримки у їх подоланні.

Виходячи з цього, вивчення проблеми підготовки спеціалістів до соціально-педагогічної діяльності потребує розробки такого методологічного забезпечення, яке дозволило б вирішувати ряд найважливіших задач, зокрема: визначення основних напрямів, загальної стратегії наукового пошуку, забезпечення загальних підходів до вивчення різноманітних аспектів соціально-педагогічної підготовки спеціалістів, розробка критеріїв для оцінки отриманих результатів.

Акцент на нормативний аспект методології, високу ступінь її інструментальності в отриманні нового знання нам уявляється особливо значним як у зв'язку з необхідністю пред'яви більш високих вимог до методологічного забезпечення педагогічних дослідів в області професійної підготовки майбутнього спеціаліста, до обґрунтування способів отримання достовірних і ефективних педагогічних знань, так і у зв'язку з тим, що характер і спрямованість методологічного забезпечення повинні відповідати спрямованості педагогічної науки на перетворення та удосконалення соціальної практики.

У визначенні методологічних засад нашого дослідження велике значення мають уявлення про рівні сучасного методологічного знання. Вирішуючи цю задачу, ми виходили з чотирьох рівнів методології: філософського рівня, рівня загальнонаукових принципів дослідження, конкретно наукової методології, методики і техніки дослідження.

Спираючись на такий підхід до структури методологічних знань, ми й обґрунтовуємо їхній зміст щодо нашого дослідження.

Проблема соціально-педагогічної підготовки вирішується в рамках навчально-пізнавальної діяльності студентів, тобто є складником процесу їх навчання. Методологічною основою цього складного й різнобічного процесу є матеріалістична діалектика як філософська наука про більш загальні закони



розвитку й руху природи суспільства, мислення й пізнання. Її значення в наші дні не тільки не зменшується, а й підвищується і все більш усвідомлюється як загальнолюдська цінність.

В основі діалектики як науки лежать відповідні принципи, закони і категорії. Концентрованим вираженням діалектико-матеріалістичного розуміння процесу пізнання загалом і навчання у ВНЗ зокрема, є такі принципи діалектики, як принцип об'єктивності, принцип розвитку, принцип системності, принцип історизму, принцип цілісності, принцип всезагального зв'язку явищ, принцип єдності теорії та практики. Відображаючи найбільш загальні закономірності зв'язку й відношення об'єктивної дійсності, принципи діалектики є необхідними складниками цієї науки.

Важливе методологічне значення мають закони діалектики: закон єдності та боротьби протилежностей, закон перетворення кількісних змін у якісні, закон заперечення заперечень, які, охоплюючи всі закони дійсності, володіючи універсальним значенням, сприяють пізнанню внутрішніх суттєвих рис та особливостей пізнавальних предметів. Закони діалектики виступають у тісному зв'язку з філософськими категоріями, які допомагають більш повно і глибоко розкривати зв'язки й відношення, відображати найбільш загальні закономірні зв'язки і відношення дійсності. До них відносяться такі категорії, як причина і наслідок, необхідність і випадковість, важливість і дійсність, сутність і явище, зміст і форма.

Незважаючи на очевидність подібних розсудів, логічно вважати, що вказані діалектичні принципи, закони і категорії можуть служити методологічною підставою кожного, у тому числі і непедагогічного дослідження, у силу свого загального характеру. Разом з тим, відтворення діалектики загальнонаукового процесу пізнання у специфічному педагогічному пізнанні предмета не може бути простою копією загального ходу пізнання. Іншими словами, методологія педагогіки не повинна включати всю діалектику, розчиняти педагогічні положення в усій її структурі, інакше різко знижується інструментальна роль методологічного обґрунтування конкретно-педагогічного дослідження.

Буде вірним, спираючись на зазначені принципи, закони і

категорії діалектики, у подальших судженнях звузити, конкретизувати методологічні підходи, виходячи з того, що сутність методології педагогіки полягає у розкритті способів пізнання найбільш загальних закономірностей, побудові висновків, крупних узагальнень на основі застосування діалектики до аналізу навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності в їх обмеженому зв'язку з іншими суспільними явищами. При цьому потрібно чітко співвідносити методологічну частину дослідження з поставленими науковими задачами.

Пізнання реальної дійсності – суб'єктивно-об'єктивний процес. Його суб'єктивність полягає у відображенні зовнішнього світу в мозку людини як суб'єкта пізнання, причому це відображення завжди обмежене попереднім досвідом і знаннями індивіда, а також його психолого-фізіологічними особливостями. Об'єктивність пізнання філософської трактовки полягає в тому, що у свідомості індивіда відображаються предмети, факти та явища реальної дійсності.

Дидактикою безперечно визнається факт, що навчання представляє собою процес пізнання. Пізнання у навчанні – також суб'єктивно-об'єктивний процес. Діяльність учнів і педагогів, з одного боку, виражає об'єктивний цілеспрямований процес, визначений цілями і завданнями навчання, з іншої – носить суб'єктивний характер, обумовлений індивідуальними цілями і задачами.

Аналіз психологічної і педагогічної літератури дозволяє виявити загальні риси пізнання наукового і навчального, які у дослідженні проблем соціально-педагогічної підготовки виступають для нас конкретним змістом методологічного знання. До них можна віднести наступні положення, на які ми спираємось у своєму дослідженні: по-перше, наукове пізнання і пізнавальна діяльність студентів мають у своїй основі одні й ті ж форми, структуру і шлях проникнення діяльності в сутність предметів і явищ об'єктивного світу; по-друге, суспільна направленість процесів пізнання і вчення, тобто здатність вдовольняти запити суспільства, сприяти рішенню проблем його розвитку; по-третє, наявність дослідницького та творчого елементів у пізнанні й навчанні; по-четверте, спільність джерела розвитку: внутрішні, діалектичні суперечності між знаннями і

незнаннями, знаннями менш повними і більш повними, притаманні процесу наукового пізнання і пізнання в навчанні, і яке становить рухому силу і зміст як наукового, так і навчального пізнання; по-п'яте, прямий або непрямий зв'язок із загальним джерелом пізнання – соціальною практикою.

Спираючись на ці положення, ми, разом з тим, не ототожнюємо ці два процеси, а враховуємо розкриті в науці їх відмінності, оскільки вони протікають у різних умовах та мають різні цілі: «як різні сторони соціального процесу, які володіють родовою гносеологічною природою, вони тісно пов'язані між собою – взаємозаперечують та взаємовважають, переходять одна в одну» [8, с. 83–86].

Найважливіше методологічне значення для нас мають опора і необхідність реалізації у дослідженні проблеми соціально-педагогічної підготовки принципу єдності логічного й історичного, бо без принципу історизму неможливо зрозуміти сутність пізнання і логіку його розвитку, тобто співвідношення логіки руху думки і історії розвитку мислення. Під історичним і філософським прийнято зрозуміти об'єктивний процес розвитку предмета, а під логічним – відображення цього розвитку предмета у мисленні людини. Логічне – це істотне, необхідне, закономірне у розвитку предмета, тоді як історичне – це конкретне і багатоаспектне проявлення у розвитку предмета, у його й закономірних і випадкових зв'язках й відносинах. Їх єдність полягає в головному, істотному, звільненому від випадкового, наносного, зигзагоподібного і назаднього у русі предмета.

Таке трактування єдності логічного й історичного моментів у пізнанні дає нам підставу розглядати його як один з важливих додатків принципіальної методологічної основи тієї частини нашого дослідження, де передбачається розробка нової структури педагогічної підготовки студентів, більш того, вона озброює нас науковими основами побудови і трансформації навчальних предметів і зобов'язує розробляти зміст навчального матеріалу з урахуванням послідовності розвитку педагогічних знань, звільнених від випадкового і зигзагоподібного у розвитку педагогіки, та, разом з тим, повторюючи головні його ступені, розкриваючи його сутнісні, закономірні сторони.

Оскільки рішення поставлених задач потребує наукового

обґрунтування не тільки змісту освіти студентів, а й процесуальної сторони їх навчання, то у методологічному забезпеченні ми вважаємо особливо значущим гносеологічний аспект навчального пізнання. При цьому ми виходимо з того, що проникнення в сутність предмета здійснюється за допомогою форм чуттєвого і раціонального пізнання. До форм чуттєвого пізнання відноситься відчуття, сприйняття і уявлення. За їх допомогою відбувається безпосереднє відображення у мозку людини оточуючої дійсності. Поступове накопичення пізнавального емпіричного матеріалу у формі сприйняття і уявлень обумовлює перехід останніх у новий якісний стан, в абстрактне мислення, яке здійснюється у трьох формах: розуміння, судження, висновок.

Для конструювання процесу навчання студентів першочергову роль має висновок, підтверджений експериментально багатьма вченими про те, що загальні закономірності мислення, які розвиваються аж до навичок й умінь у роботі над одним змістом та вирішенням нового типу задач, переносяться в розумову діяльність, пов'язану з іншим науковим змістом та вирішенням нового типу задач. Спираючись на механізми чуттєвого й раціонального пізнання, єдності їх форм, ми маємо можливість по-новому підійти до структури навчального процесу у ВНЗ, визначити його компоненти.

Таким чином, на філософському рівні обґрунтованість наших педагогічних рішень спирається як на матеріалістичну діалектику у цілому, так і на ті її положення, які у найбільшій мірі співвідносяться з ціллю, завданнями і логікою конкретно соціально-педагогічного дослідження, тобто, мають інструментальний характер.

Продовжуючи методологічний аналіз на загальнонауковому рівні, ми звертаємось до системного підходу як провідного напрямку сучасного наукового пізнання. Ідеї системності заявили про себе у науці в середині ХІХ ст. при дослідженні таких складних, динамічних об'єктів що розвиваються, як людське суспільство і біологічний світ. Засновниками нового підходу виступили К. Маркс і Ч. Дарвін. У «Капіталі» К. Маркса суспільство було вперше представлене як «соціальний організм» зі своєю структурою. Такий підхід

дозволив отримати знання про устрій і фактори, механізм і закони розвитку соціальної цілісності. Вченню К. Маркса про суспільство близька за дослідницькими прийомами теорія Ч. Дарвіна, яка також спиралася на ідею системності. У теперішній час наукові погляди цих учених усе частіше піддаються критиці, але ці дві теорії дали потужний поштовх до розвитку системного підходу, розповсюдженню його на все нові галузі пізнання і практики.

Принцип системності та пов'язаний з ним системний підхід стали на сьогоднішній день важливим методологічним напрямком сучасної науки, що застосовував відпрацьовані в діалектиці філософські знання, як підставу нової системної методології.

Для використання системного підходу адекватно поставленим педагогічним задачам потрібно, насамперед, осмислити основні поняття (категорії) системного дослідження, тим паче що в науковій літературі є надзвичайно багато визначень цих понять.

В. Г. Афанасьєв визначає систему «як сукупність об'єктів, взаємодія яких обумовлює наявність нових інтегративних якостей, не властивих її частинам, компонентам» [2, с. 24]. Іншими словами, наявність системної якості слугує дуже важливою неодмінною ознакою системи. На це положення спирається більшість авторів, які займаються системними дослідженнями. Зокрема, В. Н. Садовський зазначає, що «...властивості системи виявляються не просто сумою властивостей складових її окремих елементів, а визначаються наявністю і специфікою зв'язку у відношенні між елементами, тобто, конститууються як інтегративні властивості системи як цілого. Наявність зв'язків і відносин між елементами системи та породжувані ними інтегровані цілісні властивості системи забезпечують відносно самостійне, відокремлене існування, функціонування системи» [15, с. 83–84]. Звідси випливає, якщо ми хочемо створити, сконструювати педагогічну систему навчання, довести реальність її існування, то нам належить відшукати і описати ці якості, використовуючи різні наукові методи. Безумовно, визначенням тільки інтегративної, системної якості як головної ознаки цілісної системи ми не

можемо обмежувати її характеристику.

Неодмінною приналежністю цілісних систем є компоненти, тобто, з чого безпосередньо утворена система і без чого вона неможлива. До компонентів системи більшість дослідників відносять ті її структурні одиниці, частини, які потім взаємодіють з іншими структурними одиницями в рамках даної цілісної системи. При цьому слід мати на увазі, що розглядати в якості компонентів, частин цілого слід лише ті її структурні одиниці, взаємодія яких і викликає, породжує притаманні цілому якісні особливості. Для педагогічної системи це положення особливо актуально у зв'язку з тим, що в цілому в педагогіці і дидактиці, зокрема, існує безліч схожих або близьких по тлумаченню понять, явищ, об'єктів. Більш того, мають місце різні дефініції тих чи інших педагогічних категорій. Усе це може викликати достатні труднощі при створенні педагогічної системи, і, щоб вона відповідала зазначеним вище вимогам, належить провести глибоку аналітичну роботу з метою довести, що компоненти запропонованої нами педагогічної системи являють собою аж ніяк не набір випадкових беззв'язних феноменів, а інтегровані системою, є компонентами саме даної системи.

Необхідним загально визнаним атрибутом системи є її структура, яка відбиває упорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкту, що забезпечують його стійкість, стабільність, якісну визначеність. Практично в усіх системних дослідженнях структура розглядається як спосіб взаємозв'язку і взаємодії складових її компонентів. Оскільки між компонентами системи можуть бути різні відносини, зв'язки, взаємодії, то для нас важливе виявлення подібних однотипних стійких відносин і взаємодій, які і складуть структуру педагогічної системи. Якщо компоненти системи утворюють її змістовну сторону, то структура повинна розглядатися нами як внутрішня організація педагогічної системи, яка представляє собою той спосіб взаємозв'язку і взаємодії утворюючих її компонентів, який визначає її специфіку.

Подальший методологічний аналіз системного підходу, виділення ознак системи дозволяє нам вважати такими наявність цілі і функції системи.

У соціальних системах, а педагогічна система є різновидом

соціальної, мета виступає одним з важливих системоутворюючих факторів. У роботах провідних фахівців з системних досліджень (В. Г. Афанасьєв, І. В. Блауберг, В. Н. Садовський, Е. Г. Юдин та ін.) думка про те, що мета є одною з визначальних ознак соціальної системи, що вона потребує засобів, дій по її досягненню, тобто реалізації функцій системи та її компонентів, розкрита досить глибоко і обгрунтовано. Для себе ми робимо висновок, що правильне визначення мети педагогічної системи є фактором її інтеграції, з одного боку, та забезпечить її ефективне функціонування, з іншого.

За останні десятиріччя отримав розвиток системний підхід до педагогічних явищ. З його позиції проведено фундаментальні дослідження в дидактиці, теорії виховання, методології педагогіки. У зв'язку з цим, замислюючи педагогічне дослідження, що спирається на системний підхід, не можна зупинитися тільки на філософських, загальнонаукових уявленнях про нього. Доцільно використовувати весь багаж наукових знань про можливості системного підходу стосовно конкретно-наукових досліджень в галузі педагогіки, виявивши їх методологічне ядро. З учених в галузі педагогіки першим на значущість системного підходу у вивченні педагогічних явищ звернув увагу Ф. Ф. Корольов. Методологічне значення можуть мати виділені ним ознаки педагогічної системи: цілісність, взаємозв'язок, зв'язок із зовнішнім середовищем. Цілісність полягає в тому, що частини складної педагогічної системи служать спільній меті. Їх взаємодія і взаємопроникнення – об'єктивна необхідність, що виключає розрив цих частин. Взаємозв'язок полягає в тому, що зміна одного параметра системи впливає на все інше. Зв'язок із зовнішнім середовищем виражається в тому, що педагогічна система – це складова частина середовища, її елемент, що включає в свою чергу, елементи більш високого порядку.

За останні 20 років, системний підхід до розгляду явищ виховання й освіти склав основу розвитку педагогічної теорії, хоча і зараз ще повністю не подолані скептична інерція і традиційність мислення на предмет його можливостей як провідного напрямку наукового пізнання в галузі педагогіки. Тим не менш за цей час в Україні захищено цілу низку

докторських дисертацій, у яких предмет дослідження розглядається з позиції системного підходу.

Прагненню здійснити системне педагогічне дослідження багато в чому можуть сприяти методологічні розробки Н. В. Кузьміної що дали напрямок великій кількості цікавих досліджень як у галузі педагогіки вищої школи, так і в галузі дидактики школи і теорії виховання. У якості методологічного інструментарію нам важливі її підходи до визначення педагогічної системи, її структурних і функціональних компонентів. Педагогічну систему Н. В. Кузьміна визначає як множину взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління та дорослих людей. Як бачимо, особливістю даного формулювання є виділення в понятті і структурних, і функціональних компонентів. Структурні компоненти розглядаються як основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює факт їх наявності та відрізняє від всіх інших систем. До них належать педагогічна мета, навчальна і наукова інформація, засоби педагогічної комунікації, учні, педагоги. У процесі досягнення мети носіями структурних компонентів системи стають люди, у діяльності яких структурні компоненти вступають у складну взаємодію, утворюючи тим самим, функціональні компоненти, що розглядаються як стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів. Ми не піддаємо їх детальному аналізу, оскільки вважаємо, що таке їх бачення (гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський компоненти), близьке до розуміння психологічної структури діяльності, залежить від погляду дослідника на особливості та характер функціонування педагогічної системи, більш того, від розуміння самої категорії «функції педагогічної системи». У зв'язку з цим і в залежності від мети дослідження, можливе й інше бачення функціональної системи.

У педагогіці вищої школи системний підхід отримав менший розвиток, хоча і визнається вихідною теоретичною умовою наукової організації навчального процесу у ВНЗ. Необхідною умовою розвитку навчального процесу у ВНЗ С. І. Архангельський вважає:



- побудова досить суворої, науково обґрунтованої системи навчального процесу, з поділом її на компоненти і підсистеми, які мають свої цілі і завдання, але виходять з рішення загальних завдань системи;

- встановлення для кожного компоненту системи (предмета, виду навчання, засобів тощо) оптимальної структури, змісту і способів вираження науково інформації;

- обґрунтування вибору відповідних засобів, форм і методів навчання;

- аналіз зовнішніх і внутрішніх впливів на систему навчального процесу і на її окремі компоненти;

- встановлення оптимальних способів керування навчальним процесом та пізнавальною діяльністю студентів;

- обґрунтування впровадження нових засобів і методів удосконалення процесу навчання.

Головне для нас тут, мабуть, не стільки системне уявлення навчального процесу, що є очевидним, а пошук можливих шляхів, напрямків побудови ефективної системи навчання.

На основі узагальнення та систематизації різних розрізнених підходом до цієї проблеми, В. П. Безпалько синтезував педагогічну систему як певну цілісність і розкрив її сенс як предмета педагогічної науки та об'єкта педагогічної практики. Сама педагогічна система розглядається ним як певна «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями» [5, с. 6].

Залишаючи осторонь детальний опис запропонованої В. П. Безпалько педагогічної системи, зупинимося лише на тих положеннях, які, на наш погляд, можуть розглядатися як методологічне знання. По-перше, структура будь-якої педагогічної системи представляється наступною взаємопов'язаною сукупністю інваріантних елементів: 1 – учень; 2 – цілі виховання (загальні і конкретні); 3 – зміст виховання; 4 – процеси виховання (власне виховання і навчання); 5 – учителя; 6 – організаційні форми виховної роботи. Виходячи з наведених вище загальнонаукових уявлень про цілісну систему, не викликає сумнів обґрунтованість

віднесення першого, другого, третього і п'ятого компонентів до структури педагогічної системи. Включення в структуру процесів виховання, навчання, а також організаційних форм, на наш погляд, залежить від позиції дослідника, тобто може бути представлене іншими педагогічними категоріями, що адекватно відображають цілі конкретного наукового дослідження.

Вирішуючи поставлені наукові завдання, ми вважаємо обов'язковим виходити з такого важливого висновку, що має методологічне значення та стосується необхідності досягнення гармонійної взаємодії всіх елементів педагогічної системи. Іншими словами, якщо при конструюванні педагогічної системи ми вносимо зміни хоча б в один з її компонентів, то відповідною перебудовою повинні бути зачеплені й інші.

Методологічний характер має і сформульований В. П. Безпалько закон принципів можливостей дидактичних систем, сенс якого полягає в описі їх принципів можливостей «...кожна дидактична система має цілком певні принципи можливості стосовно якості сформованих в учнів знань, умінь і навичок... Вибір дидактичної системи, неадекватної поставленим цілям навчання веде до безуспішної розтрати сил педагога і учнів, їх енергії і часу... Кожна дидактична система має цілком певний «енергетичний» заряд, і акумулювати її за допомогою більшого запасу енергії, чим притаманна їй ємність, неможливо» [4, с. 133].

У зв'язку з цим важливе значення набуває співвідношення створеної нами педагогічної системи з загальними принципами ефективності їх функціонування. Т. А. Ільїна виділяє 4 таких принципи:

1. Система тим ефективніше, чим вище її цілісність.
2. Система буде тим ефективніша, чим краще в ній забезпечена систематизованість (сила зв'язків між елементами системи).
3. Ефективність системи залежить від її гармонійності з навколишнім середовищем.
4. Ефективне функціонування системи залежить від її оптимізації, тобто ступеню відповідності з організаційного боку тим цілям, для досягнення яких вона створена.

На основі аналізу зарубіжного досвіду Т. А. Ільїна

пропонує форму застосування системного підходу до організації навчального процесу, відповідно до якої повинна здійснюватись наступна система дій:

- вивчення сфери застосування навчального курсу (на основі вивчення характеру роботи фахівця);
- складання опису кінцевих цілей вивчення курсу;
- підбір необхідного навчального матеріалу (змісту, освіти);
- вибір методів (ТЗН), що відповідають поставленим завданням;
- визначення ролі вчителя [9, с. 24–25].

По суті, такою повинна бути і логіка дослідницької роботи з моделювання педагогічної системи, якої ми і пропонуємо дотримуватися. При цьому ми вважаємо обов'язковим виходити з того положення, що будь-яка педагогічна система повинна задовольняти формальним критеріям. До таких відносять:

а) зв'язаність або цільність, яка передбачає обмеження дослідження і виділення істотної залежності між об'єктними областями;

б) константність або стабільність, основними ознаками якої є: відтворюваність (моделюючий компонент може виявлятися в різноманітних умовах, ситуаціях і бути інваріантним при зміні ряду параметрів явища) і технологічність (модель повинна перевірятися в реальному експерименті або у спостереженні і тому в неї не можуть бути включені «приховані» параметри);

в) спостережуваність, тобто необхідність зв'язувати ключові компоненти теоретичної моделі з реальними ефектами, які можна фіксувати в досліджуваній області об'єктів;

г) осяжність – необхідність включати в модель якомога мінімальну кількість параметрів [11, с. 9].

Саме на ці критерії доцільно орієнтуватися як при розробці моделі педагогічної системи, так і перевірці ефективності її функціонування.

Для вирішення поставлених завдань велике значення має опора на ті знання в галузі педагогіки, які також мають у межах нашого дослідження методологічний характер. До них передусім ми відносимо фундаментальні дослідження в області

дидактики, розроблені в них наукові теорії і концепції.

Навчання як об'єктивне явище соціальної дійсності може бути відображено по-різному, на різних рівнях наукової абстракції, у різних системах наукового знання. І для нас (оскільки ми розглядаємо дидактичні основи підготовки до соціально-педагогічної діяльності) вкрай важливим є те положення, що вихідним, первинним для наукового аналізу явищ навчання є саме соціальний рівень. Соціальна природа навчання ніколи не повинна опускатися з виду, оскільки «все, з чим ми маємо справу при дослідженні навчання, це – з точки зору науки – форма реального існування, здійснення навчання як фундаментального поняття педагогіки, соціального за своєю сутністю» [10, с. 54].

При обґрунтуванні системи підготовки до соціально-педагогічної діяльності істотне значення можуть мати представлені В. В. Краєвським основні методологічні умови наукового обґрунтування навчання як низка положень, які в загальній формі відображають та регулюють загальний хід такого обґрунтування, послідовність його процедур та слугують загальними методологічними орієнтирами для вирішення широкого комплексу питань, що виникають у роботі з вдосконалення практики навчання засобами науки.

Головними методологічними умовами наукового обґрунтування навчання визначаються наступні положення: по-перше, обґрунтування повинне бути формуючим, проект навчання виступати як його результат; по-друге, дослідження закономірності навчання, відображення його у системі наукових знань в ході й результаті наукового дослідження, повинно бути адекватним завданню наукового обґрунтування нормативної області, у рамках якої розробляється проект; по-третє, у процесі наукового обґрунтування повинен установлюватись зв'язок між пізнавальним описом та планом навчання – нормативною областю, причому таким чином, щоб пізнавальний опис передував плану.

Запропонована нами система підготовки фахівців являє собою, передусім, теоретичну модель навчання. Методологічним умовам побудови такої моделі, що відображає уявлення про його сутність, є безпосередній зв'язок отриманих

знань і процедур їх отримання з філософією та методологією науки. Процедури побудови такої моделі можуть включати: опис педагогічної дійсності за допомогою всіх наявних понятійних засобів, опис навчання на рівні явищ засобами природної мови, а також за допомогою понять будь-яких дисциплін, що розглядають навчання, формування на цій основі ідеї, що представляє собою відображення в абстрагованому від явищ вигляді сутності навчання.

При всій значущості для нас методологічних орієнтирів, концепції наукового обґрунтування навчання, ними не обмежується методологічна база нашого дослідження. Ми спираємося на фундаментальні дослідження дидактів, які обґрунтовують цілісність навчання як єдність усіх його компонентів (М. А. Данилов, В. С. Ільїн та ін.), на концепцію безперервного розумового розвитку учнів у процесі цілеспрямованого навчання шляхом активного і свідомого засвоєння знань та їх практичного застосування (С. Т. Шацький, П. П. Блонський, П. Н. Груздев, С. Г. Шаповаленко, К. П. Ягдовський), на теоретичне обґрунтування змісту і процесу навчання (М. Н. Скаткін, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, В. С. Цетлін, Л. Я. Зоріна), на розробку активних методів навчання в контексті підвищення ефективності навчання (Ю. К. Бабанський, В. П. Єсипов, І. Д. Зверев, І. Я. Лернер, М. М. Махмутов, П. І. Підкосистий). Ці теорії і концепції у своєму загальному вигляді служать для нас тим методологічним знанням, яке дає напрямок конструювання і змістовної роботи кожного з компонентів системи підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності.

Основоположні ідеї загальної класичної дидактики є разом з тим відправними положеннями теорії навчання у вищій школі. Сюди можна віднести деякі закони і принципи навчання, що носять загальний дидактичний характер, ряд методів навчання. Є всі підстави вважати, що певною мірою дидактика ВНЗ розвивається на основі фундаментальних загальнодидактичних концепцій. Так, наприклад, ідеї проблемного навчання стали розроблятися у вищій школі на базі досліджень, які виконувались стосовно середньої школи. Разом з тим, закономірності навчання студентів, як особливої категорії учнів, і професійну підготовку

фахівців вищої кваліфікації класична теорія навчання не розглядає. Для вищої школи характерна специфічна теорія навчання з урахуванням її цілей, завдань, побудови і функціонування та розвитку багатогранного навчального процесу. І хоча дидактика ВНЗ робить перші кроки, на теперішній час вже є достатньо змістовний об'ємний науковий матеріал, який для нас має певне методологічне значення. До нього ми, передусім, відносимо закономірності теорії навчання у вищій школі, що виражають основні, суттєві, досить стійкі зв'язки і відносини між компонентами системи навчання, дидактичним явищами і фактами. Початком закономірних положень теорії навчання у вищій школі є, як і в загальній дидактиці, закон єдності навчальної та підготовчої діяльності, який розглядає навчальний процес як взаємопов'язану і взаємозалежну діяльність викладача і студентів. Її особливістю є поєднання педагогічних дій з ініціативними самостійними пошуками знань самими студентами. Ця особливість, на думку С. І. Архангельського, є найважливішою умовою поширення закону сутності навчання на складові навчального процесу: зміст, форми, засоби, методи навчання та самостійна робота студентів. Навчальний процес спрямовується також законом єдності навчання і виховання, який вказує на те, що навчання і виховання у навчальному процесі являє собою єдиний вплив на формування особистості студентів.

Важлива роль у навчальному процесі вищої школи належить закону наступництва знань і послідовності наукового розвитку, який є основою для встановлення оцінки рівнів наукового розвитку студентів. Суттєвий і необхідний інтерес для теорії і практики навчання представляє закон педагогічної віддачі, визначаючий, що змістовність знань, умінь, навичок студентів, пропорційна науковій змістовності педагогічній майстерності викладачів.

Закономірності процесу навчання у вищій школі не можуть бути жорстко регламентованими стосовно дидактичних явищ, об'єктів і фактів, оскільки для самого навчання у вузі, характерна не стільки визначеність розвитку пізнавального процесу, скільки невизначеність з імовірнісними характеристиками. Система навчального процесу, особливо у

теперішній час сповнена змін і доповнень, протиріч, які є суттєвими умовами її розвитку. У силу цього, для дослідника суттєво важливим є творче використання закономірних положень у навчальному процесі, на основі пошуку більш раціональних шляхів і можливостей їх застосування.

Оскільки соціально-педагогічна діяльність студента є частиною його майбутньої професійної діяльності, у методологічному плані надзвичайно важливо мати чіткі орієнтири на кінцевий результат навчання у ВНЗ. У цьому ми спираємося на введене і змістовно розроблене В. А. Сластьоніним поняття «професійна готовність до педагогічної діяльності». Функціонально ним виділяється:

а) психологічна готовність – сформована спрямованість на вчительську діяльність, установка на роботу в школі, наявність інтересу до предмета і потреба самоосвіти в цій галузі знань, розвинене професійне мислення;

б) науково-теоретична готовність – наявність необхідного обсягу суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності;

в) практична готовність – наявність сформованих на потрібному рівні професійних умінь і навичок;

г) психофізична готовність – наявність відповідних передумов для оволодіння педагогічною діяльністю і певною спеціальністю, сформованість професійно-значущих особистісних якостей.

Ці показники, взяті за основу при перевірці ефективності педагогічної системи після відповідної адаптації до цілей нашого дослідження та з урахуванням професіограми спеціаліста, визначають для нас напрямок у розробці методичного інструментарію для доказу продуктивності запропонованої педагогічної системи.

На конкретно-науковому рівні методологічне значення можуть також мати теоретичні висновки спеціальних досліджень у галузі педагогічної підготовки вчителя. До таких ми відносимо вимоги цілісності і системності загальнопедагогічної підготовки студентів педагогічних ВНЗ, яка досягається, якщо:

– здійснюється єдність принципів загальної педагогічної

підготовки майбутніх учителів і взаємозв'язок її функцій;

- здійснюється взаємозв'язок теоретичного і практичного навчання, взаємозв'язок навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів;

- використовується певна система засобів, які передбачають єдність процесуально-змістовних і мотиваційно-ціннісних сторін підготовки (вдосконалюється структури змісту організацій методів і засобів навчання);

- дотримуються деякі педагогічні умови (врахування індивідуальних особливостей студентів, систематичний аналіз якості їх загальнопедагогічної підготовки на різних етапах навчання і коригування змісту і методів навчання на основі отриманих даних, стимулювання самоконтролю і самоаналізу студентів та ін.).

Значимість цих вимог визначається тим, що вони по суті, є педагогічною інтерпретацією, змістовним тлумаченням принципів системного підходу, стосовно дослідження проблем соціально-педагогічної підготовки студентів.

Ураховуючи те, що в нашому дослідженні йде мова про професійну підготовку студентів, тобто дорослих людей (17–35 років), а більшість дидактичних теорій і концепцій розроблялися стосовно дитячого віку, методологічне значення можуть мати наукові дані про вікові особливості нейродинаміки, психомоторики, а також уваги, пам'яті і мислення дорослих людей. У цьому ми спираємося на результати багаторічного дослідження вікового розвитку психічних функцій у людей віком від 18 до 40 років, проведеного Б. Г. Ананьєвим. Ним було доведено, що період загального фізичного дозрівання організму, тобто 18–20 років, характеризується «піками» розвитку фізіологічних потенціалів, що свідчить про підвищення працездатності організму. На ці ж роки приходять перші «піки» розвитку вищих психічних функцій довільної уваги, пам'яті, мислення. Досить високий рівень розвитку психофізіологічних функцій свідчить, за Б. Ананьєвим, про високий потенціал навченості людини, під яким, у даному випадку, розуміється здатність людини сприймати інформацію, відображати її у пам'яті, активно її переробляти для вирішення різного роду завдань. У дослідженні



також було показано, що в подальшому динаміка психічних функцій, зокрема потенціал навчання дорослої людини анітрохи, не знижується.

Для нас ці дані важливі тим, що стосуються, головним чином, функціональних можливостей людини, потенціалів наукуваності в період дорослості, тобто психологічної функціональної бази, на основі якої здійснюється пізнавальна діяльність студентів.

Принципово нова соціальна ситуація в країні, поява нових професій «соціальний педагог» й «соціальний працівник» вимагає найсерйознішої концептуально змістовної перебудови вищої освіти, оскільки реальна соціальна дійсність зробила неможливим застосування наявного навчального матеріалу до зміненої кардинальним чином соціальної сфери.

Становлення соціальної роботи в Україні почалося у період гострих соціально-економічних потрясінь, які призвели до гострого соціального неблагополуччя, що відбилося у таких складних соціальних явищах, як депопуляція населення – перевищення смертності над народжуваністю, зростання злочинності і, що особливо тривожно, дитячої злочинності, загострення проблем інвалідів, людей похилого віку, неповнолітніх, позбавлених батьківського піклування, економічна диференціація, що проявляється на тлі загального зубожіння населення.

Ураховуючи різноманітність проблем і широкий контингент потенційних клієнтів, яким зобов'язані допомагати соціальні працівники, соціальна робота у сучасних умовах повинна носити багатопрофільний і різновідомчий характер, включаючи соціально педагогічну службу, що розвивається в сфері народної освіти, медико-соціальну, соціально-реабілітаційну, яка формується в охороні здоров'я і соцзабезпеченні, соціально-правову у правоохоронних органах, соціально-економічну – у службах зайнятості.

При підготовці соціальних працівників і соціальних педагогів важливо орієнтуватися на багатопрофільні завдання та функції, які виконуються різними соціальними службами. Серед цих функцій можна виділити наступні: аналітико-інформаційна, прогностична, організаційно-управлінська, соціально-побутова,

соціально-профілактична, функція закріплення сімейно-шлюбних відносин, соціально-реабілітаційна, соціально-правова та соціально-економічної підтримки, соціально-психологічна, соціально-педагогічна. Очевидно, що в залежності від профілю соціальної служби, у якій зайнятий той чи інший соціальний працівник, переважатимуть одні функції і меншою мірою будуть представлені інші. Для виконання та реалізації цих непростих і численних обов'язків, соціальному працівникові потрібна як досить серйозна професійна освіта, так і особистісна готовність дотримання відповідних професійно-етичних норм і принципів.

Ми можемо стверджувати, що має місце і ще не розв'язано протиріччя між реальною соціальною дійсністю, вимогами до характеру і змісту соціально політичної діяльності, з одного боку, і системної підготовки у ВНЗ у цьому напрямку, з іншого.

Таким чином, вихідні передумови, які визначають побудову концепції підготовки фахівців до соціально-педагогічної діяльності у процесі навчання у ВНЗ, визначаються самою логікою суспільного розвитку, яка призвела до принципово іншого, ніж раніше, осмислення проблем соціального розвитку, викликала необхідність радикального оновлення взаємовідношення школи як державно-громадського інституту виховання і соціуму, а також адекватного перетворення підготовки майбутнього фахівця до діяльності в цьому напрямку.

Концепція в даному випадку виступає як сукупність теоретичних положень, що спираються, з одного боку, на вихідні соціальні-політичні передумови, з іншого – на методологічні засади дослідження, що дозволяють приймати науково обґрунтовані політичні рішення:

1) Головна концептуальна ідея полягає в тому, що підготовку студентів до соціально-педагогічної діяльності ми розглядаємо не тільки як процес, але ще й як політичну систему, що його породжує. Звідси випливає, що потенційних результатів навчання студентів можна досягти, якщо таку систему буде створено й забезпечено її оптимальне функціонування.

2) Навчання студента повинне мати визначальний характер в розрахунку на розвиток соціально-педагогічної ситуації, на перехід від навчально-дисциплінарного виховання до особистісного, тобто націленого на саморозвиток

особистості. Має бути поставлено завдання формування такого фахівця, який би чітко вловлював новітні тенденції в розвитку соціальної ситуації та вмів ефективно реалізовувати педагогічну діяльність в нових умовах. При цьому повинна бути забезпечена первинність змісту соціально-педагогічної діяльності і вторинність підготовки фахівців до роботи в цьому напрямку. Вторинність у тому сенсі, що виходити з цілей і змісту навчання соціальних працівників і соціальних педагогів слід з реальної соціальної педагогічної діяльності.

3) Третя концептуальна ідея полягає в розгляді проблем соціально-педагогічної діяльності, проблем підготовки фахівців до неї як одного з елементів наукового обґрунтування соціальної політики та способу її проведення. Педагогічне дослідження, педагогіка як наука в цілому – один із засобів громадського впливу на соціальну сферу, впливу опосередкованого, тобто не реалізуючого його, а тільки обґрунтовуючого. У цьому полягає єдність соціального і педагогічного аспекту досліджуваної проблеми.

До числа найважливіших концептуальних положень належить і провідне значення у формуванні особистості соціуму, тобто громадського середовища, сім'ї, засобів масової комунікації, вільного часу, дитячих громадських об'єднань тощо. Школа ж повинна спрямовувати цей процес в русло конкретних педагогічних технологій і цілеспрямовано його коригувати. Цим визначається характер змісту підготовки майбутнього соціального педагога і соціального працівника у ВНЗ.

У рамках названих положень запропонованої концепції ми і підходимо до створення системи соціально-педагогічної підготовки у ВНЗ.

Отже, предметом нашого вивчення є педагогічна система, у рамках якої здійснюється навчання студентів, як цілеспрямований педагогічний процес організації і стимулювання активної навчально-пізнавальної діяльності студентів з оволодіння професійно-педагогічними знаннями, вміннями та навичками, розвитку творчих здібностей, формування професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця.

Відтак, опис педагогічної системи – це точний і чіткий

опис структури процесу навчання, що її складає. Тоді, компонентами педагогічної системи у нас будуть виступати мета навчання, зміст освіти, організаційні форми навчання, методи навчання, які в сукупності і складають структуру педагогічної системи.

Нажаль, значна кількість описів педагогічних систем далеко не завжди володіють необхідною повнотою та структурованістю, чіткістю за змістом концептуальних ідей побудови системи, що створює труднощі для їх наукового аналізу та зіставлення і, що дуже важливо, для виявлення тенденцій та прогнозування моделей навчання.

Пропонована нами педагогічна система на основі адекватної структури процесу навчання знижує ці труднощі, робить систему більш дієвою, як у науковому, так і у практичному плані. Наукова новизна у створенні педагогічної системи того чи іншого виду професійної підготовки, на наш погляд, повинна полягати не у привнесенні в неї якихось нових структурних елементів, оскільки це може порушити природну логіку навчального процесу, його сутність, а у розробці нового змісту кожного з виділених компонентів, встановленні зв'язку між ними, тобто у створенні такої моделі навчання, яка найбільшою мірою відповідала б соціальним потребам суспільства і характеру вищої освіти.

Визначаючи місце системи соціально-педагогічної підготовки в рамках професійного навчання, слід виходити з певної ієрархії педагогічних систем. Системою вищого порядку є сам педагогічний виш, метою якого є професійна підготовка майбутнього вчителя (соціального педагога, соціального працівника). У зміст вищої освіти входять три блоки підготовки: соціально-гуманітарна, психолого-педагогічна і спеціальна. Вони складають основу, базовий компонент професійної культури майбутнього фахівця.

Організаційні форми навчання студентів складають лекції, семінари, практичні, лабораторні заняття, курсові, дипломні роботи, різні види педагогічних та виробничих практик. Вибір форми навчання, їх поєднання, послідовність застосування визначається особливостями викладання дисциплін, характером навчальних завдань і рівнем майстерності викладача.

Методи навчання – найбільш варіативний компонент системи професійної підготовки у виші. Різноманіття використовуваних тут методів визначається цілями навчального процесу, які реалізуються в ході вивчення того чи іншого предмета у системі інших дисциплін, характером навчального матеріалу і цілим рядом інших показників, включаючи конкретні умови процесу навчання.

У рамках системи «педагогічний виш» може бути виділено низку підсистем, або систем другого порядку, причому логіка їх визначення і розгляду залежить від дослідницьких або навчальних завдань і спирається на різноманітні системостворювальні ознаки. Так, педагогічною системою може вважатися факультет, навчальний курс, той чи інший предмет. Але, так чи інакше, кожна з цих систем включає в себе означені вище структурні компоненти, при цьому маючі свій специфічний зміст.

Оскільки в своєму дослідженні ми ведемо мову про один з видів професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця, доцільно вибудувати наступну ієрархію педагогічних систем: педагогічний виш, як система, яка включає в себе три підсистеми (системи другого порядку). Це система соціально-гуманітарної підготовки, система загальної педагогічної підготовки, система спеціальної підготовки, які у сукупності складають зміст професійної підготовки в цілому.

Кожна з названих підсистем, у свою чергу, включає в себе ряд підсистем (системи третього порядку), які при найближчому розгляді виявляються нічим іншим як складовими елементами кожного з трьох блоків професійної підготовки студентів. Причому, якщо визначення педагогічних систем другого порядку є досить очевидним, навіть зовні вони відображені в навчальних планах і програмах, тобто прийняті нормативно, то подальше їх ієрархічне ділення являє собою більш складну задачу. Це пояснюється тим, що будь-яка педагогічна система повинна виражатись і визначатись у термінах підготовки до конкретного виду професійної діяльності, яка має у своєму арсеналі має відносно точно окреслене коло знань і умінь, рівень розвитку майстерності та об'єкти, на яких вона проявляється. Якихось єдиних уявлень, не кажучи вже про

загальноприйняті підходи до видів професійної діяльності, ні у вчених, ні у викладачів педагогічних вишів поки що немає. Так, наприклад, в рамках загальнопедагогічної підготовки вчителя в якості підсистем можуть розглядатися підготовка до роботи класного керівника (організатора позакласної і позашкільної виховної роботи і так далі), підготовка до роботи з трудового виховання учнів (з морального, естетичного виховання і так далі), підготовка до роботи з учнівським колективом (учнівським самоврядуванням). Цей перелік можна продовжити, причому кожна з названих систем дійсно існує, хоч і не завжди усвідомлюється викладачем вишу, як така, і тому ефективність функціонування може бути найрізноманітнішою.

Ми не вважаємо, що вправі визначати кількість, перелік та спрямованість виділених дослідниками педагогічних систем, що відображають той чи інший вид професійної підготовки студентів у ВНЗ. І причина тут не стільки в науковій складності дослідження і розробок даної галузі, скільки у складності та діалектичності самого педагогічного процесу професійної підготовки майбутнього фахівця, можливостях різних підходів до її наукового обґрунтування та здійснення. Але ми вважаємо обов'язковим для дослідника, що спирається на системний підхід у вивченні проблем професійної підготовки студента, виходити з необхідності виконання наступних вимог, що дозволяють науково обґрунтувати виділення тієї чи іншої педагогічної системи. Вони складаються з необхідності:

а) визначити соціальну потребу у тому вигляді педагогічної діяльності, підготовка до якого є предметом наукового дослідження;

б) визначити, чи існує реальна соціально-педагогічна дійсність як деяка практична область діяльності педагога, до якої слід готувати у педагогічному ВНЗ;

в) коротко описати підготовку (навчання) до даного виду професійної діяльності на рівні педагогічного явища;

г) описати цю підготовку на рівні сутності, тобто представити у вигляді певної педагогічної системи. Можна вважати, що перші три вимоги у процедурному плані нами виконані, оскільки, по-перше, зміни в суспільному житті, створення відповідних служб, що функціонально реагують на ці

зміни, визначають соціальну потребу в цьому виді соціально-педагогічної діяльності і дають її характеристику; по-друге навчальний процес педагогічного вузу в його нормативній частині (навчальний план, навчальні програми) відображає підготовку до цієї діяльності, дає нам підставу розглядати підготовку студента до соціально-педагогічної роботи як педагогічне явище.

У своїй сукупності реалізація цих вимог дає можливість розглянути підготовку студентів до роботи в соціальному середовищі на рівні сутності, тобто уявити її у вигляді педагогічної системи. Реалізація останньої вимоги передбачає безпосереднє проектування досліджуваної педагогічної системи, опису її компонентів і доказ продуктивності педагогічної моделі.

Проведена подальша розробка і опис кожного елемента системи з опорою на викладену вище концепцію і буде змістовною характеристикою педагогічної системи, що розроблюється.

Проведений аналіз і визначення принципової методологічної основи з акцентом на нормативний аспект методології дозволяє зробити низку висновків, що дають нам важливіші орієнтири у визначенні основних напрямків і стратегії дослідження проблем підготовки спеціаліста до соціально-педагогічної діяльності:

1. Науковою першоосною у вирішенні дослідницьких проблем є матеріалістична діалектика, концентрованим виразом якої є її закони, принципи та категорії.

2. У забезпеченні правильної постановки наукових проблем навчання студентів, побудові процесу їх педагогічної підготовки методологічне значення має матеріалістична теорія пізнання. Оскільки навчання є процесом пізнання, то їх загальні риси (форми, структура, шлях проникнення у сутність предметів і явищ) і відмінності (як двох сторін соціального процесу) дозволяє дослідити сутнісні сторони навчального пізнання на основі матеріалістичної науки.

3. У розробці, побудові нового змісту соціально-педагогічної підготовки студентів методологічну роль виконує принцип єдності логічного та історичного, оскільки озброює нас науковими основами побудови і трансформації навчальних

предметів та зобов'язує розробляти зміст навчального матеріалу з урахуванням послідовності розвитку педагогічних знань, звільнених від випадкового у розвитку того, що вивчається, та, разом з тим, повторюючи його основні ступені, розкриваючи його сутнісні, закономірні сторони.

4. Дослідження і розробка процесуальної сторони навчання студентів повинні спиратися на гносеологічний аспект навчального пізнання, єдність їх форм, що дозволяє творчо підійти до структури навчального процесу у виші, визначити його компоненти.

5. Провідним напрямком наукового пізнання у досліджуваній нами проблемі ми визначаємо системний підхід, тобто розгляд об'єкта дослідження як системи, вияв її компонентів, виділення у педагогічному явищі, що вивчається серед множини внутрішніх зв'язків, систематизуючи аналіз функціонування системи. При цьому ми виходимо з того, що:

а) реалізація системного підходу повинна спиратися на описане вище змістовне тлумачення понять системи, її структури та компонентів;

б) педагогічна система нараховує 5 неодмінних, обов'язкових ознак (наявність системної якості, компонентів, структури, цілі та функцій системи);

в) структура кожної педагогічної системи представляється взаємопов'язаною сукупністю наступних компонентів: цілі виховання, зміст виховання, процеси виховання, організаційні форми; наявність інших компонентів визначається позицією дослідника;

г) створювана педагогічна система повинна співвідноситись з загальними принципами ефективності їх функціонування та задовольняти формальним критеріям (цільності, спостережуваності, стабільності, оглядовості).

6. Вихідним рівнем для аналізу процесу підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності є соціальний рівень, оскільки соціальна природа навчання ніколи не повинна випускатися з виду.

7. На конкретному науковому рівні аналізу ми спираємося на основні методологічні умови наукового обґрунтування навчання, що формулюються як положення, які у найбільш



загальній формі відображають та регламентують хід такого обґрунтування (обґрунтування повинне бути адекватним завданню наукового обґрунтування нормативної області та ін.).

8. Методологічне значення у дослідженні соціально-педагогічної підготовки студентів мають закономірності теорії навчання у вищій школі, відбиваючи основні, суттєві, досить стійкі зв'язки та відносини між компонентами системи навчання, дидактичними явищами і фактами. При цьому вони не можуть бути жорстко регламентованими щодо конкретних педагогічних явищ в силу суперечностей та мінливості навчального процесу у виші.

9. Орієнтиром на кінцевий результат навчання і на результат експериментального дослідження може виступати змістовно розроблене поняття професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності, що включає в себе психологічну, науково-теоретичну, практичну та психофізіологічну готовність.

10. Психологічна функціональна база (потенціал научуваності в період дорослості), на основі якої здійснюється пізнавальна діяльність студентів, свідчить про великі можливості студентського віку до оволодіння майбутньою професійно-педагогічною діяльністю.

Визначення цілі є вихідним моментом кожної спроби інтенсифікувати професійне навчання студентів на основі нових наукових підходів, у тому числі і на основі системного підходу до цього процесу.

Мета навчання – це центральна, стрижнева педагогічна категорія, що пов'язує воедино всі основні компоненти навчального процесу й у значній мірі детермінує його результати. Саме тому мета навчання розглядається нами як системостворювальний елемент, що дозволяє сформулювати цілісну педагогічну систему підготовки вчителя до соціально-педагогічної діяльності.

Рішення цього кола проблем у соціально-педагогічному дослідженні передбачає звернення, насамперед, до філософського розуміння категорії «мета», що дозволяє виокремити методологічні положення, що лежать в основі педагогічного рішення проблеми.

У сучасній філософії поняття «мета» вживається, крайньою мірою, у трьох сенсах: 1) як специфічний пізнавальний прийом, при якому наслідок мислиться як мета передуючих, діючих причин; 2) як об'єктивне, без втручання ідеального фактору, відношення, де метою є спрямованість змін до означеного результату, зберігання стійкості стану самокерованої системи у заданих параметрах її функціонування, що досягається за допомогою механізму зворотного зв'язку; 3) як ідеальний і жаданий образ майбутнього результату діяльності, який породжується свідомістю та детермінує сам процес [21, с. 6].

Недотримання цих методологічних положень породжує недоліки, помилки у формулюванні цілей, основними з яких вважають [7] занадто загальне означення цілей, заміну цілей змістом, темами навчання, елементами навчального процесу; заміну дидактичних цілей запланованою діяльністю викладача, у той час як мета педагогічного процесу полягає в позитивних змінах у свідомості та поведінці учнів.

Розробка педагогічних цілей навчання повинна спиратися на суворий облік принципів цілепокладання професійно-педагогічної підготовки студентів. Виходячи з викладених вище методологічних положень та педагогічних розробок цієї проблеми, до таких ми відносимо:

1. Принцип соціальної обумовленості цілей професійно-педагогічної освіти. Він означає, що цілі навчання завжди історично обумовлені тим середовищем, у якому цей процес перебігає, більш того, соціально-економічні зміни, що відбуваються на даний час у суспільстві, як ніколи раніше диктують необхідність якісних змін у загальноосвітній школі, що визначаються процесами демократизації і гуманізації навчання та виховання. Починають формуватися нові напрямки взаємодії школи з соціальним середовищем, що відображають інтеграцію виховних сил суспільства. Усі ці нові реалії соціального плану опосередковано впливають і на підготовку вчителя, потребуючи приведення її у відповідність до потреб суспільства. Якщо соціальні фактори не враховуються у підготовці студента, тобто не знаходять відображення у цілях навчання, це призводить до порушення функціонування усієї педагогічної системи навчання, бо невірна мета також невірно

визначає зміст навчання, а звідси неефективними виявляються його форми і методи.

2. Принцип діагностичної цілеспрямованості. На думку В. П. Безпалька, діагностична постановка мети у педагогічній системі означає, що вона повинна бути поставлена настільки точно і безперечно, щоб можна було зробити висновок про ступінь її реалізації та побудувати цілком визначений дидактичний процес, гарантуючий її досягнення за даний час.

Реалізація цього принципу у соціально-педагогічній підготовці студентів передбачає, що, по-перше, мета повинна формулюватися в термінах майбутньої професійної діяльності спеціаліста, та опис знань, вмінь, професійно важливих якостей, що формуються повинно бути настільки точним та безперечним, щоб їх можна було безпомилково віддиференціювати від будь-яких інших показників, що формуються, але не відносяться до даної педагогічної системи. По-друге, формулювання мети повинно бути орієнтоване на кінцевий результат навчання, що передбачає можливість вимірювання інтенсивності показників, що діагностуються, та наявність методичного інструментарію для однозначного їх виявлення. По-третє, діагностичним орієнтиром повинні виступати відповідні запити суспільства до необхідної кваліфікації випускника педагогічного ВНЗ, вимоги до якостей його особистості на будь-якому рівні узагальнення і конкретизації. Певна сукупність цих показників (знань, умінь, професійно важливих якостей) повинна входити у кваліфікаційну характеристику, професіограму, або модель особистості спеціаліста.

3. Принцип прогностичності мети. Він передбачає, що для розвитку процесу професійно-педагогічного навчання необхідне передбачення основних напрямків розвитку соціальних інститутів суспільства, можливих шляхів та умов їх взаємодії. Такий прогноз важливий саме для цілепокладання в галузі соціально-педагогічної підготовки, оскільки певною мірою він забезпечує стабільність змісту навчання на рівні навчальних програм. Ураховуючи незворотний характер соціальних змін у суспільстві та використовуючи метод екстраполяції, тобто поширення виявлених закономірностей та тенденцій розвитку соціальної сфери на теперішній час, на найближчі 5-7 років,

можна припустити, що:

а) посиляться увага держави до рішення соціальних проблем громадян;

б) підвищиться роль соціальних педагогів, соціальних працівників та підвищаться вимоги до рівня їх кваліфікації;

в) виникне тенденція до інтеграції діяльності різноманітних соціальних інститутів суспільства.

Реалізація принципу прогностичності цілі на основі зробленого соціально-педагогічного прогнозу передбачає таке формулювання цілей навчання, у якому було б закладено основу для змісту навчання, адекватного як сьогоденній соціальній ситуації, так і майбутній, можливій на найближчі роки. Це дозволить у випадку якихось різких змін у реальній практиці не міняти кардинально цілі та зміст навчання студентів, а тільки корегувати їх.

4. Принцип регулюючої орієнтації цілі. Цей принцип впливає з визнання та встановлення того факту, що мета навчання виступає системостворювальним фактором у системі підготовки. Саме вона обумовлює взаємозв'язок усіх компонентів системи. У кожній людській діяльності, а навчання є специфічним типом такої діяльності, основними зв'язками виступають «мета – засоби». У рамках педагогічної системи поняття «засоби» виражається дидактичними термінами: це, насамперед, зміст навчання, організаційні форми навчання, методи навчання. Дія мети виявляється у зв'язках компонентів педагогічної системи, вона визначає та регулює ці зв'язки і, загалом, весь процес навчання (функціонування системи). Разом з тим, мета повинна формулюватися таким чином, щоб вона відповідала реальним можливостям змісту, форм і методів навчання. Реалізація цього принципу допомагає уникнути занадто глобального встановлення цілей, їх «розмиття», від чого вони стають неосяжними та лопаються на практиці. Іншими словами, якщо мета може бути описана як досягнутий результат навчання, тоді вона у повній мірі виконує свою регуляційну функцію.

Беручи до уваги, що мета розглядається як передбачуваний результат навчання, а кінцевим результатом його, як відзначалось раніше, повинна бути висока професійна готовність до соціально-педагогічної діяльності, метою

педагогічної системи, що розглядається, слід вважати формування у майбутнього спеціаліста професійно-педагогічної готовності до соціально-педагогічної роботи.

Спираючись на дане В. А. Сластьоніним змістовне тлумачення поняття педагогічної готовності (психологічна, науково-теоретична, практична, психофізіологічна готовність), а також на виявлені принципи цілепокладання, можна конкретизувати цілі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності.

Психологічна готовність – це сформована спрямованість на роботу з дітьми та дорослими в соціальній сфері, установка на співробітництво з ними, потреба у самовдосконаленні в цій області педагогічної діяльності.

Науково-теоретична готовність – це наявність необхідного обсягу знань, означеного навчальними програмами.

Практична готовність – це наявність сформованих на необхідному рівні професійних умінь до соціально-педагогічної взаємодії з потенційними клієнтами (гностичних, проєктувальних, конструктивних, комунікативних, організаторських).

Психофізіологічна готовність – це сформованість таких якостей особистості майбутнього соціального педагога і соціального працівника, які є професійно важливими для роботи: демократизм як інтегральна якість, що відображає стиль відносин соціального педагога з дітьми; соціальна активність як життєва позиція особистості.

Емпатія – здатність осягати емоційний стан, проникати у переживання дітей і на цій основі встановлювати взаєморозуміння, відвертість та відкритість одне одному.

Таким чином, в узагальненому вигляді метою педагогічної системи підготовки вчителя до соціально-педагогічної роботи є, по-перше, формування у студентів спрямованості та установки на роботу у соціальній сфері; по-друге, набуття необхідних соціально-педагогічних знань, що відображають основні компоненти у діяльності спеціалістів по соціальній роботі; по-третє, опанування студентами педагогічними вміннями в цьому виді професійної діяльності; по-четверте, формування таких професійно важливих для роботи якостей, як демократизм,

соціальна активність та емпатія.

Вияв мети системи соціально-педагогічної підготовки студентів визначає стратегічні напрямки розробки її змісту.

Соціально-педагогічна підготовка майбутнього спеціаліста спрямована, значною мірою, на засвоєння та відтворення знань. У силу специфіки, така націленість може бути притаманна спеціальній підготовці вчителя, оскільки, вивчаючи математику, хімію, історію та інші предмети, студент націлений на відтворення отриманих знань у інших (учнів). Сам характер соціальної підготовки передбачає можливість і необхідність трансляції отриманих спеціальних знань. У загальному вигляді можна вважати, що логіка викладання спеціальних предметів та засвоєння цих знань студентами адекватні їх майбутній викладацькій діяльності. Але, отримуючи соціально-педагогічні знання, майбутній спеціаліст ніколи і нікому не буде їх відтворювати. Вони потрібні йому як базовий компонент професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності, як складова його професійної культури. Власне соціально-педагогічна діяльність ніколи не повторює логіки та характеру засвоєння знань у цій області, тому знання, уміння та навички, хоча і виступають «несучою конструкцією» соціально-педагогічної підготовки, але все ж таки грають допоміжну роль у формуванні інтегративних характеристик освіти, якими є різноманітні види професійної готовності.

Подібний підхід до соціально-педагогічної підготовки студентів змушує передивитись вимоги до побудови її змісту та доповнити означені вище загально дидактичні вимоги такими, які б забезпечили спрямованість змісту освіти студентів на формування їх готовності до соціально-педагогічної діяльності.

У якості таких ми висуваємо наступні вимоги:

1. Гуманізація. Звернення до людини, до гуманістичних ідеалів, цінностей стає непорушною нормою стратегії і політики перебудови вищої педагогічної освіти. Відбувається глибоке усвідомлення того, що всебічний розвиток і вдосконалення здібностей й усіх форм життєдіяльності, усе більше наповнення їх гуманістичним змістом, є головними двигунами у рішенні педагогічних завдань. Ядром гуманістичних ідей є розуміння людини як частини природи і самоцінності його особистості,

вимоги безперешкодного задоволення його земних потреб, у тому числі потреби у реалізації притаманних індивіду здібностей та можливостей.

Реалізація цієї вимоги здійснюється двояко. З одного боку, мова повинна йти про якісне переосмислення, перегляд, переоцінку самого змісту соціально-педагогічної підготовки студентів, яка відповідала минулим соціальним і виховним реаліям: адміністративно-бюрократичному духу школи і соціальної середовища, відчуженню учня від педагогічного процесу, перетворенню його з мети у засоби роботи школи, втрати вчителем людського орієнтиру своєї професійної позиції – особистості учня. Переосмислення змісту соціально-педагогічної підготовки в руслі ідей гуманізації – це розкриття у ньому шляхів і способів створення колективістського і особистісного початку, що робить суспільно значущим для дитини особистісно значущим. Це – «урахування психофізіологічної самобутності різноманітних вікових етапів, особливостей соціального й культурного контексту життя дитини, складності й неоднорідності його внутрішнього світу» [13, с. 48].

З іншого боку, необхідно передивитись всю навчальну структуру педагогічної підготовки у виші в плані її гуманізації. Монологічний характер викладання, дискретність освітніх впливів привели до ситуації відчуження студента від отриманого знання. Переосмислення змісту соціально-педагогічної підготовки студентів полягає, на наш погляд, у тому, що в систему знань, у процедуру навчального пізнання повинно вбиратися людське вимірювання, особистість майбутнього спеціаліста; його постійна присутність у процесі навчання і буде основою гуманізації соціально-педагогічної підготовки.

2. Відкритість і принципова незавершеність. Ця вимога визначає відношення того чи іншого фрагменту, частини підготовки студента до його змісту як цілості. Кожен такий фрагмент представ як знання – проблема. Поза залежністю від свого місця у педагогічному процесі він не є завершеним і передбачає можливу модифікацію, нове бачення в залежності від змін у соціальній, або педагогічній сфері. Реалізація цієї вимоги передбачає співвідношення стабільної і динамічної частин змісту соціально-педагогічної підготовки. До стабільних

слід віднести фундаментальні педагогічні знання (теорії, закони, принципи), що пройшли перевірку часом, тобто тривалою практикою і незалежні від будь-яких ідеологічних установок. Динамічна частина змісту підготовки вчителя більш мінлива, відкрита, має варіативність в її практичному застосуванні.

Важливою умовою виконання вимоги, що розглядається, є універсалізація та інтеграція змісту підготовки студентів. У їхній основі лежить необхідність об'єднання знань в соціальній області та власне педагогічних знань у єдину сукупність. Педагогічна підготовка студентів не тільки обумовлена соціальними потребами, але й включає в себе цілі блоки соціальних знань, особливо у застосуванні до процесу виховання. Ступінь такої універсалізації та інтеграції може бути різною. На нашу думку, у соціально-педагогічній підготовці студентів вона настільки велика, що можна говорити про універсальний навчальний предмет, що побудований на основі інтеграції соціальних знань, досвіду та власне педагогічної підготовки.

3. Формування алгоритмів соціально-педагогічної діяльності. Як відзначалося раніше, у сучасній педагогічній науці з урахуванням її історичних досягнень та недоліків, визначена система принципів виховання. Зміст найбільш фундаментальних з них, таких як зв'язок виховання з життям, комплексний підхід до виховання, єдність свідомості та поведінки, виховання в праці, виховання особистості в колективі, пов'язана вже не тільки з вихованням, але і з педагогічним процесом в цілому. Зрозуміло, що в умовах вищої педагогічної освіти, де закладаються основи майбутньої професійної діяльності студентів, повинні формуватися системні комплекси педагогічних вмінь, у які «вписані» вказані принципи. Ми вважаємо, що вони мають бути закладені в самому змісті соціально-педагогічної підготовки, хоча, відповідно ширше, ніж у шкільній теорії виховання. Іншими словами, у студентів мають бути сформовані алгоритми соціально-педагогічної діяльності, що забезпечують реалізацію вказаних вище принципів виховання. Алгоритм, у даному випадку, розуміється як закономірність пізнання та обумовленої їм діяльності, тобто у своєму змісті вони відповідають принципу єдності свідомості і діяльності.



Зміст освіти і сама освіта як процес, зокрема, якщо мова йде про підготовку соціального працівника і соціального педагога, повинен бути спрямований на постійну професіоналізацію в кожній своїй «крапці». Більш того, фактом засвоєння та навіть розуміння знання не вичерпується питання, наскільки воно «спрацювало» на професію. Кінцевий критерій – власна педагогічна інтерпретація пізнаного, бо спеціаліст завжди суб'єктивний у кращому сенсі цього поняття. Він повинен адаптувати отримані знання до власне педагогічної творчої інтерпретації, переломити їх крізь призму своєї особистості. Іншими словами, мова повинна йти не про оволодіння тими чи іншими знаннями, вміннями, придбання тих чи інших якостей, а про вироблення цілісного педагогічного потенціалу, що дозволить ефективно вести соціальну і педагогічну роботу. Звичайно, що формування алгоритмів педагогічної діяльності пов'язане з цілим спектром педагогічних впливів в процесі навчання, в основі яких повинен лежати особистісний підхід до освіти.

Тож, в ряд із загальнодидактичними вимогами до змісту соціально-педагогічної підготовки в виші можуть бути поставлені запропоновані вимоги, спрямовані на формування готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності. Усі разом вони створюють певну сукупність, що забезпечує наукові підходи до проектування змісту підготовки студентів до соціально-педагогічної роботи.

Завершуючи аналіз питання змісту, можна зробити низку висновків узагальнюючого характеру:

1. Наукові підходи до визначення змісту підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності на основі виявлених цілей педагогічної системи як системостворювального фактора базуються на загальнодидактичних уявленнях про зміст освіти та вимогах, що висуваються до неї.

2. Порівняльно-зіставний аналіз загально дидактичних вимог змісту освіти з позицій професійно-педагогічної підготовки дозволяє виділити і дати специфічну якісну інтерпретацію шести важливіших вимог, покладених в основу конструювання змісту підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності.

3. Виходячи з аналізу запитів реальної соціальної і педагогічної практики до соціально-педагогічної підготовки майбутнього спеціаліста, специфіки та можливостей педагогічного процесу у вищій школі та виявлених тут суперечностей, формулюються вимоги гуманізації, відкритості та принципової незавершеності змісту освіти, формування алгоритмів соціально-педагогічної діяльності, що забезпечують спрямованість змісту підготовки студентів на соціальну сферу.

4. На рівні загального теоретичного уявлення найбільш прийнятною формою інтерпретації змісту соціально-педагогічної підготовки у виші виступає педагогічна категорія «готовність», що включає науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний та психологічний компоненти.

5. Змістовна розробка кожного з компонентів готовності показує, що один з них (науково-практична та теоретична готовність) можуть бути зафіксовані в навчальних нормативних документах (навчальних програмах, підручниках, посібниках), інші (психологічна та психофізіологічна готовність) реалізуються через організаційні форми і методи навчання у вищій школі.

Усе викладене вище дозволяє нам з позиції, розглянутої в загальному виді концепції спільної навчальної діяльності, визначити ті положення, що стали психологічною основою в педагогічному проектуванні організаційних форм навчання. До них ми відносимо наступні положення:

1. Формування навчальної діяльності студента – це, насамперед, проблема розвитку особистості як суб'єкта цієї діяльності, тому воно має спиратися на систему умов, що забезпечують розвиток свідомості особистості в якості суб'єктивної передумови становлення знання та метазнання. У цьому сенс вимоги індивідуалізації навчання, розвитку індивідуальних здібностей кожного студента.

2. При аналізі навчання як діяльності мають бути виділені власний предмет, продукт, операції, які не збігаються за змістом з аналогічними компонентами предметної діяльності, що формується.

3. Предметом навчальної діяльності є досвід студентів, що перетворюється в навчанні по лінії доповнення його новими

знаннями і вміннями та переконструювання за рахунок включення перетворюваних нових знань і вмінь до систем попереднього досвіду.

4. Продуктом (результатом) діяльності вчення є засвоєний фрагмент соціального досвіду та зміна за рахунок цього попереднього досвіду студентів.

5. Потенціал розвитку особистості в процесі навчання суттєво підвищується в умовах ситуації спільної продуктивної діяльності. Це відбувається за рахунок того, що дана ситуація слугує становленню та здійсненню особливого типу випереджуючого керування навчально-педагогічною діяльністю – саморегульованого сенсу та цілепокладання.

6. Засобом досягнення цілей спільної діяльності виступає система форм взаємодії викладача зі студентами. Ці форми взаємодії розгортаються в логіці перебудови рівнів саморегуляції від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні навчальних завдань до послідовного наростання власної активності студентів аж до повністю саморегульованих предметних та навчальних дій і появи позиції партнерства з викладачем.

Перенесення акценту з засвоєння предметно-дисциплінарного знання на становлення узагальнених характеристик і особистості в цілому, через відпрацювання знань та вмінь, що набуваються, можливий на шляху переосмислення ролі та місця в навчанні його організаційних форм. Причому мова повинна йти не про часткове їх удосконалення, а про докорінну ломку сталих уявлень про всю організаційну структуру навчання.

Концептуальні ідеї, що визначають таке переосмислення та реконструкцію форм навчання полягають у наступному:

1. Систематичність та послідовність у навчанні передбачає не тільки послідовність у вивченні окремих логічно побудованих доз навчальної інформації, а через них всього змісту освіти, але й послідовне чергування пізнавальних процесів: компонентів навчання, дій та операцій навчання.

2. Кожному компоненту засвоєння знань відповідають свої (домінуючі) форми організації навчального процесу або їх певне поєднання.

3. Виходячи з того, що пріоритет у навчанні віддається не набуттю знань, а формуванню особистості майбутнього спеціаліста через освоєння знань та дій, етап їх власного засвоєння не повинен займати основне місце у навчальному процесі ні за часом, ні за суттю.

4. Приймаючи до уваги, що найбільша складність педагогічної підготовки полягає не у засвоєнні знань (їх інформаційна завантаженість відносно невелика), а в творчій обробці цих знань, цілком реально організувати цілісне сприйняття студентами всього інформаційного потенціалу змісту підготовки в рамках навчальної дисципліни.

5. Таке викладення дозволить створити ту інформаційно-змістовну базу, яка, з одного боку, дає студентам уявлення про той чи інший вид педагогічної діяльності, а з іншого, створить основу для наступного якісного відпрацювання отриманих знань.

6. Можна виділити два основних типи у оволодінні студентами змістом освіти на рівні навчального предмета, де на першому домінують його форми, спрямовані на їх відпрацювання. Чіткого кордону між ними немає, скоріш є «взаємопроникнення», тому більш точно буде говорити про спрямованість тієї чи іншої форми на той чи інший компонент учення, але при «сприянні» іншого.

7. Кризь призму форм організації навчання та в їх термінах сам його процес може бути представлений кількома крупними блоками, що розташовані в логічній послідовності:

- а) лекційний блок (Л);
- б) блок індивідуальної роботи (ІР);
- в) блок семінарських і практичних занять (СП);
- г) блок педагогічної практики (ПП);
- д) блок самостійної роботи студентів (СРС).

8. Кожному блоку навчання відповідають цілком означені компоненти, дії та операції навчання. По ходу їх зміни розгортаються форми взаємодії викладача і студентів в логіці перебудови рівнів саморегуляції від максимальної допомоги викладача студентам у вирішенні навчальних завдань до послідовного наростання власної активності студентів, аж до саморегульованих предметних і навчальних дій та появи власної

професійно-педагогічної позиції.

Для повного представлення суті концепції, що висувається (назвемо її концепція «блочного» навчання), розглянемо пропонувані ідеї з процесуальної сторони.

Тож, ми виділяємо п'ять навчальних блоків: чотири блоки спільної навчальної діяльності, що слідують один за одним, та п'ятий блок – самостійна робота студентів, яка здійснюється паралельно вищезазваному, але змінює свій зміст.

Користуючись прийнятою аббревіатурою, послідовність зміни блоків навчання можна представити наступним чином: Л-СРС-ІР-СРС-СП-СРС-ПП.

Починається вивчення навчальної дисципліни з лекційного блоку, який за часом йде у гранично стислі строки. Реально вичитати лекційний курс обсягом 40 годин за 10 днів, тобто 4 години на день. Це створює певні складності при плануванні всього навчального процесу в рамках факультету, а крім того підвищує вимоги до професійної майстерності викладача, але ці проблеми, як показало експериментальне введення «блочного» навчання, цілком вирішувані. При цьому лекції ніякими формами організації навчання не супроводжуються.

Завдання викладача полягає в тому, щоб викласти всю навчальну інформацію, закладену в навчальну дисципліну, таким чином, щоб забезпечити максимально високий рівень її засвоєння студентами. Навчальна ситуація в даному випадку носить репродуктивний характер, оскільки взаємодія будується за типом суб'єктивно-об'єктивних відносин, як сумація двох нерівнозначних діяльностей: навчальної «роз'яснювальної» та навчальної «розуміючої». Форми спільної діяльності в цій ситуації редуковані, оскільки предмет засвоєння не структурується через систему творчих, продуктивних завдань. Але це ніяк не принижує ролі лекції як одної з традиційно провідних форм навчання у виші. Навпаки, при блочному навчанні, до неї висуваються набагато вищі вимоги, про що буде сказано нижче.

Другий блок навчання – самостійна робота студентів. Вона носить, загалом, творчо-репродуктивний характер, оскільки в її ході студенти виконують навчальні дії, пов'язані з

засвоєнням змісту навчального матеріалу, а також ряд індивідуальних навчальних завдань творчо-репродуктивного характеру на аналіз, зіставлення, виділення головного, оцінку. По суті, цей блок націлений на підготовку до наступної ситуації спільної навчальної діяльності, якою є блок індивідуальної роботи зі студентами. Характер цієї навчальної ситуації ми також визначаємо як творчо-репродуктивний. Це обумовлене тим, що в ході її розгортання, в основному, здійснюється контроль за розумінням змісту навчального матеріалу. Але форми взаємодії вже змінюються. Обговорюючи з викладачем виконані завдання, студенти переходять у позицію суб'єктів навчальної діяльності, викладаючи свій погляд, своє бачення проблеми, свою оцінку ситуації і навіть свою позицію по принциповим питанням. Іншими словами, навчальна ситуація стає ситуацією спільної продуктивної діяльності, де творчі завдання вирішуються спільно студентом та викладачем. Четвертим блоком навчання знову є самостійна робота студентів. Її зміст визначається завданнями підготовки до семінарських, практичних занять. Звідси і її характер – репродуктивно-творчий. Репродуктивність полягає у необхідності виконання навчальних дій (повторення, закріплення), які потребуються для успішного рішення на їх базі творчих задач. Але домінують тут все ж саме творчі елементи, оскільки рівень саморегуляції вчення до того моменту досягає такого рівня, який забезпечує самоуправління вчення в цілому. Наступний блок навчальних занять – семінари і практичні заняття. Характер їх проведення визначається як репродуктивно-творчий. Студенти повинні показати ступінь засвоєння знань, сформувані необхідні вміння. Разом з тим, домінуючими на цих заняттях є творчі навчальні ситуації, де студенти самостійно, як правило, без допомоги викладача вирішують творчі навчальні завдання. У них виробляється на цьому етапі навчання позиція партнерства з викладачем як вища форма взаємодії. Процес навчання повною мірою набуває яскраво вираженого особистісного змісту, наочно проявляється ставлення студента до тих педагогічних проблем, які вирішуються на заняттях, підвищується спрямованість на педагогічну діяльність. Цей блок завершується екзаменом та

отриманням студентами завдань на педагогічну практику.

Через визначений час (близько півроку) студенти знову приступають до самостійної роботи, готуючись до проходження педагогічної практики. Вони до цього часу опанували можливості самостійного вирішення педагогічних завдань, інтелектуальна та соціальна значущість яких на даному етапі найбільш велика, бо вони будуть вирішуватись у реальному педагогічному процесі. Навчальна діяльність носить творчий характер, студент виступає суб'єктом виховної діяльності, що визначає його ставлення до навчання.

Останній блок навчання – педагогічна практика. Тут здійснюється широке перенесення засвоєних знань та вмінь у реальну педагогічну дійсність, знаходить прояв педагогічна спрямованість студентів, їх професійно важливі якості. Взаємодія викладача зі студентами здійснюється на рівні рівноправного партнерства і тільки з ціллю можливої корекції тих чи інших творчих педагогічних завдань. Педагогічною практикою завершується весь хід «блочного» навчання, оскільки студенти до цього етапу повною мірою усвідомлюють змістовне наступництво вивченого раніше до своєї особистісної педагогічної діяльності.

Така в загальному вигляді характеристика організаційних форм, що складають структуру «блочного» навчання. Загалом же його розробка та експериментальне впровадження як компонента педагогічної системи дозволяє зробити низку висновків дидактичного характеру:

1. Аналіз різноманітних психологічних концепцій учення показує, що найбільш перспективною для вирішення дослідницьких завдань є концепція, що трактує навчання як спільну продуктивну діяльність учасників навчального процесу. Фундаментальні положення цієї концепції складають психологічну основу педагогічного проектування організаційних форм навчання.

2. Перенос акценту з засвоєння предметно-дисциплінарного знання на встановлення узагальнених характеристик і особистості в цілому можливий на шляху перебудови організаційної структури навчання у відповідності до закономірностей діяльності навчання.

3. Концептуальні ідеї, що обумовлюють організаційні форми навчання та їх структурне поєднання, полягають у наступному:

а) має бути забезпечений перенос дії принципу систематичності і послідовності в навчанні зі змісту освіти на діяльність навчання, її компоненти, дії та операції; кожному компоненту засвоєння знань повинні відповідати свої форми організації навчання;

б) пріоритет у часі навчання має бути відданий не отриманню знань, а формуванню особистості майбутнього спеціаліста через їх засвоєння, у силу цього етап їх власне засвоєння може бути гранично стиснутий та викладений цілісно у безперервному лекційному курсі;

в) процес навчання крізь призму своєї організаційної будови може бути представлений кількома великими блоками, кожному з яких відповідає певна діяльність учення; їх логічна побудова та відповідність забезпечує розвиток форм взаємодії викладача і студентів, зростання рівня саморегуляції навчальної діяльності, аж до появи студентів своєї професійно-педагогічної позиції.

4. Включення провідних форм організації навчання у навчальні блоки передбачає їх змістовну переорієнтацію щодо пропонованої моделі навчання.

5. Умовами відповідності лекції як провідної форми організації навчання у вищій школі є її діалогічна структура, систематичне «нашарування» інформації, домінування стимулу професійної значущості.

6. Основною характеристикою індивідуальної роботи викладача зі студентами є здійснення переходу від переважно репродуктивного навчання до переважно творчого, через систему навчальних творчих завдань.

7. Творча спрямованість семінарських та практичних занять забезпечується впровадженням активних методів навчання та, насамперед педагогічних ігор, аналізу соціально-педагогічних ситуацій, вирішення педагогічних задач.

8. Сутність самостійної роботи студентів полягає в тому, що в ній способом конструювання змісту підготовки, засобом організації навчальної діяльності та засобом керування



процесом її формування виступають творчі задачі.

Аналіз проблеми активних методів навчання у соціально-педагогічній підготовці майбутнього спеціаліста дозволяє зробити низку висновків як науково-теоретичного, так і науково-методичного характеру:

1. Розгляд активних методів навчання на сутнісному рівні, виходячи з логіки та структури процесу навчання у вищій школі та відповідності їх загальним закономірностям процесу пізнання, передбачає вияв як внутрішніх, так і зовнішніх сторін методу, що дає цілісне уявлення про їх якісну означеність як систему.

2. Активний метод навчання – це система модельної фіксації змісту соціально-педагогічної підготовки студентів, що імітує реальну діяльність спеціаліста та відповідних засобів реалізації цього змісту з метою інтенсифікації навчання.

3. Класифікація методів навчання за ступенем складності імітаційної моделі реальної діяльності соціального педагога і соціального працівника включає в себе методи вирішення соціально-педагогічних задач, аналізу проблемних ситуацій, ділові ігри.

4. Найбільш складним за конструюванням методом навчання є ділові ігри. Для науково-методичного забезпечення та застосування необхідний облік психолого-педагогічних вимог розробки та проведення гри, загальної структури її створення, алгоритму проведення, типів та етапів впровадження ділової гри.

5. Розглянуті методи навчання як компонент системи підготовки спеціалістів до соціально-педагогічної діяльності, характеризують, загалом, її функціонування, разом з тим відображають особливості фіксації змісту освіти, його спрямованість на розвиток творчої особистості майбутнього соціального працівника та соціального педагога.

Така в теоретичному і прикладному плані характеристика системного підходу як методологічної основи дослідження професійної підготовки соціальних працівників та соціальних педагогів у вищій школі.

### **Список використаної літератури**

**1. Активные** формы обучения – основа интенсификации учебного процесса в вузах : межвуз. сборн. статей. / под ред.

Т. М. Рубцова. – Л., 1980. – 122 с. **2. Афанасьев В. Г.** Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с. **3. Афанасьев В. Г.** Общество: системность, познание, управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с. **4. Беспалько В. П.** Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Изд-во Воронежского университета, 1977. – 303 с. **5. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. **6. Вергасов В. М.** Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1979. – 216 с. **7. Володарская И. А.** Проблема целей обучения в современной высшей школе и пути её решения в социалистической педагогике / И. А. Володарская, А. Н. Митина // Современная высшая школа. – 1988. – № 2. – С. 143–150. **8. Заволока Н. С.** Методологические и логико-гносеологические основы учебно-познавательного процесса / Н. С. Заволока. – К. : Вища школа, 1986. – 228 с. **9. Ильина Т. А.** Структурно-системный подход к организации обучения. Вып. 2 / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 88 с. **10. Краевский В. В.** Проблемы научного обоснования обучения / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с. **11. Кузьмина Н. В.** Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с. **12. Мищенко А. И.** О расширении понятия «содержание педагогического образования» / А. И. Мищенко // Сов. педагогика. – 1989. – № 10. – С. 84–88. **13. Новое педагогическое мышление** / Под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 280 с. **14. Рогинский В. М.** Азбука педагогического труда / В. М. Рогинский. – М. : Высшая школа, 1990. – 112 с. **15. Садовский В.** Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 276 с. **16. Сокольников Ю. П.** Общественно полезная деятельность как фактор формирования личности школьника : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. П. Сокольников. – Л., 1969. – 45 с. **17. Теоретические основы процесса обучения в советской школе** / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Просвещение, 1989. – 320 с. **18. Формирование учебной деятельности студентов** / Под

ред. Ляудиса. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 240 с.  
**19. Харламов И. Ф.** Педагогика : учебн. пособие 2-е изд. перераб. и доп. / И. Ф. Харламов. – М.: Высшая школа, 1990. – 576 с.  
**20. Шадриков В. Д.** Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 184 с.  
**21. Шаповаленко С. Г.** Обучение и научное познание / С. Г. Шаповаленко. – М.: Педагогика, 1981. – 152 с.  
**22. Яценко А. И.** Целеполагание и идеалы / А. И. Яценко. – К.: Наукова думка, 1977. – 276 с.

**В. В. Докучасва**

доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри дошкільної та початкової освіти  
Державного закладу «Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка»

## **ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ ЯК ГАЛУЗЬ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО СИНТЕЗУ**

***Анотація.** У статті автор обґрунтовує доцільність застосування й гностичні можливості міждисциплінарного синтезу як методологічного інструменту розробки концепції проектування інноваційних педагогічних систем та верифікує їх через висновки з дослідження. Як підсумок, автор визначає пріоритетні напрямки досліджень у галузі міждисциплінарного синтезу.*

***Ключові слова:** генезис нового; інноваційна педагогічна система; феноменологічні ознаки; проектування; прогнозування розвитку; проблемний локус; системно-синергетична концепція; епістемологічний конструкт; міждисциплінарний синтез.*

Звертаючись до *проблеми* інноваційної діяльності в освіті, насамперед зазначимо, що ми її розглядаємо як сталу домінуючу дослідницьких розвідок, що були ініційовані педагогами практиками й розгорнуті у вітчизняному науковому просторі у так званий «зламний» період (кінець ХХ – початок

XXI століття) існування суспільства. Саме інноваційні процеси подавалися вченими як єдиний цивілізований спосіб подолання численних кризових явищ у всіх сферах людського буття.

Рефлексивне узагальнення індивідуального (власного) дослідницького досвіду, здобутого під час розробки *концепції проектування інноваційних педагогічних систем* [1], на разі дозволяє нам не лише *реконструювати стратегію і тактику отримання об'єктивно значущих* (зовнішньо зумовлених) *здобутків*, але й відтворити ситуації *досягнення психологічно важливих* (суб'єктивно зумовлених) *результатів*, що ми їх називаємо «надздобутками». Як перший стратегічний, але й психологічно важливий результат ми відзначаємо *екстраполяцію проблеми інноваційної діяльності в освіті – з площини педагогічної інноватики у площину відкриття можливостей управління інноваційними процесами*.

Усвідомлення важливості якнайточнішого визначення *об'єкта* такого управління, а також прагнення надати *керований вплив об'єкту*, що перебуває в *ідеальній фазі* свого існування, уможливили окреслення загальної *проблеми* дослідження – *проектування в освітньому просторі*, й, відповідно, – самого *об'єкта проектування – інноваційної педагогічної системи*.

Тож, декларуючи назвою статті приналежність досліджуваної нами проблеми до галузі міждисциплінарного синтезу, як *вихідний момент* у розробці проблеми в заданому напрямку відзначаємо *первісне визначення* провідних *гностичних площин* наукової розвідки, одна з яких зумовлювалася *процесом* проектування, а інша – його *об'єктом*. Ці гностичні площини обумовили й відповідні дослідницькі підходи – предметно-технологічний (щодо *процесу* проектування) й предметно-феноменологічний (щодо *об'єкта* проектування – інноваційної педагогічної системи).

Таким чином, можна констатувати, що *міждисциплінарний характер предмету дослідження* – процесу проектування інноваційних педагогічних систем – *був первісно передвизначений* синтетичною, інтегрованою сутністю такого утворення, як інноваційна педагогічна система. З огляду на це, з'ясування *феноменологічних ознак* останньої виявилось, напевно, одним із найбільш складних завдань з-поміж тих, що

передбачалися загальною логікою нашого дослідження.

Якщо вивчення галузевих витоків поняття «інноватика» вказує на культурологічний, економічний, маркетингово-підприємницький, управлінський генезис, то ще більш «насиченим», концентрованим у цьому відношенні виявляється міждисциплінарний контекст поняття «проектування», екстрапольованого з традиційної сфери його функціонування (а саме – інженерно-технічної) у соціальні сфери (культури, освіти, обслуговування).

Вихідним теоретичним підґрунтям для визначення змісту вищезгаданого поняття нам слугували такі фундаментальні галузі наукового знання, як інженерне проектування, технологія управління промисловим виробництвом, екологія, системотехніка, інженерна психологія тощо, а також – гуманітарні галузі наукового знання, що внаслідок науково-технічного прогресу піддалися трансформаційному впливу «загальної технологізації», а саме: соціальне управління, соціальна експертиза, освітній менеджмент, психотехнологія, партисипативна педагогіка, технологія сучасної культури та ін.

Підкреслимо, що в результаті остаточного відбору основний перелік галузевих напрямків опрацювання проблеми проектування в освітньому просторі охопив понад двадцять інтегрованих теорій, кожна з яких, за необхідності, може бути подана як сукупність більш часткових наукових дисциплін [2].

Утім, окремої уваги потребує міждисциплінарний генезис провідної категорії дослідження – «інноваційна педагогічна система», що зумовлений, передусім, *дуальним* концептуальним підґрунтям, яке утворюється застосуванням *системного* й *синергетичного* підходів. Якщо врахувати, що синергетичний підхід становить собою самостійний міждисциплінарний напрям досліджень, застосований для складних систем соціального й природного походження, то стає очевидним висновок про множинну основу епістемологічного конструкту, визначуваного поняттям «проектування інноваційних педагогічних систем».

З урахуванням викладеного вище, за *мету* цієї статті ми ставимо: 1) обґрунтувати доцільність застосування й гностичні можливості міждисциплінарного синтезу як методологічного інструменту розробки концепції проектування інноваційних

педагогічних систем; 2) верифікувати ці можливості у вигляді найбільш суттєвих висновків, здобутих нами за результатами проведеного дослідження [3].

Якщо міждисциплінарний рівень дослідження відображати через його методологічний концепт, то в нашому випадку останній експлікується через: філософські положення теорії психічного відображення, теорії пізнання (гносеології), теорії нового (неології), теорії творчості; положення системної методології (теорія організації; загальна прикладна теорія систем; концепція дослідження біхевіоральних систем); нові теоретичні концепції (теорія інноваційних процесів; концепція самоорганізації; еколого-психологічна концепція дослідження освітнього середовища).

Розкриваючи *змістові домінанти* у логіці розробки *предмету* дослідження (а саме – теоретико-методологічних засад процесу проектування інноваційних педагогічних систем [3]), зазначимо, що *першим завданням ми ставили визначення сутнісних ознак інноваційної педагогічної системи*, що, в свою чергу, уможливило вироблення дефініції останньої.

Вирішити вищенаведене дослідницьке завдання виявлялося можливим на підставі *з'ясування закономірностей виникнення, становлення нового й набуття ним властивостей системи*. (Згідно розробленої концепції, встановлення цих закономірностей дозволяло виявити в досліджуваному феномені *загальне* [3]).

Розкриття філософського аспекту проблеми нового значною мірою пов'язане з теорією нового, що слугує змістовою основою педагогічної неології. Тому насамперед ми з'ясовували питання, актуальні для останньої, а саме: сутність нового, джерела його виникнення; типи нового; критерії новизни; етапи існування нового тощо.

Відтворення історико-філософської генези проблеми нового уможливує розкриття її *онтологічного* плану, що подається через питання *смислу нового й закономірностей його виникнення*. Однак, не менш значущим для нас є *гносеологічний* план, з яким ми пов'язуємо *можливості пізнання й перетворення нового*. Зокрема, в межах цієї статті нашу увагу привертають будь-які *ознаки неоднорідного, багатоманітного*

*трактування природи нового з боку представників різних філософських течій, шкіл, концепцій історичного та сучасного спрямування, що були опрацьовані нами упродовж дослідження.*

*Окреслюючи сутність здобутків за вищеозначеним аспектом [1, с. 12–42; 3, с. 25–60], підкреслимо, що «подовжній зріз» філософського знання з проблеми нового надає нам уявлення не лише про природу виникнення, становлення нового й набуття ним рис системності, але й про механізми вироблення нового знання й, навіть, – передумови для формування сучасних методологічних підходів до отримання останнього (а саме – інтеграційного, комплексно-кумулятивного, системно-синергетичного, феноменологічно-редукційного, міждисциплінарного).*

Вирішивши, таким чином, питання з виокремлення у феномені інноваційної педагогічної системи загального (за рахунок вивчення філософського доробку проблеми нового), розглянемо сутнісні ознаки інноваційної педагогічної системи – у спосіб виділення *особливого*, що зумовлюється специфічними рисами систем нового класу, утворюваних у сучасному освітньому просторі. За для цього передусім з'ясуємо, на якій концептуальній основі набувало вирішення це дослідницьке завдання.

М. Сетров, автор ідеї створення функціональної теорії організації та її розробник, звернув увагу на те, що первісно у визначеннях поняття «система» чітко виділилися дві їх групи: визначення онтологічного характеру, що відображають систему як реально існуючий об'єкт (фізичну цілісність) та визначення гносеологічного характеру, що дозволяють розглядати систему як модель відношень усіх можливих явищ, які виділяються власне дослідником [4, с. 7]. Прибічниками визначень першої групи, на думку автора, є Л. Берталанфі (1949), В. Садовський (1962), А. Холл і Р. Фейджин (1969). Гносеологічного розуміння системи (визначення другої групи) дотримувалися А. Богданов (1925), Г. Кун (1962), А. Берг і Ю. Черняк (1968), А. Уємов (1970) та ін.

У межах організаційної концепції (теорії організації) аналіз змісту поняття «система» здійснюється поряд з такими поняттями, як «ціле», «організація». Філософи вважають, що ці поняття мають спільний зміст, але відображають його з різних

сторін та неоднаково повно. *Спільним змістом категорій «ціле», «система» й «організація» є відбиття єдності об'єктів дійсності: внутрішньої – стосовно відношення до елементів, що їх складають; зовнішньої – стосовно відношення об'єктів один до одного (тобто в плані єдності об'єктивного світу).*

Відмінність між поняттями «ціле» й «система» («цілісність» і «системність») полягає, на думку філософів, не лише в ступені абстрактності, але і в самій сутності: якщо *системність* передбачає наявність зв'язків між компонентами об'єкта, їх упорядкованість, то *цілісність* виражає силу й суттєвість цих зв'язків порівняно із зовнішніми зв'язками об'єкта [Там само, с. 16].

Поняття «організація», яке, безсумнівно, є важливим для виявлення специфіки організаційного підходу, в нашому випадку є актуальним насамперед з точки зору уточнення поняття «система». Однак, за свідченням М. Сетрова, з'ясування суті поняття «організація» викликає ще більші утруднення, ніж поняття «система». Найбільш адекватним серед визначень поняття «організація», що були запропоновані свого часу різними дослідниками (А. Богданов, 1912; І. Ікскуль, 1920; Р. Розен, 1963; Г. Ферстер, 1964; Л. фон Берталанфі, 1968; Р. Акофф, 1969 тощо), є, на думку М. Сетрова, визначення В. Боголепова (1968), який розглянув організацію «як взаєморозташування і взаємозв'язок елементів деякого комплексу (предметна або структурна частина організації), їх дії та взаємодії (функціональна частина), зумовлені єдністю цілей чи виконуваних нею функцій та певними обставинами місця і часу» [4, с. 45].

*Сутність організації систем* розкривають *п'ять основних принципів*, розроблених і запропонованих М. Сетровим як методологічна основа загальної теорії організації: *принцип сумісності; принцип актуалізації функцій; принцип нейтралізації дисфункцій; принцип зосередження; принцип лабілізації функцій* [4, с. 45].

Поняття «організація» формулюється на основі *принципу актуалізації функцій* (підходу до організації як до безперервного процесу). Згідно з цим принципом *функціональність є потенційною характеристикою властивості*. Однак *актуально функціональною властивістю* стає



лише тоді, коли починає слугувати збереженню системи й виконанню нею її провідної функції.

*Сутність організованості систем зумовлюється процесом виявлення властивістю власної функціональності, тобто процесом актуалізації функцій. Чим більше властивостей елементів системи проявляються як їхні функції, тим більш організованою є система* (Ідеться про ступінь функціональності елементів, який М. Сетров пропонує розглядати як критерій організованості системи).

Таким чином, *організація – це сукупність явищ, властивості яких проявляються як функції збереження й розвитку цієї сукупності* [Там само, с. 37].

Дефініцію «організованості» можна розглядати як перехідну – від поняття «організація» до поняття «система». Для визначення останньої серед множини авторських версій оберемо визначення В. Афанасьєва, який розглядає систему як «цілісне утворення, що має нові якісні характеристики, яких позбавлені компоненти, що утворюють його» [6, с. 35], оскільки саме таке розуміння системи є, на наш погляд, найбільш адекватним специфіці досліджень соціальних феноменів.

Виходячи з того, що *система понять теорії* (наприклад, теорії організації) є водночас *способом класифікації* предметів реальності (конкретних систем) або їх моделей (концептуальних систем) [4, с. 112–113], звернемося до класифікації систем як невід’ємного етапу, передбаченого логікою дослідження феномена інноваційних педагогічних систем.

Вважається природним, що *основним принципом-підставою в класифікації систем є зміст самого поняття «система»* [4, с. 112]. Оскільки завдання класифікації, власне, і полягає в наданні досліднику гностичного інструменту для виокремлення системи та співвіднесення її з іншими об’єктами [Там само, с. 113], то саме *визначення системи як певної сукупності властивостей, специфічних ознак* ми й висували як *основну вимогу до класифікації систем* у нашому дослідженні.

Можливості *виділення соціальних систем* поміж інших (з метою наступного виокремлення в них педагогічних – традиційних та інноваційних – систем) ми розглядали на прикладі класифікаційної схеми, розробленої М. Сетровим [4,

с. 116]. У запропонованій класифікації систем (організацій) поєднані просторово-ієрархічний та генетичний способи побудови класифікацій. На основі структурного принципу («принципу лінійного ієрархічного ряду структурних рівнів») виділено три основні класи систем – фізичні, біологічні, соціальні, які отримують у межах цієї класифікації подальшу деталізацію у спосіб співвіднесення з провідними аспектами організації систем – динамічним, регуляційним та інформаційним [4, с. 115–117].

Відзначаючи в цілому доцільність ідеї такої класифікації, разом з цим вважаємо, що *для дослідження соціальних систем вона не є достатньою*. Згідно з цією класифікаційною схемою, соціальні системи можна поділити на *природні* (що виникли ненавмисне) і *штучні* (створені людською працею – фізичною або розумовою), після чого, у результаті виділення в штучних системах *логічних* (концептуальних) і *механічних* (фізичних), будь-яка подальша деталізація стає неможливою, адже за динамічною, регуляційною та інформаційною ознаками класифікується лише особливий клас штучних систем – механічні, тоді як остаточно *виокремлення інноваційних педагогічних систем*, на нашу думку, *потребує детальної класифікації соціальних (штучних) систем якраз іншого класу, тобто концептуальних (логічних)*.

На основі цієї класифікації, на наш погляд, буде цілком припустимо запропонувати (принаймні, як робочу версію) класифікаційний опис систем класу «соціальні». При цьому під останніми будемо розуміти такий соціальний інститут, як «інноваційний заклад освіти» (моделлю якого слід вважати інноваційну педагогічну систему).

Отже, за провідними класифікаційними ознаками *інноваційний заклад освіти (педагогічну модель)* можна охарактеризувати як *систему*, що є: соціальною; штучною; концептуальною; динамічною; регульованою; внутрішнього способу регуляції; зі зворотнім (інформаційним), позитивним зв'язком; системою, яка: а) самоорганізується (здатна до адаптації в непрогнозовано змінюваному середовищі); б) саморозвивається (крім зовнішніх змін, ураховує зміни внутрішнього середовища – у зв'язках і компонентах).

Р. Акофф і Ф. Емері, досліджуючи біхевіоральні системи (тобто системи, яким притаманна поведінка), запропонували сукупність понять, розроблених ними в межах створення об'єктивної наукової теорії, спеціально призначеної для опису та інтерпретації людської поведінки як системи цілеспрямованих дій, тобто «цілеспрямованої системи».

В основу класифікації, що пропонують Р. Акофф і Ф. Емері, покладено ієрархію функціональних індивідів і систем, яка визначається в термінах «структурні характеристики дій індивідів або систем» та «функціональні характеристики результатів цих дій» [7, с. 36].

З огляду на цю класифікацію, *найскладнішим типом функціональних індивідів і систем є тип «активні багатофункціональні й незалежні від оточення, цілеспрямовані»* (тобто, за Р. Акоффом і Ф. Емері, *люди*).

Лише *цілеспрямованим системам* властивий певний *спосіб дій* (тоді як стосовно решти систем можна говорити якнайбільше про *поведінку* в «задачних» ситуаціях). Саме спосіб дій і розглядається як «цілеспрямована поведінка цілеспрямованого індивіда чи системи» [Там само, с. 43].

Цілеспрямована система, як зазначають автори, «може змінювати свої завдання за постійних оточуючих умов: вона обирає і завдання, і засоби їх виконання. Тим самим вона виявляє волю» [7, с. 40].

Таким чином, *сутнісною характеристикою цілеспрямованої поведінки є ситуація вибору*. Для розкриття значення цієї характеристики вчені вдаються до аналізу природи «*цілеспрямованого стану*», сутність якого вони визначають таким чином: суб'єкт перебуває в цілеспрямованому стані, якщо він чогось хоче, причому в нього є кілька альтернативних шляхів з різною ефективністю, якими він може спробувати домогтися свого [Там само, с. 48].

Поняття «цілеспрямований індивід» Р. Акофф і Ф. Емері включають до формулювання поняття «соціальна система», припускаючи, що «...психологи розглядають людей як індивідів, що утворюють системи... Соціальні психологи дотримуються погляду на людей як на індивідів, що є елементами систем (соціальних груп), тому їх перш за все

цікавлять взаємозв'язки між людьми. Нарешті, соціологи вважають групи сукупностями індивідів, що утворюють системи, тому їх цікавить насамперед колективна поведінка» [Там само, с. 205]. Таким чином, *соціальна система* подається авторами як «система, елементами якої є цілеспрямовані індивіди». Оскільки під *психологічним індивідом* розуміють окрему людину [Там само, с. 201], то *соціальний індивід* визначається як «сукупність психологічних індивідів».

Соціальний індивід є найбільш загальним типом соціального об'єднання, проте, як зазначають автори, суспільні науки виявляють основний інтерес до одного окремого типу соціального індивіда, а саме – до *соціальної групи*. Остання визначається як «*цілеспрямована система, учасниками якої є цілеспрямовані індивіди, що навмисне співпродують досягнення спільної мети*» [Там само, с. 203]. *Спільна мета* розглядається як деякий результат, якого прагне кожний учасник соціального індивіда (соціальної групи). При цьому вчені зауважують, що треба відрізнити поняття *спільної* й *аналогічних* цілей: якщо спільна мета – це мета, що є однаковою для всіх учасників, то аналогічні цілі є схожими, але не однаковими. Аналогічні цілі відрізняються лише тим, який індивід домагається цього результату [7].

Таким чином, з наведених визначень випливає, що *соціальна група являє собою соціальну систему*. Ці системи, за свідченням Р. Акоффа й Ф. Емері, «є конкретними, динамічними, і, як правило, хоча й не обов'язково, їх вважають відкритими» [Там само, с. 205].

За Р. Акоффом і Ф. Емері, не всі групи, активність (діяльність) яких організується, є організаціями, адже ця діяльність може бути організована кимось ззовні. *Організацією є така соціальна система, у якій стан будь-якої частини можна визначити, лише знаючи стан усієї системи*. З визначення соціальної системи випливає, що *організована соціальна система також має властивість «самостійно обирати способи дії при повторенні однакових ситуацій або в різних ситуаціях відповідно до спільних цілей»* [Там само, с. 208].

Підсумовуючи сказане вище, підкреслимо, що, на відміну від односпрямованої системи, яка обирає спосіб дії для

отримання результату в заданій ситуації, цілеспрямована система може обирати спосіб дії, керуючись певним критерієм, тобто метою, яка може розглядатися не тільки як реальний результат, але й як можливий результат майбутньої ситуації. При цьому цілеспрямована система може змінювати як завгодно своє завдання для того, щоб просуватися до поставленої мети.

*Серед цілеспрямованих систем дійсно тими, що прагнуть ідеалу, вважаються системи, що можуть здійснювати вибір з декількох цілей, при цьому вони обов'язково здатні: а) просуватися до ідеалу, обираючи нову мету (як у випадку досягнення попередньої мети, так і у випадку її недосягнення); б) послідовно підкоряти цілі «в ім'я ідеалу» [Там само, с. 231].*

Отже, ґрунтуючись саме на такому розумінні соціальних систем, вважаємо, що є сенс розглядати **педагогічну систему** як колективну (організовану) діяльність, що має нормативні, творчі або інноваційні риси, та учасники якої є цілеспрямованими суб'єктами, тобто перебувають у цілеспрямованому стані й співпродукують досягнення спільної мети, при цьому стан окремих цілеспрямованих суб'єктів можна визначити як прагнення ідеалу.

Зазначимо, що методологічними підставами до відбору сутнісних характеристик інноваційної педагогічної системи в нашому дослідженні слугували *положення системної методології* – теорії організації, загальної теорії систем та її практичних напрямків, одним з яких є розглянута вище концепція дослідження біхевіоральних систем, а також *положення нових теоретичних концепцій*, зокрема, теорії самоорганізації, або синергетики, що є результатом міждисциплінарного синтезу.

Як стверджує Г. Рузавін (1989), «безперечною умовою самоорганізації є вимога *відкритості* систем», посилаючись при цьому на американського кібернетика Г. Ферстера, який «ще до появи синергетики» чітко сформулював сутність останньої: «Термін «система, що самоорганізується», стає безглуздим, якщо система не перебуває в контакті з оточенням, якому притаманні доступні для нього енергія й порядок та з яким наша система перебуває в стані постійної взаємодії – таким чином, що вона умудряється якось «жити» за рахунок цього оточення».

Отже, *відкриту систему*, що є необхідною для самоорганізації, Г. Рузавін розглядає як систему, що «обмінюється зі своїм оточенням енергією та інформацією» [8, с. 12].

Відкриті, або дисипативні («розсіюючі») системи, до яких належать соціальні (а отже, й педагогічні) системи, пов'язані з явищем *флуктуацій* (випадкові відхилення величин, що характеризують системи, від їх середнього значення), які не справляють суттєвого впливу на рівноважні системи, а в нерівноважних, навпаки, підсилюються, «розладнуючи» в системі існуючий порядок та її структуру. Унаслідок цього, зазначає Г. Рузавін, виникає нестійкість системи, що гранично виражається в особливій точці переходу, яка ще має назву точки *біфуркації*, або розгалуження. «Яку з можливих структур в цій точці «обере» система, яким шляхом піде її подальший розвиток чи навіть відбудеться її розпаданьня – усе це залежить від випадкових факторів і заздалегідь передбачити не можна», – зауважує Г. Рузавін [8, с. 13]. Отже, *сутність процесу самоорганізації*, імовірно, полягає в тому, що він «відбувається в результаті взаємодії випадковості й необхідності та завжди пов'язаний з переходом від нестійкості до стійкості» [Там само].

На наш погляд, це твердження якнайкраще відображує *феномен інноваційної педагогічної системи*, для визначення сутності якого, напевне, можна застосувати таке положення Г. Рузавіна: «Хоча стійкість, стабільність, рівновага є необхідними умовами для існування й функціонування цілком визначеної, конкретної системи, однак перехід до нової системи й розвиток у цілому неможливі без ліквідації рівноваги, стійкості й однорідності... Можна сказати... що там, де царює покій, рівновага, однорідність... не може бути справжнього розвитку» [Там само]. На думку автора, *тривале перебування системи в цьому стані спричинює її дезорганізацію й руйнування*. «Саме такою є доля всіх ізольованих систем», – підкреслює учений.

Розглядаючи самоорганізацію як основу глобального (космологічного) еволюціонізму, згідно з яким розвиток світу подається як «процес безперестанної диференціації й ускладнення його структур і форм», Г. Рузавін вважає, що з синергетичної точки зору еволюція матерії у Всесвіті

(Метагалактиці) має розглядатися як «процес постійного розвитку й удосконалення форм її самоорганізації» [8, с. 14].

Серед *особливостей глобальної еволюції* автор називає здатність останньої здійснюватися лише в результаті взаємодії мікро- й макроеволюції, тобто вона є проявом їх *коеволуції* [8, с. 15]. З огляду на це, гармонійне здійснення «розвитку природи й суспільства, що виникає на певному етапі еволюції світу», стає можливим лише на основі їх коеволуції [Там само, с. 16].

Таким чином, як вихідний пункт концепції самоорганізації, що була висунута синергетикою, розглядається «ідея взаємодії елементів, частин або підсистем» [8, с. 20]. Саме в контексті синергетики, за визначенням Г. Рузавіна, «взаємодія системи й середовища постає вирішальним чинником для виникнення когерентної, узгодженої поведінки елементів чи підсистем відкритих систем».

Керуючись провідними ідеями синергетики, О. Саранов у своєму дослідженні запропонував набір інваріантних характеристик сучасної інноваційної школи, що, на думку автора, має вирізняти останню як цілісну систему. Цими характеристиками є: сталість; динамічність; самоорганізованість; детермінованість зовнішніми чинниками; здатність до саморозвитку за рахунок зовнішніх і внутрішніх резервів; нестійкість, нестабільність як джерело саморуху; здатність до кількісного та якісного збагачення, саморозвитку на засадах науково обґрунтованого інноваційного процесу; зорієнтованість системи на співрозвиток її компонентів, частин і підсистем з урахуванням їх власних особливостей, тенденцій розвитку; здатність змінювати шляхи свого розвитку за умови перебудови структурних елементів системи та її соціального оточення [9, с. 21–23, 241].

Імовірно, наведений перелік провідних характеристик *інноваційної школи* через його теоретичну ґрунтовність може розглядатися як загальний орієнтир для низки досліджень з проблеми інновацій в освітньому просторі. Поряд з цим необхідно зазначити, що в питанні відбору сутнісних ознак інноваційної педагогічної системи ми більш схилиємося до дослідницької пропозиції В. Ясвіна, який ці ознаки формулює як «параметри експертизи освітнього середовища» [11, с. 114].

Автором виділено одинадцять ознак – «психодіагностичних параметрів»: *широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомлюваності, ступінь стійкості* («базові» параметри); *емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, активність, мобільність* (параметри «другого порядку»).

У своєму дослідницькому виборі ми виходили з того, що *наведені вище ознаки-параметри є прийнятними для нас з таких позицій:*

а) відповідають методологічним орієнтирам, якими ми керувалися в обґрунтуванні поняття й сутнісних ознак інноваційної педагогічної системи. Ними слугують розглянуті вище концепції, адже всі вони певною мірою порушують ідею взаємодії системи із середовищем (загальна теорія систем; теорія організації; концепція дослідження цілеспрямованих систем; концепція самоорганізації);

б) ураховують специфіку психолого-педагогічного проектування, яке, власне, і становить предмет нашого дослідження;

в) актуалізують роль середовища (освітнього) з визначенням останнього як окремої системи (тобто сукупності впливів, умов формування особистості, можливостей щодо її розвитку);

г) цей комплекс ознак-параметрів є «синергетичним» за своєю суттю, адже як базова простежується ідея кооперації (ознаки «когерентності», «координованості», «коактивності» тут є, по суті, складниками «коеволюції»).

Отже, на підставі викладеного вище зробимо висновок, що *інноваційна педагогічна система* може бути розглянута як інтегративне утворення класу «соціальні системи», що має властивості систем відкритого типу, а отже, поєднує *системні* (у внутрішніх зв'язках) і *синергетичні* (у зовнішніх зв'язках, відношеннях, взаємодії) риси, серед яких найбільш суттєвими є: цілісність; організованість (модальність), цілеспрямованість; динамічність; керованість; самоорганізованість (самокерованість); гнучкість (тривкість до перешкод); рухомість (мобільність); стійкість (принциповість); широта (збагачене освітнє, соціокультурне середовище); інтенсивність; координованість; соціальна активність; альтернативність



(здатність до зміни траєкторії розвитку) тощо.

*Підкреслимо, що наведені вище характеристики ми, зрозуміло, розглядаємо як такі, що вирізняють інноваційну педагогічну систему як утворення особливого класу соціальних (відкритих) систем.* Але отримати повне уявлення про особливе у феномені інноваційної педагогічної системи є можливим за умови розгляду провідних фаз існування останньої, а саме – *проектувальної, або ідеальної* (технологія створення інноваційної педагогічної системи) та *постпроектувальної, або фаза функціонування й розвитку* (життєвий цикл інноваційної педагогічної системи, що актуалізується моментом впровадження проекту останньої, та управління її розвитком). Тож, виділимо *найбільш суттєве у змісті цих процесів*, що, згідно з природною логікою їх розгортання, було нами з'ясоване внаслідок обгортання останніх як наукових процедур.

Визначення поняття, сутності й структури процесу проектування інноваційних педагогічних систем передбачалося одним із завдань нашого дослідження [3]. Сутнісний аналіз категорії «проектування» відбувався з огляду на інтерпретаційно-дефініційний контекст останнього, що утворювався за рахунок існуючих уявлень щодо загального сенсу проектування, з подальшою екстраполяцією на освітній простір. Стисло торкнемося їх суті, особливу увагу приділяючи *міждисциплінарному плану*.

Проектування (від лат. *proiectus* – кинутий уперед), якщо виходити з визначення, що подає словник «Науково-технічний прогрес» (1987), – це «тісно пов'язана з наукою та інженерією діяльність щодо створення проекту», що історично сформувалася «в межах діяльності з виготовлення нових виробів, машин і механізмів» [10, с. 219]. Як засвідчує вищеназване джерело, спочатку виділення з цієї діяльності «особливого етапу» (друга половина XIX – початок XX ст.), пов'язаного з «конструктивною розробкою ідей і варіантів нового об'єкта...», а згодом – «необхідність попередніх досліджень і конструктивних розробок, здійснюваних у площині креслення», призвели до «виокремлення проектування як самостійного виду діяльності». Проте, за цим виданням, «лише з розвитком досить складної проектної мови й діяльності,

відокремленням від інженерії й виробництва стало можливим говорити власне про проектування, яке необхідно відрізнити від конструювання» [Там само, с. 220]. Ця відмінність, на думку авторів словника, полягає в тому, що «проектування передбачає можливість цілковито розробити (спроєкувати) виріб на рівні... проектних знакових засобів», тобто на ідеальному рівні, а отже, не вдаючись до «інженерної діяльності... досвіду виготовлення виробу в матеріалі... випробувань експериментальних і дослідних зразків» [Там само].

Примітним, на нашу думку, є те, що, характеризуючи проектування як тенденцію науково-технічного прогресу, автори порушують ціннісний його аспект, відзначаючи «революціонізуючий вплив» проектування на різні види суспільної діяльності й практики – «планування, програмування, прийняття рішень, інженерні розробки, наукові дослідження тощо» [Там само]. Крім того, актуалізується факт виходу проектування за межі традиційної – конструкторської, інженерної – діяльності й поширення на соціальні сфери – культури, освіти, обслуговування тощо (Там само; див. статтю «проектувальник»). Імовірно, виходячи з цього, формується суспільно схвалюваний імідж проектувальника – «фахівця в різних галузях проектування», який «... прагне не лише створити новий об'єкт... але й змінити ситуацію, надати об'єкту нову, ліпшу якість, намагається задовольнити різноманітні соціальні вимоги, що висуваються замовником або суспільством у цілому до об'єкта проектування» [10, с. 220]. Звідси випливає професійна й соціальна обумовленість специфічного (доволі широкого) спектра знань проектувальника, який, навіть з огляду на первісну співвіднесеність його з «масовою інженерною професією в проектних інститутах», має «володіти не лише технічними й природничо-науковими, але й соціально-гуманітарними знаннями (передусім – із соціології, психології, ергономіки тощо)» [Там само].

Проблема проектування в галузі освіти була поставлена й тривалий час розроблялася вітчизняними вченими-педагогами й творчо орієнтованими практиками – як наслідок ліберальної доктрини варіативної освіти, що сформувалася в останнє десятиріччя ХХ століття в Росії (О. Асмолов, В. Давидов,

О. Леонтьев, В. Рубцов, О. Ткаченко, Є. Ямбург та ін.) [11, с. 5].

У сучасних умовах, зазначає В. Давидов, процес проектування постає основним механізмом розвитку інноваційної практики, а отже, має розглядатися як особливий і своєрідний вид творчої діяльності, пов'язаний з науковим дослідженням, прогнозуванням, плануванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням [12].

У зв'язку з цим важливо з'ясувати, як дослідники трактують поняття «освітній проект», «педагогічний проект».

В. Слободчиков у словнику термінів Інституту педагогічних інновацій РАО подає таке визначення: «Освітній проект – оформлений комплекс інноваційних ідей в освіті (у соціально-педагогічному русі, в освітніх системах та інститутах, у педагогічних технологіях та діяльностях)». У цьому випадку проектування постає як «ідеальне промислювання й практичне втілення того, що є можливим, і того, що має бути. Один із способів інноваційної діяльності, у якій використовуються соціокультурні механізми конструювання й реконструювання соціальних об'єктів», – зазначається в «Учительській газеті» (вересень, 1994).

Аналогічної думки дотримується В. Радіонов, пов'язуючи проектування зі створенням нових моделей педагогічних систем, які дозволяють у конкретних умовах апробувати різні варіанти вирішення сучасних проблем освіти [13].

О. Саранов, розглядаючи проектування в соціальній сфері як «цілеспрямоване створення нових, але доцільних форм діяльності, свідомості й мислення людей спочатку за допомогою випереджуючих уявлень, а далі шляхом реалізації відповідного проекту», підкреслює, що при цьому доводиться «не лише описувати те, що вже з'явилося в реальності, але й створювати на основі теоретичного бачення те, чого до здійснення проектної роботи не було». З огляду на це він відзначає особливе значення нової спеціальності педагога-проектувальника, що «розробляє проект людини майбутнього суспільства, який створюється... як план наступної діяльності» [9, с. 99].

Важливим, на нашу думку, є те, що у своєму дослідженні О. Саранов формулює головну відмінність інноваційного процесу, що реалізується на теоретичному рівні (тобто

проектованого) від інноваційного процесу, здійснюваного на емпіричному рівні. Отже, саме в результаті проектного інноваційного процесу відбувається, на його думку, конструювання нової педагогічної практики.

Підкреслимо, що зв'язок проектування з інноваціями для нас є фактом, вихідною умовою, адже, згідно з виробленою концепцією, ми *досліджуємо* (моделюємо) й *створюємо* (проектуюмо) *педагогічні системи*, для яких *інноваційність є класоутворюючою ознакою*. Тому розглянемо інші категорії, встановлення зв'язку з якими уявляється нам доцільним з огляду на проектування в освітньому (педагогічному, соціально-педагогічному) просторі.

О. Заїр-Бек зазначає, що англійський учений П. Мітчел, проаналізувавши понад ста джерел, визначив *педагогічну технологію* як «галузь досліджень у практиці, що пов'язана з усіма аспектами конструювання організаційних педагогічних систем та розподілу ресурсів для досягнення педагогічних результатів». У такому баченні, вважає вона, поняття «технологія» і «проектування» стають майже тотожними. Відзначаючи тенденцію багатьох авторів пов'язувати проектування з дослідницькою й конструктивною функцією педагогів, О. Заїр-Бек намагається розкрити поняття «педагогічне проектування» через визначення сутності прикладних та фундаментальних наукових досліджень. Оскільки фундаментальні дослідження вивчають загальні закономірності, а прикладні – можливість застосування останніх для досягнення конкретних практичних цілей, то в цьому аспекті, за твердженням ученої, педагогічне проектування може розглядатися як «один з напрямків діяльності в освіті, що забезпечує розв'язання конкретних соціально-педагогічних завдань на підставі цих фундаментальних теорій» [14, с. 29].

В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиян – автори навчального посібника «Педагогіка» (1997) – до проектування звертаються в межах викладення розділу «Основи технології цілісного педагогічного процесу». При цьому проектування постає принаймні у двох інтерпретаціях: як дефініція «педагогічної технології» та як певний етап технології конструювання педагогічного процесу (технологія розв'язання

педагогічного завдання). Педагогічні технології, що сьогодні розглядаються як один з видів людинознавчих технологій та базуються на теоріях психодидактики, соціальної психології, кібернетики, управління й менеджменту (В. Шепель), у процесуальному плані постають як «послідовна взаємопов'язана система дій педагога, спрямованих на розв'язання педагогічних завдань, або як планомірне й послідовне втілення на практиці задалегідь спроектованого педагогічного процесу» [15, с. 330]. У сутнісному відношенні педагогічна технологія, за визначенням авторів підручника, є «суто науковим проектуванням і точним відтворенням педагогічних дій, що гарантують успіх».

Подаючи конструктивно-педагогічну діяльність у єдності технологій конструювання змісту (конструктивно-змістовна діяльність), матеріальних засобів (конструктивно-матеріальна) і власне діяльності (конструктивно-операціональна), В. Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиян виокремлюють у кожній з них як закономірні й послідовно здійснювані – *аналітичну, прогностичну й проєктивну* (творчу розумову) діяльність. Звідси, аналіз, прогноз і проєкт є, на їх думку, «нерозривною тріадою під час розв'язання будь-якого педагогічного завдання незалежно від його предметно-змістовного наповнення й часових обмежень» [Там само, с. 347].

Одне з найбільш суттєвих питань, що привертало нашу увагу під час вивчення джерел з цієї проблеми, – це наявність версії стосовно визначення поняття «проєкт».

Так, В. Краєвський вважає, що науково-дослідницька діяльність педагога може бути науково-теоретичною й конструктивно-технічною характеру. До конструктивно-технічної діяльності він відносить: дослідження в галузі конструювання методик навчання; створення нових програм, навчальних посібників та випробовування їх на практиці; винахідницьку діяльність педагогів щодо розробки більш досконалих способів виховання й навчання; власне педагогічну діяльність з конструювання ефективного педагогічного процесу в конкретних умовах. Перехід у дослідницькій діяльності педагога від науково-теоретичної функції до конструктивно-технічної В. Краєвський пов'язує зі створенням двох моделей діяльності – реально здійснюваної на практиці та прогнозованої

(проектованої) в майбутньому [16].

На думку О. Заїр-Бек, створення моделі (сукупності моделей) майбутніх перетворень у межах науково-практичної педагогічної діяльності є процесом складним за об'єктивних причин, адже часто для розв'язання педагогічного завдання буває недостатнім використання знань лише однієї науки [14, с. 30].

Специфіка педагогічного проекту, вважає автор, зумовлюється тією обставиною, що проектувальна діяльність педагога є синтезом теорії проектування та практичного досвіду, здобутого в галузі проектування педагогічних систем. Кваліфіковане використання досягнень, що були отримані під час розв'язання завдань різного характеру, потребує, за твердженням ученої, системного опису.

Як резюме стосовно вимог до проекту, що виконується «в результаті комплексу досліджень різного характеру», вірогідно, слід розглядати висунення такої загальної, базової вимоги, як культура опису проекту. Остання, згідно із О. Заїр-Бек, полягає в тому, щоб надати відносно діючої педагогічної системи «...опис існуючих взаємозв'язків, опис нових взаємозв'язків, що необхідні для розв'язання конкретної проблеми, та опис тих взаємозв'язків і дій, які важливо здійснити, аби досягнути бажаної мети» [14, с. 37–38].

Той факт, що при розкритті змістовного аспекту проектування дослідники неодмінно звертаються до понять «моделювання», «модель», зумовлює необхідність з'ясувати сутність останніх, функції й особливості здійснення моделювання з огляду на проектувальну діяльність.

Отже, моделювання є одним з методів пізнання (відображення) й перетворення світу, що набув особливо широкого розповсюдження з розвитком науки, зазначає А. Шумілін, у результаті чого стало можливим створення нових типів моделей, а завдяки останнім розкрилися нові функції самого методу (моделювання процесів і явищ мікро-, макро- і мегасвіту, створення кібернетичних та імітаційних моделей, виникнення системотехніки тощо). Як універсальна форма пізнання моделювання застосовується при дослідженні й перетворенні явищ у будь-якій сфері дійсності [17, с. 77–78].

Модель є замісником досліджуваного об'єкта [17, с. 78]. У

визначенні філософів модель постає як система, «дослідження якої слугує засобом отримання інформації про іншу» (О. Уємов); як система, що є уявною або матеріальною, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його таким чином, що її вивчення надає нову інформацію про об'єкт (В. Штофф). У найбільш загальному розумінні модель визначають як аналог певного фрагмента природної чи соціальної реальності (В. Ясвін).

З огляду на «аналогову» природу методу моделювання, його можна визначити як метод динамічної аналогії (Д. Хорафас). Сутність останньої полягає в «побудові моделей... систем, що зберігають деякі основні особливості предмета дослідження», а також у перенесенні даних, що отримуються при вивченні функціонування моделей, на предмет дослідження (А. Братко).

Специфічність методу моделювання, що відрізняє його від інших методів наукового пізнання, полягає в «опосередкованому вивченні об'єкта, здійснюваному за допомогою дослідження іншого об'єкта, аналогічного першому». Принциповим моментом тут є те, що аналогією може вважатися лише суттєвий зв'язок між цими об'єктами, який ґрунтується на «подібності ключових ознак відношень між ними», тоді як східність між об'єктами за випадковими ознаками не є аналогією [11, с. 34]. Тому цілком доречним тут буде висновок В. Ясвіна стосовно того, що метод моделювання взагалі «базується на здатності людського мислення до абстрактного зіставлення властивостей різних об'єктів, тобто до встановлення аналогій».

Узагальнений алгоритм моделювання (уявного експерименту), що пропонують філософи, складається з таких етапів: 1) побудова уявної моделі («квазіоб'єкта») об'єкта дослідження; 2) уявне створення умов, що включають «уявні моделі «приборів», «знарядь», «інструментів», які мають справляти дію на модель досліджуваного об'єкта; 3) свідоме й планомірне змінування умов з наступною їх дією на модель; 4) фіксування зміни моделі на засадах знання об'єктивних законів і фактів, установлених у науці, унаслідок чого виявляється можливим уникнути довільних, необґрунтованих фантазій [17, с. 82].

При проектуванні інноваційних процесів у освітньому просторі моделювання постає як одна з його процедур [9, с. 101]. Для цього випадку учені передбачають кілька функцій, які може виконувати моделювання. Імовірно, залежно від різних вихідних умов *моделювання*, на їх думку, може слугувати: а) засобом відображення й перетворення об'єкта, що поки не існує в реальності; б) дослідницькою метою при визначенні стратегії інноваційних перетворень; в) засобом імітації реальних процесів розвитку школи, порівняння й оцінювання різних його варіантів; г) засобом оперування з об'єктами, стосовно яких знання не представлені в повному обсязі. Таким недослідженим об'єктом автори вважають інноваційний процес у школі, а тому пропонують включати до моделі «найбільш» суттєві, визначальні, стійкі властивості школи й розглядати їх як системи, що потребують подальшого вивчення [9, с. 101].

Найбільш загальною вимогою (вихідним критерієм), що висувається до моделі, описуваної в проекті, вважається те, що *ця модель має виявляти значні переваги в порівнянні з попередніми моделями педагогічної діяльності* [Там само, с. 104], тобто в нашому розумінні вона має бути *інноваційною* за свою сутність.

Оскільки *інноваційність у нашому дослідженні є класоутворюючою ознакою педагогічних систем*, то своє завдання ми бачимо в тому, щоб низка вимог, визначених нами відносно моделей педагогічних систем, лише підтверджувала й констатувала б інноваційність як певну якість цих моделей. Такими вимогами ми вважаємо, зокрема: соціальну затребуваність; цілеспрямованість; соціальну визначеність (суспільний імідж); конструктивність; оригінальність; практичну придатність тощо.

У розумінні сутності проектування, його законів суттєве значення надається з'ясуванню структури проектування. Логіка процесу проектування є одним з провідних питань теорії проектування, що сьогодні формується як «єдина концептуальна система», що має забезпечити «цілісне, системне відображення суттєвих відносин предметів та явищ досліджуваної галузі дійсності» [10, с. 277].

У визначеннях учених проектування подається передусім як «багатостадійний», «динамічний» процес (А. Лігоцький). При



цьому стає очевидним, що труднощі у виявленні структури проектування як процесу творчості спричиняються такими його особливостями, як наявність багатьох типів зв'язків, субординація та ієрархія безлічі етапів, стадій, фаз, кроків тощо (А. Шумілін).

Усвідомлюючи об'єктивну природу проектувальної діяльності, а саме її техніко-інженерний генезис, та беручи до уваги міркування дослідників стосовно логіки й структури процесу проектування, можемо виділити, з огляду на її *універсальність*, схему проектування, що надається інженерною психологією [18, с. 166–167]. Підкреслимо, що наведений нижче алгоритм є дещо узагальненим варіантом цієї схеми, оскільки насправді структура процесу проектування є вельми розгалуженою. Отже, *як ключові виділено такі етапи*: I – визначення потреби, яка передує цілепокладанню; II – постановка мети; III – наукові дослідження; IV – формулювання завдання; V – пошук ідей; VI – вироблення концепції; VII – аналіз; VIII – повторення циклу.

Дж. Ван Гіг розглядає проектування як «метод дослідження м'яких систем», в основі якого лежить системна парадигма. Цей метод автор назвав «безперервним кібернетичним», зазначивши, що «...він є безперервним через те, що використовується повністю, не маючи ані початку, ані кінця; кібернетичним – оскільки для нього є характерними зворотні зв'язки, він пов'язаний з постійними змінами стану системи» [19, с. 137]. Структуру цього методу Дж. Ван Гіг уявляє як послідовність функцій проектування, що включає *формування стратегій, планування, оцінювання, реалізацію*.

Автори, які досліджують соціальні системи, пропонують логіку соціального проектування, яка відображує галузеву специфіку цього процесу й складається з таких етапів: 1) уточнення суспільних потреб щодо розвитку певного соціального процесу; 2) визначення мети у вигляді результату, якого хотілося б досягнути; 3) вибір засобів щодо реалізації мети; прийняття конкретної концепції у вигляді програми дій [20].

Логіка педагогічного проектування може бути подана з огляду на основні закономірності становлення суб'єкта в педагогічному процесі. Таке розуміння передбачає наступні етапи проектування: «звернення до наявного фонду наукових

знань про педагогічний процес – вибір теоретичної моделі педагогічного процесу – виявлення чинників, що зумовлюють становлення людини в педагогічному процесі – конструювання умов, що сприяють активізації позитивних чинників та попереджають (послаблюють) можливі негативні впливи – аналіз продуктивності визначених умов – реконструкція попередніх етапів нового педагогічного знання про об'єкт чи процес, що проектується» [21, с. 67].

В. Радіонов, розробляючи теоретичні основи педагогічного проектування, запропонував власну інтерпретацію послідовності розгортання процесу проектування, яка вирізняється, на наш погляд, тим, що дуже чітко відображує механізм мислення «аналіз через синтез». Цією послідовністю передбачені такі етапи: *передстартовий*, на якому відбувається усвідомлення потреб у перетвореннях; *декомпозиції*, що означає поділ загального задуму на низку більш часткових завдань та вибір засобів для їх реалізації; *трансформації*, на якому первісні ідеї набувають чіткої структури, наповнюються реальним змістом; *конвергенції*, коли відбувається з'єднання часткових проектних рішень у програми розвитку освітніх систем та освітніх стандартів [13].

Оскільки *проектування* в нашому дослідженні фактично є *сутністю, змістом та якісним рівнем інноваційної діяльності*, то в цьому відношенні як доцільну ми розглядаємо технологію інноваційного перетворення (проектування інноваційного процесу) школи, що розвивається, запропоновану О. Сарановим. Отже, реальному інноваційному процесу автор надає логіки дослідження, виходячи з чого інноваційне перетворення школи постає як науково (методологічно) обґрунтований процес, а в технологічному плані – як набір певних гностичних процедур, що послідовно реалізуються. Цими процедурами є: 1) моделювання інноваційної школи як цілісної системи; 2) виокремлення цілей інноваційного процесу (структурування образу-мети на низку часткових субцілей-завдань); 3) діагностика вихідного стану школи як основи для інноваційних перетворень; 4) обґрунтування логіки проектування етапів інноваційного процесу; 5) побудова алгоритму реалізації та моніторингу розробленого проекту

інноваційного проекту на практиці [9, с. 100–111].

Таким чином, поділяючи в цілому погляди авторів стосовно логіки проектування в педагогічній діяльності, ми вважаємо, що *в проектуванні інноваційних педагогічних систем визначення етапів цього процесу має здійснюватися на підставі того, який компонент діяльності є домінуючим у цей момент* (тобто, завдання якого функціонального класу має вирішувати педагог-проектувальник у логіці досягнення стратегічної мети). З огляду на це, етапи процесу проектування інноваційних педагогічних систем були нами сформульовані в такому вигляді:

- аналітико-діагностуючий (аналіз ситуації; формулювання проблеми; діагностика чинників);

- цілеутворюючий (вироблення ціннісних установок; визначення, ієрархізація цілей);

- стратегічно-прогнозуючий (висунення гіпотез; моделювання варіантів рішення; прогнозування результату; формування стратегії діяльності);

- концептуально-створюючий (формування концепції проекту; розробка узагальнених моделей діяльності; створення управлінських підсистем щодо реалізації проекту);

- організаційно-уточнюючий (конкретизація завдань; визначення умов та засобів організації процесу проектування; планування етапів реалізації стратегії);

- експериментально-технологічний (упровадження проекту; моніторинг процесу реалізації; організація зворотного зв'язку; поточна оцінка; коригування);

- рефлексивно-оцінний (оцінка, аналіз, узагальнення результатів; формулювання проблем; визначення пріоритетних напрямків подальшої діяльності);

- оформлення (опис процесу й результатів проектування; дескрипція параметрів продукту проектування – інноваційної педагогічної системи; звіт за результатами проектної діяльності – у вигляді публікацій, повідомлень, доповідей, захисту проекту тощо);

- експертно-оцінний (партисипація проекту; заключення експертної комісії; ауторезюме щодо діяльності проектного колективу з визначенням перспектив).

З огляду на викладене вище, **проектування інноваційних**

*педагогічних систем* може бути визначене в загальному розумінні як вид інтелектуально-творчої (науково-дослідницької) діяльності суб'єкта щодо вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища й подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна система.

*Психологічна структура* проектування інноваційних педагогічних систем може бути описана як складний, розгорнутий у часі, ієрархізований процес (за О. Осиповою, «система процесів»), актуалізований метою створення інноваційної педагогічної системи, у якому виокремлюються такі фази: *пошукова* (моделювання варіантів інноваційної педагогічної системи й перевірка в уявному експерименті); *теоретичної розробки* (обґрунтування знайденої моделі інноваційної педагогічної системи у вигляді проекту); *конструювання* (поетапне створення інноваційної педагогічної системи на підставі проекту); *технологічна* (забезпечення процесу впровадження проекту інноваційної педагогічної системи); *моніторингу й оцінки* (діагностика стану інноваційної педагогічної системи на різних етапах її життєвого циклу).

У розробці технології проектування інноваційних педагогічних систем ми розглядаємо *технологію* як сукупність процесів, правил, що виконують підпорядковуючу (нормотворчу) та упорядковуючу (алгоритмізуючу) функції стосовно дій проектувальника, спрямованих на створення заданого об'єкта – інноваційної педагогічної системи.

Виходячи з розуміння проектування як переважно ідеального процесу (це підтверджується запропонованим нами визначенням проектування – як виду інтелектуально-творчої, науково-дослідницької діяльності й наведеним на його основі описом психологічної структури процесу проектування), вважаємо за можливе уточнити деякі із загальноприйятих етапів – відповідно до їх фактичної сутності й змісту. У цьому випадку послідовність етапів проектування інноваційних педагогічних систем набуває такого вигляду:

I – моделювання (діагностичне);

II – цілепокладання;

III – моделювання (прогностичне);

IV – проектування (обґрунтування вибору певної моделі

інноваційної педагогічної системи та укладення плану її реалізації) – передбачає такі підетапи:

4.1. – створення концепції проекту;

4.2. – визначення стратегій діяльності;

4.3. – створення узагальнених моделей діяльності;

4.4. – розробка моделі перехідного стану педагогічної системи (від діючої її моделі до майбутньої);

V – конструювання (обґрунтування дій дослідника за вектором «творчий задум – ескізний проект – робочий проект», що передбачають фіксування *уявних* моделей у *знакових* моделях – пояснювальних текстах, графічних описах, математичних розрахунках, малюнках тощо);

VI – експериментально-технологічний (обґрунтування й апробація моделей *засобів* забезпечення процесу реалізації проекту, у тому числі – засобів моніторингу й поточної оцінки);

VII – упровадження («матеріалізація» ідеальних – теоретичних, експериментальних – моделей провідних підсистем управління; запуск життєвого циклу інноваційної педагогічної системи);

VIII – оцінювання (визнання факту «життєздатності» моделі інноваційної педагогічної системи).

(Докладно зміст наведених технологічних етапів, а також вимоги і правила, що висуваються до кожного з них, обґрунтовано й подано в нашому дослідженні [1; 3]).

*Таким чином, піддавши розгляду перебіг ідеальної (проектувальної) фази життєвого циклу інноваційної педагогічної системи, на разі, звернемося до постпроектувальної фази існування останньої, дослідження якої ми пов'язуємо, передусім, з вивченням особливостей розвитку систем цього класу. Це питання, зважаючи на слабку його опрацьованість у теорії і практиці, досліджувалося нами на основі методу прогностичного аналізу.*

На актуальності останнього наголошує А. Авер'янов, пов'язуючи з цим методом можливість «організації теорії і практики пізнання» з урахуванням «загальних законів, що керують існуванням будь-яких систем» [22, с. 25]. У цілому, за А. Авер'яновим, сенс прогнозування полягає в установленні «...провідних закономірностей розвитку, які, визначаючи

розвиток у теперішньому, визначатимуть його і в майбутньому із збереженням відомої стабільності умов» [Там само, с. 251]. Задля цього необхідно, зауважує І. Тараненко, «...чітко розрізнити часткові закономірності, властиві лише цьому типу систем, особливі – притаманні групі систем, та всезагальні, що діють у всіх системах...», оскільки від цього, на його думку, «...багато в чому залежать точність і тривалість прогнозу» [23, с. 526].

У своєму дослідженні ми вельми детально виклали сутність прогностичного моделювання, включеного до структури процесу проектування інноваційних педагогічних систем. При цьому, з огляду на її нелінійний характер, ми мали нагоду звернутися до прогностичних моделей неодноразово, з відбиттям специфіки прогнозування, принаймні, на таких етапах проектування, як: *вироблення цілей* (аналіз перспектив їх досягнення); *власне проектування* (а саме – підетап «розробка моделі перехідного стану педагогічної системи»); *експериментально-технологічний* та етап *упровадження* (передбачення перебігу процесу реалізації з урахуванням нових джерел прогнозування, породжуваних педагогічною практикою).

Обравши предметом прогностичного аналізу *визначення особливостей розвитку інноваційної педагогічної системи*, зазначимо, що під *особливостями розвитку* в цьому випадку будемо розуміти *проблемні локуси* (проблеми, що є провідними, ключовими, визначальними серед низки інших), що виявляються в інноваційній педагогічній системі на будь-якому етапі її життєвого циклу, є детермінантами розвитку, а з огляду на можливість розв'язання цих проблем за рахунок власних резервів інноваційної педагогічної системи, – також і чинниками саморозвитку останньої.

Ми виходимо з того, що особливості розвитку інноваційної педагогічної системи, згідно з ієрархічною позицією, яка була нами визначена в класифікаційному описі систем для цього її різновиду (як продовження класифікації М. Сетрова), мають переломлювати в собі, крім загальних закономірностей розвитку, діючих у всіх системах, також *особливості* розвитку систем класу «соціальні», підкласу «педагогічні», та як часткові закономірності – *особливості* останніх, що вирізняють окремий їх тип – «інноваційні

педагогічні (освітні) системи». Крім цього, зазначимо, що нам удалося, на наш погляд, суттєво збагатити сутність досліджуваного феномена за рахунок виявлення *одиночних його закономірностей* – на підставі власного досвіду проектування та управління розвитком створеної інноваційної педагогічної системи [1].

Таким чином, досліджуючи процес розвитку інноваційних педагогічних систем, ми переконалися в доцільності виокремлення трьох провідних проблемних локусів (або *макроджерел* розвитку), що становлять діалектичну сутність цих систем. З'ясуємо детальніше сенс кожного з них, з огляду на означені закономірності.

Перший проблемний локус – *«Життєвий цикл інноваційної педагогічної системи»*. У його дослідженні як найбільш загальнозначущі ми розглядаємо закономірності *якісного перетворення систем*.

Охоплюючи широке коло явищ, поняття «перетворення» не обов'язково має визначати останній етап розвитку. Насправді, система впродовж усього процесу розвитку перебуває в стані перетворення, а отже, безперервно змінює власну структуру. «Система у період виникнення якісно відрізняється від системи періоду становлення, а та, у свою чергу, – від системи періоду зрілості» [22, с. 200]. Лише зріла система як єдність та постійність структури, складу, функцій елементів набуває стану перетворення, причому останнє неминуче призводить до зміни кожного з означених атрибутів системи [Там само, с. 205].

Перетворення може відображати етапи: а) завершальний, або кінцевий (припинення існування системи); б) перехідний, або проміжний (перехід систем-стадій одна в одну). За умови останнього можливі такі організаційні стани цілісної системи, як дезорганізація (старі зв'язки зруйновано, нові тільки утворюються), реорганізація (заміна існуючих елементів на інші, але рівноцінні за ступенем організованості), а також якісно інші стани більш високого ступеня організованості.

Таким чином, з огляду на загальні закономірності процесу розвитку (зокрема, якісного перетворення), поширювані на системи соціального класу, до яких належать інноваційні

педагогічні системи, можна припустити, що життєвий цикл останніх є явищем, цілком детермінованим об'єктивно. Про це свідчать визначення дослідників, що надаються ними стосовно *нововведення* – цілісної, внутрішньо суперечливої й динамічної системи, яка диференціюється на дві взаємопов'язані підсистеми: інноваційний процес та життєвий цикл [24]. Слугуючи загальним (інтегративним) *показником рівня розвитку* та ефективності *інноваційного процесу*, життєвий цикл нововведення насправді виявляє цілковиту залежність існування останнього від таких макрочинників, як економічний, соціальний, культурний тощо.

У гранично загальному вигляді життєвий цикл нововведення вкладається у п'ять стадій: старт, швидке зростання, зрілість, насиченість, фініш [25]. Порівнюючи ці стадії з вищезгаданими етапами розвитку цілісних систем, можна констатувати їх принципову схожість – аж до етапу зрілості, після якого життєвий цикл нововведення як процес закономірно прагне фінальної стадії (закон фінальної реалізації, хоча, на нашу думку, і решта законів розвитку інновацій відбиває ту ж саму їх тенденцію до самовитрачання), а цілісна система закономірно (дивитись вище) набуває нового витку розвитку (якщо, звісно, вона себе не вичерпала).

Судячи з усього, у цьому випадку є сенс говорити про організацію (керування розвитком) об'єкта, що самоорганізується (саморозвивається). Звідси можна припустити, що *життєвий цикл інноваційної педагогічної системи* як об'єкта проектування (а отже, й об'єкта стратегічного керування – від моменту утворення його уявного аналогу) *є процесом* не лише об'єктивно, а й суб'єктивно зумовленим.

Таким чином, ми вважаємо, що найбільш суттєву особливість інноваційної педагогічної системи, виявлену нами в цьому проблемному локусі, можна сформулювати як *залежність її життєвого циклу від створюючого суб'єкта*, або, інакше кажучи, *його проєктованість*. Ця особливість інноваційної педагогічної системи розглядається нами водночас і як особливість її розвитку.

Другий проблемний локус – *«Сутнісні характеристики інноваційної педагогічної системи»*.



Спираючись на раніше отримані нами результати дослідження, вважаємо за необхідне розглянути, у який спосіб проявлятимуться *сутнісні характеристики інноваційної педагогічної системи – як цілком спроектованого об'єкта, подальший розвиток якого потребує управління*. Сформульовані властивості інноваційної педагогічної системи спробуємо тепер подати: а) з урахуванням ступеня їх *діалектичної значущості* (тобто з огляду на той факт, чи сприяють вони та якою мірою подоланню об'єктивних суперечностей освітнього середовища); б) виходячи з логіки *актуалізації* цих властивостей у процесі розвитку *реальної інноваційної педагогічної системи*.

- *Ангажованість* (кон'юктурність) інноваційної педагогічної системи – характеристика, що детермінується таким зовнішнім чинником, як *соціальне (суспільне, державне) замовлення*. Саме наявність останнього слугує формальною підставою для затвердження факту створення та визначення терміну існування інноваційної педагогічної системи. У цілому, ми вважаємо, що соціальне замовлення як сполучений продукт, що має політичний, соціально-економічний, соціокультурний генезис, надає цій властивості значущості *системорозвивального чинника*.

- *Експансивність* інноваційної педагогічної системи – властивість, що разом з *ініціативністю, творчою активністю* та подібними їм характеристиками, визначає вектор соціальної спрямованості інноваційного закладу освіти. Ця властивість зумовлена провідною рисою всіх цілеспрямованих систем, що полягає в здатності їх учасників – цілеспрямованих індивідів – «співпродукувати досягнення спільної мети» [7]. Крім усього, ефективність опанування (у прогресивному розумінні) інноваційною педагогічною системою зовнішнього середовища безпосередньо залежить, на нашу думку, від презентаційного (представницького, іміджового) потенціалу освітнього закладу (інакше кажучи, від Public Relations). Звідси стає очевидним, що експансивність як певна ознака самодостатності й самоактуалізованості системи є водночас і *системозберігаючим чинником*.

- *Інтегрованість* (узгодженість) інноваційної педагогічної

системи – характеристика, що відбиває сутність убудованості останньої в навколишнє соціокультурне й освітнє середовище. Суперечність полягає в тому, що за наявності власного виразного іміджу освітній заклад є досить аутентичною (самобутньою) соціальною системою з власним соціокультурним середовищем. Утім, *відкритість* інноваційної педагогічної системи (як класоутворююча її ознака) вимагає від останньої налагодження «зв'язків обміну», або *взаємозв'язків*: а) «горизонтальних» – з іншими закладами освіти; б) «вертикальних», обумовлених ієрархією управління, але на засадах співпраці, співдружності й співтворчості; в) «концентричних», які передбачають застосування широкого соціального простору, що надає суттєвих можливостей для соціалізації зростаючої особистості.

Оскільки гармонізація стосунків інноваційної педагогічної системи з навколишнім середовищем є лише засобом досягнення таких первісних цілей, як «безпека» та «виживання», є сенс, на нашу думку, розглядати інтегрованість як цінну й необхідну якість (властивість) інноваційної педагогічної системи, що виявляє особливу актуальність на початку життєвого циклу останньої, а отже, є *системозберігаючим* чинником.

• *Концептуальність* є базовою характеристикою як для створюваної (тієї, що проектується), так і для функціонуючої (але в режимі розвитку) системи. Для освітнього закладу концептуалізація його діяльності означає передусім забезпечення таких характеристик останньої, як: *наукова обґрунтованість, цілезумовленість та оптимізованість метою* всіх її компонентів, *усвідомленість, вмотивованість, коактивність, кооперованість, координованість* тощо. Фактично цей параметр інноваційної педагогічної системи слугує противагою будь-якому зовнішньому (імовірніше за все – кон'юктурному) впливу впродовж усього її життєвого циклу. Отже, тут варто говорити про виконання цією властивістю *системоорганізуючої й системозберігаючої* функцій.

• *Широта* освітнього середовища, приналежного інноваційній педагогічній системі, – характеристика, що відбиває в цілому освітній, соціокультурний, розвивальний

потенціал інноваційного закладу освіти в плані задоволення різноспрямованих інтересів особистості, а отже, передусім пов'язана з такою властивістю освітнього середовища (локального та мезорівневого), як гетерогенність. (Найчастіше для визначення сутності останньої застосовуються такі загальноживані поняття, як «набір засобів», «діапазон засобів, можливостей», «віяло можливостей» тощо). Очевидним показником широти освітнього середовища інноваційної педагогічної системи ми вважаємо *наявність певних умов* (психодідактичних, соціальних, просторово-предметних тощо), призначених для вибору всіма його суб'єктами.

Як відомо, розширення системи (міра її неупорядкованості, або ентропія) не є корисним явищем, адже граничний ступінь його прояву є рівноцінним самознищенню системи.

Звідси немає сенсу говорити про широту локального освітнього середовища як про чинник розвитку інноваційної педагогічної системи в цілому. Проте однозначно можна стверджувати про *здійснення розвитку на рівні суб'єктів* цієї системи.

• *Інтенсивність* локального освітнього середовища (інноваційної педагогічної системи). Разом з «широтою» ця характеристика дозволяє робити висновок про сутність його насичення прогресивними засобами соціалізації особистості, передбачених виключно для розв'язання соціалізаційних завдань найвищого рівня складності. Інакше кажучи, якщо параметр *широти* надає можливостей для задоволення переважно соціально-культурних потреб (пізнавальних, морально-етичних, ціннісно-змістових) [26, с. 30], то характеристика *інтенсивності* має свідчити про придатність інноваційної педагогічної системи для досягнення найбільш амбіційних цілей особистості – соціально-психологічних (становлення самосвідомості; самовизначення в актуальному житті й на перспективу; самоствердження тощо), реалізація яких веде особистість до стану самоактуалізації.

Проте *прогресивна сутність* освітнього середовища інноваційної педагогічної системи, на жаль, хоча й визначає високий суспільний імідж (*є системоутворюючим чинником*),

однак не є гарантом її життєздатності. Звідси виникає необхідність у ретельному опрацюванні системозберігаючих, системоорганізуючих чинників (і, відповідно, створення належних умов).

- *Енергетичність* – властивість цілеспрямованої (соціальної) системи, що дозволяє підтримувати життєвий цикл колективного творчого процесу. Ведення цієї характеристики ми вважаємо доцільним з огляду на те, що будь-яка система має власне джерело енергії. Для інноваційної педагогічної системи, що класифікована нами як «концептуальна динамічна», цим джерелом, напевне, є *нова ідея*.

Суперечність полягає в тому, що життя ідеї є об'єктивно нескінченним, тоді як *колективний творчий процес, детермінований новою ідеєю*, має цілком передбачуваний життєвий цикл, який остаточно й впливає на тривалість існування ідеї.

Інша річ, що будь-яка ідея може слугувати джерелом іншій системі (випадок розходження, або радіації, ідей). Однак для кожної конкретної системи енергетичність має означати саме «доцентровий» рух (ірадацію) ідей. Отже, є очевидним, що вище означена властивість є найпотужнішим чинником *утворення й збереження* системи.

- *Стійкість* інноваційної педагогічної системи – характеристика, що надає уявлення про тривалість життєвого циклу останньої, або її стабільність у часі. Є інтегративним параметром інноваційної педагогічної системи, який спирається на інші актуальні її властивості, а саме: 1) *гнучкість адаптивну* (мобільність) – здатність активно реагувати на швидко змінювані умови зовнішнього середовища; 2) *гнучкість ситуативну* (тривкість до перешкод), яку ми розуміємо як здатність управлінської підсистеми до вироблення раціональних рішень в ірраціональних ситуаціях; 3) *конструктивність* – властивість інноваційної педагогічної системи, що стає одним з базових принципів останньої й означає здатність знаходити оптимальні (найкращі за цих умов) компетентні рішення для нестандартних, високопроблемних завдань, що виникають у будь-якій її підсистемі; 4) *креативність* (оригінальність,

оперативність, невимушеність, винахідливість тощо) є, на наш погляд, відзначною, іміджевою рисою інноваційної педагогічної системи, що водночас може слугувати й провідним критерієм для оцінювання продуктів інтелектуальної й професійно-творчої діяльності в межах конкретного інноваційного освітнього закладу.

Оскільки життєвий цикл інноваційної педагогічної системи включає всі стадії існування останньої як певної цілісності (утворення, організація, збереження, розвиток...), то будемо вважати, що стійкість інноваційної педагогічної системи є властивістю, яка саме й виконує *системоорганізуючу, системозберігаючу й системорозвивальну* функції (адже *стійкість*, на наш погляд, семантично *не є рівною застигlostі*).

• *Синергічність* – характеристика, що відбиває, напевно, головну властивість систем відкритого типу. (Тут ми маємо на увазі, що ідеї синергетики – щодо кооперації, координації, коактивності як проявів коеволюції – є базовими положеннями концепції сомоорганізації.)

Отже, під *синергічністю інноваційної педагогічної системи* в цьому випадку будемо розуміти *здатність останньої до позитивного зворотного зв'язку* за наявності *комбінованого впливу* зовнішніх чинників.

Ми вважаємо, що усвідомлення *синергічності* як *властивості інноваційних педагогічних систем підтримувати гомеостаз співдружності, співпраці за будь-яких ускладнюючих умов зовнішнього середовища*, з одного боку, дозволяє виявити обмежені можливості прогнозування розвитку систем цього класу на суто раціональних засадах (адже в глобальному розумінні йдеться про становлення порядку з хаосу), а з іншого – поширює межі когнітивної сфери створюючого суб'єкта, стимулюючи до подальшого вивчення означеного феномена.

У цілому, зроблений аналіз другого проблемного локусу «Сутнісні характеристики інноваційної педагогічної системи» уможливорює таке резюме. Кожна властивість інноваційної педагогічної системи, виокремлювана й обґрунтована впродовж нашого дослідження як *провідна, значуща* (а отже, *класоутворююча* для систем цього різновиду) *ознака*, певним чином, більшою чи меншою мірою *впливає на розвиток*

*інноваційної педагогічної системи, тобто є чинником цього процесу.*

Третій проблемний локус – *«Суб'єкт, включений до інноваційної педагогічної системи».*

Виходячи з розуміння суб'єкта як а) людини, яка пізнає зовнішній світ (об'єкт) та впливає на нього у своїй практичній діяльності [27, с. 483], б) індивіда, який діє чи пізнає, або соціальної групи, що має свідомість та волю [29, с. 465], в) носія активності [28, с. 389], зазначимо, що в інноваційній педагогічній системі ми виділяємо як найбільш значущі такі суб'єкти (які згідно з принципом ієрархічності систем стосовно цієї інноваційної педагогічної системи є або підсистемами, або надсистемами): *створюючий суб'єкт; керуючий суб'єкт; суб'єкт колективного творчого процесу; суб'єкт зовнішнього керування; оцінюючий суб'єкт (незалежний експерт).*

Отже, аналізуючи цей проблемний локус, ми мали на меті *з'ясувати роль суб'єкта як чинника розвитку інноваційної педагогічної системи.*

Як показує досвід нашої науково-практичної діяльності в інноваційних закладах освіти, *для суб'єкта, що є відповідальною особою в процесі створення (проектування) й реалізації (упровадження проекту) інноваційної педагогічної системи, провідною його функцією є керуюча.* Так, для суб'єкта-творця (автор проекту, керівник колективу, що його розробляє) – це функція *наукового керування*, що актуалізується на таких етапах життєвого циклу інноваційної педагогічної системи, як: *створення* проекту (функція суб'єкта – суто продуктивна: він є носієм задуму та його концептологом); *старт* інноваційної педагогічної системи, *становлення* її та *розвиток*, – на цих етапах створюючий суб'єкт виконує передусім *експертну* функцію (підсумкова оцінка стану реалізації й розвитку інноваційної педагогічної системи) та *консультативну* (за даними експертної оцінки надає кваліфіковані рекомендації щодо доцільності наступних дій).

Виходячи з аналізу сутнісних характеристик інноваційної педагогічної системи, можна констатувати, що саме *створюючий суб'єкт* обумовлює *набуття* й *збереження* інноваційною педагогічною системою таких властивостей, як

*концептуальність, експансивність, енергетичність, стійкість, синергічність.*

У цілому, можна зробити висновок, що у процесі розвитку інноваційної педагогічної системи *суб'єкт* може поставати, залежно від виконуваних ним ролей, *чинником* системостворюючим, системоорганізуючим, системозберігаючим, системорозвиваючим (стимулюючим). Імовірно, можна припустити, що впродовж розвитку інноваційної педагогічної системи *суб'єкт* набуває характеру *інтегрованого чинника*. Тому серед проблемних локусів, виокремлюваних нами в логіці розвитку інноваційних педагогічних систем, саме *проблемний локус «Суб'єкт, включений до інноваційної педагогічної системи»* ми визначаємо як *провідний*. Звідси випливає, що головним завданням у процесі управління розвитком інноваційної педагогічної системи стає *забезпечення управлінської підсистеми компетентними кадрами відповідно до розглянутих вище ролей суб'єкта*, актуалізованих різними етапами життєвого циклу інноваційної педагогічної системи. *Найбільш універсальну компетентність за цих обставин має суб'єкт-когнітолог (фахівець-дослідник-експерт), що виявляє спроможність розв'язувати високопроблемні завдання в межах міждисциплінарного знання (продуктів синтезу психології, педагогіки, соціології тощо) й, зокрема, – педагогічної інноватики (неології, аксіології, праксіології).*

Резюме. Як суттєвий підсумок викладеного в цій статті розглядаємо таке. У сучасній технології дослідження міждисциплінарний синтез постає водночас *засобом* (методом), *результатом* (новітні концепції, моделі, алгоритми), *метою* (галузь, що наразі формується й потребує подальшого розвитку). Власний досвід розробки на міждисциплінарних засадах концепції проектування інноваційних педагогічних систем показує, що «присутність» міждисциплінарного підходу в дослідженні є синкретною. Тобто, *міждисциплінарний підхід* водночас є *причиною і наслідком, чинником та умовою процесу отримання нового знання*. Це означає, що, виявившись на початку дослідного процесу як методологічний інструмент, міждисциплінарний підхід на завершальній стадії дослідження отримує прояв як *здобуток* (продукт) останнього – у вигляді *нового* (міждисциплінарного) *знання*. У нашому випадку – це

епістемологічний конструкт «проектування інноваційних педагогічних систем».

Спроба встановити витоки міждисциплінарного підходу в межах вивчення природи нового вочевидь вказує на те, що генетичний шлях дослідницького підходу, що в сучасній термінології подається як «міждисциплінарний», збігається з генезисом нового, а отже, потенційно є проблемним напрямом досліджень, виконуваних у міждисциплінарній гностичній площині.

Звертаючись до найближчих перспектив розробки цієї проблеми, зазначимо, що до найбільш цікавих у науковому сенсі й таких, що дійсно потребують опрацювання, ми відносимо, зокрема, питання: формування міждисциплінарного синтезу як єдиної концептуальної системи (теоретичний аспект); інструменталізація міждисциплінарного знання за рахунок конкретного дисциплінарного контексту (технологічний аспект).

### Список використаної літератури

- 1. Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних систем у сучасному освітньому просторі / В. В. Докучаєва : монографія. – Луганськ. : Альма-матер, 2005. – 304 с.
- 2. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец.13.00.01 – «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 40 с.
- 3. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.
- 4. Сетров М. И.** Основы функциональной теории организации: Филос. очерк / М. И. Сетров. – Л.: Наука, 1972. – 164 с.
- 5. Швалб Ю.** Психологическая экспертиза педагогических инноваций // Особистість і трансформаційні процеси у суспільстві. Психолого-педагогічні проблеми сучасної освіти: матеріали III Харківських Міжнар. читань з психол. питань / О. К. Дусавицький (ред.). – Х.: Лівий берег, 1999. – 206 с.
- 6. Афанасьев В. Г.** Общество: системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
- 7. Акофф Р.** О целеустремленных системах / Р. Акофф,



Ф. Эмери. – М. : Сов. радио, 1974. **8. Рузавин Г. И.** Синергетика и диалектическая концепция развития / Г. И. Рузавин // Филос. науки. – 1989. – № 5. – С. 11–21. **9. Саранов А. М.** Инновационный процес как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика : монография / А. М. Саранов. – Волгоград : Перемена, 2000. – 259 с. **10. Научно-технический прогресс:** словарь / В. Г. Горохов, В. Ф. Халипов. – М. : Политиздат, 1987. – 336 с. **11. Ясвин В. А.** Образовательная среда: от моделирования к проектированию : монография / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 365 с. **12. Давыдов В. В.** Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В. В. Давыдов // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 64–89. **13. Радионов В. Е.** Теоретические основы педагогического проектирования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1996. – 39 с. **14. Заир-Бек Е. С.** Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1995. – 410 с. **15. Педагогика :** учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. **16. Краевский В. В.** Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во Самар. ГПИ, 1994. – 165 с. **17. Шумилин А. Т.** Проблемы теории творчества / А. Т. Шумилин. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с. **18. Грачев Н. Н.** Психология инженерного труда / Н. Н. Грачев. – М. : Высш. шк., 1998. – 332 с. **19. Ван Гиг Дж.** Прикладная общая теория систем. – Ч. 1, 2. – М., 1981. **20. Тощенко Ж. Т.** Социальное проектирование / Ж. Т. Тощенко. – М. : Мысль, 1982. – 254 с. **21. Дука Н. А.** Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Омск, 1999. – 288 с. **22. Аверьянов А. Н.** Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с. **23. Тараненко І. Г.** Прогностична роль філософського аналізу світового педагогічного досвіду / І. Г. Тараненко // Філософія освіти в сучасній Україні: Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Філософія сучасної освіти та етап її

розробки в Україні» (1 – 3 лют. 1996 р.). – К. : ІЗМН, 1997. – С. 525–526. **24. Пригожин А. И.** Опыт систематизации элементов инновационных процессов. Диагностика и системный анализ / А. И. Пригожин. – М., 1986. **25. Сластенин В. А.** Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. **26. Мудрик А. В.** Введение в социальную педагогику : учеб. пособие для студ. / А. В. Мудрик. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997. – 365 с. **27. Словарь иностранных слов.** – 16-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1988. – 624 с. **28. Психология. Словарь** / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. **29. Философский словарь** / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

**Л. Й. Петришин**

доктор педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи  
Тернопільського національного педагогічного  
університету імені Володимира Гнатюка

## **СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ТА МОДЕЛЮВАННЯ**

*Анотація.* У підрозділі наукового дослідження проаналізовано використання наукових засад системного підходу для обґрунтування, моделювання та створення педагогічної системи, а також здійснено розгляд досліджуваної проблеми в теоретико-методологічному аспекті; розкрито загальнонаукові положення про систему, системний підхід та моделювання як методологічну основу наукового дослідження; означено певні наукові підходи до досліджуваної проблеми, на які слід опиратися в обґрунтуванні та моделюванні педагогічної системи, а також окреслено властивості та структуру системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі.

*Ключові слова:* наукове дослідження, системний підхід, система, модель системи, система формування креативності.

Розглядаючи системний підхід як методологічну основу наукового дослідження та моделювання звернемо увагу на лінгвістичні, соціологічні та філософські аспекти названого поняття. Огляд наукової літератури з питань системних досліджень засвідчує різносторонні підходи до визначення поняття «система». Зокрема, у лінгвістичній парадигмі варте уваги визначення системи, зафіксоване в тлумачному словнику В. Даля в такій редакції: «план, порядок розташування частин цілого, визначене влаштування, хід чого-небудь у послідовному порядку» [68].

Доцільно, окрім цього, взяти до уваги визначення, яке подане в словнику *Wedster's Revised Unabridged Dictionary*: «сукупність об'єктів, підпорядкованих чітко або за певним особливим порядком, як правило, логічним або науковим; єдине ціле об'єктів, пов'язаних якимось спільним законом, принципом або метою; об'єднання принципів або елементів, які становлять єдине ціле» [80]. У пізніших виданнях цього словника тлумачення поняття «система» таке: «план або схема, яка складається з багатьох частин, об'єднаних таким чином, щоб створити ланцюг взаємозалежності» [80]. Безперечно, у названих визначеннях систему розглядають як сукупність об'єктів або частин, які насамперед поєднані логікою, а також певним ланцюгом взаємозалежностей. Ці ознаки становлять основу таких визначень, сформульованих у ХХ столітті:

– «структура, що становить єдність закономірно розташованих частин» (Словник Д. Ушакова) [77];

– «ціле, що становить собою єдність частин, які знаходяться у взаємному зв'язку» (Словник С. Ожогова та Н. Шведової) [53];

– «взаємодіючі або взаємозалежні елементи групи, що формують єдине ціле» (Словник *Merriam – Webster's Collegiate*) [79];

– «елементи, що знаходяться у відносинах і зв'язках» (Велика радянська енциклопедія) [20];

– «внутрішньовпорядкована структура елементів» (Словопедія) [54];

– «категорія, що позначає об'єкт, організований як цілісність» (Словник філософських термінів) [64];

– «сукупність елементів або частин, організованих із певної метою у відношенні до зовнішнього навколишнього середовища» (Соціологічний словник) [60].

Категорію «система» у філософській парадигмі розглядав В. Шинкарук, який указує, що «система – сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок» [74, с. 564].

Аналіз поняття «система» у співвідношенні взаємозалежності частин або елементів, надає нам можливість визначити такі його базові *ознаки*: послідовність, упорядкованість, логічність, сукупність, єдність, взаємопов'язаність, взаємозалежність.

Зважаючи на багатокомпонентність цього поняття, доцільно докладніше розглянути теорію систем. Важливий внесок у розвиток теорії системності зробили А. Богданов, Л. Виготський, В. Вернадський, Н. Федорова та інші науковці. Зокрема, А. Данилов і Ф. Каптерев розширили твердження про цілісність та системність педагогічного процесу. У період 60-х років ХХ століття були обґрунтовані загальнонаукові положення про системний підхід і його роль у вітчизняній педагогічній думці, що засвідчують праці С. Архангельського, В. Беспалько, Ф. Корольова, А. Куракіна, В. Кушнір Л. Новікова. Суперечки про можливість застосування системного підходу в педагогічних дослідженнях були вирішальними у формуванні методології вітчизняної педагогіки та вплинули на розв'язання важливих педагогічних проблем.

70-ті роки ХХ століття стали періодом «системного розквіту», оскільки поняття «система» застосовували у всіх галузях педагогічної царини, крім цього, збільшилась кількість публікацій, присвячених різним системним дослідженням педагогічних процесів і явищ (С. Архангельський, В. Беспалько, Б. Бітінас, З. Вульф, В. Загвязинський, Т. Ільїна, Т. Ільєсова, Ф. Корольов, Е. Юдін, Г. Щедровицький). Науковці розглядали систему як основу апарату системних досліджень, що слугує концептуальним складником різних наук.

Упродовж ХХ-ХХІ століть центром уваги стає проблема синтезу методів системного дослідження та методики системного дослідження, а також побудови структурних моделей, що були отримані унаслідок педагогічних досліджень,

які представлені в наукових розвідках В. Беспалька, В. Докучаєвої, В. Загвязинського, К. Бабанського, Н. Кузміної, В. Красевського, А. Новикової, М. Поташника, О. Прікоти, І. Фролова, С. Харченка.

Характеризуючи поняття «система», варто взяти до уваги філософсько-соціологічний аспект його вивчення в науковій теорії. Ще в античній філософії систему розуміли як категорію, що формує та упорядковує буття, організовує всесвіт, як природний порядок частин цілого, створених Богом. В історії дослідження поняття цікавими є висловлювання Цицерона про те, що всі елементи побудови Всесвіту та світу є гармонійно пов'язаними між собою. Цю думку підтверджує такий постулат Анаксагора: «все у всьому». Зазначимо, що першу філософську систему створив Аристотель, у якій систематизував знання про античний світ. У подальших філософських дослідженнях розуміння системи представлено в онтологічних концепціях К. Ліннея «система природи». В епоху Відродження означену концепцію розвивав І. Кант, який у її змістовій основі вбачав єдність знань, пов'язаних певною ідеєю. Варто наголосити, що генезис поняття «система» продовжувався в наукових дослідженнях Й. Фіхте та Г. Гегеля. Зокрема, Й. Фіхте розглядав наукові знання в певній системі та системній формі, а Г. Гегель зауважував, що «предмет – це щось ціле, яке складається з частин, а частини з елементів... поодинокі предмети не існують самі по собі, ... вони утворюють організовані системи» [69, с. 345].

Досліджуване поняття в працях утопістів-соціалістів (Ф. Фур'є та Р. Оуен) та філософів-матеріалістів (К. Маркс, Ф. Енгельс) використовується на позначення системи знань про суспільство. Крім цього, науковці обрали системність методом наукового пізнання й конструювали, таким чином, соціальну систему. К. Маркс і Ф. Енгельс, розглядаючи соціальну систему з позиції матеріалізму, обґрунтували взаємозалежність елементів природи й суспільства та визначили їхній взаємозв'язок як неоднорідну систему. У науковій теорії поняття «система» розглядали із соціологічного погляду. Так, В. Паретто соціальну систему тлумачить як таку, що перебуває в стані рівноваги відносин, яка здатна постійно порушуватися й

відновлюватися. Поряд із цим він указує, що всі частини соціальної системи тісно взаємопов'язані та впливають одна на одну, перебуваючи в єдності.

Поняття «системи» в соціології визначали як складне ціле, яке формується на основі певних закономірностей, правил і законів. Цю думку розвивали О. Конт і Г. Спансер, які зазначали, що соціальна система є певним живим організмом зі своїми уявленнями про навколишній світ та динамічними процесами всередині себе.

Окрім цього, у контексті дослідження системного підходу як методологічної основи наукового дослідження, цікавою та вагомою є концепція Л. Берталанфі, обґрунтована в логіко-методологічному аспекті. Науковець пише, що система є складним організмом із безліччю властивостей, якостей та взаємозв'язків, їй притаманні різні властивості «органічних цілих» [14]. Очевидно, науковець приділяв важливу роль системі та її взаємозв'язку з навколишнім середовищем, поєднував це в органічне ціле. Поряд із цим він указував, що обмін інформацією, енергією системи із зовнішнім середовищем визначає певний зворотний зв'язок (віддачу) у середину системи, а саме функціонування системи буде можливим і успішним лише за позитивного впливу зовнішнього середовища. Цей підхід вартий уваги в контексті побудови педагогічних систем, які будуть успішно функціонувати в процесі фахової підготовки, позаяк, на нашу думку, адже педагогічна система за своєю суттю, може успішно функціонувати лише в тісному взаємозв'язку з освітньо-виховним, креативним, середовищем вищого навчального закладу.

У процесі дослідження системного підходу як методологічної основи наукового дослідження слід дотримуватись і трактувань Л. фон Берталанфі, який розглядав систему як комплекс елементів, які тісно взаємодіють [14, с. 1–20]. Основне завдання системної методології він убачав у тому, щоб, спираючись на систему як комплекс певних взаємопов'язаних компонентів, віднайти закони, які становлять основу функціонування та розвитку систем. Загалом сутність системного підходу полягає у виявленні структури системоутворювальних зв'язків педагогічного процесу, а також

визначенні взаємозв'язку між різними підсистемами всередині системи; означенні взаємозв'язку між системою й навчально-виховним середовищем вишу.

З огляду на це, учення про загальну теорію систем є науковою концепцією, базовою категорією якої є поняття «система». На підставі цього виокремлюємо *основні підходи* до категорії «система» в науковій теорії та практиці.

*Перший підхід* дає змогу розглядати систему як упорядковану класифікацію взаємопов'язаних елементів, які у взаємодії з оточенням є цілісною системою [39, с. 6].

*Другий підхід* становить сукупність взаємодіючих елементів, зорієнтованих на досягнення певної мети (І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін) [48, с. 4].

*Третій підхід* – це єдина цілісність та певна множина компонентів (В. Афанасьєв, А. Авер'янов) [7, с. 24; 3, с. 9].

*Четвертий підхід* становить основу апарату системних досліджень та методики системного дослідження (О. Безпалько, В. Докучаєва, І. Зверєва) [11; 12; 13; 29; 30; 33; 34; 35].

Отже, багатоаспектний розгляд змісту категорії «система» дає нам змогу виокремити такі основні *характеристики* цього поняття:

– *цілісність* – характеризується за допомогою поняття «зв'язок», який забезпечує єдність частин системи, у якій зміна однієї зумовлює зміну іншої, що своєю чергою спричиняють загальні порушення системи;

– *структурність* – вирізняється сукупністю частин та компонентів системи, які взаємозалежать одна від одної, відображають будову системи та визначають внутрішні зв'язки між компонентами;

– *єдність* – зумовлена тісним взаємозв'язком та взаємообумовленістю між компонентами системи, які утворюють єдине ціле, визначають системні якості та підпорядковані єдиній меті або цілі;

– *цілеспрямованість* – зумовлена ієрархічністю системи та взаємозв'язком компонентів і рівнів системи між собою, тобто упорядкованістю частин системи та чіткою їх підпорядкованістю єдиній меті;

– *функціональність* – зумовлена управлінням, якому

характерні різні форми, методи та способи, що забезпечують системі активне функціонування та успішний розвиток, водночас функціонування та розвиток системи представлений її тісним взаємозв'язком із середовищем [27, с. 257–262].

Загалом система (від дав.-гр. *συστημα* – організм, союз, ціле, сполучення, складене з частин; виникло в стародавній Греції близько II тис. років тому) – це об'єднання якоїсь розмаїтості в єдине ціле, елементи якого займають відповідні їм місця [73, с. 415]. Проаналізувавши категорію «система», стверджуємо, що вона застосовується в різних варіативних аспектах, зокрема, як спосіб мислення, як явище суспільства, як метод, як практична діяльність, як класифікація, як теорія, як сукупність певних норм і правил, як сукупність об'єктів. Вважаємо за доцільне розглядати систему як множину взаємопов'язаних, взаємодоповнювальних, системно-взаємодіючих елементів, що відокремлені від середовища і водночас взаємодіють із ним як єдине ціле.

Варто зауважити, що у вивченні явищ і процесів, а також особливостей функціонування системи використовується системний підхід, що дає змогу розглядати кожен об'єкт як систему. Дослідженням педагогічної методології системного підходу займалися В. Беспалько, Т. Ільїна, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, А. Саронов, А. Сидоркін, А. Кузнєцова. Науковці розглядали особливості педагогічних явищ і процесів як об'єкти системного дослідження. Системний підхід, за твердження Т. Трушнікової, є інноваційним напрямом у педагогіці, що дає змогу розглядати сутність та закономірності навчання і виховання як єдину систему педагогічного процесу, а також системне мислення в побудові та визначенні компонентів системи [70]. Поняття «системний підхід» засноване на аналізі дослідження систем та сприяє виробленню стратегії побудови системи. Особливості системного підходу полягають у тому, що він розкриває цілісність системи; дає змогу визначити механізми, що забезпечують цілісність системи; сприяє виявленню зв'язків між компонентами та їхній взаємопов'язаності [19, с. 476].

Водночас варто зауважувати, що системний підхід передбачає виконання таких завдань:



- розроблення цілей системи;
- конструювання об'єктів як системи;
- побудова моделей системи;
- визначення властивостей системи;
- дослідження функціонування системи.

З огляду на сказане, функціонування системи визначає використання системного підходу, що передбачатиме системно-компонентний, системно-структурний та системно-функціональний аналіз.

Системно-компонентний аналіз надає змогу визначити компонентний склад системи; системно-структурний – отримати уявлення про внутрішню організацію системи (взаємодію компонентів та їх зв'язків); системно-функціональний – визначити загальносистемні цілі, засоби, ресурси, необхідні для досягнення цілей та функціонування системи загалом [6, с. 69–70].

Наукові положення теорії застосування системного підходу в процесі наукових досліджень, описані як у психологічній, так і в педагогічній літературі [46; 57], дають змогу зрозуміти та розкрити сутність механізму функціонування системи. Крім цього, системний підхід охоплює систематизацію зв'язків і взаємовідносин між усіма компонентами системи що функціонує, наприклад у ВНЗ: системну взаємодію дисциплін, які викладають, і тих, які є в освітній програмі, в тому числі взаємодію педагогічної практики з навчальним процесом; систематизацію змісту навчання, засобів навчання та способів діяльності викладачів та студентів [78].

Варто зазначити, що в одній із перших публікацій із проблематики системного дослідження науки І. Блауберга, В. Садовського й Е. Юдіна була зроблена спроба поділу системних досліджень на підвиди, які мають свої завдання, зокрема: розроблення логіки та методології системного дослідження; формування загальної системної теорії; здійснення системних розроблень у сфері конкретної науки; побудова загальної теорії системи [18, с. 7; 152; 814].

Водночас, на думку А. Урсула, загальнонауковим системним підходом є насамперед процес, який розгортається в просторі та часі наукового пізнання, науки як системи знань, як діяльності з їхнього виробництва та використання [71, с. 29–47].

Таким чином, сутність системи слід розглядати як процес, що охоплює теоретичний, методичний та особистісно-професійний напрями змістової підготовки, тобто поєднує освітньо-теоретичну, науково-дослідну та виховну діяльність в процесі фахової підготовки.

З упевненістю стверджуємо, що однією з перших спроб об'єднати педагогіку із системним підходом була наукова роботи Л. Зоріної «Системність – якість знань», у якій науковець подала повну характеристику таких категорій, як систематичність та системність, а також указала, що систематичність знань вирізняється усвідомленням їхнього складу, ієрархії й послідовності. Зокрема, дослідниця пропонує використовувати в навчальному процесі «знання про знання», застосовуючи поряд із цим методологічні знання, конструюючи розповідь згідно із поданими структурно-логічними схемами [36; 37].

Необхідність використання в навчальному процесі вишів системного підходу обґрунтував С. Архангельський. Учений указав, що «навчальний процес – це специфічна система, а головна її відмінність від інших систем у тому, що її функціонування відбувається на основі внутрішніх психічних процесів студентів і викладачів, кожен із яких аналізує й формує різні інформаційні потоки, зважаючи на свою індивідуальну змістову діяльність у вирішенні тих чи тих загальних завдань навчання» [4, с. 24].

У наукових дослідженнях із загальнонаукової та педагогічної системології помітні різнопланові вимоги до опису систем. Однак В. Загвязинський щодо проблеми недостатньої вивченості системних педагогічних явищ зазначав, що необхідно обмежити застосування системного підходу. Натомість В. Беспалько вважав, що системний підхід варто застосовувати досить ґрунтовно [15; 16; 17], оскільки систему він витлумачував як процес, який відбувається за певних умов та зумовлений цими умовами, а педагогічну систему трактував як таку, «у якій протікають педагогічні процеси» [16, с. 25].

Доцільно наголосити, що системний підхід базується на таких основних принципах:

1) багатовимірності, який дає змогу розглядати будь-який об'єкт або явище в різних аспектах;

багаторівневості, який сприяє визначенню ієрархічної структури систем, підсистем, елементів;

2) різнопорядковості, що дає змогу визначати ієрархічну будову системи та виявляти закономірності різного порядку в системі;

3) динамічності, який указує на те, що системний підхід розглядає об'єкт, що вивчається, на всіх етапах його «життєвого циклу» [44, с. 1–2].

Поряд із цим О. Вознюк зазначила, що цілісно-системний підхід передбачає реалізацію таких принципів формування творчої особистості:

- принцип визнання самоцінності особистості;
- принцип олукутації творчого мислення;
- принцип суперечливості процесу розвитку творчих здібностей;

- принцип дисипації (самовибудовування) творчих здібностей, який ґрунтується на положеннях синергетики;

- принцип єдиного темпосвіту (темпу розвитку) творчих здібностей;

- принцип відкритої сенситивності в розвитку творчих здібностей [24, с. 41].

Визначення загальних ознак системного підходу та опис аспектів його використання (структурності, принципів, компонентів, завдань) надає змогу зрозуміти, що педагогічній системі властиві такі риси:

- 1) наявність компонентів, складників компонентів,
- 2) цілеспрямованість як основа досягнення цілей,
- 3) єдність та цілісність компонентної структури та окремих компонентів системи.

Водночас компоненти системи слід трактувати як окремі структурні складники, що перебувають у тісному взаємозв'язку та взаємодії з іншими структурними одиницями, а їхній взаємозв'язок зумовлює єдність педагогічної системи.

Позаяк системний підхід є універсальним, базується на різних концепціях, вважаємо що його слід використовувати як основу методологічного дослідження побудови систем (особистісно зорієнтованого, синергетичного, діяльнісного, компетентнісного), що охоплює всі функції педагогічної

системи. Крім цього, важливість застосування системного підходу як основи методологічного дослідження та моделювання зумовлена такими умовами, за яких педагогічні системи можуть виникнути та функціонувати:

1) педагогічна система виникає за умови її потреби в опануванні певними вміннями;

2) педагогічна система виникає за умови накопичення навчальної інформації, що має стати предметом засвоєння студентів;

3) педагогічна система виникає за умови віднайдених цілей, методів, форм та засобів навчання та спричинена певними вміннями;

4) педагогічна система виникає лише за наявності студентів, що прагнуть навчитись певним вмінням;

5) педагогічна система виникає за умови, коли педагоги володіють навчальною інформацією, методами, формами й засобами її передання студентам [5, с. 12–17].

Водночас важливим є твердженням Н. Кузьміної про основні елементи педагогічної системи, якими є мета, навчальна інформація, методи, форми та засоби, студент та викладач [50, с. 12–17]. Таким чином, констатуємо, що системний підхід надає змогу визначити структуру педагогічної системи за допомогою виокремлення її компонентів та визначення їхніх зв'язків.

Водночас доцільно для розуміння сутності системи розкрити такі поняття як «структура» та «компонент». Будь-яка система, зокрема й педагогічна, передбачає наявність певної структури, що є основою системи. Т. Ільїна обґрунтувала поняття «структура» як внутрішню побудову системи із стійкими зв'язками, що забезпечують її дієвість і незмінність у процесі функціонування [39, с. 8].

У тлумачному словнику української мови Д. Гринчишина поняття «структура» тлумачать як будову, взаємні відношення елементів, які творять цілісність [43, с. 261]. У філософському словнику подано інше визначення структури, більш ґрунтовне та докладне. Зокрема, структуру визначено як побудову й внутрішню організацію системи, яка спричинена єдністю усталених взаємозв'язків між її елементами [2, с. 23; 296].

На нашу думку, структура – це стала побудова внутрішніх

та зовнішніх зв'язків об'єкта, що відображається за допомогою компонентів, які відбуваються усередині системи. Позаяк структура тісно пов'язана з компонентами, що є її основою, компонент, за визначенням тлумачного словника української мови, – це складник, частина чого-небудь [43, с. 114], а також неподільний в контексті конкретної системи елемент [65, с. 85].

Неординарною та важливою в контексті нашого дослідження є думка А. Ковальова, який називає педагогічну систему сукупністю компонентів, взаємодія яких обумовлює високий ступінь її ефективності [42, с. 15].

Науковець з-поміж компонентів педагогічної системи виокремлює такі: сукупність людей, що беруть участь у процесі учіння; сукупність людей, що перетворюють наукові знання в доступні для учнів; предмет учіння – знання; множина стереотипних структур, за допомогою яких здійснюється кодування й накопичення інформації; компоненти управління [42, с. 15]. Таким чином, науковець вводить до педагогічної системи такі компоненти, які забезпечують тісний взаємозв'язок усіх інших компонентів. Зокрема, це – педагог і учні в безпосередньому зв'язку, й у зворотному – учні й педагог.

Здійснивши аналіз системи та системного підходу як базових понять наукового дослідження, варто зауважити, що окремим видом системи є педагогічна, яку в наукових джерелах витлумачують по-різному:

– «взаємодія результатів, засобів і умов формування» [41, с. 11];

– «регулярність тих чи тих впливів» [49, с. 260 – 263];

– «педагогічний процес як система» [46, с. 48];

– «сукупність впливів педагогічних факторів» [22, с. 296].

Зазначимо, що поняття «педагогічна система» тривалий час не було конкретно означеним та не використовували в освітніх концепціях.

С. Архангельський, Ю. Бабанський, Т. Ільїна трактували його як навчальний процес, систему навчального процесу, цілісний педагогічний процес, елементи системи навчання [3; 4; 8; 9; 10; 38; 39].

У контексті нашого дослідження важливим є визначення педагогічної системи В. Беспалька, який витлумачує її як

«систему, у якій протікають педагогічні процеси» [16, с. 25] і стверджує, що ця система є головною в освітньому процесі. До педагогічної системи належать учні, цілі й зміст навчання, форми й засоби навчання, процес навчання.

Іншу думку щодо педагогічної системи має Л. Вікторова, яка вважає основним принципом організації системи цілісність та зазначає, що «педагогічна система – це упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів, що утворюють цілісну єдність, підпорядковану меті виховання й навчання» [23, с. 15]. Науковець долучає до структурних компонентів результат навчання й виховання. Крім цього, структурні компоненти вона витлумачує як суб'єкт, об'єкт, мету, засоби педагогічної комунікації, навчальну інформацію, і, про що ми зазначили вище, результат (новий компонент) [23, с. 15].

Варта уваги концепція педагогічної системи А. Новікова, який долучив до уже відомих компонентів і такі елементи: цілі освіти, зміст освіти, методи та засоби, організаційні форми навчання й виховання. Водночас учений зауважив, що головним компонентом є цілі, які вирізняються багаторівневістю й утворюють ієрархію цілей [52, с. 24].

Свою думку щодо функціонування та компонентності педагогічної системи висловив І. Васильєв, який подав визначення педагогічної системи як множини взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, взаємодія яких підпорядковується досягненню єдиної мети – «навчання й виховання підростаючого покоління й дорослих людей» [72, с. 28]. Окрім цього, науковець виокремив такі структурні елементи педагогічної системи: цілі освіти й еталон, зміст освіти, студент, педагог, способи навчання й виховання, результат і продукт освіти. На відміну від міркувань інших науковців щодо компонентів педагогічної системи, І. Васильєв вводить до системи так званий функціональний компонент (кібернетичний), що визначає управління педагогічною системою [72, с. 302].

Плідною у педагогічній теорії й практиці є робота В. Володько, який запропонував свій варіант моделі педагогічної системи [26]. Зокрема, він уперше замінив поняття «учень», «учитель» на «студент», «викладач» та долучає до педагогічної

системи такі нові компоненти: дидактичне середовище, зворотний зв'язок, нормативне забезпечення навчання, критерії діяльності учня (студента) і учителя (викладача) [26, с. 48]. Цікавим є аналіз компонента «дидактичне середовище», який здійснив В. Володько. Зокрема, він так витлумачує це поняття: «єдине поле, єдиний простір, у якому відбувається процес навчання й виховання, єдині підходи, єдина мета спільної діяльності викладачів; єдині оцінювальні погляди та дії для всіх учасників педагогічного процесу» [26, с. 48].

Аналіз наукових джерел дав нам змогу визначити такі *особливості педагогічних систем*: педагогічні системи є цілісними та відкритими; педагогічні системи охоплюють низку взаємозалежних та взаємопов'язаних компонентів; педагогічні системи здатні динамічно розвиватись, позаяк підпорядковані меті та цілям; педагогічні системи можуть охоплювати певні підсистеми та утворювати певну системну єдність.

Важливою у контексті дослідження систем є концепція Н. Кузьміної, яка ґрунтовно описала як педагогічну систему, так і її структурні та функціональні компоненти. Структурні компоненти вона розуміє як базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює факт їхньої наявності [50, с. 10]. Науковець визначила п'ять компонентів, зокрема, мету, зміст, засоби педагогічної комунікації (форми, методи, засоби навчання), суб'єкт та об'єкт. Водночас Н. Кузьміна підкреслює, що функціональні компоненти характеризують педагогічні системи в дії, оскільки кожен із виділених структурних елементів у колективній, груповій, індивідуальній діяльності суб'єктів або об'єктів вступає в нові стосунки з іншими і у такий спосіб підпорядковує їхню взаємодію собі [50, с. 21].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що сьогодні в педагогічній науці не існує єдиного визначення педагогічної системи. Поряд із цим вагомими й базовими для цього дослідження ми вважаємо визначення педагогічних систем Н. Кузьміної та Л. Вікторової.

Зокрема, «Множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання підростаючого покоління дорослих і дітей» (Н. Кузьміна) [50, с. 10]; «Педагогічна система – це

упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів, які утворюють цілісну єдність і підпорядковані цілям виховання й навчання» (Л. Вікторова) [23, с. 21].

У розробленні системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів та в межах проведеного комплексного аналізу різних підходів до категорій «система» й «педагогічна система», а також спираючись на твердження Н. Кузьміної, Л. Вікторової, ми визначаємо педагогічну систему формування креативності майбутніх соціальних педагогів в умовах фахової підготовки у такій редакції: *Система формування креативності майбутніх соціальних педагогів в умовах фахової підготовки* – це єдиний комплекс взаємопов'язаних структурних компонентів, що гармонійно взаємодіють між собою, утворюючи особливу єдність, яка спрямована на формування креативності майбутніх соціальних педагогів як особистісно професійної властивості фахівця соціальної сфери.

З огляду на це визначення та проаналізовані підходи до категорії «система», ми можемо окреслити структуру системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі (рис. 1).

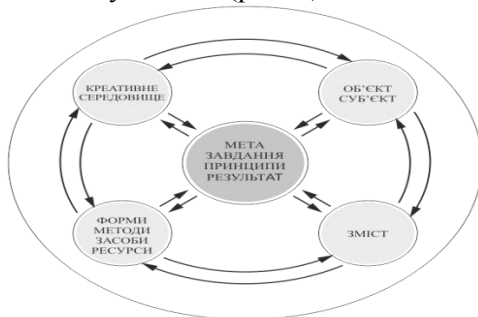


Рис. 1. Взаємозв'язок компонентів системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів

На нашу думку, основними компонентами пропонованої системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів є такі:

– мотиваційно-цільовий компонент, що охоплює мету, завдання, принципи й результат;



- об'єкт-суб'єктний компонент, який об'єднує об'єкт, суб'єкт ;
- змістовий компонент;
- технологічний компонент, що базується на формах, методах, засобах та ресурсах;
- креативно-середовищний компонент, який ґрунтується на креативно-творчому напрямі професійно-методичної підготовки майбутнього соціального педагога у виші [54; 55].

Зауважимо, що продемонстрована система є відкритою та спрямованою на практичну реалізацію у вищому навчальному закладі.

Окрім цього, система формування креативності майбутніх соціальних педагогів є різновидом педагогічної системи, оскільки вирізняється усіма притаманними такій системі *ознаками*:

1) є основою науково-теоретичного осмислення й побудови педагогічної діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери;

2) охоплює певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і форм, необхідних для формування креативно-творчої особистості, цілеспрямованого та зорганізованого педагогічного впливу на формування креативної компетентності майбутнього фахівця, забезпечує виконання усіх основних функцій педагогічної діяльності;

3) сприяє формуванню креативної професійно зорієнтованої особистості.

Під час розроблення системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів в умовах фахової підготовки ми дотримувалися логічності, що виявляється в таких взаємозумовлених діях:

- забезпечення теоретичного синтезу на педагогічному рівні наукового дослідження;

- визначення мети, що об'єднує всі компоненти системи;

- конкретизація завдань та принципів формування креативної особистості майбутніх соціальних педагогів в умовах вишу;

- визначення підсистем системи, що забезпечить ґрунт системного бачення;

- визначення сукупності взаємопов'язаних засобів,

методів і форм, необхідних для формування креативно-творчої особистості;

– виявлення не тільки зв'язків та елементів системи, але й розгляд проблеми взаємодії системи з креативним середовищем вищого навчального закладу;

– розроблення моделі системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів у виші, що допускає використання спеціальних понять і методів, визначення певних напрямів, умов, норм і правил;

– перевірка основних теоретичних положень дослідження та узагальнення результатів реалізації означеної моделі [54; 55].

Унаслідок вивчення положень про структуру та компоненти ми можемо констатувати, що усі компоненти визначають внутрішню побудову системи та у своїй єдності й взаємозв'язку розкривають і науково обґрунтовують її зміст. При цьому єдність та взаємозалежність компонентів системи забезпечить досягнення інтегративної якості цілісної системи та досягнення позитивного результату.

Системний підхід як методологічна основа наукового дослідження надав нам можливість визначити такі основні ознаки педагогічної системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів в процесі фахової підготовки у вишах:

1. *Наявність мети.* Мета є основним системоутворювальним чинником, для досягнення якої ми використовуємо принципи, форми, методи, засоби та дії. Останні є функцією системи й охоплюють всі принципи формування та їхні основні функціональні компоненти. У нашому дослідженні метою є формування креативності майбутніх соціальних педагогів як особистісно-професійної властивості фахівця соціальної сфери в процесі навчання у вищому навчальному закладі.

2. *Цілісність* – система формування креативності МСП в процесі навчально-виховної діяльності вишів, взаємообумовлена сукупністю компонентів, які становлять єдине ціле, зміна одного компонента зумовлює зміну іншого.

3. *Цілеспрямованість та доцільність* спричинена наявністю як суб'єктивних, так й об'єктивних чинників

сформованої системи креативності МСП, передбачає наявність у системі конкретизованих цілей для перетворення особистості студента в креативного фахівця – соціального педагога.

4. *Структурність* формує взаємозв'язки між окремими компонентами системи в межах мікрорівня (група), мезорівня (факультет) та макрорівня (виш). Структурність, крім цього, зумовлює зв'язки між компонентами як у вертикальному, так і горизонтальному рівнях та об'єкт-суб'єктні відношення, наявність мети, завдань, визначеність змісту, форм, методів та конкретизацію результату.

5. *Відкритість*. Характеристика цієї ознаки полягає в тому, що вона зумовлена наявністю відкритих зв'язків освітнього і культурно-виховного процесу із креативним середовищем вишу та перебуває у взаємозв'язку із іншими підсистемами і є складовою системи професійної підготовки майбутнього соціального педагога.

6. *Функціональність*, що дає системі внутрішні та зовнішні функції, які взаємодіють між собою та забезпечують досягнення результату.

7. *Синергічність* полягає в тому, що система здатна самоактуалізовуватися, самоорганізовуватися та саморозвиватися; використовувати різні творчі можливості особистості, групи, а також адаптуватися у креативному середовищі вищого навчального закладу.

8. *Життєтворчість* полягає в тому, що система формування креативності МСП повинна бути організована на основі творчого ставлення до життя, до професії та професійного зростання під час набуття життєвого досвіду.

9. *Рівновага* дає змогу досліджуваній системі зберігати свій компонентний стан структурності та цілеспрямованості упродовж певного періоду, що не залежить від зовнішнього впливу.

10. *Взаємообумовленість системи та середовища* характеризується відкритістю системи, позаяк освітнє та культурно-виховне середовище вишу, будучи креативним, зумовлює стійкість та життєтворчість системи в процесі досягнення результату [54; 55].

У процесі побудови системи слід використовувати метод моделювання, який вивчали у науковій теорії і практиці в різних

наукових аспектах. Зокрема загальні аспекти моделювання системи досліджували О. Безпалько, В. Докучаєва, С. Коношенко, В. Корнишук, С. Омельченко, В. Полішук, В. Тесленко; педагогічне моделювання вивчали О. Бернацька, О. Борисова, А. Вербицький, О. Дубасенюк, В. Загвязинський, Е. Зеєр, Л. Красовська, В. Корнешук, М. Лазарєв, А. Лігоцький, П. Лузана, О. Мещанінова, В. Михеєва, О. Пономарьов, О. Ткачова та ін.; моделювання професійної підготовки соціального педагога та педагогів загалом розкрито в наукових дослідженнях О. Безпалько, Р. Вайноли, В. Докучаєвої, І. Зверєвої, А. Капської, В. Полішук, Г. Лактіонової, С. Харченка.

Основна функція моделі – це її використання як засобу пізнання. До конкретизованих (похідних від основної) функцій належать засіб наукового осмислення дійсності; засіб спілкування; засіб навчання й тренування; інструмент прогнозування; засіб постановки та проведення експерименту.

Модель як засіб осмислення дійсності надає змогу впорядкувати та формалізувати початкові уявлення про об'єкт дослідження. У процесі побудови моделі можна виявити суттєві взаємозв'язки та взаємозалежності, послідовність дій (алгоритм) і необхідні ресурси. Як засіб спілкування модель спричиняє точне формулювання основних понять і стислий опис системи, пояснення причинно-наслідкових зв'язків та загальну структуру системи, що досліджується та моделюється; як засіб навчання й тренування сприяє підвищенню ефективності процесу формування креативності засобами інноваційних, інтерактивних та креативних технік, методів, методик. Використання моделі для побудови системи надає змогу підвищити ефективність її впровадження.

На думку В. Михеєва, моделювання в педагогіці має такі аспекти застосування: гносеологічний, у якому модель відіграє роль об'єкта в процесі пізнання певного явища; загальнометодологічний, який зумовлює визначення взаємозв'язків різних елементів навчально-виховного процесу; психологічний, який сприяє описанню різних сторін навчальної та педагогічної діяльності [51, с. 8].

Варто вказати, що, описуючи системний підхід як педагогічне явище, А. Куракін і Л. Новікова зазначили, що провідним методом у його реалізації є модельний. Крім цього,

науковці вказували, що важливою та необхідною є поняттява модель, яка відображає об'єкт у формі певної сукупності взаємопов'язаних припущень, тверджень, висновків. Другою вони визначили образну модель, яка б відтворювала основні сторони, елементи, зв'язки, відносини об'єкта у формі описів, фото- і кіномоделей, графіків, схем [45, с. 9]. Позаяк основним методом системного дослідження А. Куракін і Л. Новікова назвали моделювання, стверджуємо що його слід використовувати у науковому дослідженні як методологічну основу.

Цієї ж думки дотримується і Т. Ільєсова, зазначаючи, «сутність педагогічного системного дослідження полягає в тому, щоб забезпечити теоретичний синтез (а не просто узагальнити матеріал цілої низки наук) на педагогічному рівні за допомогою встановлення методів пізнання: у системному дослідженні відбувається відмова від звичайного поділу на емпіричні та теоретичні методи. Провідним методом є моделювання як їх діалектична єдність» [40, с. 23].

У монографії А. Лігоцького розроблена модель різнорівневої підготовки фахівців [47, с. 8], що «дає змогу отримувати та оперативно реалізовувати оптимальні управлінські рішення» [47, с. 7]. Модель професійних комунікативних якостей соціального педагога обґрунтував О. Гура, який визначив такі основні підструктурні складники моделі: комунікативну, професійне мислення, професійну спрямованість, експресивність, організаційність. І. Сігов вважає, що модель повинна мати певну форму документаційного характеру [60, с. 8]. На думку В. Чернілевського, модель майбутнього конкурентоспроможного фахівця визначає зміст і процес його підготовки, критерії якості підготовки й розвитку його особистості як суб'єкта соціально-професійної діяльності [76, с. 71]. Цікавою є трирівнева модель творчої особистості [58], яку запропонував В. Рибалко. Науковець базує цю модель на загальних рисах всебічно розвиненої особистості. В основу першого рівня він поклав риси гармонійно розвиненої особистості, в основу другого рівня – риси, які зумовлені певним рівнем допрофесійної підготовки, в основу третього – особистісні риси конкретної людини.

Важливим доробком у сфері моделювання систем є наукові роботи С. Сисоевої [63, с. 312, 318, 323], яка розробила

низку теоретичних моделей, зокрема педагогічної творчості вчителя; творчої особистості учня, у якій визначено структуру його творчих здібностей; модель творчих можливостей учнівського колективу [61; 62]. У деяких аспектах нашого дослідження та побудови моделі формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки (вимірюванні рівнів сформованості креативності та діагностиці їх формування) ми будемо спиратися на роботи С. Сисоєвої.

Фундаментальним теоретико-методичним підґрунтям розв'язання проблеми нашого дослідження став доробок В. Докучаєвої «Теоретико-методичні засади проектування інноваційних педагогічних систем» [29; 30], у якому вперше було досліджено феномен інноваційної педагогічної системи та представлено його як конструкт міждисциплінарного синтезу, а також було розроблено й теоретично обґрунтовано алгоритм та технологію проектування інноваційних педагогічних систем. В. Докучаєва, спираючись на аналіз провідних положень теорії систем, стверджувала, що інноваційна педагогічна система є інтерактивним утворенням класу «соціальні системи», тому має властивості системи відкритого типу [29, с. 21]. Також науковець виокремила класоутворювальні ознаки інноваційної педагогічної системи, до яких, на її думку, належать: ангажованість; експансивність; інтегрованість; концептуальність; широта; інтенсивність; енергетичність; стійкість; синергетичність [30, с. 21].

Окрім цього, варті уваги міркування В. Докучаєвої про вивчення теоретичних та емпіричних чинників, що слугують основою створення інноваційних педагогічних систем. Зокрема, науковець виокремила таку сукупність чинників, які регламентують процес отримання творчого продукту: концептогенні чинники; системоутворювальні чинники; системорозвивальні чинники; чинники обміну; чинники функціональних зв'язків [29, с. 49].

У контексті нашого аналізу системного підходу як методологічної основи наукового дослідження та моделювання, також є вагомою концептуальна модель формування проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала, яку розробила й теоретично обґрунтувала

В. Докучаєва. В основу цієї моделі був покладений компетентнісний підхід. Проектувальну компетентність науковець розглядає як складний синтез та комбінацію загальнопедагогічних та спеціальних компетентностей майбутнього педагога-професіонала [29; 30].

У своєму дослідженні авторка звертає увагу на те, що в науковому дослідженні системи слід опиратися на одну з найважливіших ознак інноваційної педагогічної системи – здатність до розвитку, оновлення та самозбереження, яку обґрунтувала В. Докучаєва. Зокрема, на думку дослідниці, педагогічна система як система відкритого типу має здатність досягати точки біфуркації в життєвому циклі, після чого система здатна до перетворення, розвитку та циклічного функціонування за дотримання таких умов: соціальної затребуваності; цілеспрямованості; соціального іміджу; конструктивності; оригінальності; практичної придатності [29, с. 25, 32].

Таким чином, моделювання як метод пізнання й метод дослідження в педагогіці дає змогу конкретизувати досліджувану проблему та чітко її окреслити, встановити її зв'язок з аналогічними науковими проблемами. У сучасному словнику іншомовних слів модель (італ. *modelo*, лат. *modulus* – міра, ритм, такт) розглядають як схему для пояснення якогось предмета, явища або процесу в природі та суспільстві [67, с. 461].

Зауважимо, що в педагогічній науковій теорії увага вчених зосереджується на вивченні сутності та структурних складників моделювання. Ми підтримуємо думку Н. Сергєєва [59] і вважаємо обґрунтованим використання поняття «модель» як ідеальної схеми процесу підготовки фахівців у виші та найбільш повним відображенням уявлення про цілі, що має бути досягнута.

Зауважимо, що побудова моделі повинна базуватися на таких наукових положеннях:

- 1) становити основу пізнання та систематизації нового;
- 2) давати змогу залучати щось нове та інноваційне;
- 3) орієнтуватись на практичну реалізацію та можливість упровадження;
- 4) надавати нову інформацію про педагогічний об'єкт;
- 5) передбачати перевірку та істинність.

Безперечно, створення педагогічної системи і її модель

повинні передбачати формувальну мету, тобто моделювання повинно бути не тільки пізнанням нового, але і формувати суть наукового дослідження. На підставі цього науковець повинен визначити: мету розроблюваної системи, завдання, принципи, компоненти системи, напрями, умови, форми, методи, засоби, ресурси, результат, що і передбачає створення передбачає створення цілісної концептуальної моделі системи.

Таким чином, модель системи ми витлумачуємо як описову характеристику, що ґрунтується на умовах, напрямках, етапах і компонентах, принципах, методах, формах, засобах, ресурсах та методичних прийомах її реалізації. Для певних систем характерна багатофункціональність, оскільки кожен компонент системи, на нашу думку, може бути зумовлений реалізацією окремої функції, наприклад:

- *аксіологічної* (пов'язаної з визначенням та спрямуванням мотивів, визначає сукупність мотивів, адекватних цілям;

- *аналітико-прогностичної* (пов'язаної з визначенням змістових складників процесу; удосконаленням програм та технологій; прогнозуванням);

- *інтегративної й пізнавально-інформаційної* (пов'язаних з отриманням знань і вмій у процесі навчально-виховної діяльності та інтеграцією їх в інформаційне поле середовища вишів, зумовлює поглиблення умій і навичок у процесі самореалізації та самоактуалізації особистості);

- *експертної* (забезпечує контроль процесу досягнення мети).

Таким чином, у цьому підрозділі ми проаналізували дослідження та використання наукових засад системного підходу для обґрунтування, моделювання та створення педагогічної системи та здійснили розгляд досліджуваної проблеми в теоретико-методологічному аспекті; розкрили загальнонаукові положення про систему, системний підхід та моделювання як методологічну основу наукового дослідження, означили певні наукові підходи до досліджуваної проблеми, на які слід опиратися в обґрунтуванні та моделюванні системи, а також визначили основні положення, що слугуватимуть основою наукового дослідження системи і загалом її



формування та розроблення моделі.

Під час системного аналізу ми визначили, що система формування креативності майбутніх соціальних педагогів (МСП) є різновидом педагогічної системи та має такі основні ознаки: слугує основою науково теоретичного осмислення й побудови педагогічної діяльності майбутнього соціального педагога, охоплює певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і форм, які необхідні для формування креативної особистості, цілеспрямованого та зорієнтованого педагогічного впливу на формування креативної компетентності майбутнього фахівця, забезпечує виконання усіх основних функцій педагогічної діяльності, сприяє формування креативної професійно зорієнтованої особистості.

Загалом, у процесі дослідження ми визначили основні властивості системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів: наявність мети, яка вирізняється формуванням креативності майбутніх соціальних педагогів як особистісно-професійної властивості фахівця соціальної сфери в процесі навчання у виші, якої можна досягти за допомогою єдності принципів, форм, методів, засобів у тісній взаємодії; цілеспрямованість, вирізняється наявністю як суб'єктивних, так і об'єктивних чинників сформованої системи; доцільність, що передбачає наявність у системі конкретизованих цілей для перетворення особистості студента в креативного фахівця – соціального педагога; структурність формує взаємозв'язки між окремими компонентами системи; відкритість, що полягає в результативності упровадження системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів та застосуванні її у різних вищих навчальних закладах; синергетичність вирізняється тим, що ця система здатна самоактуалізовуватися та самоорганізовуватись; життєтворчість, як і система формування креативності МСП, повинна бути організована на основі творчого ставлення до життя, до професії.

### **Список використаної літератури**

**1. Абакумова Н. Н.** Педагогічні технології на основі особистісної орієнтації педагогічного процесу / Н. Н. Абакумова, С. А. Герасименко, В. Д. Рабушко //

Професійна підготовка педагогічних працівників : наук.-метод. зб. / [за ред. О. А. Дубасенюк та Л. П. Пуховської]. – Київ-Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2000. – С. 153–157.

**2. Анохин П. К.** Философские аспекты теории функциональности системы / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1978. – 97 с.

**3. 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.

**4. Архангельський С. І.** Деякі методологічні питання введення в теорію навчання вищої школи / С. І. Архангельський // Питання підвищення ефективності теоретичних досліджень в педагогічній науці : у 2 ч. – М., 1976. – Ч. 2. – С. 24.

**5. Асеев В. Г.** Проблема мотивації та особистості / В. Г. Асеев // Теоретичні проблеми психології особистості. – М., 1974. – С. 122.

**6. Афанасьев В. Г.** О целостных системах / В. Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1980. – № 6. – С. 62–78.

**7. Афанасьев В. Г.** Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.

**8. Бабанский Ю. К.** Педагогическая наука и творчество учителя / Ю. К. Бабанский. // Советская педагогика. – 1987. – № 2. – С. 3–8.

**9. Бабанский Ю. К.** Проблемы повышения эффективности научно-педагогических исследований: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

**10. Бабанский Ю. К.** Оптимизация процесса обучения / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 256 с.

**11. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.

**12. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / О. В. Безпалько. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 208 с.

**13. Безпалько О. В.** Поняття «соціально-педагогічна діяльність» у тезаурусі соціальної педагогіки / О. В. Безпалько // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету : зб. наук. праць / наук. ред. Г. В. Терещук. – Тернопіль : ТНПУ, 2003. – Вип. 4 : Педагогіка. – С. 45–50.

**14. Бергаланфи Л. фон.** Общая теория систем – критический обзор / Л. фон Бергаланфи // Исследования по общей теории

систем : сб. переводов ; общ. ред. и вст. ст. В. Н. Садовского, Э. Г. Юдина. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23–82.

**15. Беспалько В. П.** Про можливість системного підходу в педагогіці / В. П. Беспалько // Рад. педагогіка. – 1990. – № 7. – С. 59–60. **16. Беспалько В. П.** Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Воронежский ун-т., 1977. – 244 с. **17. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.

**18. Блауберг И. В.** Системний підхід у сучасній науці / І. В. Блауберг, В. Н. Садовський, Е. Г. Юдін // Проблеми методології системного дослідження / за ред. І. В. Блауберг та ін. – М. : Думка, 1970. – С. 7–48. **19. Большая советская энциклопедия.** – М. : Сов. энциклопедия, 1997. –Т. 23. – 567 с.

**20. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]** / Сайт наука и образование: школьникам, студентам, научным работникам. Новости науки и техники. – Режим доступа: <http://oval.ru/enc/66129/html>. – язык рус. **21. Бондаренко Н. И.** Методология системного подхода к решению проблем: история, теория, практика / Н. И. Бондаренко. – СПб. : СПбГТУ, 1997. – 388 с. **22. Бочарова В. Г.** Социальная микросреда как фактор формирования личности: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Бочарова Валентита Георгиевна – М., 1991. – 379 с.

**23. Викторова Л. Г.** О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск : Красноярский ун-т, 1989. – 101 с. **24. Вознюк О. В.** Цілісно-системний підхід до аналізу педагогічної творчості / О. В. Вознюк // Вісник Житомирського держ. ун-ту. – 2008. – Вип. 52. Педагогічні науки. – С. 40–43.

**25. Волкова В. Н.** Теория систем : учеб. пособие / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – М. : Высш. школа, 2006. – 511 с.

**26. Володько В.** Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи : навч. посіб. [для викл., студ. вищ. навч. закл. освіти] / В. Володько. – К. : Пед. преса, 2000. – 198 с.

**27. Грязнов И. О.** Обгрунтування компонентів системи морального виховання майбутніх офіцерів-прикордонників / І. О. Грязнов // Збірник наукових праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2004. – Вип. 8. – С. 257–262. **28. Гура О. І.** Педагогічні умови формування професійних комунікативних якостей соціального педагога: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

наук : 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О. І. Гура. – Харків : Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2001. – 20 с.

**29. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 44 с.

**30. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Докучаєва Вікторія Вікторівна. – Луганськ, 2007. – 481 с.

**31. Жиліна Л. В.** Використання інтерактивних моделей у професійній підготовці фахівців / Л. В. Жиліна, М. Ю. Кадемія // Пробл. інж.-пед. освіти : зб. наук. пр. – Х., 2009. – Вип. 24–25. – С. 269–281.

**32. Загвязинский В. И.** Проектирование региональных образовательных систем / В. И. Загвязинский // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 6–11.

**33. Зверєва І. Д.** Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика / І. Д. Зверєва. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.

**34. Зверєва І. Д.** Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю в Україні : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.05 / Зверєва Ірина Дмитрівна. – К., 1999. – 451 с.

**35. Зверєва І. Д.** Діагностика моральної вихованості школярів / І. Д. Зверєва – К. : ІСДО, 1995 . – 156 с.

**36. Зорина Л. Я.** Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников / Л. Я. Зорина. – М. : Педагогика, 1978. – 228 с.

**37. Зорина Л. Я.** Системность – качество знаний / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

**38. Ильина Т. А.** Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 72 с.

**39. Ильина Т. А.** Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений / Т. А. Ильина // Результаты новых исследований в педагогике. – М., 1977. – С. 3–18.

**40. Ільясова Т. В.** Системне дослідження навчального процесу середньої школи з включенням технічних засобів навчання: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Тамара Василівна Ільясова. – М., 1979. – 229 с.

**41. Карпенко О. Г.** Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Карпенко Олена Георгіївна. –

К., 2008. – 546 с. **42. Ковалев А. П.** Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление : учеб. пособие / А. П. Ковалев. – Х. : Харьковский гос.ун-т, 1990. – 153 с.

**43. Короткий** тлумачний словник української мови / [уклад. Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гуменська, В. Л. Карпова]. – К. : Рад. шк., 1978. – 296 с. **44. Кузьменко Б. В.** Моделювання систем : навч. посіб / Б. В. Кузьменко, О. А. Чайковська. – К. : КНУКіМ, 2009. – 134 с. **45. Куракін А. Т.** Про системний підхід у дослідженні педагогічних явищ : тези доповіді / А. Т. Куракін, Л. І. Новікова. – М., 1969. – 29 с. **46. Кушнір В. А.** Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект / В. А. Кушнір. – Кіровоград: КДПУ, 2001. – 348 с.

**47. Лігоцький А. О.** Освіта і суспільство : монографія / А. О. Лігоцький. – К. : НВТ Правник. – 1998. – 310 с. **48. Лозова В. І.** Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. [для студ. пед. навч. закладів] / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – [2-е вид., випр. і допов.]. – Х. : ОВС, 2002. – 398 с.

**49. Марчук І. П.** Система вихідних принципів морально-професійної підготовки курсантів юридичного вузу / І. П. Марчук // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Херсон : ХДУ, 2004. – Вип. 36. – С. 260–263. **50. Методы** системно-педагогического исследования / ред. Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 180 с. **51. Михеев В. И.** Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. – [3-е изд., стереотип.]. – К. : КомКнига, 2006. – 200 с. **52. Новиков А. М.** Проектирование педагогических систем / А. М. Новиков // Специалист, 1998. – № 5. – С. 23–29. **53. Ожегов С. И.** Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – [4-е изд., доп.]. – М. : ИТИ Технологии, 2008. – 944 с. **55. Онлайн-словники «Словopedia»** [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://slovopedia.org.ua>.

**56. Петришин Л. Й.** Особливості моделювання процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів у вищому навчальному закладі / Л. Й. Петришин // Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2012. – № 24. – С. 125–128.

**57. Петришин Л. Й.** Системний підхід як основа організації процесу формування креативності майбутніх соціальних

педагогів у ВНЗ / Л. Й. Петришин // Науковий вісник Ужгородського нац. ун-ту. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. – Ужгород, 2013. – № 26. – С. 147–151. **58. Приходько Ю. І.** Системний підхід у дослідженні особистісно-орієнтованої самостійної роботи у вищій військовій школі / Ю. І. Приходько // Військова освіта : зб. наук. пр. – К. : МО України, 2004. – № 1(13). – С. 119–127. **59. Рибалка В. В.** Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : ІЗМН, 1996. – 236 с. **60. Сергеев Н. К.** Непрерывное образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (Вопросы теории) : монография / Н. К. Сергеев. – СПб. – Волгоград, 1997. – 166 с. **61. Сигов И. И.** Проблемы разработки конкретного содержания моделей специалистов широкого профиля / И. И. Сигов. – Л. : ЛГУ, 1974. – 98 с. **62. Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с. **63. Сисоєва С. О.** Педагогічна творчість : монографія / С. О. Сисоєва. – Х. ; К. : Каравела, 1998. – 150 с. **64. Сисоєва С. О.** Педагогічні технології в сучасному освітньому просторі / С. О. Сисоєва // Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992–2002 : зб. наук. пр. до 10-річчя АПН України. – Х. : ОВС, 2002. – Ч. 2. – С. 311–324. **65. Словарь** философских терминов [Электронный ресурс] / Новейший философский словарь. – Режим доступа: <http://www.philosophi-terms.ru/word/>. **66. Словник** законодавчих термінів [Електронний ресурс] / НАУ-Online. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1078.27907.0>. **67. Сложные** системы модульной структуры: композиты, автономные исследования сепаратных подсистем / [И. А. Гарькина, А. М. Данилов, Е. И. Ермолаева, А. М. Зарецкий] // Строительные материалы и изделия. – 2011. – № 1(15). – С. 10–18. **68. Сучасний** словник іншомовних слів. / Укладачі: О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с. **69. Толковый** словарь Даля онлайн [Электронный ресурс] // Толковый словарь живаго великорусскаго языка Владимира Даля. – Режим доступа: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=37673>. **70. Трубавіна І. М.** Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ,

2002. – 132 с. **71. Трушникова Т. Г.** Системный подход в педагогике как инновационная основа формирования образовательного пространства / Т. Г. Трушникова // Человек и образование. – 2006. – № 7. – С. 71–72. **72. Урсул А. Д.** Загальнонауковий статус і функції системного підходу / А. Д. Урсул // Системні дослідження : щорічник. 1977. – М. : Наука, 1977. – С. 29–47. **73. Устемиров К.** Профессиональная педагогика : учеб. для учащихся / К. Устемиров, Н. Шамелов, И. Васильев. – Алматы : Акнур и К, 2005. – 431 с. **74. Философский** энциклопедический словарь / [ред.-сост. Е. Ф. Губский]. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 576 с. **75. Філософський** словник / за ред. В. І. Шинкарука. – [2-е вид.; доп.]. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с. **76. Харченко С. Я.** Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с. **77. Чернілевський В. Д.** Педагогіка вищої школи / В. Д. Чернілевський // [за ред. В. Д. Чернілевського]. – Вінниця : АМСКП, Глобус-Пресс, 2010. – 408 с. **78. Что** такое система? Значение и толкование слова sistema, определение термина [Электронный ресурс] / Толковый словарь Ушакова. – Режим доступа: [www.ionary/system](http://www.ionary/system). **79. Шадура Р. С.** Розвиток науки і теоретичні проблеми освіти. Досвід системного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. наук / Р. С. Шадура. – Тбілісі, 1971. – 54 с. **80. Merriam-Webster's** Collegiate Dictionary: Eleventh Edition [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://books.google.com.ua/books?id=TAhneeIPcAE\\_C&pg=PA\\_1112&redir\\_esc](http://books.google.com.ua/books?id=TAhneeIPcAE_C&pg=PA_1112&redir_esc). **81. Webster's** Revised Unabridged Dictionary / The ARTFL Project - Chicago: The University of Chicago, 1913. – 1465 p. – Режим доступа: <http://machaut.uchicago.edu/?resource=Webster%207s&wo=d=system&use1913=on>. – Яз. англ.

**Н. О. Ткачова**  
доктор педагогічних наук, професор,  
професор кафедри загальної педагогіки і  
педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного  
університету імені Г. С. Сковороди

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ЦІННІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ШКІЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ЯК ЦІЛІСНОЇ СИСТЕМИ**

***Анотація.** У публікації розкрито суть та зміст освітніх і педагогічних цінностей, що складають підґрунтя для ціннісно орієнтованого педагогічного процесу. Визначено стратегічну мету, часткові цілі та завдання цього процесу. Схарактеризовано зміст педагогічного процесу, організованого на аксіологічних засадах. Проаналізовано основні напрями впливу шкільного педагога на формування аксіологічної сфери (ціннісної свідомості, емоцій, поведінки) учнів. Розкрито механізм діагностики основних результатів ціннісно орієнтованого процесу.*

***Ключові слова:** педагогічний процес, освітні цінності, педагогічні цінності, цілісна система, загальноосвітній навчальний заклад.*

У сучасних умовах інтенсивної трансформації українського суспільства, пошуку ефективних засобів подальшої розбудови сильної, демократичної держави особливого значення набуває проблема забезпечення ціннісної спрямованості педагогічного процесу в школі, що дає змогу визначати стратегії його організації з позиції введення актуальних для сьогодення гуманістичних ціннісних орієнтирів. Як справедливо зазначає В. Огнев'юк, у світоглядно-методологічному аспекті сучасна освіта постає як ціннісний соціальний інститут, власна внутрішня система цінностей якого значним чином впливає на подальше формування нової системи суспільних цінностей [18, с. 6]. У зв'язку з цим вибір провідних для життєдіяльності навчальних закладів цінностей має суттєве



стратегічне значення не тільки для їх подальшого розвитку, але й для подальшого розвитку суспільства в цілому.

З іншого боку, освітні цінності значною мірою обумовлюють аксіологічну детермінованість молоді, для якої освіта виступає одним із основних засобів соціалізації. Однак сучасні науковці констатують, що навколишній світ стає більш складним, а панорама цінностей у суспільстві – ширше й суперечливіше. У зв'язку з цим кожна особистість знаходиться у стані постійного конфлікту між тим надійним, засвоєним, але яке вже втратило свою адаптивність, і тим незнайомим, що лякає, але здається їй інформативним і перспективним. А тому людина як суб'єкт власної життєдіяльності майже в кожній ситуації приречена на здійснення певного вибору точки зору, варіанту дій чи моделі поведінки. Водночас важливо зазначити, що сформованій особистості не притаманно делегувати власну свободу вибору будь-яким зовнішнім інстанціям, вона має здійснювати його самостійно й усвідомлено. Однак для формування цієї важливої здатності в молоді необхідно педагогічними засобами постійно стимулювати її до вдосконалення власних когнітивних здібностей, відточення відчуття істини, поринання у глибоку моральну рефлексію. Адже тільки та людина, яка добре усвідомлює, що оточуючий світ є дуже суперечливим і не зводиться до будь-якої готової схеми, може усвідомлено обирати соціально значущі домінанти [22, с. 150–151].

Відтак, важливо організувати педагогічний процес у такий спосіб, щоб він сприяв формуванню в учнів соціально значущих ціннісних орієнтацій. А тому вибір цінностей як основи здійснення педагогічного процесу в школі має стратегічне значення для її подальшого розвитку, а також для розвитку кожної учня як унікальної особистості та суспільства в цілому. Слід також зауважити, що вивчення будь-якого педагогічного явища, об'єкта як цілісної системи дозволяє більш глибоко усвідомити його сутність, виявити провідні структурні зв'язки в межах цієї системи, встановити їх значущість для її оптимального функціонування.

Як відомо, сама ідея про важливість забезпечення цілісності процесів навчання й виховання особистості для

наукової літератури не є принципово новою, педагоги минулого в тій чи іншій формі висловлювали її у працях відомі. Найбільш повне розкриття ця ідея отримала в працях І. Ф. Гербарта, який уперше ввів у науковий обіг поняття «виховуючого навчання». Тісно пов'язуючи між собою досягнення навчальних і виховних цілей, педагог стверджував, що «навчання без моральної освіти є засіб без мети, а моральна освіта без навчання – мета, що втратила засоби» [2, с. 47].

Вагомий внесок у дослідження педагогічного процесу як системи зробив П. Каптерев. Саме після опублікування ним у 1905 р. наукової праці «Педагогічний процес» цей термін почали широко використовувати в педагогічній літературі. Як вважав П. Каптерев, поняття педагогічного процесу як цілісного явища охоплює в собі сукупність багатьох понять: «навчання», «освіта» й «розвиток» [12].

Як відомо, у сучасній науковій літературі поняття «педагогічний процес» і «навчально-виховний процес» використовуються зазвичай як синоніми. Однак учені (Ю. Бабанський, В. Кушнір, В. Лозова, П. Підкасистий, В. Сластьонін та інші) підкреслюють, що педагогічний процес не можна сприймати як механістичне поєднання процесів навчання й виховання молоді. Відповідно до специфічних особливостей цілісної системи, педагогічний процес в органічній єдності вищеназваних процесів набуває принципово нових характеристик, тобто виступає якісно новим системним утворенням.

В. Лозова стверджує, що дослідження педагогічного процесу як цілісної системи передбачає: 1) вивчення його як органічного елемента систем більш широкого масштабу, а не ізольованого від них; 2) вичленування різних структурних елементів, сторін, частин педагогічного процесу відповідно до обраних наукових підходів; 3) установлення взаємозалежності, взаємообумовленості елементів, частин, причинно-наслідкових відношень, внутрішніх зв'язків, встановлення їх функцій у системі; 4) усвідомлення нових інтегральних властивостей, рис педагогічного процесу, які виникають унаслідок взаємодії його структурних елементів в певній системі зв'язків; 5) виявлення тих елементів і зв'язків, через зміни яких можна впливати на

педагогічний процес як цілісну систему. Авторка також підкреслює, що кожна частина є не лише передумовою, але й результатом впливу цілого [17, с. 37].

Педагогічний процес у загальноосвітньому навчальному закладі можна досліджувати в масштабах різних систем: класу, окремої школи, загальної системи середньої освіти та ін. Однак будь-яка система, в якій він відбувається, включає суб'єктів педагогічної взаємодії, мережу широких взаємозв'язків між ними, а також умови, в яких цей педагогічний процес відбувається. Суб'єктами цього процесу виступають, з одного боку, адміністрація школи, вчителі, вихователі та інші дорослі, які беруть участь у навчально-виховному процесі школи, а з іншого боку, – різні групи учнів, а також кожний окремих учень як неповторна особистість. Очевидно, що молоді люди виступають водночас і об'єктами педагогічного впливу, і суб'єктами педагогічної взаємодії.

Педагогічний процес як різновид педагогічної системи з точки зору статичності є соціальною організацією, з точки зору динаміки, – системою управління [5]. Статика надає можливість адекватно описувати цілі педагогічної системи, а динаміка – механізм їх досягнення за допомогою феномена управління, яке зводиться до цілеспрямованого впливу на діяльність школярів з боку вчителів, керівництва навчальним закладом чи суспільства в цілому. Зокрема, сутність педагогічної системи як організації виявляється насамперед через феномен управління, причому важливо відзначити, що дія законів управління поширюється і на сферу статичності, і на сферу динаміки означеної системи. А тому для ефективного функціонування педагогічної системи необхідно оптимізувати як її статичну складову, тобто забезпечення оптимального відбору компонентів і встановлення зв'язків між ними, так і динамічну складову, тобто обґрунтування результативності методики для реалізації цієї системи. Цей момент важливо враховувати під час проектування системи ціннісно орієнтованого педагогічного процесу в школі.

Очевидно, що проектування цього процесу насамперед передбачає чітке визначення цінностей, які мають бути покладено в його основу. Під час проведення дослідження визначено, що підґрунтям цього процесу мають бути дві групи

цінностей: освітні й педагогічні. Так, під освітніми цінностями розуміється сукупність гуманістичних пріоритетів суспільства, які виступають головними орієнтирами для розвитку освітньої системи в цілому, як систему провідних соціальних цінностей, що засобами шкільного педагогічного процесу мають бути переведені на рівень персональних цінностей кожного учня. Можна також сказати, що зазначені цінності виступають певними освітніми орієнтирами, концептуальними ідеями, значеннями, ідеалами, своєрідними «маяками», приблизними очікуваними результатами процесу формування систем особистісних цінностей учнів, які мають сприяти їхній повноцінній самореалізації в усіх сферах життєдіяльності.

На основі аналізу наукових праць, матеріалів преси, практичного досвіду роботи шкіл було зроблено висновок, що підвалинами педагогічного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі має стати система освітніх цінностей, яка містить п'ять провідних компонентів-груп: 1) *фундаментальні, базові, наближені до загальнолюдських цінностей*, які відображають усталені ціннісні орієнтири людства (життя, людина, добро, природа, щастя тощо); 2) *національні цінності (цінності національної культури)* (національна ідея, рідна мова, народні свята, традиції й звичаї, фольклор, національні символи тощо); 3) *громадянські цінності (цінності демократичного суспільства)* (демократичні права й обов'язки, толерантність до інакомислячих, релігійна терпимість, повага до культурних і національних традицій інших народів тощо); 4) *сімейні цінності (цінності родинного життя)* (любов, повага, вірність, взаємодопомога, взаємопідтримка, довіра та ін.); 5) *особисті цінності (особистісні цінності)* (самореалізація, творча активність, життєвий оптимізм, освіченість, морально-вольові якості тощо).

У свою чергу, під педагогічними цінностями мається на увазі система освітніх засобів, соціальних норм, педагогічний інструментарій, що забезпечують ефективну трансляцію визначених освітніх цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистих ціннісних пріоритетів. Зокрема, на основі врахування положень аксіологічної концепції І. Ісаєва, а також концептуальних ідей

Б. Гершунського та В. Гриньової [3; 4; 11] було зроблено висновок про те, що ціннісно орієнтований педагогічний процес включає такі основні компоненти: стратегічну цінність-мета, тактичні цілі-цінності та завдання-цінності як його визначальні складники для проектування всіх інших складових; цінності-зміст; ціннісно-зорієнтовану взаємодія педагога і учнів; механізм перевірки отриманих цінностей-результатів та при необхідності їх корекції.

Зазначимо, що сукупність цінностей і цілей педагогічного процесу, маючи ієрархічний характер, включає його стратегічну (глобальну) мету та тактичні (часткові) цілі, через реалізацію яких цю мету можна досягти. При цьому кожна мета (ціль) має бути представлена як «гранично конкретний, схарактеризований якісно, а де можливо, то і коректно кількісно, образ бажаного (очікуваного) результату, якого дитина, школа реально можуть досягти до чітко визначеного моменту часу» [21, с. 36]. А це значить, що, по-перше, кожна мета повинна відповідати вимозі інструментальності; по-друге, треба чітко визначити механізм (технологію, спосіб, засіб) діагностики, який дозволяє перевірити відповідність результату поставленій меті.

Уточнимо, що стратегічну цінність-мету ціннісно орієнтованого педагогічного процесу визначено в провідних державних документах у галузі освіти. Так, у Законі України «Про загальну середню освіту» наголошується, що провідною її метою є «забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості» [8].

Інструментальність цілей ціннісно орієнтованого педагогічного процесу досягається через реалізацію двох моментів: розбудови ієрархічної системи цих цілей (так названої педагогічної таксономії) та визначення чітких, зрозумілих засобів для їх опису. З урахуванням розробленої Б. Блумом [23] таксономії освітніх цілей зроблено висновок про те, що реалізація ціннісно орієнтованого педагогічного процесу має забезпечити такі конкретизовані навчальні цілі:

1) усвідомлення школярами сутності базових, наближених до загальнолюдських цінностей, їх ролі як провідних пріоритетів загального розвитку людства, формування в учнів шанобливого ставлення до загальнолюдських цінностей, сприйняття людини як найвищої цінності, формування здатності адекватно оцінювати події чи вчинки у світлі вказаних цінностей, уміння керуватися цими цінностями у повсякденному житті;

2) опанування учнями рідної мови, народних звичаїв і традицій, формування світоглядних поглядів на основі цінностей національної культури, потреби брати активну участь у подальшому етнокультурному відродженні українського народу, культивування кращих властивостей української ментальності тощо;

3) осмислення учнями сутності громадянських цінностей, забезпечення ретельного вивчення ними прав і обов'язків громадянина демократичної держави, формування у школярів поваги до Конституції й чинного законодавства України, державних символів, поваги до традицій, культури, мови, віросповідань представників різних народів, прагнення дотримуватися громадянських прав, свобод і обов'язків, стимулювання становлення в них активної громадянської позиції, високої культури міжнаціональних відносин, умінь реалізовувати ці знання в реальному житті в сучасних соціальних умовах, оволодіння полікультурними компетенціями;

4) розуміння школярами сутності цінностей родинного життя, шляхів їхньої реалізації у стосунках з батьками й іншими близькими людьми як запоруки сімейного щастя, формування знань і вмінь щодо ведення домашнього господарств, виховання у школярів турботливого ставлення до членів своєї родини, відповідальності за них, потреби в систематичній посильній допомозі близьким людям у домашній роботі, вміння будувати відносини з ними на принципах взаємоповаги й взаємодопомоги тощо;

5) усвідомлення учнями змісту особистісних цінностей, необхідності організації постійної самоосвіти як необхідної передумови успішної самореалізації, засвоєння правил етикету,

формування у кожного школяра індивідуальної системи цінностей гуманістичної спрямованості, яка найбільш повно відповідає його індивідуальним інтересам, нахилам, життєвим цілям і домінуючим пріоритетам, сприяє всебічному розвитку і повноцінній самореалізації як особистості.

На основі врахування змісту нормативних освітніх документів та представленої вище ієрархії освітніх цілей-цінностей було сформульовано такі основні цінності-завдання педагогічного процесу:

- глибоке опанування школярами фундаментальних, національних, громадянських і сімейних цінностей, відпрацювання на їх основі власної стійкої та водночас гнучкої системи особистісних цінностей;

- забезпечення гуманізації взаємовідносин учнів з іншими людьми та світом взагалі;

- стимулювання учнівської молоді до самовдосконалення ціннісної свідомості (ціннісних знань, уявлень, ідеалів, цілей, мотивів, спонукань та ін.), емоційно-чуттєвої і вольової сфер (формування любові і поваги до людей, милосердя, доброти, справедливості, толерантності, почуття власної гідності тощо), накопичення досвіду соціально значущої поведінки, узгодженої з провідними загальнолюдськими цінностями;

- оволодіння кожною особистістю вміннями-цінностями ключових компетенцій життєдіяльності в динамічному суспільстві;

- формування соціально зрілої особистості, здатної до повноцінної самореалізації і самовизначення в кожній конкретній життєвій ситуації.

Важливим питанням для успішного функціонування ціннісно орієнтованого педагогічного процесу в школі є оптимальний вибір змісту освіти. У проведеному дослідженні вихідними ідеями для проектування змісту ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу виступали концептуальні ідеї В. Краєвського, В. Кушніра, І. Лернера [13; 14; 16] та інших дослідників, відповідно до яких формування цього змісту треба розпочинати не з рівня навчального предмета, а з його загального теоретичного подання. Ідеться про те, що спочатку

доцільно визначити загальні дидактичні підстави відбору змісту шкільної освіти в цілому, який має бути засвоєний кожним учнем. На цьому ж рівні необхідно відпрацювати допредметний зміст освіти, який пізніше поділитиметься за окремими навчальними дисциплінами. Допредметний зміст освіти проектується у вигляді загальних теоретичних уявлень з урахуванням, з одного боку, потреб сучасного суспільства і змісту домінуючих у ньому цінностей гуманістичної спрямованості, а з іншого, – механізму засвоєння змісту освіти на особистісному рівні, переведення його в персональний досвід людини, який зможе забезпечити їй успішну життєдіяльність в умовах існуючого соціуму.

Згідно культурологічного підходу, зміст освіти являє собою адаптований соціальний досвід людства, тотожний людській культурі взагалі. На думку відомих дидактів (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін та інші), такий досвід містить чотири основні структурні компоненти: 1) досвід пізнавальної діяльності, фіксований у знаннях як її результатах; 2) досвід здійснення відомих способів діяльності, який виявляється в сукупності набутих умінь і навичок; 3) досвід творчої діяльності, що дозволяє приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; 4) досвід емоційно-ціннісних відношень, який виявляється через систему оцінно-емоційних ставлень до усіх сфер життєдіяльності людини.

Як відомо, вчителі у своїй практичній роботі приділяють увагу передусім засвоєнню школярами перших двох компонентів: когнітивного й операціонального. Однак сьогодні, коли обсяг і зміст інформаційного потоку входять у суперечність із фізіологічними можливостями людини, першочергової значущості набуває результативна реалізація четвертого компонента змісту освіти, тобто досвіду емоційно-ціннісних відношень.

Крім того, слід зазначити, що сучасній людині для успішної життєдіяльності в динамічно змінному суспільстві вже недостатньо опанувати накопичений соціальний досвід. А тому перед освітою постає важливе завдання формування особистості, підготовленої до виконання всього спектра життєвих функцій, здатної до здійснення усвідомленого ціннісно орієнтованого



вибору. Формування такої особистості фахівці пов'язують з необхідністю забезпечення компетентісного підходу до відбору й реалізації допредметного змісту шкільної освіти. У цьому разі цей зміст виражається через сукупність ключових компетенцій, в яких відображені вимоги до знань, умінь, якостей особистості, необхідних для здійснення відповідної діяльності у сфері кожної з визначених компетенцій.

Як відповідь на актуальні потреби суспільства, в Україні були розроблені й упроваджуються на практиці нові державні стандарти початкової, базової й повної загальної середньої освіти. Ці стандарти охоплюють різні освітні галузі («Мови і літератури», «Суспільствознавство», «Мистецтво», «Математика», «Природознавство», «Технології», «Здоров'я і фізична культура») та передбачають реалізацію педагогічного процесу в школі на засадах таких основних підходів: *компетентісного* (спрямованість на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності), *діяльнісного* (спрямованість на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, формування здатності до колективної діяльності та самоосвіти) та *особистісно зорієнтованого* (спрямованість на взаємодію і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні та партнерства у навчанні).

У контексті проведеного дослідження важливо звернути увагу на той факт, що вибір певних дій, способу поведінки чи напрямку діяльності, через які реалізується певна компетенція людини, значною мірою обумовлюється її ціннісними пріоритетами. Як цілком слушно зазначає А. Андреев, діяльність неможливо здійснити без певної мотивації, а мотивація, у свою чергу, формується на основі ціннісних відносин особистості [1, с. 18]. Тому можна зробити висновок, що формування кожної групи ключових компетенцій у школярів передбачає опанування ними певних цінностей.

Отже, відповідно до ідей компетентісного підходу, під час розробки допредметного змісту освіти важливо враховувати систему провідних компетенцій, необхідних для успішної

життєдіяльності молоді людини в сучасному суспільстві. Зрозуміло, що в умовах інтеграції України в європейський і загальносвітовий простір визначення ключових компетенцій, на формування яких треба спрямовувати педагогічний процес у школі, обумовлюється як загальносвітовими, загальноєвропейськими вимогами до середньої загальної освіти, так і державними потребами.

У світлі цього важливо нагадати про симпозіум, який відбувся в межах проекту «Середня освіта для Європи» у м. Берні. Зокрема, Рада Європи визначила такі п'ять груп ключових компетенцій, якими школа повинна озброїти учнів: 1) політичні й соціальні компетенції, які відображають здатність людини мирно співіснувати поряд з іншими людьми, розв'язувати конфліктні ситуації ненасильницьким шляхом, усвідомлювати відповідальність за наслідки своїх дій, брати активну участь у суспільному житті, робити свій внесок в укріплення інститутів демократії; 2) міжкультурні компетенції, що пов'язані із життєдіяльністю людини в умовах полікультурного суспільства, а саме: толерантність, повага до представників усіх народів і їх культурних традицій, релігійна терпимість та ін.; 3) комунікативні компетенції, які визначають здатність людини ефективно спілкуватися з іншими людьми в письмовій і усній формі, а також володіння декількома іноземними мовами; 4) інформаційні компетенції, що вимагають опанування кожною особистістю сучасних інформаційних технологій, усвідомлення їх позитивних і негативних властивостей; 5) самоосвітні компетенції, які реалізуються через прагнення людини до постійного особистісного і професійного самовдосконалення.

Як зазначають науковці (А. Андрєєв, В. Зверєва, О. Іванова, І. Осмоловська, А. Хуторський, І. Шалигіна та інші), на наступному рівні проектування змісту освіти – рівні навчального предмета – допредметний зміст поділяється на предметні галузі й конкретизується у змісті окремих навчальних дисциплін. При цьому перелік навчальних дисциплін, які пропонуються для засвоєння учням у кожному конкретному шкільному закладі, відображається в навчальному плані, який поєднує в собі інваріантну й варіативну складові змісту

шкільної освіти. Перша з них формується на державному рівні й є єдиною для всіх закладів загальної освіти. Варіативна складова змісту освіти формується шкільним закладом з урахуванням власних особливостей функціонування, особливостей регіону, а також індивідуальних освітніх запитів учнів.

Зазначимо, що концепція побудови змісту освіти на аксіологічних засадах на рівні навчальних дисциплін у масштабі окремого навчального закладу має відбиватися у вигляді освітньої програми, яка складається на основі врахування наведених загальних вимог до побудови допредметного змісту середньої освіти, системи необхідних для життєдіяльності сучасної людини ключових компетенцій, визначеної системи цінностей, а також специфічних особливостей функціонування конкретного шкільного закладу. Причому правильно розроблені з педагогічної точки зору освітня програма і відповідний їй навчальний план дозволяють системно і послідовно здійснювати ціннісно-зорієнтований педагогічний процес не тільки в межах урочних занять, але й в умовах позаурочної діяльності. А це, у свою чергу, сприяє забезпеченню його цілісності й системності.

Як установлено, у науковій літературі (Т. Давиденко, В. Зверева, П. Підласистий, Т. Шамова та інші) пропонуються різні підходи до розв'язання цього питання. Так, відповідно до першого підходу, обґрунтування освітньої програми і відповідного їй навчального плану школи відбувається на основі опису специфічних особливостей організації ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу на кожній з трьох ступенів шкільної освіти. Основною тезою цього підходу є те, що реалізація ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу на різних ступенях шкільної освіти значною мірою обумовлюється віковими особливостями учнів, оскільки психологічні можливості в засвоєнні певних цінностей, життєвий досвід у школярів молодшої школи і старшокласників значною мірою відрізняються між собою. Важливо також підкреслити, що процес опанування молодими людьми визначеними цінностями має не лінійний, а концентричний характер, тому необхідно передбачити, щоб на кожному наступному віковому етапі відбувалося вдосконалення, поглиблення рівня засвоєння особою вказаних цінностей. Тільки в такому випадку можна

дійсно забезпечити дотримання принципу системності як в організації педагогічного впливу, так і в удосконаленні персональних цінностей самих учнів. Оптимальним варіантом освітньої програми для шкільного закладу є така, в якій на всіх трьох ступенях освіти зміст педагогічного процесу базується на визначених освітніх цінностях, але на кожному окремому ступені він набуває своїх специфічних особливостей з урахуванням змісту базового навчального плану, вікових особливостей учнів і забезпеченням послідовного переведення зазначених цінностей на рівень персональних переконань молодих людей.

Згідно другого підходу до розробки освітньої програми і навчального плану, їх обґрунтування передбачає визначення особливостей освітніх галузей: мови і літератури, математичних дисциплін, дисциплін природничо-наукового циклу та ін. У цьому випадку в освітній програмі і в навчальному плані визначаються провідні завдання для кожної освітньої галузі. Цей момент є теж важливим для організації педагогічного процесу, оскільки він дозволяє знайти оптимальні засоби для трансляції соціальних цінностей на заняттях з навчальних дисциплін, що належать до різних освітніх галузей. Третій із визначених підходів передбачає складання освітньої програми й навчального плану на основі чіткого визначення його цільової спрямованості, стратегічних і тактичних орієнтирів, провідних наукових ідей, покладених в основу оновлення ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу, переліку пріоритетних для школи освітніх технологій та ін.

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що для розробки оптимального варіанту освітньої програми й навчального плану школи необхідно враховувати провідні ідеї всіх трьох описаних підходів. Дійсно, третій підхід до обґрунтування освітньої програми і навчального плану школи дозволяє системно підійти до проектування ціннісно орієнтованого педагогічного процесу, другий – оптимальним чином врахувати специфічні особливості різних освітніх галузей, а перший – організувати педагогічний процес відповідно до вікових можливостей учнів. Отже, тільки дотримання провідних ідей усіх трьох підходів дозволяє

забезпечити оптимальний варіант ціннісного наповнення змісту педагогічного процесу в школі.

У контексті порушеної проблеми доцільно також проаналізувати можливості побудови змісту ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу в межах викладання окремих циклів навчальних дисциплін, які можуть згрупуватися за різними принципами. У цьому плані доцільно враховувати ідеї прибічників двох відомих підходів до розподілу шкільних навчальних предметів на окремі цикли.

Так, відповідно до першого з них, який є більш традиційним для наукової літератури (Б. Лихачов, І. Підласий, Є. Шиянов, Н. Котова та інші), зміст загальної освіти поділяється за трьома основними циклами навчальних дисциплін: природничо-науковими, гуманітарними, а також трудової й фізичної підготовки. Так, вивчення учнями дисциплін першого циклу (математики, біології, фізики та ін.) дозволяє їм опанувати основні закономірності природи, способи і засоби їх раціонального використання. Предмети гуманітарного циклу (історія, література, географія тощо) сприяють досягненню школярами законів суспільного розвитку, соціальної сутності самої людини. Гуманітарні предмети художньої спрямованості (образотворче мистецтво, музика, співи та ін.) залучають дітей до світу прекрасного, формують у них естетичні та моральні почуття. Трудове навчання, фізична культура спрямовані на зміцнення здоров'я дітей, формування в них трудових навичок, а також на забезпечення проведення серед молоді профорієнтаційної роботи.

Проаналізуємо особливості ціннісного наповнення змісту освіти навчальних предметів з кожного із зазначених циклів. Так, на думку багатьох науковців (І. Журавльов, С. Курганов, Б. Лихачов, В. Серіков), найбільш широкі можливості в цьому плані мають гуманітарні дисципліни, адже сама специфіка цих предметів обумовлює необхідність ціннісного наповнення відповідних занять. Але це не відбувається автоматично і вимагає від учителя виявлення цілеспрямованих зусиль. З урахуванням висновків В. Серікова [19] зроблено висновок про те, що під час конструювання ціннісно-зорієнтованого змісту з навчальних предметів гуманітарного циклу важливо

враховувати такі суттєві моменти:

1. Оволодіння учнями змістом вказаних навчальних дисциплін передбачає не тільки засвоєння ними інформації об'єктивного характеру (наприклад, дат певних історичних подій, сюжетів літературних творів тощо), але й формування їх власних суб'єктивних оцінок конкретних подій, вчинків, ціннісного ставлення до навчального матеріалу. Звичайно, на цих заняттях знання учнів про об'єкт, який вивчається, та їхнє ставлення до нього чітко не виокремлюються між собою, оскільки явища чи факти, що вивчаються, потребують власного тлумачення, інтерпретації з боку школярів. Отже, вчителю важливо звертати особливу увагу на формування в учнів усвідомленого ціннісного ставлення до навчального матеріалу, стимулювати прагнення відстоювати свою точку зору крізь призму власних ціннісних пріоритетів, підбирати переконливі аргументи для розв'язування визначених у матеріалі колізій.

2. На заняттях з гуманітарних дисциплін ціннісне ставлення до об'єкта вивчення формується під значним впливом життєвого досвіду учнів. І в цьому ставленні знаходять своє відображення й соціально значущі, й невірні, з точки зору загальнолюдських ідеалів, переконання школярів. Більш того, на цих заняттях часто спостерігається співвіднесення, а іноді навіть і ототожнювання дитиною персонажів, їх дій із власною особою, своїми вчинками, тобто через вивчення навчального об'єкта відбувається оцінювання власної поведінки. Тому під час коригування (при необхідності) ставлення учнів до навчального об'єкта педагогу важливо передбачити вихід спільної думки до площини реальної життєдіяльності людей, а також продумати засоби впливу щодо забезпечення позитивних змін у системах індивідуальних цінностей вихованців.

3. На заняттях гуманітарного циклу процес засвоєння відповідного освітнього змісту не укладається в жорстку низку логічних міркувань, оскільки в учнів спочатку формується загальне розуміння сутності навчального об'єкта, ціннісне ставлення до нього як цілісного утворення, а вже потім організується вивчення ними його окремих частин та деталей. Отже, найбільш значущим результатом засвоєння навчального матеріалу на цих уроках є його суб'єктивна складова, в якій

відображаються індивідуальні життєві смисли особистості, її індивідуальні ставлення до навколишнього світу

Не заперечуючи наявність у гуманітарних дисциплін специфічних властивостей, які полегшують ціннісне наповнення їхнього навчального матеріалу, важливо підкреслити, що шкільні предмети природничо-наукового циклу теж мають значні потенційні можливості щодо успішного розв'язання цього завдання. Більш того, забезпечення ціннісної зорієнтованості педагогічного процесу дозволяє взагалі зменшити протистояння між предметами обох циклів щодо питань виховного впливу на процес формування персональних цінностей учнів. Зокрема, з урахуванням висновків В. Серікова [19] визначено, що для надання освітньому змісту з природничо-наукових дисциплін ціннісно орієнтованого характеру вчителі мусять дотримуватися таких важливих вимог:

1. На заняттях з природничо-наукових предметів необхідно цілеспрямовано розкривати сутність наукової істини як важливої цінності людської життєдіяльності, висвітлювати значущість персональної відповідальності кожної людини за наслідки використання сучасних наукових доробок. Для цього важливо передбачити організацію на уроках бесід, дискусій, на яких би учні обговорювали питання про можливі наслідки для людства застосування певних наукових відкриттів, пропонували конкретні шляхи, які дозволили б зменшити ризик нанесення шкоди живим істотам.

2. Висвітлюючи роль природничих наук у життєдіяльності сучасної людини, необхідно звертати увагу учнів на те, що поступово посилюється спрямованість науково-технічного прогресу на оновлення балансу між її соціальною і природною сферами, задоволення індивідуальних потреб і інтересів конкретних осіб. Отже, головним об'єктом дослідження на заняттях має бути не світ природи, а людина в цьому світі як органічна складова соціокультурного Універсуму і взагалі Всесвіту. Це сприяє створенню в учнів цілісної природничо-наукової й особистісної картини світу.

3. Під час конструювання змісту для дисциплін природничого циклу вчителям необхідно звертати увагу на ціннісне забарвлення як змісту запропонованих завдань, так і

способів їхнього розв'язання.

Третій цикл об'єднує такі навчальні предмети, як трудове навчання і фізична культура. Ціннісна зорієнтованість змісту цих предметів, насамперед, передбачає опанування дітьми таких провідних для людини цінностей, як «здоров'я» та «праця». Проте цей процес зможе відбуватися успішно тільки в тому випадку, коли діти усвідомлюють соціальну і особистісну значущість запропонованої діяльності, коли спільна взаємодія організована на принципах взаємоповаги, взаємодопомоги і взаємодовіри.

Треба зазначити, що вищеописаний розподіл навчальних предметів за об'єктом дослідження дозволяє при конструюванні ціннісно-зорієнтованого змісту педагогічного процесу максимально врахувати специфічні особливості кожного з визначених об'єктів. Але науковці звертають увагу, що педагогічна модель навчального предмета, крім предметного змісту (основного блоку), містить ще й засоби його засвоєння, розвитку і виховання школярів (блок засобів, процесуальний блок). Проте зазначений підхід до розподілу наукових дисциплін не враховує загальні особливості викладання окремих груп навчальних предметів. Цей недолік дозволяє ліквідувати інший підхід до розподілу навчальних предметів на цикли, фундаторами якого є І. Журавльов і Л. Зоріна [7; 9; 10].

Відповідно до цього підходу, групування шкільних навчальних дисциплін здійснюється за іншим принципом, а конкретно – за провідною метою предмета в навчальному плані. У такому разі визначена мета дозволяє виділити найбільш загальне під час конструювання змісту й організації педагогічного процесу. У свою чергу, головна мета навчального предмета обумовлює його провідний компонент. Отже, за провідним компонентом шкільні навчальні предмети розбито на три цикли: 1) навчальні предмети з провідним компонентом «наукові знання», або основи наук; 2) навчальні предмети з провідним компонентом «способи діяльності»; 3) навчальні предмети з провідним компонентом «художня освіта і естетичне виховання» [10, с. 5–7].

Зрозуміло, що провідний компонент значною мірою обумовлює відбір змісту кожного навчального предмета. Проте



важливо підкреслити, що він також суттєво впливає і на ціннісне наповнення цього змісту. Так, у процесі викладання навчальних дисциплін з провідним компонентом «наукові знання» першочергова увага вчителя повинна приділятися формуванню ціннісної свідомості учнів, засвоєнню ними сутності провідних соціальних цінностей на раціональному рівні. Переважна більшість цінностей, які засвоюються на цих заняттях, мають об'єктивно виражену соціальну значущість.

На уроках з тих навчальних предметів, де провідним компонентом виступають «способи діяльності», учитель-предметник передбачає виявлення школярами засвоєних цінностей у практичній діяльності. Так, усвідомлення цінності власного здоров'я підштовхує дитину до занять фізичною культурою і спортом, подоланню власних шкідливих звичок (паління чи ін.). Опанування цінності «праця» за умов педагогічно цілеспрямованої організації навчальної діяльності стимулює молоду особистість до наполегливої праці на користь себе й інших людей.

Організація процесу засвоєння змісту навчальних предметів третьої групи – з провідним компонентом «художня освіта й естетичне виховання», – спрямована насамперед на вдосконалення емоційно-чуттєвої сфери учнів. А тому основну увагу педагог має приділяти стимулюванню переживання учнями запропонованих цінностей на суб'єктивному рівні.

Зауважимо, що ідею про забезпечення різних видів ціннісно-зорієнтованого впливу на учнів під час опанування ними змісту навчальних дисциплін відповідного циклу не можна абсолютизувати. Насправді у процесі викладання будь-яких навчальних дисциплін педагог водночас впливає і на свідомість, і на почуття, і на поведінку учнів. Але такий розподіл дозволяє під час забезпечення ціннісного наповнення змісту різних груп навчальних дисциплін виділити їх ціннісні домінанти, визначити характерні особливості цього процесу для кожної з них.

Слід підкреслити, що в сучасних умовах, коли перед освітою постає актуальне завдання формування в учнів цілісної картини світу, гуманістичного світогляду на основі загальнолюдських цінностей, значно підвищується необхідність встановлення тісних взаємозв'язків між окремими шкільними

дисциплінами і, зокрема, розробки різнопланових інтегральних курсів, які дозволяють пізнавати існуючу реальність в її природній єдності. У науковій літературі пропонуються різні підходи до організації занять інтегрального типу. Наприклад, їх зміст може розгортатися навколо наскрізних системоутворюючих ідей, які, на думку Б. Лихачова, проходять через такі цикли предметів: суспільствознавство – історія – література; ботаніка – зоологія – анатомія – біологія – географія; математика – фізика – хімія – астрономія тощо.

За В. Гузєвим і Н. Новожиловою, основою інтегральних занять можуть бути імпліцитні (наскрізні) теми з різних навчальних предметів, у яких вивчаються різні аспекти певних явищ чи понять. У шкільному курсі авторами було виділено біля десятка таких тем. Серед них, наприклад, можна назвати такі: 1) різні види ресурсів (економіка, географія, хімія, біологія, зоологія, фізика, історія, ОБЖ); 2) хімічна промисловість (хімія, географія, економіка, історія); 3) скалярний добуток векторів (математика, фізика, хімія); творча спадщина Шекспіра (англійська мова, література, історія, рідна мова); нації і народності (історія, економіка, література, іноземна мова, географія) та ін. Т. Шамова, Т. Давиденко вважають, що інтегральним фактором можуть виступати способи діяльності учнів, емоційно-образний компонент, екологічний зміст тощо.

Принципи конструювання змісту інтегральних занять можуть бути й інші. Проте проведенню будь-якого з них передуює етап тривалого системної підготовки, який вимагає докладного осмислення фахівцями у відповідних наукових галузях мети і завдань конкретного навчального заходу, відбору оптимальних педагогічних засобів для його проведення. Вважаємо, що в контексті нашого дослідження інтегральні заняття надають учителям можливість використовувати на кожному з них переваги навчальних дисциплін різних циклів щодо можливостей ціннісного наповнення їхнього змісту. А це, у свою чергу, сприяє формуванню в учнів цілісної системи персональних цінностей, яка дозволяє адекватно орієнтуватися в існуючому світі.

Важливим питанням є також забезпечення ціннісного наповнення педагогічного процесу в масштабі кожної окремої

навчальної дисципліни. Як визначено, конструювання ціннісно-зорієнтованого змісту в межах окремого навчального предмета передбачає проектування таких його складових: 1) предметного і метапредметного змісту; 2) діяльнісного змісту, 3) змісту педагогічного спілкування вчителя зі школярами; 4) змісту освітньої продукції учнів. Науковці також зазначають, що педагогічна модель навчального предмета, крім фундаментальної предметної інформації, містить так названі «допоміжні» знання: міжнаукові (логічні, методологічні та ін.), міжпредметні, історико-наукові, оціночні; способи діяльності й форми організації процесу навчання. У контексті проведеного дослідження серед усіх визначених компонентів особливий інтерес мають оцінні знання. Саме ці знання, підкреслює Л. Зоріна, є і засобом «виховання емоційно-мотиваційної сфери школярів, і засобом засвоєння знань, і особистісно значущим результатом засвоєння» [10, с. 9].

На підставі вищевикладеного можна підсумувати, що забезпеченню ефективного конструювання ціннісного змісту педагогічного процесу у шкільному закладі сприяє дотримання таких вимог: 1) побудова ціннісно-зорієнтованого змісту в межах різних підсистем цього процесу мають узгоджуватися між собою і ґрунтуватися на визначених нами групах цінностей; 2) розбудовуючи ціннісний зміст педагогічного процесу, важливо забезпечувати системність під час засвоєння школярами змісту освіти в межах кожної конкретної навчальної дисципліни, в рамках сукупності всіх навчальних предметів, а також у масштабі всього педагогічного процесу шкільного закладу; 3) під час конструювання ціннісного змісту з конкретної навчальної дисципліни важливо враховувати, по-перше, до групи з якою провідною метою вона належить, і, як наслідок, який компонент є для неї провідним, а по-друге, специфічні особливості змісту цієї навчальної дисципліни; 4) у процесі викладання будь-якого навчального предмета вчитель повинен сприймати саму особистість як головний предмет дослідження і самовивчення; 5) розкриваючи на навчальних заняттях сутність конкретних цінностей, необхідно сприяти не тільки усвідомленню їх сутності кожною молодою особистістю, але й переведенню цих цінностей на рівень персональних переконань.

Відмітимо, що успішне досягнення сформульованих вище цілей ціннісно орієнтованого педагогічного процесу значною мірою залежить від активних зусиль у цьому напрямі як педагогів, так і самих учнів. При цьому суперечливість між вимогами до учнів (пізнавального, трудового, суспільно-корисного характеру та ін.) і реальними можливостями школярів щодо їх реалізації як раз і виступає внутрішньою рушійною силою педагогічного процесу. Але визначена суперечливість дійсно виконує функцію джерела руху педагогічного процесу як системи в напрямі досягнення вищевказаних стратегічної мети та часткових цілей тільки в тому випадку, коли висунуті вимоги знаходяться в зоні ближнього розвитку здібностей дітей. Тому про результативність педагогічного процесу можна говорити тільки в тому випадку, коли його реалізація забезпечує об'єктивно фіксовані позитивні зміни в особистісному зростанні учнів.

Отже, ефективність ціннісно орієнтованого педагогічного процесу значною мірою залежать від характеру педагогічної взаємодії, від здатності вчителя забезпечити ефективний вплив на ціннісну сферу учнів, причому він має охоплювати такі основні напрями: 1) цілеспрямоване формування ціннісної свідомості учнів, закріплення в них систем соціально значущих знань, переконань ціннісного плану; 2) розвиток емоційно-чуттєвої й вольової сфер школярів, їх особистісних якостей згідно визначених гуманістичних цінностей; 3) формування в учнів умінь-цінностей ключових компетенцій, звичок ціннісного характеру, забезпечення набуття ними досвіду практичної поведінки, здійснення дій, вчинків, що узгоджуються з засвоєними на теоретичному рівні цінностями.

Уточнимо, що в руслі дослідження під ціннісною свідомістю людини мається на увазі та царина її свідомості, яка включає ціннісні знання, поняття, усвідомлені переконання, ідеали, виступаючи в такий спосіб підґрунтям для формування концептуально вираженої системи поглядів людини на себе, інших людей та існуючу реальність взагалі. Як було встановлено під час проведення дослідження, сформованість ціннісної свідомості учнів забезпечує засвоєння ними таких груп цінностей: *мотиви-цінності* (ціннісно-зумовлені

спонукання до діяльності, пов'язані з задоволенням потреб суб'єкта, предметно-спрямована активність певної сили, узгоджена з його ціннісними орієнтирами); *цілі-цінності* (ціннісно забарвлене відображення у свідомості суб'єкта того, що є предметом його потреб і інтересів); *установки-цінності* (внутрішня психологічна готовність, схильність особи до здійснення певної соціальної поведінки на конкретній ціннісній основі); *знання-цінності, поняття-цінності* (інформація суб'єктивно-ціннісного характеру про навколишній світ, домінуючі в суспільстві цінності; узагальнені знання ціннісного плану про суттєві ознаки предметів, явищ чи інших об'єктів дослідження); *уявлення-цінності* (стійкі образи предметів, подій, явищ у світлі їхньої значимості, які мають узагальнений характер і виступають критеріями оцінки явищ і обставин людської життєдіяльності); *судження-цінності* (думки оцінно-ціннісного характеру, висловлені у словесній формі, ствердження чи заперечення певного положення відносно предметів, явищ чи їхніх властивостей); *умовисновки-цінності* (нові судження оцінно-ціннісного характеру, які органічно випливають з співвіднесення чи аналізу суджень, які вже відомі людині); *погляди-цінності* (прийняті людиною як достовірні ідеї, знання, теоретичні концепції, припущення ціннісного плану, завдяки яким вона пояснює явища природи і суспільства, а також орієнтується у світі); *переконання-цінності* (ідеї, знання, думки, погляди сталого характеру, які виступають стрижнем особистісно-ціннісної позиції людини); *ідеали-цінності* (абстрактно-загальне уявлення про еталон особистісних якостей людини, взірць соціальної поведінки).

Формування ціннісної свідомості учнів відбувається двома способами: 1) шляхом трансляції їм готової інформації про соціально значущі цінності (традиційні лекції, розповіді, виконання практичних завдань тощо); 2) спонукання школярів до самостійного відпрацювання певних індивідуальних цінностей та сенсів (проблемні лекції, диспути, розв'язання проблемних ситуацій, інтерактивні технології тощо).

Як встановлено, значення педагогічного впливу на розвиток емоційно-чуттєвої сфери школярів, їх особистісних якостей на основі гуманістичних цінностей, обумовлено тим

фактом, що ставлення людини до світу виражається не тільки у формі понять, але й у формі емоцій, які відображають у вигляді безпосередніх переживань приємного чи неприємного процес і результати практичної діяльності, спрямованої на задоволення актуальних потреб.

У свій час О. Леонт'єв пояснював, що емоції виконують для людини роль внутрішніх сигналів. Їх вважають внутрішніми в тому значенні, що самі вони не виступають носіями інформації (про зовнішні об'єкти, їхні зв'язки і відношення тощо). Специфічна особливість емоцій виявляється в тому, що «вони безпосередньо відображають відношення між мотивами й реалізацією майбутньої діяльності, яка відповідає цим мотивам» [15]. Отже, емоції й почуття людини відображають особистий сенс для неї певної ситуації крізь призму актуальної потреби.

Емоції виконують у житті людини різні важливі функції: пристосувальну, сигнальну, регуляторну, комунікативну, оціночну та ін. Очевидно, що в процесі формування системи персональних цінностей людини кожна з них має вагоме значення. Проте педагогу першочергову увагу слід приділяти саме оціночній функції, без реалізації якої неможливо забезпечити успішне опанування молоддю соціально значущих цінностей.

У науковій літературі висловлюється також така важлива думка: незважаючи на різноманіття функцій, які емоції виконують в житті людини, вони незмінно можуть виконувати тільки дві ролі – оцінки чи цінності. У першому випадку емоція, виступаючи своєрідним механізмом розгортання певної діяльності, виконує службову функцію щодо спонукання індивіда до реалізації цієї діяльності заради досягнення «позначеної» нею цінності. Причому оцінка людиною будь-якого факту чи явища, яка отримана логічно-розумовими засобами, пізніше опосередковано трансформується в емоційну оцінку, тобто перевіряється й коригується засобами емоційно-чуттєвої сфери. У другому з вищевказаних випадків емоція, маючи високу самоцінність, сама перетворюється в один із мотивів діяльності [6; 15].

Під час проведення дослідження зроблено висновок про те, що розвиток емоційно-чуттєвої сфери як напряму ціннісно орієнтованого педагогічного впливу може бути успішно

реалізованим через такі види емоцій-цінностей і особистісних якостей-цінностей: *інтелектуальні почуття-цінності й відповідні особистісні якості-цінності* (допитливість, зацікавленість тощо) (почуття й якості людини, які вона відчуває у процесі ціннісно орієнтованої пізнавальної діяльності); *інтегрально-світоглядні почуття-цінності й стрижневі якості-цінності* (патріотизм, гуманізм та ін.) (почуття й якості людини, які відображають її ціннісні ставлення сталого характеру до провідних аспектів життєдіяльності, обумовлюючи загальний емоційний настрій); *альтруїстичні почуття-цінності й морально-вольові якості-цінності* (доброта, милосердя, турботливість, принциповість, цілеспрямованість, рішучість) (почуття й особистісні якості людини, які забезпечують її готовність до здійснення безкорисливих, самовідданих вчинків заради інших людей, а також свідому регуляцію власної поведінки); *комунікативні почуття-цінності й якості цінності* (товариськість, дружелюбність, щирість тощо) (почуття й якості людини, через які реалізується її соціальна потреба у спілкуванні з іншими людьми); *глоричні* (від латинського «gloria» – слава) *почуття-цінності і відповідні їм особистісні якості* (задоволення від власного успіху, почуття гідності, розумна честолюбність і т. ін.) (почуття і особистісні якості людини, завдяки яким реалізується її потреба у визнанні власних достоїнств оточуючими людьми, самостверженні й самореалізації); *естетичні почуття-цінності й відповідні їм якості-цінності* (почуття прекрасного, акуратність тощо) (почуття й особистісні якості людини, через які реалізуються її прагнення до відчуття естетичного задоволення); *практичні* (практичні) *почуття-цінності й ділові якості-цінності* (працелюбність, наполегливість, відповідальність, відчуття задоволення від роботи та ін.) (почуття й якості людини, що виявляються під час здійснення діяльності, яка має для неї суб'єктивно значущий характер).

У процесі здійснення ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу педагогам важливо враховувати, що формування індивідуальної системи цінностей учня відбувається одночасно і на рівні його свідомості, і на рівні емоційно-вольової сфери. А тому формування в учнів емоційної чутливості, благородних почуттів має не тільки самостійне виховне значення,

але й виступає важливою умовою формування певної думки. При цьому для формування вищевказаних емоційних характеристик вчителі можуть ефективно використовувати різні педагогічні методи, форми та засоби: створення сприятливої психологічної атмосфери в аудиторії та ситуацій успіху для школярів, залучення їх до споглядання красивих природних явищ та творів мистецтва, стимулювання відчуття учнями сильних емоцій під час обговорення певних ситуацій, залучення школярів до корисної колективної праці, значущі результати якої сприяють підвищенню їхньої самооцінки та успішної самореалізації в колі своїх ровесників.

У цьому плані значний інтерес мають теоретичні доробки та практичний досвід роботи В. Сухомлинського, який стверджував, що справжньою мудрістю людина може оволодіти тільки тоді, коли, «крім розуміння і логічного аналізу добра і зла, у людини є почуття добра чи зла». У такому випадку це почуття стає особистою совістю людини, її власною точкою зору [20, с. 23]. Саме тому забезпечення в учнів гармонії освіченості й емоційної культури видатний педагог вважав однією з найважливіших завдань шкільного закладу. Однак досягнення такої гармонії, за В. Сухомлинським, можливо тільки тоді, коли вчитель систематично залучає вихованців до різних видів суспільно значущої діяльності, постійно стимулює в них розвиток багатограних потреб й інтересів, коли взаємовідносини між молодими людьми базуються на нормах моралі. Як підкреслював В. Сухомлинський, у цьому випадку «культура почуттів стає особливою сферою духовного життя людини», коли розвиток емоційної сфери особистості відбувається у тісному взаємозв'язку з її громадською діяльністю, поведінкою й особистим життям [20, с. 31].

Важливо також зазначити, що про ефективність ціннісно орієнтованого педагогічного процесу можна говорити тільки тоді, коли в учнів сформовані відповідні вміння-цінності ключових компетенцій, звички ціннісного характеру, коли вони набувають досвід практичної поведінки, здійснення дій, вчинків, які узгоджуються із засвоєними на теоретичному рівні цінностями. А тому в процесі проведення дослідження у визначених фахівцями для школярів компетенцій було



виокремлено їх ціннісно-змістовні складові, які можуть бути успішно реалізовані тільки в ціннісно орієнтованому педагогічному процесі. Це такі групи вмій-цінностей: *соціально-методологічні* (забезпечують здатність людини самостійно аналізувати і правильно оцінювати різноманітні події, факти, вчинки людей крізь призму гуманістичних цінностей, адекватно поводитися в соціумі, усвідомлювати свою ціннісну позицію до фундаментальних досягнень людства); *полікультурні* (пов'язані із здатністю особистості в умовах полікультурного суспільства мирно співіснувати з представниками інших народів, виявляючи повагу до них, їхніх культурних традицій, звичаїв, віросповідань на основі врахування загальнолюдських цінностей); *комунікативні* (проявляються у здатності індивідуума ефективно спілкуватися з іншими людьми в письмовій і усній формі, досягати комунікативної мети через встановлення взаєморозуміння і взаємного визнання особистісних цінностей усіма учасниками спілкування); *інформаційні* (забезпечують здатність особистості своєчасно знаходити необхідну їй інформацію, адекватно інтерпретувати, використовувати її для вибору певних способів поведінки, обґрунтування власної позиції, прийняття конкретних рішень, здійснення активних дій у руслі власних ціннісних пріоритетів); *самоосвітні* (виявляються у здатності людини ефективно організувати процес власного різнобічного саморозвитку, самоосвіти, здійснювати самовиховання на підвалинах соціально значущих цінностей, усвідомлювати значущу роль ціннісних орієнтирів у розбудові власної життєдіяльності, виявляти цілеспрямовані зусилля щодо їхнього постійного самовдосконалення); *уміння-цінності у сфері здоров'я і здорового способу життя* (уміння людини бережно ставитися до власного здоров'я, знаходити оптимальні засоби для його зміцнення, дотримуватися здорового способу життя).

У контексті обраної проблеми дослідження доцільно також розкрити зв'язок між визначеними групами умій-цінностей ключових компетенцій і раніше виділеними групами освітніх цінностей. Як було з'ясовано під час здійснення наукового пошуку, *соціально-методологічні вміння-цінності* насамперед корелюють з фундаментальними, громадянськими,

національними й сімейним освітніми цінностями, *полікультурні вміння-цінності* – із громадянськими й національними освітніми цінностями, *комунікативні вміння-цінності* – з громадянськими, національними, сімейними й особистісними освітніми цінностями; *інформаційні вміння-цінності* – з громадянськими, національними, особистісними освітніми цінностями; самоосвітні *вміння-цінності* – з громадянськими й особистісними освітніми цінностями; *вміння-цінності* і у сфері здоров'я і здорового способу життя – із фундаментальними й особистісними освітніми цінностями.

Важливо зазначити, що ефективному засвоєнню учнями вищевказаних умінь-цінностей сприяє спільне виконання учнями різноманітних вправ творчого характеру, розв'язання проблемних ситуацій на основі гуманістичних ціннісних критеріїв, забезпечення їхньої участі в ціннісно-зорієнтованих бесідах, диспутах, конференціях, що сприяє набуттю ними досвіду спілкування з учителем і своїми товаришами, керуючись засвоєними на теоретичному рівні правилами спілкування. Важливе місце серед навчальних методів і форм колективної роботи школярів у процесі здійснення ціннісно орієнтованого педагогічного процесу мають займати інтерактивні методи і форми роботи в малих групах. Особливу увагу вчителя мають приділяти організації різноманітних видів соціально корисної роботи, що дозволяє позитивно впливати на всі складники аксіологічної сфери людини.

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що для забезпечення ефективного комплексного виховного впливу на формування ціннісної свідомості, емоційно-ціннісного світу і діяльній сфері учнів під час здійснення педагогічного процесу вчителю необхідно:

- 1) спрямовувати зусилля на побудову загального виховного середовища, яке сприятиме залученню кожного учня до суб'єктивного переживання провідних гуманістичних цінностей, перетворенню їх у його важливу потребу, персонально значущі життєві орієнтири. А для цього важливо вивчати наявні потреби, інтереси, ціннісні пріоритети кожного вихованця і на основі цього моделювати траєкторії його подальшого індивідуального розвитку;

2) реалізувати тісний взаємозв'язок ціннісної просвіти з емоційно-діяльними формами педагогічного впливу на особистість школяра, що вимагає використання різноманітних педагогічних засобів, зокрема створення для учнів ситуацій альтернативного вибору, оцінки й самооцінки;

3) забезпечувати накопичення вихованцями досвіду гуманістичних відносин, соціально значущої поведінки. Для виконання вказаної умови важливо продумувати педагогічні способи актуалізації в учнів морально-ціннісного способу життя, емоційного благополуччя в царині дитячих взаємин;

4) організувати особистісно-зорієнтовану допомогу у формуванні персонального морально-ціннісного простору кожної молодої особистості. Це вимагає моделювання різноманітних виховних ситуацій, які зможуть стати своєрідним каталізатором для виявлення морально-ціннісних спрямувань молоді, її самовизначення і самовдосконалення;

5) планувати свої педагогічні дії з формування індивідуальних цінностей учнів з урахуванням інших виховних впливів на них, передбачати поступове розширення ступеня їхньої свободи вибору, підвищення рівня відповідальності за власні дії, забезпечення усвідомленого ставлення до вдосконалення власних ціннісних пріоритетів відповідно до вікових особливостей молодих людей.

Як уже зазначалось, важливим структурним складником ціннісно орієнтованого педагогічного процесу є також механізм визначення його результатів та при необхідності внесення в його перебіг відповідних змін. Зрозуміло, що для цього необхідно постійно проводити науково обґрунтоване діагностування окремих складових педагогічного процесу (стратегічної цінності-мети, тактичних цінностей-цілей і цінностей-завдань, відповідного ним цінностей-змісту вказаного процесу, обраних методів і форм організації тощо), а також педагогічного процесу як цілісного системного явища.

Водночас підкреслимо, що реалізація ціннісно орієнтованого педагогічного процесу вимагає насамперед вивчення змін у самих учнів як головних об'єктів і водночас суб'єктів педагогічної взаємодії. А тому першим критерієм для визначення результативності цього процесу обрано

*мотиваційно-когнітивний критерій*, завдяки якому можна простежити у школярів зміни у знаннях, переконаннях ціннісного плану, навчальній мотивації, здатності та прагненні до самоосвіти ціннісного плану.

Як відомо, першоосновою для формування ціннісних орієнтирів учнів виступають їхні ціннісні знання. Постійний моніторинг стану цих знань у школярів за допомогою опитування, тестування, бесід та інших науково-педагогічних методів дозволяє вносити своєчасні зміни в перебіг педагогічного процесу й забезпечувати постійне поглиблення розуміння школярами сутності визначених цінностей гуманістичної спрямованості, їхньої ролі в житті сучасної людини, усвідомлення необхідності формувати власну сталу систему персональних життєвих пріоритетів, узгоджену з цими цінностями.

Приділення педагогом особливої уваги формуванню ціннісних знань учнів не передбачає ігнорування ним інших важливих завдань навчання. Зокрема, важливо місце в педагогічному процесі має займати виконання вимог Державного стандарту освіти.

Щодо здійснення моніторингу ціннісних переконань учнів, то він успішно забезпечується через використання сукупності різноманітних науково-педагогічних методів (спостереження, опитування, бесід, моделювання педагогічних ситуацій тощо), а також спеціальних діагностичних методик («Ціннісні орієнтації» М. Рокича, «Смисложиттєві орієнтації» і «Граничні смисли» Д. Леонтьєва та інших методик), які дозволяють оперативно стежити за динамікою переконань школярів і на основі отриманих даних вносити в організацію педагогічної взаємодії вчителя з учнями необхідні корективи.

Важливе місце в системі моніторингу результативності ціннісно орієнтованого педагогічного процесу займає також вивчення динаміки мотивації учнів, розвиненість якої є необхідною передумовою для успішного формування в них індивідуальних цінностей. Дійсно, результативність цього процесу значною мірою залежить від ступеня активності молодих людей на навчальних заняттях, їхнього усвідомленого прагнення вдосконалювати власні ціннісні пріоритети, а це, у свою чергу, є наслідками сформованості в них відповідної

мотивації. Як було встановлено, для системного вивчення стану сформованості освітньої мотивації школярів під час здійснення ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу доцільно використовувати такі методи й методики: спостереження, бесіди, створення ситуацій вибору, методику «незакінчене речення», методику вивчення мотивів навчання школярів за (В. Якуніна й А. Реана), методику вивчення ставлення учнів до навчальних предметів (Г. Казанцевої) тощо.

Оскільки формування персональних цінностей є безперервним процесом, у якому роль власних зусиль вихованця з часом має постійно зростати, важливим показником результативності педагогічної взаємодії є також наявність в учнів здатності й прагнення до самоосвіти ціннісного плану. Для діагностики змін у цих властивостях особистості доцільно використовувати такі науково-педагогічні методи: спостереження за навчальною діяльністю учнів, бесіди, аналіз письмових робіт учнів тощо, а також різноманітні методики: методика діагностики ступеня задоволення основних потреб (Д. Райгородського), методика вивчення автономності-залежності особистості в навчальній діяльності (Г. Пригіна).

Другим критерієм для оцінки успішності здійснення ціннісно орієнтованого педагогічного процесу в загальноосвітній школі визначено *емоційно-вольовий* критерій, який дозволяє діагностувати динаміку у стані розвиненості соціально-значущих почуттів учнів і їхніх морально-вольових якостей. Як було з'ясовано, для вивчення змін у рівні розвиненості соціально-значущих почуттів учнів і їхніх морально-вольових якостей слід використовувати такі методи: спостереження, бесіди, дискусії, ситуаційний метод, метод незалежних експертів, а також методику Н. Непомнящої «Три питання», методику вивчення спрямованості особистості (В. Смекала й М. Кучера) тощо.

У світлі сучасних вимог особливо важливим критерієм для вивчення стану ціннісно-орієнтованого педагогічного процесу у школі є *компетентнісний* критерій, який дозволяє діагностувати розвиненість в учнів умінь ключових компетенцій, котрі пов'язані з процесом інтеріоризації учнями соціально значущих цінностей, тобто сформованість готовності,

практичних умінь оптимальним чином застосовувати засвоєні ціннісні знання у практичній діяльності, здатності гнучко реагувати на будь-які зміни в наявній ситуації, правильно оцінювати їх крізь призму гуманістичних цінностей і на основі цього вносити адекватні швидкі корективи у свої дії.

Зрозуміло, що адекватно оцінити стан розвиненості зазначених компетенцій в учня достатньо складно. Проте виявлення діагностичними засобами інтенсивних позитивних змін у цьому особистісному феномені вже є вагомим показником результативності педагогічного процесу. А тому для діагностування змін за компетентнісним критерієм необхідно організувати системне дослідження динаміки сформованості в учнів умінь ціннісного характеру, здатності правильно застосувати засвоєні ціннісні знання під час виконання різнопланових завдань, участі в різноманітних дидактичних іграх, виборі варіанту рішення при розв'язанні проблемних ситуацій тощо. З цією метою доцільно використовувати такі науково-педагогічні методи: теоретичні (моделювання, встановлення причинно-наслідкових зв'язків та ін.), практичні (спостереження, бесіди, дискусії тощо) та ін.

Оскільки успішність формування персональних цінностей школярів значною мірою залежить від ефективності рефлексивної діяльності педагогів і самих учнів, вважаємо за доцільно внести також у систему моніторингу ефективності ціннісно орієнтованого процесу *рефлексивний* критерій, який реалізується через дослідження стану сформованості рефлексивних умінь учителів щодо результатів власної професійної діяльності, а також вивчення прагнення учнів до рефлексивної діяльності, самооцінки учнями стану особистісних ціннісних пріоритетів, їхнього локусу контролю та ін.

Науковцями (О. Дусавицький, І. Каплунович, А. Макаренко, Р. Немов, О. Сухомлинський та інші) також доведено, що процес формування індивідуальних цінностей молоді відбувається набагато більш результативно в тому випадку, коли навчальна група є колективом. Більш того, правильно організований ціннісно орієнтований педагогічний процес сприяє підвищенню рівня ціннісно-зорієнтованої єдності учнівської групи, що є підтвердженням формування колективу.

Тому ще одним критерієм, який доцільно використовувати для діагностики результативності ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу є *показник ціннісно-зорієнтованої єдності* учнівської групи, який визначається за допомогою відповідних методик Р. Немова, Т. Пушкіної, Л. Фридмана та ін.

Підсумовуючи міркування з питання діагностики ефективності ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу, доцільно ще раз звернути увагу на той факт, що вивчення динаміки формування особистісних цінностей учнів є складною процедурою, яка вимагає комплексного застосування різних діагностичних методів і методик. Співвідношення отриманих у ході дослідження показників з попередньо обраними критеріями дозволяє робити певні висновки про результативність педагогічного процесу. Але суттєвою вимогою до цього фрагмента роботи є те, що під час інтерпретування даних щодо вихованості й навченості школярів дослідник мусить відмовлятися від категоричних висновків з цього питання й уникати формулювання чисто суб'єктивних оцінок.

### Список використаної літератури

- 1. Андреев А. Л.** Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
- 2. Герbart Й.** Избранные педагогические сочинения / Й. Герbart. – М. : Учпедгиз, 1940. – 292 с.
- 3. Гершунский Б. С.** Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 3–7.
- 4. Гриньова В. М.** Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти : дис. ... докт. пед. наук / В. М. Гриньова. – К., 2001. – 380 с.
- 5. Дмитренко Т. О.** Концептуальні засади взаємозв'язку організації й управління (на матеріалі системи освіти) / Т. О. Дмитренко // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2005. – Вип. 27. – Ч. 1. – С. 4–18.
- 6. Додонов Б. И.** В мире эмоций / Б. И. Додонов. – К. : Политиздат Украины, 1987. – 140 с.
- 7. Журавлев И. К.** Дидактическая модель учебного предмета / И. К. Журавлев,

Л. Я. Зорина // Новые исследования в педагогических науках. – 1979. – № 1. **8. Закон** України «Про загальню середню освіту» [електронний ресурс]. – Режим доступу : Режим доступу : [http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-seredny\\_a/normativnopravova-bazal.html](http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-seredny_a/normativnopravova-bazal.html). **9. Зорина Л. Я.** Дидактико-методические основания конструирования учебного материала по методологии научного познания / Л. Я. Зорина // Ступени педагогического творчества (научно-методический комплект для учителя. – М. : Институт теории образования и педагогики РАО, 2001. – С. 89–114. **10. Зорина Л. Я.** Программа – учебник – учитель / Л. Я. Зорина. – М. : Знание, 1989. – 80 с. **11. Исаев И. Ф.** Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – Москва-Белгород, 1993. – 219 с. **12. Каптерев П. Ф.** Педагогический процесс / П. Ф. Каптерев // Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1982. – С. 175–225. **13. Краевский В. В.** Содержание образования – бег на месте / В. В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 3–12. **14. Кушнір В. А.** Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. ... док-ра пед. наук : 13.00.04 / В. А. Кушнір. – Кіровоград, 2001. – 423 с. **15. Леонтьев А. Н.** Потребности, мотивы и сознание. – Симпозиум 13. XVIII Международный психологический конгресс. – М., 1966. – С. 9. **16. Лернер И. Я.** Задачи и содержание общего и политехнического образования / И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин // Дидактика средней школы : Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1982. – С. 90–128. **17. Лозова В. І.** Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – 2-е вид., доп. – Харків : «ОВС», 2000. – 164 с. **18. Огнев'юк В. О.** Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) / В. О. Огнев'юк : автореф. дис. ... докт. філос. наук. – К. : КНУ, 2003 – 36 с. **19. Сериков В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с. **20. Сухомлинский В. А.**



Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М. : «Молодая гвардия», 1971. – 336 с. **21. Управление** качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с. **22. Человек** как субъект культуры / Отв. ред. Э. В. Сайко. – М. : Наука, 2002. – 445 с. **23. Taxonomy** of educational objectives : The classification of educational goals. Handbook I : The Cognitive Domain / [B. S. Bloom (Ed.), M. D. Engelhart, E. J. Furst, W.H. Hill et al.]. – New York : David McKay Co Inc, 1956. – 207 p.

## РОЗДІЛ 2

### СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

**В. І. Бабич**

доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри олімпійського та професійного спорту  
Державного закладу «Луганський національний університет  
імені Тараса Шевченка»

### РОЗРОБКА ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)

***Анотація.** У представлених матеріалах пропонується розгляд актуальних питань підготовки майбутніх учителів до виховання всебічно здорової молоді. Основна увага зосереджується на розкритті теоретичного аспекту розробки педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи. Зазначається, що педагогічна система професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків реалізується через сукупність її структурних компонентів. Розкривається мета, зміст, форми і методи педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи. Схарактеризовано вимоги до майбутніх учителів, як об'єктів педагогічної системи в ракурсі їх підготовки до виховання соціально здорових підлітків, а також викладачів вишу, як суб'єктів педагогічної системи.*

***Ключові слова:** педагогічна система, професійна підготовка, формування соціального здоров'я, учні, основна школа.*

На сучасному етапі в Україні відбуваються значні трансформації в політичному, економічному, соціальному та

соціокультурному аспектах суспільного життя. Відповідно суттєві перетворення торкнулися й системи національної освіти в контексті гуманізації, демократизації та валеологізації навчально-виховного процесу, про що наголошено в нормативних документах, серед яких: Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту»; Державна національна програма «Освіта (Україна ХХІ століття)»; Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті; Міжнародний проект «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю», Регіональна програма Національної мережі шкіл сприяння здоров'ю та ін.

Збереження й підтримка здоров'я широких верств населення, зокрема молодого покоління, є однією з фундаментальних цінностей і конкретної людини, і держави та суспільства загалом. Сучасний етап розвитку людства, на думку В. Казначєєва, повинен стати періодом *Homo valiens* («людини здорової»). Між тим, до теперішнього часу зберігаються стійкі тенденції зниження рівня здоров'я сучасної молоді, зокрема й такого його надзвичайно важливого складника, як соціальне здоров'я. Цей процес характеризується дезадаптацією учнів у суспільстві, неготовністю до дорослого життя, низьким рівнем соціальної та правової відповідальності, фактичною відсутністю співчуття до інвалідів і людей похилого віку, прагнення до самореалізації, а також зростанням серед підлітків кількості випадків агресивності, неповаги до дорослих, зневаги до однолітків, частими конфліктами з близькими людьми, підвищенням рівня сексуальної розбещеності тощо.

На жаль, чинні соціальні інститути, серед яких важливе місце посідають загальноосвітні навчальні заклади, засоби масової інформації (ЗМІ), родина та ін., не повною мірою сприяють формуванню соціального здоров'я сучасних підлітків, а інколи й, навпаки, руйнують його. Найбільшої шкоди спричиняє сучасне телебачення шляхом демонстрації реклами алкогольних напоїв, показів «реаліті шоу», що пропагують асоціальну поведінку, художніх фільмів з відвертими сценами знущань над людиною, проявами агресії, жорстокості тощо. Життєвий простір інформаційного суспільства, попри значні позитивні ресурси, може бути згубним для особистості. Так,

завдяки Інтернету в дитини виникають необмежені можливості перегляду порнографічних сцен, записів знуцання над людьми та тваринами, що, у кінцевому рахунку, сприяє появі в молодого покоління стану протилежного соціальному здоров'ю – соціальної патології. Чимало проблем у вихованні соціально здорових дітей виникають у родинях, де досить часто має місце насилля та знуцання над власними дітьми.

Соціальне й педагогічне значення порушеної проблеми полягає в нагальній необхідності підготовки педагогів, які були б здатні, використовуючи потенціал системи загальної середньої освіти у вихованні соціально здорового молодого покоління, тісно взаємодіючи з родиною учнів, позашкільними закладами, зокрема фізичної культури і спорту, ЗМІ тощо, комплексно впливати на підвищення рівня сформованості соціального здоров'я сучасної молоді. Саме вчитель може й повинен об'єднати значні можливості кожного із соціального інститутів у вихованні соціально здорової молоді, особливо найбільш вразливої вікової категорії – сучасних підлітків.

Актуальність проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи потребує пошуку шляхів як найшвидшого та найефективнішого її вирішення. Педагогічна теорія і практика підтверджують, що найбільш вдалим і ефективним у вирішенні окресленої проблеми може бути забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків у вигляді педагогічної системи. Між тим, перш ніж безпосередньо характеризуємо компоненти педагогічної системи та основи її організації, стило зупинимось на розгляді дефініції, що передує останній, а саме понятті «система». У даному випадку вважаємо буде доцільно звернутись до найбільш змістовних, з нашої точки зору, визначень вказаної дефініції з метою виокремлення одного з них, яке слугуватиме як вихідне поняття для подальшого дослідження заявленої нами проблеми.

Розпочнемо з розгляду зазначеного поняття, що подається у словнику С. Ожегова, в якому «система» трактується як щось ціле, що становить собою єдність закономірно розташованих частин, які перебувають у взаємному зв'язку [1, с. 639]. Таке

тлумачення є достатньо змістовним і, на наш погляд, у цілому дозволяє усвідомлювати сутність поняття. Між тим, звернемось й до інших визначень зазначеного поняття, що пропонуються вітчизняними та зарубіжними вченими. Так, О. Гавриленко, визначає систему як певну цілісність, котра становить єдність закономірно розташованих і взаємопов'язаних частин [2, с. 25]. По суті воно мало чим відрізняється від попереднього. Натомість С. Оптнер розглядає систему як засіб, за допомогою якого здійснюється процес розв'язання проблеми [3, с. 51]. У цьому випадку чітко прослідковується інше бачення сутності розглянутої дефініції зі зменшенням акценту від позиції констатування наявності внутрішніх складових поняття та алгоритму їх дієвості до його процесуальної характеристики.

Між тим, найбільш змістовно, на наш погляд, поняття «система» пропонується Т. Ільїною. На думку вченої, систему слід розглядати як виділену на основі певних ознак упорядковану множину взаємозв'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю керівництва, що вступають у взаємодію із середовищем як цілісна єдність [4, с. 16]. Отже, таке трактування, на наш погляд, більш повно відбиває сутність зазначеного поняття й може розглядатись як таке, що вичерпує весь змістовний ресурс розглянутої дефініції. Визначення з сукупності вищезазначених понять трактування дефініції «система» як вихідного в межах нашого дослідження дозволяє нам звернутись до аналізу наступної дефініції «педагогічна система».

Нині, можна виділити декілька підходів до формулювання та взагалі розкриття окремих теоретичних аспектів педагогічної системи, зокрема в працях таких учених, як: В. Беспалько [5], В. Волкова [6], В. Докучаєва [7], В. Загвязинський [8], В. Каширін [9], Н. Кузьміна [10], В. Сластенін [9] та ін.

Враховуючи те, що, наявність значущості та цінності науково-теоретичних напрацювань в контексті зазначеної дефініції кожним з вищеперелічених науковців не викликає жодних сумнівів, дозволимо собі не вдаватися до їх ретельного аналізу, а лише зупинимось на більш близькому, для нашого дослідження, визначенні педагогічної системи, яке пропонують учені В. Беспалько та Ю. Татур. На їх думку педагогічна

система певною мірою є елементом більш широкої соціальної системи і являє собою структуру, в складі якої можна виділити такі взаємозв'язані елементи, що утворюють сучасну розвинуту педагогічну систему, а саме:

- 1) цілі підготовки спеціаліста;
- 2) того, хто навчається (учня, студента);
- 3) зміст навчання та виховання;
- 4) дидактичні процеси як способи здійснення завдань педагогічного процесу;
- 5) викладачі або технічні засоби навчання, що доповнюють їх діяльність;

б) організаційні форми педагогічної діяльності [11, с. 8].

Надзвичайно значущим для нашого дослідження є запропонований вищезазначеними науковцями алгоритм моделювання педагогічної системи, який передбачає певну логічну послідовність у відповідності до загальної структури педагогічної системи, а саме: визначення мети функціонування педагогічної системи; виконання та опис змісту навчання і виховання з урахуванням вимог до спеціальності випускника учбового закладу та загально дидактичних вимог (відбір змісту навчання відбувається відповідно цілей навчання); вибір та розробка дидактичних процесів; визначення організаційних форм навчання [11, с. 11].

Саме такого алгоритму ми намагатимемось дотримуватись у визначені педагогічної системи майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Таким чином, педагогічну систему підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорових підлітків на основі вищезазначеного ми пропонуємо розглядати як цілісний процес, що включає в собі сукупність взаємозв'язаних та взаємообумовлених компонентів, зокрема, мету, зміст, форми і методи навчання, а також об'єкт та суб'єкт педагогічного процесу.

Як бачимо, одним з компонентів, від якого залежить весь процес підготовки студентів у зазначеному контексті є *мета педагогічної системи*. Підтвердження цього є думка науковців В. Беспалько та В. Татур, які зазначають, що ціль навчання та виховання спеціаліста слід розглядати як системотворчий елемент педагогічної системи [11, с. 32]. А тому правильне

визначення мети певним чином є запорукою успіху. Саме мета є тим значущим орієнтиром, у відповідності до якого структурується й наповнюється уся система підготовки майбутнього вчителя. Відповідно від чіткості формулювання мети залежить й результат процесу підготовки майбутніх педагогів в сфері формування соціального здоров'я учнів. Розуміючи важливість вищезазначеного, а також прагнення уникнення невдалого формулювання мети в зазначеному контексті, поглянемо на зазначену дефініцію як в її первісному вигляді, так і розглянемо уявлення про її характеристики крізь призму побудови педагогічної системи. Між тим, вважаємо немає нагальної потреби в аналізі великої кількості визначень поняття мети. Найбільш виправдано, з нашої точки зору, звернути увагу на тих з них, які забезпечать правильне розуміння її сутності та, відповідно, дозволять об'єктивно підійти до формулювання мети педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків.

Вважаємо цілком логічно розпочати розгляд зазначеної дефініції у філософському аспекті, оскільки саме філософія є фундаментом для величезної кількості нині існуючих галузей наук, особливо педагогіки як науки. Звернемось до філософського словника, де мета розглядається як попередження у свідомості результату, на досягнення якого спрямована діяльність. У цьому ж місці наголошується, що мета може стати силою, яка змінює дійсність, за рахунок взаємодії з такими засобами, котрі є необхідними для її практичної реалізації [12]. Майже подібне трактування мети пропонується в іншому філософському словникові, в якому мета визначається як ідеальне попередження результату діяльності, а також, як і у попередньому випадку, наголошується на необхідності відповідних шляхів досягнення результату [13, с. 381]. Таким чином, у філософії в понятті мети виражають загальні її характеристики. Разом з тим, навіть орієнтуючись на ці характеристики, при цьому, розглядаючи їх у площині заявленої нами проблеми можна резюмувати, що мета, певною мірою, має характеризувати кінцевий результат функціонування всієї системи підготовки вчителів до професійної діяльності. Звертаючись до категорії мети в педагогічному контексті, а саме

в руслі розуміння педагогічної системи, ми також не вдаватимемось до детального розкриття зазначеної дефініції, але вважаємо за необхідне виокремити з сукупності існуючих нині таке формулювання поняття «мета», яке може розглядатись як базове в контексті нашого дослідження.

Найбільш близьке нам розуміння мети пропонує С. Харченко, який визначає мету навчання як центральну, стрижневу, педагогічну категорію, що зв'язує воедино всі компоненти навчального процесу й значною мірою детермінує його результати. На думку вченого, мету навчання доцільно розглядати як системоутворюючий елемент, що дозволяє сформулювати цілісну педагогічну систему підготовки вчителя до майбутньої діяльності. У свою чергу, мету вузівського навчання науковець визначає тим результатом, який передбачається, котрий можна сформулювати як високу професійну готовність студентів до педагогічної діяльності [14, с. 225]. Отже, спираючись на вищезазначене, мета запропонованої нами педагогічної системи полягає у формуванні готовності майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків.

Визначення мети спонукає нас до розгляду не менш важливих компонентів педагогічної системи підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових учнів. Маємо на увазі *об'єкт і суб'єкт* педагогічної системи. Розпочинаючи з характеристики об'єкту педагогічної системи, а саме студента педагогічної спеціальності (майбутнього вчителя) звернемось до Державної програми «Вчитель», у якій цілком справедливо наголошується «Ключова роль у системі освіти належить учителю. Саме через діяльність педагога реалізується державна політика, спрямована на зміцнення інтелектуального і духовного потенціалу нації, розвиток вітчизняної науки і техніки, збереження і примноження культурної спадщини» [15, с. 2].

Характеризуючи майбутнього вчителя як об'єкта педагогічної системи нашого дослідження, звернемо увагу на надзвичайно важливі аспекти, які, певним чином, розкривають вимоги до сучасного педагога в контексті його готовності до формування соціального здоров'я учнів основної школи.

Спираючись на відомого науковця В. Сластьоніна [16], у



структурі професійної готовності майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків ми виділяємо науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну та психологічну готовності.

Починаючи з характеристики науково-теоретичної готовності, стисло зауважимо на необхідних знаннях, якими повинні володіти майбутні учителі в контексті виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків. Наявність у майбутнього вчителя необхідних знань щодо формування соціального здоров'я підлітків представляється нами через сукупність чотирьох основних блоків. Розкриємо кожен з них окремо. Перший блок **«Філософські та психолого-педагогічні аспекти формування соціального здоров'я особистості»** передбачає наявність у студентів педагогічних спеціальностей наступних знань:

- знання становлення та розвитку феномену соціального здоров'я особистості;
- знання щодо виховання соціально здорових школярів у працях видатних педагогів;
- знання тенденції розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків.

Другий блок **«Теоретичні засади виховання соціально здорових підлітків»** вміщує в собі такі знання, як:

- знання сутності і структури соціального здоров'я сучасних підлітків;
- знання змісту і особливостей виховання соціально здорових підлітків в сучасних умовах сучасної шкільної освіти;
- знання принципів формування соціально здорових підлітків;
- знання форм і методів формування соціально здорових підлітків.

Третій блок **«Методика формування соціального здоров'я підлітків»** розкривається через знання методичних особливостей формування соціального здоров'я підлітків у навчальному процесі та знання методичних особливостей формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи.

Нарешті, четвертий блок **«Взаємодія з соціальними**

**інститутами щодо питань виховання соціально здорових школярів»** передбачає наявність таких знань, як:

- знання особливостей взаємодії педагога зі ЗМІ у контексті виховання соціально здорових підлітків;
- знання особливостей взаємодії педагога з керівними установами з питань формування соціального здоров'я учнів;
- знання інструментарію діагностики стану сформованості соціального здоров'я підлітків.

**Практична готовність** майбутніх учителів в зазначеному вище контексті передбачає наявність необхідних умінь щодо формування соціального здоров'я учнів. Спираючись на класифікацію Н. Кузьміної, у структурі практичної готовності нами виділено гностичні, проєктивні, конструктивні, організаційні та комунікативні уміння у сфері виховання соціально здорових учнів [10].

Стисло схарактеризуємо їх. Так, до **гностичних умінь** ми відносимо:

- уміння визначати стан сформованості соціального здоров'я підлітків;
- уміння аналізувати стан формування соціального здоров'я підлітків у навчальному та позанавчальному процесі;
- уміння виявляти потенціал власного предмету (предмету, який викладатиметься в залежності від отриманої спеціальності студента) у контексті виховання соціально здорових учнів;
- уміння передбачати поведінку підлітків на виховні дії з питань соціального здоров'я підлітків.

**Проєктивні уміння** передбачають:

- уміння планувати педагогічну діяльність у контексті формування соціального здоров'я підлітків;
- уміння визначати цілі і завдання виховних (індивідуальних та групових) *заходів* з питань формування соціального здоров'я підлітків;
- уміння передбачати результати своєї діяльності у контексті виховання соціально здорових учнів;
- уміння планувати позакласну діяльність з учнями з питань формування соціального здоров'я підлітків.

**Конструктивні уміння** вміщують:

- уміння структурувати навчальний матеріал з питань соціального здоров'я підлітків;
- уміння добирати найбільш доцільні форми і методи у вихованні соціально здорових підлітків (і окремих його аспектів);
- уміння конструювати свої виховні дії зі спрямованістю на пошук креативних підходів до формування соціального здоров'я підлітків;
- уміння розробляти конструктивні проекти формування соціального здоров'я підлітків у процесі позакласної роботи.

**Організаційні уміння** включають:

- уміння організовувати й регулювати власні дії та дії учнів з питань підвищення рівня соціального здоров'я;
- уміння якнайповніше використовувати можливості предмету, що викладається, у контексті виховання соціально здорових підлітків;
- уміння здійснювати індивідуальну роботу з учнями (розв'язувати складні життєві ситуації);
- уміння співпрацювати з соціальними інститутами з питань формування соціального здоров'я підлітків;
- уміння створювати та реалізовувати умови виховання соціального здоров'я підлітків у навчальній та позанавчальній діяльності.

**Комунікативні уміння** передбачають:

- уміння заохочувати підлітків, викликати в них потребу в підвищенні власного рівня соціального здоров'я;
- уміння коригувати власну поведінку у відповідності до специфіки виховної проблеми з питань формування соціального здоров'я підлітків (підлітка);
- уміння встановлювати з підлітками довірливі взаємовідносини;
- уміння проникати у внутрішній світ підлітка, відчувати його настрій, проблеми, спрямування.

Наступний вид готовності (психофізіологічна готовність) як зазначалось вище розглядається В. Сласт'яніним через сформованість професійно важливих якостей учителя [16, с. 44–45].

На наш погляд, є недоцільним зупинятись на характеристиці усіх необхідних для вчителя професійних

якостей, враховуючи масштабність їх опису. Між тим, досить значущим для нас є необхідність зупинитись на характеристиці тих професійних якостей, які, з нашої точки зору, є найбільш важливими для сучасного педагога у сфері виховання соціально здорових підлітків. Однією з надзвичайно важливих професійно важливих якостей, яка, на наш погляд, має бути обов'язковою для сучасного вчителя у сфері формування соціального здоров'я підлітків є «*емпатія*». У Концепції національного виховання зазначено: «Доля дітей в руках педагога, в його золотому серці, він має бути джерелом радісного пізнавального і морального зростання своїх вихованців. Жодна інша професія не ставить таких вимог до людини. Педагог зобов'язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних знань, високої культури. Педагог зобов'язаний прагнути до втілення в собі людського ідеалу» [17, с. 23]. Ще більшої самовідданості, відчуття кожної дитини, її глибокого розуміння, уважності до її психічного та духовного стану тощо має проявляти педагог, налаштований на виховання соціально здорових підлітків. Це обумовлено сукупністю обставин, на яких ми неодноразово наголошували раніше.

У навчальному посібнику для студентів вищих навчальних закладів «Педагогіка вищої школи» зазначається, що емпатія (гр. *empathia* – співпереживання) – це здатність людини емоційно відгукуватись на переживання інших людей, чуйність, емоційна проникливість [18, с. 590]. Визначаючи емпатію як професійно важливу якість соціального педагога, С. Харченко розглядає її й як інтеграційну якість особистості, яка включає цілу групу особистісних властивостей, а також здатність ототожнювати себе з дитиною, встати на її позицію, розділити її інтереси й турботи, побачити очима дитини проблеми, що хвилюють її [14, с. 251].

Цілком підтримуючи позицію вченого, наголосимо, що емпатія є не менш цінною професійною якістю й для сучасного педагога, який має виконувати складне завдання загальноосвітніх навчальних закладів, а саме: виховання соціально здорової молоді. Складність та багатогранність феномену соціального здоров'я підлітка, враховуючи вікові особливості даної категорії учнів, особливо потребують

наявності у вчителя емпатії.

Оскільки значущість емпатії для сучасного вчителя в контексті виховання соціально здорових підлітків важко переоцінити, порівняно більше уваги присвятимо обґрунтуванню наступної професійно важливої якості в зазначеному аспекті. На наш погляд, достатньо важливим у контексті виховання соціально здорових учнів для сучасного вчителя є *стратегічне мислення*, яке ми розглядаємо як професійно-важливу якість.

Як зазначалось вище, формування соціального здоров'я підлітків є надзвичайно складним процесом, що обумовлено цілою сукупністю чинників. Серед таких чинників, без перебільшення, є вплив макро-, мезо та навіть, у деяких випадках, (при наявності родин, у яких є місце жорстокості, пияцтву тощо) мікросередовища. Крім того, слід ще раз зауважити, що виховання соціально здорових підлітків, лише в межах загальноосвітніх навчальних закладів буде мало ефективно. У даному аспекті мають співпрацювати усі соціальні інституції, які, на жаль, останніми роками не використовували свій могутній потенціал у зазначеному контексті. У зв'язку з цим, сучасний учитель має вміти співпрацювати з місцевими телеканалами та радіостанціями, бути здатними переконувати місцевих чиновників і т.д., щоб, у свою чергу, підходити до процесу формування соціального здоров'я учнів комплексно, що й сприятиме забезпеченню бажаного успіху. Але виконання цієї складної роботи потребує від учителя наявності у нього відповідних, специфічних, у контексті зазначеного процесу, професійно-важливих якостей, серед яких, на наше переконання, має бути «стратегічне мислення». Саме за допомогою стратегічного мислення вчитель може вирішувати складні завдання в аспекті об'єднання зусиль таких соціальних інститутів, як: сім'я, засоби масової інформації (ЗМІ), структури фізичного виховання і спорту та, безпосередньо, загальноосвітніх навчальних закладів.

Крім того, зауважимо, що використання потенціалу власного предмету в контексті виховання соціально здорової особистості також вимагає від вчителя прояву стратегічного мислення. Як відомо, більша частина предметів, особливо в галузі

точних наук (математика, інформатика, фізика, хімія) та навіть таких, як біологія, географія, переважно спрямовані на озброєння відповідними знаннями учнів у дуже вузькій площині. Перш за все, маємо на увазі те, що вони, принаймні в практиці не використовують свій потенціал у контексті підготовки учнів до складного дорослого життя (про що наголошувалось у попередньому розділі), і, таким чином, майже не сприяють підвищенню рівня соціального здоров'я школяра. Це виходить настільки виражено, що іноді складається враження, що основна їх мета не підготовка особистості до життя (у тому числі й подальшого навчання), а спрямованість на «клонування» виключно вчених, причому в усіх науках одночасно.

Вище ми вже неодноразово наголошували на тому, що шкільний предмет має не тільки озброювати учнів специфічними для конкретної дисципліни знаннями, але й, по-перше, навчити використовувати ці знання в реальному житті (до речі, на наше переконання, якщо не можна пояснити собі та учневі як пропонувані знання можна використовувати особистістю у практичному житті, то, відповідно, й немає потреби у їх вивченні); по-друге, кожен навчальний предмет має вчити особистість «жити», пристосовуватись до складнощів, вирішувати складні життєві завдання тощо.

Виконання вищезазначених завдань на якісному, високому рівні в рамках викладання предмету (відповідно до отриманої спеціальності) також потребує від педагога стратегічного мислення, оскільки в цьому разі потрібно з часто формалізованої, загражданеної науковою інформацією програми (у межах допустимого цією програмою) уміти визначати можливості використання конкретної теми, приломляючи її через реально існуючі потреби учня у засвоєнні цієї інформації та співставляючи з можливістю використання останньої в контексті постійного зростання в аспекті вироблення готовності особистості до дорослого життя. Певною мірою мова йдеться про підвищення рівня власного соціального здоров'я на різних етапах дорослішання та людського життя взагалі.

Як відомо, з давнього часу під стратегією прийнято розуміти мистецтво ведення певних військових та інших операцій [19, с. 618]. Стратегічне мислення є важливою

вимогою до військових офіцерів і в нинішній час. По суті стратегічне мислення є запорукою перемоги. Майже в цьому контексті вибудовується стратегія (до складу якої входить дещо менший за змістом термін «тактика») сучасними спортсменами, особливо в колективних іграх, двоборствах тощо. Разом з тим, враховуючи специфіку проблеми формування соціального здоров'я підлітків, а також наявність надзвичайної кількості чинників, що чинять супротив зазначеному процесу (про які згадувалось вище) при підготовці в ВНЗ сучасного вчителя слід спрямовувати усі можливості (у тому числі форми і методи навчання) на вироблення в майбутнього педагога професійної якості, яка націлює його на перемогу, сприяє стійко переносити професійні невдачі та досягати бажаного результату попри всі існуючі надзвичайно складні перешкоди.

Стратегічне мислення для вчителя є важливе навіть у побудові змісту індивідуальної бесіди з учнем. Про це чітко зазначається у Концепції національного виховання, зокрема наголошується, що «педагог має бути винахідливим у створенні виховуючих і навчальних ситуацій у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями своїх учнів» [17, с. 24]. Хоча у даному випадку вищезазначене можна віднести до прояву творчості вчителя. На наш погляд, враховуючи специфіку процесу виховання соціально здорових учнів, ці слова притаманні при наявності у педагога стратегічного мислення. Тим більш, що стратегічне мислення сучасного педагога ми розглядаємо у синергії з творчістю. Так, вибудовуючи логічну послідовність розмови з орієнтацією на бажаний результат, передбачаючи напрям бесіди з урахуванням індивідуальних та характерологічних особливостей учня, учитель без суттєвих енерготрат та, відповідно, (це дуже важливо) без травмування психіки підлітка зможе допомогти останньому обрати правильні (оптимальні) життєві шляхи. При цьому, на наш погляд, без перебільшення, є значущим в зазначеному напрямі вибудувати таку «стратегію» розмови з учнем, відповідно якої не відбувалось би прямого переконання, а майже непомітне наштовхування особистості на те, щоб він нібито сам дійшов правильного висновку навіть в досить складній життєвій ситуації. Переконані, що саме такий підхід є більш доцільний у

питанні формування соціального здоров'я сучасного підлітка.

Отже, стратегічне мислення, на наш погляд, стоїть поряд з професійною креативністю, оскільки потребує від учителя не тільки чіткого (логічного) розрахунку власних сил, урахування певних обставин тощо, але й вимагає використання (часто в повній мірі) творчих здібностей.

Як відомо, креативність частіше характеризується як творчі можливості людини, які виявляються в здатності знаходити нові варіанти оптимального вирішення проблеми, сприймати та генерувати нові ідеї [18, с. 597]. У зв'язку з вищезазначеним, у нашому дослідженні ми не виводимо креативність як окремо взяту професійно важливу якість, наявність сформованості якої (у студентів) потрібно буде в подальшому досліджувати в динаміці як автономну одиницю, що є складовою психофізіологічної готовності студента педагогічної спеціальності до формування соціально здорових учнів. А розглядаємо її (хоча можливо це й викликає певне непорозуміння з боку наукового товариства) у сукупності (*тісному* взаємозв'язку) зі стратегічним мисленням майбутнього педагога, формування якого навряд чи можливе, по-перше, без здатності студента до креативності (як певного фундаменту для вирішення складних виховних завдань), по-друге, без розуміння їх тісного взаємозв'язку, і, по-третє, без паралельного їх розвитку в особистості студента (майбутнього вчителя).

Отже, у кінцевому результаті наявність стратегічного мислення у педагога є доцільним ще й тому, що наявна у нього здатність (тонко) перемагати в будь-яких ситуаціях, сприятиме посиленню поваги з боку підлітка до свого вчителя, що, у свою чергу, спонукатиме (спираючись на живий приклад, учитися) до власних перемог у своєму житті, досягненню бажаного результату з найменшими втратами для свого здоров'я та близького оточення.

Не менш важливим в контексті професійної готовності майбутнього вчителя до формування соціального здоров'я підлітків є наявність його **психологічної готовності**, яку ми визначаємо через сформованість у студентів мотивації до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів та усвідомлення потреби подальшого



професійного зростання в зазначеному контексті.

Слід зазначити, що сама по собі мотивація відіграє провідне місце в структурі особистості і є одним з основних понять, які використовують задля пояснення рухових сил поведінки [20, с. 19]. Професійну мотивацію в психології розглядають як те, заради чого особистість викладає свої професійні здібності, здійснює професійне мислення та ін. [21, с. 578], що на наш погляд, є дуже співзвучно з розумінням терміну «мотив», під яким розуміється те, що спонукає діяльність людини, заради чого вона здійснюється [20, с. 19]. У контексті нашого дослідження таким мотивом має стати свідоме розуміння реальних проблем у ракурсі рівня сформованості соціального здоров'я підлітків, а також значущості його сформованості для особистості зокрема, та для суспільства й розвитку власної країни взагалі. Саме таке розуміння, яке збуджує бажання виховувати громадян нашої держави, здатних до повної реалізації (на всіх рівнях: особистісному, суспільному, громадському, політичному тощо) є тим, що сприятиме формуванню у майбутніх педагогів усвідомлення потреби подальшого професійного зростання в зазначеному контексті, як у рамках навчання у ВНЗ, так і поза його межами.

Якщо об'єктом педагогічної системи в контексті заявленої проблеми виступає студент, то відповідно її *суб'єктом* є викладач вищого навчального закладу, який безпосередньо бере участь у процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей у зазначеному вище контексті. Характеризуючи вказаний компонент педагогічної системи, звернемось до окремих праць (Л. Абдаліної [22], Т. Ліпіної [23] та ін.), які присвячені переважно питанням підвищення вимог до сучасних викладачів ВНЗ, зокрема їх професіоналізму.

У цьому аспекті особливу увагу привертають погляди Т. Ліпіної щодо розуміння сутності професіоналізму педагогів. На думку авторки, зміст цього складного комплексного явища передбачає сукупність взаємопов'язаних світоглядних, особистісних та професійних якостей. Самих педагогів авторка розглядає як найважливіший компонент системи освіти [23]. І з цим важко не погодитись, оскільки саме педагог втілює, або не втілює в реальну практику підготовки майбутніх фахівців

відповідні форми, методи й прийоми навчання, від яких, у кінцевому результаті, багато в чому залежить рівень професійної готовності студентів до майбутньої діяльності. На це також багато впливає й життєва позиція викладачів, здатність до суб'єкт-суб'єктних відносин зі студентами, прагнення професійного удосконалення, спрямованість до інноваційної діяльності тощо. Це є вкрай важливо, оскільки студенти у власній практиці потім часто копіюють своїх педагогів, і, на жаль, не завжди кращих.

Певними орієнтирами в зазначеному контексті, на наш погляд, також можуть слугувати запропоновані Л. Абдаліною критерії професіоналізму педагога, серед яких: наявність професійних цінностей та мотивів, професійного виконання і перетворення діяльності, професійної активності, втілення професійного потенціалу і показників проявів професіоналізму в педагога в діяльності, гуманна позиція, успішне застосування технологій навчання/виховання тощо [22].

Беручи за основу зазначене та приломяючи кризь призму специфіку підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів, виділимо наступні вимоги щодо професіоналізму педагогів у зазначеному контексті. По-перше, викладачі мають усвідомлювати значущість проблеми виховання соціально здорової молоді, а відповідно й важливість потреби у підготовці студентів до здійснення цього процесу у майбутній професійній діяльності. Переконані, що процес підготовки майбутніх учителів до формування соціально здорової молоді буде недосконалим, якщо викладач не усвідомлює актуальності зазначеної проблеми у всій її повноті, не сприймає проблему виховання соціально здорових учнів як таку, від вирішення якої залежить майбутнє країни, не проникається цією проблемою тощо. Наявність такого розуміння, у свою чергу, відіграє роль пускового механізму, який багато в чому забезпечує відданість своїй праці, спонукає до пошуку інноваційних підходів, які й забезпечуватимуть процес підвищення рівня професійної готовності студентів до виховання соціально здорових учнів.

По-друге, викладачі ВНЗ мають бути добре обізнаними в питаннях формування соціального здоров'я сучасної молоді.

Розкриття будь-якого з компонентів соціального здоров'я в рамках предмету (або сукупності предметів) має відбуватись на основі глибокого розуміння сутності феномену соціального здоров'я сучасних учнів основної школи (підлітків). Це, у свою чергу, вимагає максимального заглиблення в контексті зазначеного питання, ретельного дослідження поглядів різних авторів (вітчизняних та зарубіжних учених) щодо визначення структури та змісту соціального здоров'я підлітків, а також досвіду виховання соціально здорових школярів, співставляючи це з постійними змінами, які відбуваються в країні, оскільки ці зміни суттєво можуть впливати в контексті розуміння сутності зазначеного феномену.

По-третє, викладачі мають добре усвідомлювати потребу у створенні відповідних умов для студентів в межах вишу протягом усього періоду навчання у ВНЗ, що полягає у розумінні необхідності адаптації студентів до навчання у виші (особливо на першому курсі), встановлення взаємовідносин у студентському колективі та викладачами тощо. Студенти при навчанні у ВНЗ закладі мають не тільки оволодіти необхідними компетенціями в контексті виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів, але й на власному досвіді переконатись у дієвості відповідно створених умов у ракурсі підвищення рівня власного соціального здоров'я. Такий досвід цілком можливий при створенні викладачами умов, стосовно яких студенти відчували б позитивні зрушення в контексті власного соціального здоров'я, зокрема через відчуття допомоги викладачів у адаптації до умов навчання у ВНЗ, через особистісне відношення викладачів до студентів, що має відбуватись на основі рівноправних (товариських) взаємовідносин (у науковій літературі частіше трактується як суб'єкт-суб'єктна взаємодія), проведення занять виключно в аспекті діалогового спілкування тощо.

Крім того, у край важливо, щоб викладачі якомога більш застосовували у практиці підготовки майбутніх учителів творчий підхід. При цьому прояви творчості викладача вишу мають відбиватись не тільки в умілому застосуванні існуючого на сьогодні дидактичного забезпечення, а в пошуку та розробці нових форм, методів та прийомів навчання, які б чітко відбивали

сутність конкретної теми чи питання задля максимального досягнення встановленої мети заняття, а головне, з самого початку навчання (з перших курсів) студентів у ВНЗ власним прикладом показували майбутнім вчителям необхідність прояву творчості в межах педагогічного процесу. Залучаючи студентів до творчих дій через власну творчість у проведенні занять, по-перше, у майбутніх учителів неминуче створюватиметься бачення педагогічного процесу (відповідно й по відношенню їх майбутньої професійної діяльності) виключно на творчій основі, по-друге, систематичні прояви з боку викладача творчості на заняттях сприятиме розвитку у студентів креативного, а в окремих випадках, стратегічного мислення, по-третє, розкриваючи перед студентами особливості виявлення потреби розробки того чи іншого методу навчання, основи та механізм розробки методу навчання, цілком можливо сприяти оволодінню майбутніми педагогами сукупністю необхідних знань та умінь, а при бажанні викладача й певного досвіду студентів у контексті розробки авторських методів навчання (по відношенню до навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах), що також можна розцінювати як певну їх готовність до інноваційної діяльності у сучасній школі.

Наступним і не менш важливим компонентом педагогічної системи є зміст підготовки майбутніх учителів. Відповідно встановленої мети передбачається розробка **змісту** підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів.

У національній доктрині розвитку освіти зазначається, що з метою підтримки педагогічних і науково-педагогічних працівників, підвищення їх відповідальності за якість професійної діяльності держава забезпечує ряд важливих дій, серед яких періодичне оновлення і взаємоузгодження змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [24, с. 5]. Необхідність таких дій, на наш погляд, обумовлена рядом чинників, серед яких зростання вимог до рівня професійної підготовленості педагогів, у тому числі й у контексті виховання всебічно здорової молоді (у соціальному, духовному, психічному та фізичному аспектах), прищеплення їм навичок здорового способу життя тощо. Як відомо, пріоритетним

завданням системи освіти є виховання в душі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності [24, с. 4].

Таким чином, потреба в удосконаленні змісту підготовки майбутніх педагогів у напрямку формування соціально здорових учнів задекларована в нормативно-правовій площині. Тож, озираючись на вищезазначену нормативно-правову базу, не виникає жодних сумнівів у потребі корекції змісту вищої школи (у контексті виховання соціально здорових учнів загальноосвітніх навчальних закладів) не тільки на рівні доповнення дисциплін навчальною інформацією, передбаченою навчальним планом підготовки майбутніх учителів з питань формування соціального здоров'я сучасної молоді, але й на рівні доповнення відповідних навчальних планів окремими дисциплінами (спекурсамі), які насичуватимуться такою інформацією, за допомогою якої цілеспрямовано, послідовно й систематично здійснюватиметься процес забезпечення науково-теоретичної, практичної та інших видів підготовки студентів при умовах застосування при їх викладанні відповідного дидактичного забезпечення.

Резюмуючи вищезазначене, зауважимо, що при побудові змісту підготовки майбутніх учителів у нашому випадку слід враховувати ряд обставин, серед яких: по-перше, виявлення можливостей, передбачених навчальним планом дисциплін у контексті насичення їх додатковим матеріалом, який тим чи іншим чином сприятиме оволодінню студентами окремими знаннями та вміннями з питань формування соціального здоров'я учнів; по-друге, доповнення навчального плану підготовки студентів (конкретної спеціальності) спецкурсами, які передбачатимуть систематичний, логічно взаємозв'язаний, узагальнюючий та додатковий до раніше вивченого навчальний матеріал з питань формування соціального здоров'я учнів.

Розглядаючи наступний компонент педагогічної системи, а саме *форми і методи навчання* майбутніх учителів (починаючи з розкриття форм організації навчання) зазначмо, що надзвичайно цінним для нашого дослідження є підхід С. Харченка, який наголошує на тому, що сам процес навчання студентів у ВНЗ може бути представлений кількома великими блоками:

- а) лекційний блок (Л);
- б) блок індивідуальної роботи (ІР);
- в) блок семінарських і практичних занять (СП);
- г) блок педагогічної практики (ПП);
- д) блок самостійної роботи студентів (СР).

Сам процес використання зазначених вище блоків автор пропонує у такій логічній послідовності, а саме: Л-СРС-ІР-СРС-СП-СРС-ПП [14, с. 263–264]. Цілком підтримуючи думку вченого, стисло зупинимось на кожному з вищеперелічених блоків. Починаючи з першого, зауважимо на тому, що нині в практиці підготовки студентів виділяють декілька видів лекційних занять (лекція з аналізом конкретних ситуацій; лекція-візуалізація; лекція-консультація; проблемна лекція; бінарна лекція; лекція-бесіда; лекція-дискусія; лекція із заздалегідь запланованими помилками; лекція-конференція; лекція-прес-конференція та інші), кожне з яких має свої особливості викладання навчального матеріалу, по-різному впливає на діяльність студентів під час лекції, від чого багато в чому залежить як якість засвоєння студентами знань та оволодіння певними вміннями, так і розвиток цікавості студентів до проблеми, що вивчається. Відповідно влучно використовуючи той чи інший вид лекційного заняття (маємо на увазі відповідності тематики навчального матеріалу, завдань лекційного заняття тощо) можна спромогтися значно вищих результатів, аніж при викладанні навчального матеріалу у класичному «монологічному» вигляді, при якому самі студенти займають достатньо пасивну позицію на занятті, яка часто обмежується конспектуванням почутої від викладача інформації.

Звичайно, ми не маємо на меті применшити значущість класичного викладання лекції, оскільки при гарному володінні навчальним матеріалом, а також володіючи ораторською та педагогічною майстерністю, також можна досягати неабияких успіхів у підготовці майбутніх педагогів. Між тим, на наш погляд, украй доцільно, під час підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків використовувати різноманітні підходи щодо організації лекційного заняття та, відповідно, його викладання, у тому числі, і пошуку інноваційних підходів, якщо в цьому виникає потреба. Тобто, у

разі, якщо з відомих (існуючих на сьогодні) видів лекційних занять не знайшлося такого, який би у повній мірі сприяв вирішенню поставлених завдань конкретної лекції у контексті зазначеної нами проблеми, необхідно здійснювати пошук та розробку відповідних авторських видів лекційних занять.

*Самостійна робота* відіграє особливе значення в структурі підготовки майбутніх педагогів. Останнім часом у зв'язку зі вступом до Болонського процесу увага до самостійної роботи студентів значно збільшується, а відповідно й її значущість у контексті набутті майбутніми учителями необхідних знань та умінь. При цьому, в окремих випадках вдало організована самостійна робота студентів буває значно ефективніша, аніж інші форми навчання у зазначеному контексті.

*Індивідуальна робота* як одна з форм навчання студентів відіграє достатньо значуще місце у підготовці майбутніх учителів, оскільки за рахунок співпраці з викладачем, виконуючи індивідуальні завдання, студенти не тільки розширюють спектр знань та умінь, але й спрямовують зусилля на прояви креативних рішень, що й сприяє, у свою чергу, розвитку творчих здібностей.

Особливе місце серед існуючих у сучасних ВНЗ форм навчання займають семінарські та практичні заняття, які за своєю сутністю та структурою є дещо схожі між собою й у цілому спрямовані на вирішення майже однотипних завдань. Так, Т. Туркот розглядає семінар як вид практичних занять, який передбачає самостійне опрацювання студентами окремих тем і проблем відповідно змісту навчальної дисципліни та обговорення результатів цього вивчення, представлених у вигляді тез, повідомлень, доповідей, рефератів тощо [18, с. 214]. Практичні заняття, на думку цього ж автора, – це форма навчального заняття, на якому педагог організує діяльний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни і формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань [18, с. 215]. Таким чином, семінарські і практичні заняття мають на меті сприяти закріпленню отриманих студентами на лекційних заняттях і в процесі самостійної роботи знань, їх розширення та оволодіння необхідними

уміннями і навичками. Крім того, за рахунок правильної організації семінарських і практичних занять цілком можливий розвиток професійно важливих якостей майбутнього вчителя.

*Педагогічна практика* відіграє завершальне значення у підготовці майбутніх учителів до професійної діяльності, оскільки в процесі педагогічної практики здійснюється широке перенесення засвоєних знань та вмінь у реальну педагогічну діяльність, знаходить прояв педагогічна спрямованість студентів, їх професійно важливі якості. Таким чином, педагогічною практикою завершується весь хід «блокового» навчання, оскільки студенти до цього повною мірою усвідомлюють смислову спадкоємність вивченого раніше до своєї особистої педагогічної діяльності [14, с. 266].

Використання у процесі підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків усіх блоків у сукупності є вкрай важливо, оскільки таким чином забезпечується відповідно усі види професійної готовності студентів у зазначеному контексті. Так, на переконання С. Харченка за допомогою лекційного блоку відбувається науково-теоретична готовність, за рахунок індивідуального блоку забезпечується науково-теоретична та психологічна готовність, семінарські і практичні заняття впливають на усі чотири види професійної готовності майбутніх учителів (у тому числі практичну та психофізіологічну), нарешті у ході педагогічної практики підвищується психофізіологічна, психологічна та практична готовність до майбутньої професійної діяльності [14, с. 267].

Цілком погоджуючись з думкою вченого, наголосимо лише на важливості правильного використання їх у пропорційному відношенні в контексті кількісних параметрів (маємо на увазі кількість годин), відведених на кожен з вищезазначених блоків при підготовці майбутніх учителів на конкретному з етапів підготовки у ВНЗ, враховуючи його завдання у контексті формування у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів, а також на важливості в зазначеному аспекті організації науково-дослідної роботи студентів в межах окремих вищезазначених блоків. Підтвердженням цьому можуть слугувати відповідні наукові



напрацювання [25; 26; 27; 28], присвячені розкриттю питань організації науково-дослідної роботи майбутніх учителів, в яких переконливо наголошується на значущості та цілковитій виправданості залучення студентів до наукової діяльності під час навчання у ВНЗ в контексті їх професійної підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Завершуючи опис форм організації навчального процесу в рамках нашого дослідження, наголосимо також на тому, що їх використання має обов'язково враховувати потребу у академічній свободі майбутніх учителів. В Законі України Про вищу освіту зазначається, що академічна свобода являє собою самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом [29]. Таким чином, використовуючи перелічені форми організації навчання у ВНЗ, та відповідно забезпечуючи усі чотири види професійної готовності (науково-теоретична, практична, психологічна та психофізіологічна) до формування соціально здоров'я підлітків, слід також враховувати потребу створення відповідних умов для забезпечення академічної свободи майбутніх педагогів.

Звертаючись до розгляду методів навчання, важливо зазначити, що саме від дидактичної складової багато в чому залежить якість підготовки сучасних студентів. Між тим, досить важливим є наскільки той чи інший (обраний викладачем) метод навчання відповідає поставленій меті та завданням кожного конкретного заняття. Цілком підтримуємо думку В. Беспалько, Ю. Татур, які зазначають, що якщо цілі навчання та його зміст в визначеній мірі стабільні, то вибір дидактичного процесу – це, дійсно, творче оптимізаційне завдання для педагога [11, с. 31]. Нині існує чимало форм і методів навчання, які грубо можна розділити на традиційні, активні, інтерактивні та інноваційні. Взагалі, у науковому просторі зустрічається декілька класифікацій методів навчання. Так, у дисертації Ю. Бойчук «Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя» пропонуються дві класифікації методів

навчання. До першої автор відносить такі методи: *монологічні* (лекція, розповідь, пояснення, робота з книжкою тощо), *діалогічні* (бесіда, семінар, робота в парі, робота в групі, дискусія, діалог, тренінг тощо), *наочний* (демонстрація, ілюстрація, досліди, лабораторні роботи, схеми, таблиці, Інтернет, тощо), *алгоритмічні* (зразки завдань, алгоритмів, показ зразка виконання завдання, інструктаж, аналіз практичної роботи), *евристичний* (пошукова бесіда, самостійна робота, пошукове завдання, аналіз, аналогія, дидактична гра, моделювання ситуації, «мозковий штурм» тощо) та *проектно-діяльнісний* (метод проектів, дослідницькі завдання, творчі завдання, самостійна робота, конференції, діалогові ігри тощо) [30, с. 285–286].

Відповідно другої класифікації методи навчання розподіляються на *пасивні* (лекція, розповідь, пояснення, інструктаж, опитування, тренувальні вправи), *активні* (діалог, евристична бесіда, самостійна робота, проблемне завдання, творче завдання), *інтерактивні* які у свою чергу поділяються на неїметадійні (бесіда, «мозковий штурм», дискусія, диспут) та імітаційні які поділяються на неігрові (вивчення конкретних ситуацій, моделювання, виконання виробничих завдань, імітаційні вправи) та *ігрові* (тренінг, рольова гра, ділова гра, проектування) [30, с. 288].

Островська-Бугайчук також виділяє *рефлексивні* (самопізнання, самоаналіз, самодіагностування тощо) та *проблемно-пошукові* (розв'язання педагогічних ситуацій, створення проектів тощо) [31]. Як видно з вищезазначеного, значний спектр існуючих на сьогодні методів навчання дозволяє на достатньо високому рівні здійснювати процес підготовки майбутніх учителів у контексті викладання дисциплін, передбачених відповідним навчальним планом. Між тим, враховуючи специфіку проблеми підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності в сфері виховання соціально здорових учнів, на наш погляд, доцільним є не тільки влучно використовувати існуюче на сьогодні дидактичне надбання вищої школи, але й також здійснювати подальший пошук нових, інтерпретацію та адаптування існуючих форм, методів та методичних прийомів навчання, що, у свою чергу, дозволить більш якісно здійснювати процес викладання специфічного

навчального матеріалу з питань соціального здоров'я на кожному окремому етапі навчання зі спрямованістю на досягнення встановлених завдань етапу.

Таким чином, організація професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи у вигляді педагогічної системи сприяє забезпеченню ефективності зазначеного процесу шляхом злагодженої взаємодії усіх її компонентів.

### Список використаної літератури

- 1. Ожегов С. И.** Словарь русского языка : ок. 57000 слов / Под ред. Н. Ю.Шведовой. – 14-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1983 – 816 с.
- 2. Гавриленко О. П.** Методология научных исследований : навч. посіб. / О. П. Гавриленко. – К. : Ніка-Центр, 2008. – 172 с.
- 3. Оптнер С.** Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем / С. Оптнер. – М. : Наука, 1983. – 187 с.
- 4. Ильина Т. А.** Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 72 с.
- 5. Беспалько В. П.** Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : ВГУ, 1977. – 304 с.
- 6. Волкова В. Н.** Теория систем : учеб. для студ. вузов / В. Н. Волкова, А. А. Денисов. – М. : Высшая школа, 2006. – 511 с.
- 7. Докучаєва В. В.** Педагогічна система навчально-виховного закладу нового типу : досвід управління розвитком Луганського обласного правового ліцею / В. В. Докучаєва, Л. В. Твердохліб. – Луганськ : ЛДПУ, 1999. – 89 с.
- 8. Загвязинский В. И.** Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
- 9. 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.
- 10. Кузьмина Н. В.** Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.
- 11. Беспалько В. П.** Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалиста / В. П. Беспалько, В. Г. Татур. – учеб.-метод. пособие. – М. : Высш. шк., 1989. – 144 с.
- 12. Философский словарь** / под ред. И. Т. Фролова. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1981. – 445 с.
- 13. Краткий словарь по философии** / под общ. ред.

И. В. Блауберга, И. К.Пантина. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 431 с. **14. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с. **15. Державна** програма «Вчитель»: Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 28 берез. 2002 р., № 379 // Освіта України. – 2002. – № 27(323), квітень. – С. 2–7. **16. Слостенин В. А.** Реформа школи и готовность учителя к профессиональной деятельности : вопросы методологии и теории / В. А. Слостенин, М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры. – 1985. – № 6. – С. 43–45. **17. Концепція** національного виховання // Рід. шк. – 1995. – № 6. – С. 18–25. **18. Туркот Т. І.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот.– К. : Кондор, 2011. – 628 с. **19. Словник** іншомовних слів / під редакцією І. В. Ляхіна, Ф. М. Петрова. (переклад з російського 3-го виправленого і доповненого видання). – К. : Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1951. – 757 с. **20. Большая** энциклопедия психологических тестов. – М. : Эксмо, 2007. – 416 с. **21. Черепехіна О. А.** Формування мотиваційно-ціннісного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх психологів у процесі активної допрофесійної самореалізації засобами тренінгу / О. А. Черепехіна // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 22 (75). – 574 – 581. **22. Абдалина Л. В.** Психолого-акмеологическая модель развития профессионализма педагога : дис. ... д-ра псих. наук : 19.00.13 / Абдалина Лариса Васильевна. – Тамбов, 2008. – 487 с. **23. Липина Т. А.** Развитие профессионализма педагогов техникума : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Липина Татьяна Алексеевна. – Нижний Новгород, 2005. – 198 с. **24. Національна** доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Бюлетень: програма підтримки вироблення стратегії реформування освіти. – 2001. – № 1. – С. 13–22. **25. Гавриш Н. В.** Науково-дослідна робота студентів як інтегруючий фактор у процесі професійної підготовки фахівця у педагогічному університеті / Н. В. Гавриш, В. В. Прошкін, О. Г. Сущенко // Освіта Донбасу. – 2007. – № 3. – С. 60–63. **26. Кулик Є. В.** Теорія і практика підготовки майбутніх учителів

трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. – 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Є. В. Кулик. – Тернопіль, 2006. – 40 с. **27. Прошкін В. В.** Інтеграція науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів: теорія та практика : монографія / В. В. Прошкін ; держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. – 456 с. **28. Чернобровкін В. М.** Принципи організації науково-дослідницької діяльності студентів у світлі Болонських ініціатив / В. М. Чернобровкін // Освіта Донбасу. – 2005. – № 3. – С. 73–77. **29. Закон** України «Про вищу освіту» <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/conv>.

**30. Бойчук Ю. Д.** Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Бойчук Юрій Дмитрович. – Харків, – 2010. – 456 с. **31. Островська-Бугайчук І. М.** Підготовка майбутніх учителів правознавства до роботи з підлітками девіантної поведінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. М. Островська-Бугайчук. – Харків, 2011. – 22 с.

**О. Л. Караман**

доктор педагогічних наук, професор,  
директор Навчально-наукового  
інституту педагогіки та психології  
Державного закладу «Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка»

## **НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З НЕПОВНОЛІТНІМИ ЗАСУДЖЕНИМИ В ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

*Анотація.* У підрозділі представлено наукове обґрунтування та характеристику системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в

пенітенціарних закладах України, що уявляє собою множинну взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів, зв'язки між якими мають вертикальну (ієрархічну) структуру, коли розглядаються компоненти різних рівнів організаційно-управлінської системи соціально-педагогічної роботи на рівні держави, регіону, окремої виховної колонії, та горизонтальну, коли компоненти виконують ті ж самі функції на різних рівнях системи. Структура соціально-педагогічної роботи і на рівні держави, і на рівні регіону, і на рівні виховної колонії, є однаковою і складається з таких компонентів: цільовий, об'єкт-суб'єктний, середовищний, змістовний, технологічний.

**Ключові слова:** система, системний підхід, система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України, компоненти системи (цільовий, об'єкт-суб'єктний, середовищний, змістовний, технологічний).

Дослідження будь-якого об'єкту або явища як системи вимагає від дослідника використання системного підходу, що є способом відбиття загальної теорії систем у досліджуваному феномені. Тому завданнями даного підрозділу монографії є, *перше*, виокремити з однієї з найбільш потужної й універсальної на сьогодні загальної теорії систем ті її «фрагменти», за допомогою яких стане можливим найбільш повно й точно описати соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими в Україні; *по-друге*, «сконструювати» модель системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні; *по-третє*, охарактеризувати структурні компоненти цієї системи.

Виконуючи *перше* завдання підрозділу та спираючись на праці розробників теорії систем та системного підходу (А. Авер'янов, Р. Акофф, В. Афанасьєв, Л. фон Берталанфі, С. Бір, І. Блауберг, О. Богданов, Н. Вінер, В. Воронов, В. Глушков, Д. Дагціг, В. Загвязинський, Л. Заде, Т. Ільїна, М. Каган, Р. Калман, В. Краєвський, Е. Ласло, Е. Лоренц, М. Месарович, Т. Парсонс, І. Пригожин, В. Сагатовський, В. Садовський, А. Уйюмов, Ю. Урманцев, Д. Форрестер, Г. Щедровицький, Е. Юдін та ін.), під *системою* будемо

розуміти *множину взаємопов'язаних і взаємодіючих компонентів, яка відокремлена від середовища і, водночас, взаємодіє з ним, як єдине ціле; під системним підходом – напрям методології досліджень, який полягає в дослідженні об'єкта як цілісної множини компонентів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи* [1, с. 226–246].

Досліджуючи багаточисленні класифікації систем за різними ознаками (С. Бір, К. Боулдінг, У. Ешбі, Г. Поваров, І. Родіонов, В. Сагатовський, Ю. Черняк, В. Флейшман та ін.), ми дійшли висновку, що система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими є різновидом матеріальних живих *соціальних систем*, що уявляють собою сукупність різних елементів (окремих людей, груп, прошарків, громад, соціальних спільнот, соціальних інститутів тощо), які перебувають в певних відносинах і зв'язках та створюють певну цілісність.

Ще більш звужуючи й конкретизуючи типологію системного явища, що вивчається, соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими ми відносимо до змішаного типу соціальних систем – *соціально-педагогічної системи* (поряд із соціально-економічною, соціально-політичною, соціально-правовою тощо), де умовно виділяються соціальний і педагогічний складники.

Використання системного підходу дозволяє нам розглядати систему соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на різних рівнях (підсистемах) та їх ієрархічних зв'язках: макрорівні – держави в цілому, мезорівні – регіону, до якого належить конкретна виховна колонія, мікрорівні – виховної колонії, особистості неповнолітнього; а також в межах підсистем, що виконують ті ж самі функції на різних рівнях системи й уявляють собою функціональні зв'язки – суб'єкт, об'єкт, мета, завдання, зміст, форми, методи, технологія, результат тощо. Крім того, системний підхід дозволяє розглядати соціально-педагогічну роботу як організаційно-управлінську систему – сукупність елементів, що забезпечують організацію, координацію й керівництво дій, спрямованих на нормальне функціонування та досягнення поставлених цілей системи.

На підставі викладеного вище визначимо основні *ознаки* (властивості) системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України, що будуть покладені в основу її розробки.

1. *Цілісність*. Дозволяє розглядати систему соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими одночасно і як єдине ціле, і як підсистему інших систем більш високих рівнів. При цьому цілісність характеризується не механічною сумою елементів, а їх функціональною єдністю, коли зміна одного елементу веде до зміни інших і системи в цілому.

2. *Емерджентність*. Властивості елементів, що складають систему, не зводяться до властивостей системи в цілому. Система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими може набувати нових властивостей і якостей, не притаманних окремим її елементам.

3. *Цілеспрямованість і доцільність*. Цілеспрямованість означає наявність об'єктивних (заданих ззовні) і суб'єктивних (поставлених дослідником) цілей прогнозованої системи; доцільність – наявність у системі власних цілей і джерел перетворення. Важливо, щоб вони не суперечили одне одному.

4. *Структурність*. Дозволяє аналізувати елементи системи та їх взаємозв'язки в рамках конкретної організаційної структури. У нашому випадку структурою системи будуть виступати як окремі елементи (найпростіші складові частини, які умовно розглядаються як неподільні), так і підсистеми (що складаються з елементів) та їхні взаємозв'язки (взаємозалежність і певна обмеженість вільності компонентів системи). Зв'язки між цими компонентами (елементами та підсистемами) можуть мати *вертикальну* (ієрархічну) структуру, коли розглядаються компоненти різних рівнів (наприклад, система соціально-педагогічної роботи на рівні держави, регіону, окремої виховної колонії) та *горизонтальну*, коли елементи чи підсистеми виконують ті ж самі функції на різних рівнях системи (так, структура соціально-педагогічної роботи і на рівні держави, і на рівні регіону, і на рівні виховної колонії, є однаковою – суб'єкт, об'єкт, мета, завдання, зміст, форми, методи, технологія, результат тощо).



5. *Ієрархічність*. Наявність у системі множини елементів, які розташовані на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня. Принаймні на кожному рівні нашої системи передбачається взаємодія мінімум двох підсистем: керуючої і керованої. Способом регулювання багаторівневої ієрархії, забезпечення зв'язку між різними рівнями є управління. Сама ж досліджувана система також вплітається в ієрархічні зв'язки з іншими соціальними системами більш високого рівня.

6. *Динамічність*. Система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими має динамічну природу, тобто їй властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, зміни та припинення існування.

7. *Відкритість*. Важливість цієї ознаки полягає в тому, що в результаті розробки й впровадження системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на різних рівнях, пенітенціарна система повинна стати відкритою й потім постійно перебувати в стані взаємодії (обміну) з навколишнім середовищем. Відкрита система – протилежність закритої (ізолюваної), яка до недавнього часу існувала в пенітенціарній практиці і майже не обмінювалася енергією чи інформацією з оточуючим середовищем.

8. *Рівновага*. Здатність системи за відсутності «революційних» зовнішніх впливів зберігати свою поведінку як завгодно довго.

9. *Стійкість*. Під стійкістю стану системи соціально-педагогічної роботи будемо розуміти ситуації, коли малим змінам зовнішніх впливів відповідають малі зміни вихідних параметрів системи чи її властивостей.

10. *Надійність*. Здатність прогнозованої системи функціонувати при виході з ладу одного з її компонентів, збереженість проектних значень параметрів системи протягом запланованого періоду.

11. *Синергічність*. Прогнозована система належить до розряду складних систем, що мають здатність до самоорганізації – виходити на новий рівень розвитку, зокрема, проявляти властивості протистояти небажаним процесам та розвиватися, адаптуватися до мінливих умов, перетворюючи, якщо необхідно, свою структуру та зберігаючи певну стійкість.

12. *Життєздатність*. Система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими має бути організована таким чином, щоб задовольняти вимогам виживання в умовах змінного середовища. Одна з основних особливостей життєздатної системи в тому, що вона може адаптуватися до мінливих умов навколишнього середовища.

13. *Концептуальність*. Наявність логічно обґрунтованої системи поглядів на цілі, сутність та способи досягнення цілей досліджуваного об'єкту.

Подальше обґрунтування соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні як системи потребує використання *методів проектування й моделювання*, що відповідає *другому завданню* даного підрозділу монографії [2, с. 221–224].

На перший план тут висувається така властивість системного об'єкту, охарактеризована нами вище, як *структурність*, що дозволяє аналізувати компоненти (елементи та підсистеми) системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими та їх взаємозв'язки в рамках конкретної організаційної структури. Взаємозв'язки між цими компонентами можуть мати *вертикальну* (ієрархічну) структуру, коли розглядаються компоненти різних рівнів (система соціально-педагогічної роботи на рівні держави (макрорівень), регіону (мезорівень), окремої виховної колонії (мікрорівень)) та *горизонтальну*, коли елементи чи підсистеми виконують ті ж самі функції на різних рівнях системи (так, структура соціально-педагогічної роботи і на рівні держави, і на рівні регіону, і на рівні виховної колонії, є однаковою – об'єкт, суб'єкт, мета, завдання, зміст, форми, методи, технологія, результат тощо).

Тож спочатку нашому моделюванню буде підлягати *вертикальна* (ієрархічна) *організаційно-управлінська структура* системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні.

Під організаційно-управлінською системою соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими ми розуміємо сукупність компонентів на державному, регіональному й локальному рівнях, що взаємодіють і забезпечують організацію, координацію й керівництво дій,

спрямованих на нормальне функціонування та досягнення цілі системи – ресоціалізацію засуджених.

До елементів *державного, регіонального й локального* компонентів організаційно-управлінської системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні належать:

– *на державному рівні* – *Державна пенітенціарна служба України* (центральний орган виконавчої влади з питань виконання покарань) з її структурними підрозділами (Департамент кримінально-виконавчої інспекції та соціально-психологічної роботи із засудженими; Відділ у зв'язках із засобами масової інформації, громадськістю та міжнародного співробітництва; Наукова рада) та суб'єкти *ресоціалізуючого середовища ДПтС України*, представлене державними і недержавними органами, установами та організаціями, що взаємодіють з ДПтС України (Верховний суд, Генеральна прокуратура, Міністерство внутрішніх справ, Міністерство соціальної політики, Державна служба зайнятості, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту, Інститут державної кримінально-виконавчої служби, Чернігівський юридичний коледж ДПтС України, Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді, Державний комітет національних релігій, Всеукраїнська Рада Церков, громадські організації, засоби масової інформації).

– *на регіональному рівні* – *територіальні органи управління Державної пенітенціарної служби України* в областях; їх структурні підрозділи – відділи кримінально-виконавчих інспекцій та соціально-психологічної (соціально-виховної та психологічної) роботи та суб'єкти *ресоціалізуючого середовища* регіону (обласні суд, прокуратура, управління внутрішніх справ, управління освіти і науки, управління у справах сім'ї, молоді та спорту, управління праці та соціального захисту населення; органи внутрішніх справ (ОВС), центри зайнятості населення, центри соціальної адаптації осіб, що звільнилися з місць позбавлення волі, служби у справах дітей (ССД), центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ), засоби масової інформації (ЗМІ), підприємства різних форм власності, громадські організації, волонтери, окремі громадяни, релігійні організації; освітні, виховні,

психологічні, медичні, спортивні, мистецькі, соціально-захисні заклади, установи й організації; сім'я, референтні групи та ін.);

– на локальному рівні – окремі виховні колонії та суб'єкти *ресоціалізуючого середовища* колоній на рівні громади (районні та міські органи влади, освітні, виховні, психологічні, медичні, спортивні, мистецькі, соціально-захисні, інформаційні, виробничі, громадські, релігійні заклади, установи й організації; окремі громадяни, волонтери тощо).

*Горизонтальна структура* системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, яка відбивається на всіх рівнях – державному, регіональному й локальному, – представлена компонентами: *об'єкт, суб'єкт, мета, завдання, зміст, форми, методи, технологія, результат, ресоціалізує середовище*, з яких необхідними і достатніми для процедури моделювання в межах нашого дослідження визначаємо укрупнені компоненти: *цільовий* (мета, завдання, результат), *об'єкт-суб'єктний* (об'єкт, суб'єкт), *змістовний, технологічний* (форми, методи, етапи), *середовищний*.

Використовуючи механізм «згортання складного» для оперування основними структурними компонентами на конкретному ієрархічному рівні, представимо *модель системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на регіональному рівні*, оскільки кожна з існуючих на сьогодні колоній підпорядковується управлінню ДПтС України в конкретній області. Отже, основними компонентами пропонованої нами складної системи будуть виступати: 1) *цільовий* (мета, завдання, результат), 2) *об'єкт-суб'єктний* (об'єкт та суб'єкт соціально-педагогічної роботи), 3) *середовищний* (суб'єкти ресоціалізуючого середовища), 4) *змістовний* (освітня, виховна, психологічна, соціальна робота; підготовка персоналу до соціально-педагогічної роботи), 5) *технологічний* (форми та методи освітньої, виховної, психологічної, соціальної роботи; підготовки персоналу до соціально-педагогічної роботи; етапи).

Як результат прогнозувальної роботи наводимо графічну модель системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми для подальшої її характеристики – як в цілому, так і окремих компонентів (рис. 1).

Цільовий компонент	<p><b>Мета</b> – створення освітніми, виховними, психологічними та соціальними засобами сприятливих умов для ресоціалізації особистості засудженого</p> <p><b>Завдання:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Утворення ресоціалізованого середовища в регіоні та громад на основі розбудови закритої ПС пенітенціарного закладу у відносно відкритого СПС.</li> <li>2. Організація соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, спрямованої на їхню ресоціалізацію.</li> <li>3. Підготовка персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в умовах університетської освіти та професійної діяльності.</li> </ol> <p><b>Результат</b> – ресоціалізована особистість неповнолітнього засудженого</p> <p><b>Об'єкт</b> – неповнолітні особи віком від 14 до 18 років, які засуджені до покарання у вигляді позбавлення волі</p>									
Об'єкт-компонент	Суб'єкт – соціальний педагог та інший персонал пенітенціарного закладу, що виконує соціально-педагогічні функції									
<b>Обласне управління ДПГС України</b>										
Сектор соціально-виховної та психологічної роботи					Науково-методичний центр «Кафедра соціальної педагогіки»					
Обл. (рай.) суд	Обл. (рай.) рада	Обл. (рай.) держадміністр.	Обл. (рай.) моголожна рада	Обл. (рай.) прокуратура						
Сл. у справах дітей	Центр соц. адаптації	ЦСССДМ	Притулок для дітей	Центри зайнятості						
Орг. внутр. справ	Центр соц.-псих. реабілі.	Культурно-спорт. закл.	Освітньо-виховні заклади	Медико-психол. заклади						
ВНЗ	Підприємства	Релігійні орг.	Сім'я	Референтні групи						
					Молодіжний центр праці					
					Правоосвітні заклади					
					ЗМІ					

Рис. 1. Модель системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарному закладі

НАПРЯМІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ					Підготовка персоналу до соц.-пед. роботи
Інтегровані компоненти	Освітня		Вихова	Психологічна	Соціальна
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Загальна середня</li> <li>- Професійно-технічна</li> <li>-Вища</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Напрями виховання:</li> <li>- Правове</li> <li>- Трудове</li> <li>- Моральне</li> <li>- Естетичне</li> <li>- Фізичне</li> <li>- Санітарно-гігієнічне</li> <li>- Релігійне</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Програми диференційованого виховного впливу:</li> <li>-«Освіта»</li> <li>-«Професія»</li> <li>-«Правова просвіта»</li> <li>-«Духовне відродження»</li> <li>-«Творчість»</li> <li>-«Фізкультура і спорт»</li> <li>-«Положення залежності»</li> <li>-«Підготовка до звільнення»</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психологістична</li> <li>- Психопрофілактика</li> <li>- Психокорекція</li> <li>- Психоконсультації</li> <li>- Психологічна просвіта</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Взаємодія з суб'єктами середовища</li> <li>- Виховання соціального статусу та корисних зв'язків</li> <li>- Побутове та трудове виховання</li> </ul>
Технологічний компонент	Урок, лекції, практичне заняття, екскурсія, фізкультура в. самостійна та науково-дослідна робота, проєкти	Лекція, бесіда, диспут, конференція, тренінг, рольова гра, аналіз учиння, корисних консультативних заходів з особистих питань, вечір запитань та відповідей, вікториє судова засідання, трудове змагання, конкурс «Кращий за професією», школа передового досвіду, назвчально-продуктивна праця, гурток та сесія за інтересами, конкурс, концерт, вистава, художня самодіяльність, зустріч з відомими людьми, змагання, спартакіада, оздоровчий гурток, богослужіння, проповідь та ін.	Лекція, диспут, конференція, тренінг, рольова гра, аналіз учиння, корисних консультативних заходів з особистих питань, вечір запитань та відповідей, вікториє судова засідання, трудове змагання, конкурс «Кращий за професією», школа передового досвіду, назвчально-продуктивна праця, гурток та сесія за інтересами, конкурс, концерт, вистава, художня самодіяльність, зустріч з відомими людьми, змагання, спартакіада, оздоровчий гурток, богослужіння, проповідь та ін.	Індивідуальна робота (одна на одну)	Лекція, практич не заняття, самостійна та науково-дослідна робота, проєкти
	Методи	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Формування і корекції свідомості особистості</li> <li>- Формування і корекції позитивного досвіду, повелінь</li> <li>- Мотивації та стимулювання діяльності і повелінь</li> <li>- Самовиховання</li> <li>- Виявлення результатів виховання / перетворення</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Психологістична</li> <li>- Психопрофілактика</li> <li>- Психокорекції</li> <li>- Психоконсультації</li> <li>- Психодресваги</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Соціологічні</li> <li>- Управлінські</li> <li>- Організаційні</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Навчання</li> <li>- Засвоєння</li> <li>- Контролю</li> </ul>
Етапи	Діагностика Керівництво	Цілепокладення Контроль	Проектування Діагностика	Планування Оцінка	Організація Керівля

Третім завданням даного підрозділу монографії є характеристика компонентів системи соціально-педагогічної

роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах: 1) цільового, 2) об'єкт-суб'єктного, 3) середовищного, 4) змістовного, 5) технологічного.

### **Цільовий компонент**

Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах є соціально обумовленим процесом, що передбачає постійне оновлення його цілей. За теорією цілепокладання саме визначення цілей виступає основною рушійною силою будь-якої діяльності, системотвірним елементом будь-якої соціально-педагогічної системи. Тому *першим* компонентом системи, що підлягатиме характеристиці, буде *цільовий компонент*, який включає *мету, завдання та результат* соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні й стратегічно підкоряє й об'єднує всі інші компоненти системи.

В основу визначення ієрархії цілей системної організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими ми покладаємо положення найсучасніших міжнародних (ратифікованих Україною) й вітчизняних нормативно-правових документів, зокрема: Конвенцію ООН про права дитини (1989 р.), Правила ООН щодо захисту неповнолітніх, позбавлених волі (1990 р.); Про охорону дитинства (2001 р.), Про соціальну роботу з дітьми та молоддю (2001 р.), Кримінальний кодекс України (2001 р.), Кримінально-виконавчий кодекс України (2003 р., набув чинності з 2004 р.), Кримінально-процесуальний кодекс України (2013 р.), Порядок взаємодії центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і установ виконання покарань щодо забезпечення соціального обслуговування дітей та молоді, які звільняються з установ виконання покарань (2010 р.), Про соціальну адаптацію осіб, які відбувають чи відбули покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк (2011 р.) та інші.

Саме на основі цих документів можна визначити ієрархію цілей системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в Україні, що включає в себе: стратегічну *соціальну мету* роботи з дітьми на сучасному етапі розвитку України, мету соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми

засудженими в широкому та вузькому значеннях; а також *соціальне замовлення* на її кінцевий результат.

Відповідно до основоположних нормативних документів, що лежать в основі кримінально-виконавчого законодавства щодо неповнолітніх, загальною *соціальною метою* роботи з дітьми в Україні є консолідація зусиль усіх державних і громадських структур щодо створення системи соціально-правових, -економічних, -медичних, -психологічних, -педагогічних умов для забезпечення виживання, оптимального біологічного, соціального і духовного розвитку дітей, активної життєдіяльності в сучасних соціально-економічних умовах.

Виокремлення із системи соціальної роботи соціально-педагогічної складової, а із категорії дітей – неповнолітніх засуджених дозволяє нам сформулювати цілі соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в широкому і вузькому значеннях, визначених у чинному кримінально-виконавчому законодавстві щодо неповнолітніх в контексті основоположних документів.

*Мета соціально-педагогічної роботи* з неповнолітніми засудженими в *широкому значенні* полягає у створенні державою і суспільством сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку й саморозвитку особистості засудженого, запобігання вчиненню нових злочинів як засудженими, так і іншими особами; захист інтересів особи, суспільства і держави шляхом встановлення соціальної гармонії, порушеної злочином.

*Мета соціально-педагогічної роботи* з неповнолітніми засудженими у *вузькому значенні* визначається на рівні соціально-педагогічної системи виховної колонії та полягає у створенні освітніми, виховними, психологічними та соціальними засобами сприятливих умов для ресоціалізації та подальшої інтеграції, соціалізації, усебічного розвитку й саморозвитку особистості засудженого на основі інтеграції ресурсів особистості, колонії, регіону і громади. Висловлюючись більш стисло, метою соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими є створення умов для їхньої *ресоціалізації*.



Тому важливим кроком нашого дослідження є визначення поняття ресоціалізації для того, щоб чітко уявляти, чого треба досягати в процесі соціально-педагогічної роботи.

Маючи міждисциплінарний характер, поняття ресоціалізації у сучасній науковій літературі розкривається на межі різних галузей знань – права, психології, педагогіки [2, с. 250–261].

Ураховуючи етимологію слова «ресоціалізація», що походить від слова «соціалізація» та префікса «ре» (у перекладі – відновлюваність, повторність дії) під ресоціалізацією в найбільш узагальненому значенні будемо розуміти *процес повторної соціалізації в нових, змінених соціальних умовах і обставинах з метою реінтеграції (повторної інтеграції) особистості в суспільство*. При цьому враховувати наступне: якщо неповнолітні, засуджені за скоєння злочину, не мають попереднього позитивного соціального досвіду та в їхній свідомості вже закріплені негативні соціальні стереотипи, то ресоціалізація буде спрямована на їх руйнування та навчання новим, прийнятним у суспільстві; якщо неповнолітні мають попередній позитивний соціальний досвід, позитивні соціальні зв'язки, певний статус у сім'ї, колективі і стали жертвою віктимогенних обставин, внаслідок яких скоїли злочин, то ресоціалізація буде спрямована на збереження та відновлення цих позитивних якостей.

Таким чином, у контексті нашого дослідження *ресоціалізація неповнолітнього засудженого в пенітенціарному закладі – це складний процес повторної соціалізації неповнолітнього на основі подолання отриманих ним в результаті десоціалізації асоціальних норм, цінностей, негативних ролей, стереотипів поведінки та подальшого відновлення, збереження (або засвоєння вперше) і розвитку позитивних, за оцінкою суспільства, соціальних норм, цінностей, ролей, зв'язків, зразків поведінки з метою реінтеграції (повторної інтеграції) в суспільство після звільнення* [2, с. 259–260].

Досягнути мети ресоціалізації можна тільки при виконанні трьох основних завдань в межах системної організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими:

1. *Утворення ресоціалізуючого середовища в регіоні та громаді на основі розбудови закритої педагогічної системи*

пенітенціарного закладу у відносно відкриту соціально-педагогічну систему, і, таким чином, усунення основної суперечності в сучасній пенітенціарній системі: між соціальним замовленням і соціальною метою пенітенціарного процесу – ресоціалізація та інтеграція в суспільство засуджених – та ізольованістю пенітенціарної системи від соціальної, неповнолітніх засуджених від суспільства й, як наслідок, відсутністю умов для досягнення заявленої мети.

2. *Організація соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, спрямованої на їх ресоціалізацію*, на основі впровадження змісту і технологій (форм, методів) у межах чотирьох напрямів – освітня, виховна, психологічна й соціальна робота з неповнолітніми засудженими – та взаємодії між суб'єктами соціально-педагогічної роботи пенітенціарного закладу та ресоціалізуючого соціального середовища.

3. *Підготовка персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в умовах університетської освіти та професійної діяльності*, що дозволить вирішити ще одну суперечність, виявлену нами раніше, – між необхідністю професіонального здійснення соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими для досягнення мети ресоціалізації та низьким рівнем готовності персоналу до такої роботи й відсутністю фахівців зі спеціальною педагогічною (соціально-педагогічною) освітою в органах та установах, що належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби України.

І, нарешті, *результатом* впровадження системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими повинна стати *ресоціалізована особистість* неповнолітнього засудженого, здатна до реінтеграції (повторної інтеграції) у суспільство після звільнення; подальшої соціалізації, усебічного розвитку, саморозвитку й самореалізації.

Такий результат повністю відповідає висунутому нормативно-правовими документами *соціальному замовленню* на модель ресоціалізованої особистості неповнолітнього засудженого, що має бути просоціально розвиненою на всіх її структурних рівнях:

– *потребнісно-мотиваційному* – мати чітко визначені соціально-схвалювані цілі у житті (освіта, отримання професії, сім'я, достойна робота та ін.), прагнути до самовдосконалення (бажання виправитись, стати корисною для суспільства людиною, реалізуватися в улюбленій справі), виражати готовність до задоволення життєвих потреб (у їжі, житлі, матеріальному благополуччі) соціально-схвалюваними способами;

– *когнітивно-пізнавальному* – розуміти роль освіти в житті людини, проявляти певною мірою знання з навчальних предметів, ерудованість, кмітливість, самостійність мислення, прагнути до пізнання нового;

– *морально-вольовому* – негативно ставитися до скоєного злочину, визнавати свою вину; вважати міру покарання, призначеної судом, справедливою; бути вимогливим до себе (своїх особистісних якостей) і людей;

– *міжособистісному* – бути готовим до просоціальної взаємодії з іншими людьми, проявляти негативне ставлення до асоціальної поведінки інших людей, у тому числі друзів (крадіжки, хуліганство, вживання спиртних напоїв, наркотичних речовин тощо), розуміти значення згуртованості та зацікавленості всіх членів колективу, до якого він належить, у загальній справі;

– *творчому* – мати улюблену справу, усвідомлювати можливості реалізовувати власні здібності, проявляти добросовісність, трудову дисциплінованість та якісні результати в суспільно корисній праці.

Таким чином, цільовий компонент системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими з чітко визначеною метою, завданнями та результатом є основним орієнтиром для визначення змісту і функцій усіх інших компонентів та елементів системи, визначених нами при її моделюванні.

### **Об'єкт та суб'єкт як компоненти**

Наступними компонентами системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими ми визначили узагальнені *об'єкт* (той, на кого спрямована соціально-педагогічна робота) та *суб'єкт* (той, хто здійснює соціально-педагогічну роботу).

*Об'єктом* соціально-педагогічної роботи в межах пенітенціарного процесу є *неповнолітні особи віком від 14 до 18 років (за дозволом педагогічної ради – до 22 років), які засуджені до покарання у виді позбавлення волі за вчинення злочинів, передбачених Кримінальним кодексом України.* Важливим кроком на даному етапі дослідження є узагальнена характеристика неповнолітнього засудженого, що в науковій літературі визначається як «портрет особистості неповнолітнього засудженого».

Вивчення кримінологічної, психологічної, соціально-педагогічної літератури щодо дослідження особистості неповнолітнього правопорушника дозволили нам виділити основні складники його *соціально-педагогічного портрету* – узагальнені характеристики особистості неповнолітнього, що найбільшою мірою повинні впливати на процеси планування й організації соціально-педагогічної роботи, спрямованої на її ресоціалізацію. До них належать: 1) соціально-демографічна характеристика; 2) кримінально-правова характеристика; 3) психолого-педагогічна характеристика.

До *соціально-демографічних характеристик* неповнолітнього засудженого ми відносимо *вік, стать, національність, освітній рівень, стан сімейного виховання та сферу життєдіяльності до засудження.* Охарактеризуємо найважливіші з них.

За даними статистики [3] станом на 01.06.2016 р. 6 у виховних колоніях для неповнолітніх наразі перебуває 322 особи. З них: 8 % мають *вік* 14 – 16 років, 21 % – 16 – 17 років, 39 % – 17 – 18 років і 32 % – 18 – 22 роки. Зрозуміло, що такий доволі розгалужений віковий період на початковому етапі онтогенезу (14 – 22 роки) поєднує в собі досить складні, важливі та різноманітні періоди формування і становлення особистості молодої людини.

Тому дослідники пенітенціарного процесу виділяють три вікові категорії вихованців колоній: 1) підлітковий вік (14 – 15 років), 2) юнацький вік (16 – 18 років), 3) перший молодіжний вік (18 – 22 роки) [4].

Кожна із зазначених вікових груп вихованців пенітенціарних закладів має свої психолого-педагогічні

особливості, які необхідно брати до уваги при плануванні та здійсненні соціально-педагогічної роботи в умовах відносної ізоляції від суспільства, основними напрямками якої повинні стати правове, морально-етичне, фізичне, естетичне виховання; психологічна профілактика, корекція та реабілітація віктимних якостей особистості тощо.

Важливою соціально-демографічною особливістю, що впливає на ефективність соціально-педагогічної роботи і досягнення мети ресоціалізації, є різний *освітній рівень* вихованців, який не завжди відповідає загальноприйнятому віку. Так, згідно з інформацією ДПТС України із загальної кількості неповнолітніх засуджених близько 89% навчаються в загальноосвітніх школах II – II ступенів, що розташовані на території колоній, серед яких 42,5% – у школах II ступеня (6 – 9 класи) та 57,5% – у школах III ступеня (10 – 11 класи). Проте серед них відповідають віку учнів школи II ступеня лише 7,8%, а учнів школи III ступеня – 39,7% [3]. Крім цієї проблеми, усе більше поширюється явище неписьменних вихованців, які не вміють читати, писати, рахувати. Для таких занедбаних учнів у школах при колоніях утворюються класи вирівнювання та допоміжні класи для засуджених з вадами фізичного та розумового розвитку.

На противагу цим категоріям засуджених наразі у спеціальних виховних та виправних установах виділилася ще одна категорія засуджених, яка прагне отримати вищу освіту.

Ще однією соціально-демографічною характеристикою, що дозволяє встановити причини й наслідки десоціалізації неповнолітніх та намітити зміст соціально-педагогічної роботи з ними, є стан *сімейного виховання* (склад сім'ї, умови виховання) та *сфери життєдіяльності* (навчання, трудова зайнятість) до засудження.

Результати нашого дослідження показали, що до засудження 74% неповнолітніх осіб не мали повноцінної сімейної опіки і виховання, оскільки проживали в асоціальних повних або неповних сім'ях, як правило, з низьким матеріальним статком; 22% – виховувалися без батьків (біологічні сироти або батьками яких є особи, позбавлені батьківського піклування); 4% – виховувалися в нормальних

сім'ях, проте були обділеними батьківською турботою та необхідною увагою.

Щодо сфер життєдіяльності засуджених неповнолітніх, то 24% до засудження ніде не працювали і не вчилися; 15% – виховувалися в спеціальних виховних закладах системи освіти (школи та ПТУ соціальної реабілітації); 61% – навчалися в загальноосвітніх школах, професійно-технічних закладах або тимчасово працювали, проте відрізнялися недисциплінованістю та асоціальною поведінкою [1, с. 272–280].

Отже, соціально-демографічна характеристика неповнолітніх засуджених як одного з аспектів їхнього соціально-педагогічного портрету дають змогу не тільки з'ясувати об'єктивні та суб'єктивні чинники десоціалізації особистості, внаслідок якої було скоєно злочин, а й окреслити напрями щодо планування та організації соціально-педагогічної роботи, спрямованої на досягнення мети ресоціалізації.

Наступним складником соціально-педагогічного портрету особистості неповнолітнього засудженого є *кримінально-правова характеристика*, до якої ми відносимо узагальнені дані про *види скоєних злочинів та терміни покарання* відповідно до КК України, наявність *попередніх судимостей* неповнолітніх та їхній *кримінальний статус* в пенітенціарному середовищі.

Основними *видами злочинів*, внаслідок скоєння яких неповнолітніх було позбавлено волі, за даними ДПТС України та результатами нашого дослідження, є: крадіжка – 34% неповнолітніх, розбій – 16%, викрадення (угон) автомобіля – 12%, грабіж – 12%, вбивство або спроба вбивства – 11%, хуліганство – 4%, нанесення тяжких тілесних ушкоджень – 5%, зґвалтування – 2%, торгівля наркотиками – 2%, ношення вогнепальної зброї – 1%, вимагання – 1%.

Із статистичних даних видно, що переважну кількість неповнолітніх засуджено за крадіжки, грабіж та розбій з метою наживи. Проте найбільш небезпечною тенденцією останніх років є збільшення так званих резонансних злочинів, які відрізняються особливим цинізмом і жорстокістю – це вбивства (або спроби вбивства), жорстокі побиття та зґвалтування.

За *термінами покарання* 72% засуджених неповнолітніх відбувають покарання строком до 5 років позбавлення волі і 28% – понад 5 років.

Щодо *рецидивності* (наявності повторного кримінального злочину) в дитячому середовищі, то приблизно 97% засуджених неповнолітніх чоловічої і 99% жіночої статі відбувають покарання у виді позбавлення волі вперше, але раніше відстрочку виконання вироку мали відповідно 20% і 16% неповнолітніх правопорушників. Особи, які раніше відбували покарання у вигляді позбавлення волі два і більше разів, становлять трохи більше 3%.

Дослідження свідчать, що понад 70% тяжких злочинів вчиняються неповнолітніми у стані алкогольного або наркотичного сп'яніння, 10% неповнолітніх жіночої статі мають психічні проблеми і перебувають на обліку у психіатра, у 35% спостерігається невротичний синдром, схильність до суїциду, у 50% – нестабільний емоційний стан, лише 5% від всіх засуджених емоційно стабільні [3].

І останнім «штрихом» кримінально-правового портрету неповнолітнього засудженого є його *кримінально-правовий статус у пенітенціарному середовищі* виховної колонії, урахування якого є вкрай важливим при організації соціально-педагогічної роботи.

Так, сучасним дослідником кримінальної субкультури неповнолітніх засуджених у спеціальних виховних установах С. Замулою виділяються чотири ієрархічні групи (касти, «масті») серед вихованців: 1) формальні лідери («актив») (у дорослій субкультурі – «козли», «червоні»), які співпрацюють з адміністрацією колонії та негативно ставляться до злочинного світу; 2) неформальні лідери («блатні») (у виправних установах – «зłodії в законі», «авторитети», «смотрящі»), що ідентифікують себе із злочинним світом, здійснюють контроль за поведінкою всіх членів злочинної спільноти, збереження та поповнення «общака», розбір конфліктів; 3) основна маса («пацани») (у дорослих – «мужики», «сірі»), які нейтрально ставляться до злочинного світу, виконують основну роботу, беруть участь у поповненні «общака»; 4) аутсайтери («ображені») (у дорослій субкультурі – «опущені», «голубі») –

засуджені, які відторгнуті злочинним світом, виконують всю брудну і неprestижну роботу [5, с. 63–65].

За нашими спостереженнями, останнім часом спостерігається тенденція до зменшення кількості засуджених, які відкрито протистоять адміністрації установи. Відбір кандидатів на керівні посади проводиться персоналом установи на основі методів соціометрії, з урахування групових процесів у середовищі засуджених та особистих якостей вихованців (наявності лідерських якостей, організаторських і розумових здібностей, фізичної розвиненості, позитивної спрямованості, тривалого терміну покарання тощо).

У результаті, у сучасних виховних колоніях формальна й неформальна структура групи частіше збігаються, формальним та неформальним лідером середовища стає активіст, «бугор».

Отже, виявлення й урахування кримінальної субкультури в середовищі неповнолітніх засуджених – ефективний шлях для правильного й доцільного формування органів самоврядування, самодіяльних організацій, встановлення партнерства і взаємодії персоналу та засуджених у досягненні мети ресоціалізації.

Третім складником соціально-педагогічного портрету неповнолітнього засудженого є його *психолого-педагогічна характеристика*, яка складається, по-перше, із *вікових (загальних та специфічних) особливостей засуджених спеціальної виховної установи*, та, по-друге, *особливостей розвитку особистості засуджених на всіх її сферах* внаслідок негативного впливу психофізіологічних, педагогічних і соціальних чинників.

Узявши за основу структуру особистості М. Шевандрина [6, с. 7–8], нами було досліджено рівень розвитку особистості неповнолітнього засудженого як узагальненого критерію його ресоціалізованості на п'яти сферах: *потребнісно-мотиваційній, когнітивно-пізнавальній, морально-вольовій, міжособистісній, творчій*. Крім виявленого низького рівня розвитку всіх сфер, нами було проаналізовано основні порушення (відхилення) в розвитку особистості правопорушників порівняно із законотрушними однолітками.

Так, у *потребнісно-мотиваційній* сфері основні порушення виявляються у: 1) відсутності чітко визначених цілей у житті та



мотивів схвалюваної суспільством діяльності (їхня ситуативність та розмаїття, відсутність стрижневого інтересу); 2) невизначеності життєвих цінностей або перекручення сенсу життя (бездуховність, цинізм, байдужість, зневага до людей, егоїзм та жорстокість до оточення); 3) неадекватності самооцінки (при заниженій – невпевненість у собі, боязкість, депресія, некомунікабельність, при завищеній – лицемірство, зневага, заздрощі, конфліктність, агресія); 4) фрустрації (неспроможність задовольнити потреби та бажання, депресія, апатія, невротичні вияви, байдужість, негативізм, відчуження); 5) утраті самоідентичності (відчуження, деперсоналізація, відмежованість, розгубленість); 6) бажанні задовольняти життєві потреби швидкими й соціально несхвалюваними способами тощо.

Щодо *когнітивно-пізнавальної сфери*, то тут спостерігаються такі відхилення: 1) порушення уваги (неуважність, неретельність); 2) порушення в розвитку сприйняття (неуважність до оточення, неспостережливність, нетактовність, відсутність чуйності до людей); 3) порушення в розвитку пам'яті (забудькуватість, безвідповідальність, неретельність); 4) недоліки в розвитку розумових здібностей (інтелектуальна нерозвиненість, недалекоглядність, поверховість міркувань, нелогічність у вчинках); 5) бідність уяви (нетактовність, нечуйність, приземленість); 6) когнітивний дисонанс (байдужість, байдужість до справи, погані настрої, апатія, неуважність, неретельність); 7) недосвідченість або неуспішність у навчанні та ін.

У розвитку *морально-вольової сфери* особистості неповнолітнього засудженого були виявлені такі недоліки: 1) хибні, ірраціональні уявлення про норми моралі та права (неусвідомленість протиправної поведінки та призначеного судом виду покарання); 2) нераціональна оцінка ситуації (запальність, упертість); 3) неспроможність самостійного прийняття та виконання рішення (нерішучість, нестійкість, несамостійність, конформізм); 4) силові засоби вирішення проблем (агресивність, жорстокість); 5) психічна нестійкість (розгальмування, нестійкість настрою, дії за настроєм, невміння стримувати свої бажання); 6) афективна збудливість (дратівливість, вибуховість, агресивність, підвищена конфліктність, схильність до сварок і

бійок, некерованість); 7) низька стійкість до стресів (підвищена тривожність, уразливість, сприйнятливність, почуття самотності, відлюдність, заглиблення в себе); 8) безвільність (лінощі, неухважність, млявість, неретельність, байдужість, розгальмування, нестриманість) тощо.

На *міжособистісній* сфері особистості неповнолітнього спостерігаються найбільш різноманітні відхилення: 1) реакція емансипації (прагнення звільнитися від керівництва й контролю дорослих та встановлених правил, законів, звичаїв, що виражається в епізодичних бунтах, невиконанні доручень тощо); 2) групування на ґрунті кримінальної романтики (намагання встановити правила кримінальної субкультури, уживання тюремного жаргону, татуювань тощо); 3) реакція імітації (наслідування певної особи або образу, нерідко асоціальних); 4) значеннєвий бар'єр (конфліктність, брутальність, агресія, негативізм, відчуження, відлюдність, зневага, нерозуміння, байдужість, неретельність); 5) невміння позитивно вирішувати ситуації у взаєминах з іншими людьми (аргументовано доводити свою думку, досягати взаєморозуміння, конструктивно вирішувати конфлікти, просити на допомогу, протистояти тиску групи та маніпуляціям) тощо.

Відхилення у *творчій сфері* особистості неповнолітнього засудженого проявляються у відсутності: 1) улюбленої справи та зацікавленості до жодного виду діяльності; 2) добросовісності, трудової дисциплінованості та якісних результатів у суспільно корисній праці; 3) бажання використовувати та розвивати творчий потенціал у різних видах діяльності (технічній, художньо-естетичній, фізичній, інтелектуальній) та ін.

Отже, психолого-педагогічний портрет особистості неповнолітнього засудженого виявився досить дисгармонійним, а значить таким, що потребує професійної психологічної, педагогічної й соціальної профілактики, корекції та реабілітації.

Оскільки об'єктом соціально-педагогічної роботи в межах нашого дослідження обрані неповнолітні засуджені, що відбувають покарання у виді позбавлення волі, то безпосереднім *суб'єктом* що здійснює соціально-педагогічну роботу з ними в пенітенціарному закладі, виступає: *соціальний педагог* та (або) персонал, який безпосередньо виконує соціально-педагогічні

функції, – начальник відділення соціально-психологічної служби, старший вихователь, вихователь відділення соціально-психологічної служби відділу соціально-виховної та психологічної роботи; психологи, старший інспектор, інспектор, інспектори зі звільнення засуджених та фізичного виховання і спорту відділу соціально-виховної та психологічної роботи; педагогічні працівники загальноосвітньої школи та професійно-технічного училища; педагогічна рада, піклувальна рада та спостережна комісія, батьківський комітет при виховній колонії; та персонал виховної колонії, що безпосередньо не пов'язаний з соціально-виховною роботою – персонал відділів режиму, охорони та оперативної роботи; з контролю за виконанням судових рішень; медичної частини.

Отже, важливим завданням даного підрозділу є описання професійного портрету соціального педагога пенітенціарного закладу для неповнолітніх як суб'єкта даної системи.

Усі важливі професійні компетентності, біологічно закладені та спеціально сформовані особистісні якості соціального педагога, представлені в науковій літературі та освітніх стандартах, нами було згруповано в чотири блоки, необхідних і достатніх для створення професійного портрету соціального педагога пенітенціарного закладу для неповнолітніх засуджених: 1) науково-теоретичні знання, 2) практичні вміння, 3) психофізіологічні якості, 4) психологічні якості.

До кола науково-теоретичних знань соціального педагога пенітенціарного закладу ми включаємо знання з історії, нормативно-правових основ, теорії, технології та практики управління й організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, а саме: 1) Історія розвитку вітчизняної та зарубіжної пенітенціарних систем та соціально-педагогічної роботи із засудженими; 2) Міжнародна й вітчизняна нормативно-правова база соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками; 3) Теоретичні основи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими; 4) Технології соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими; 5) Організаційно-управлінська система соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на державному, регіональному та локальному

рівнях. Саме коло цих знань повинне включатися до змісту підготовки соціального педагога до роботи з неповнолітніми засудженими, який більш детально буде визначено при характеристиці змістовного компонента системи.

До змісту *практичних умінь* соціального педагога пенітенціарного закладу належать:

1) *гностичні вміння*: осмислювати значення соціально-педагогічної роботи для досягнення мети ресоціалізації неповнолітніх засуджених та реформування пенітенціарної системи в Україні; усвідомлювати мету, основні завдання та способи їх досягнення в соціально-педагогічній роботі з неповнолітніми засудженими; бути інтегрованим в інформаційний простір та орієнтуватися в існуючих на сьогодні стратегіях і розробках у галузі освіти, виховання і розвитку особистості; прогнозувати ефективність тієї чи іншої технології (методики) соціально-педагогічної роботи, виходячи з соціально-демографічних, кримінально-правових та психолого-педагогічних особливостей неповнолітнього або групи; оцінювати, аналізувати й прогнозувати проблемні ситуації та індивідуальні випадки неповнолітніх; аналізувати результати соціально-педагогічної роботи, співвідносити їх з поставленою метою; визначати недоліки та помилки у здійсненні соціально-педагогічної роботи, бачити причини та шляхи їх усунення; аналізувати й прогнозувати соціально-педагогічну діяльність колег та іншого персоналу колонії; оцінювати та творчо використовувати наукову та навчально-методичну літературу; здійснювати науково-дослідну діяльність та узагальнювати її в наукових працях, методичних розробках, виступах на конференціях; узагальнювати власний досвід та досвід роботи колег тощо;

2) *проектувальні вміння*: прогнозувати соціально-педагогічну роботу та розвиток особистості неповнолітнього на основі аналізу соціальної та педагогічної ситуації; визначати далекі, перспективні, цілі соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, стратегії та способи їх досягнення; планувати соціально-педагогічну роботу на основі взаємодії пенітенціарного закладу з суб'єктами соціального середовища; розробляти програми (технології) з окремих напрямів соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми

засудженими; здійснювати відбір необхідних методів та форм діяльності; конкретизувати зміст соціально-педагогічної роботи в кожному окремому випадку тощо;

3) *конструктивні вміння*: будувати конструктивні моделі власної діяльності незалежно від ситуації, знаходити оригінальні рішення; регулювати та налагоджувати взаємозв'язки в системі «особистість – пенітенціарний заклад – соціальне середовище»; моделювати ситуації розвитку особистості та колективу в умовах відносної ізоляції; здійснювати профілактику та вирішення конфліктів між засудженими та між засудженими та персоналом на справедливій основі, виконуючи роль «третейського судді»; будувати взаємини з іншим персоналом, залучаючи його до соціально-педагогічної роботи та ін.;

4) *організаторські вміння*: організовувати життєдіяльність неповнолітніх засуджених в специфічних умовах ізоляції від суспільства, утворювати виховуюче середовище; розвивати ініціативу й самодіяльність неповнолітніх засуджених; творчо використовувати різноманіття форм і методів соціально-педагогічної роботи; встановлювати взаємодію між пенітенціарним закладом та суб'єктами соціального середовища; об'єднувати внутрішні і зовнішні ресурси особистості, колонії і громади в досягненні цілей соціально-педагогічної роботи; організовувати, планувати та контролювати власну діяльність на основі чіткого ведення документації та ін.;

5) *комунікативні вміння*: дотримуватися чистоти, логіки, точності, логічності у висловленні думок; привертати увагу слухачів до потрібної інформації та утримувати інтерес до неї; переконувати, спонукати до дії, здійснювати корекцію певної позиції; володіти культурою, вербальними й невербальними способами міжособистісного спілкування; налагоджувати контакти із засудженими, колегами та суб'єктами соціального середовища; обирати найоптимальніші способи поведінки в конкретній ситуації; розвивати взаємодію із засудженими та персоналом в позитивному емоційному напрямку; утворювати позитивний імідж на основі ставлення до слухачів, мовної

грамотності, ерудованості, емоційності, індивідуального стилю спілкування тощо.

Загалом, визначивши практичні (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні) уміння, якими повинен володіти соціальний педагог пенітенціарного закладу, було намічено зміст практичної підготовки персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими.

Наступним складником професійного портрету соціального педагога пенітенціарного закладу є його *психофізіологічні якості*, що уявляють собою поєднання досвіду та індивідуальних якостей особистості і впливають на успішність соціально-педагогічної роботи, до яких відносимо:

1) *сформованість психічних процесів* (сприйняття, пам'яті, уваги, мислення тощо), що передбачає: оптимальний рівень інтелектуального розвитку; синтетичний, цілісний, когнітивний стиль з високим показником диференціації; гнучкість і конвергентність мислення тощо;

2) *урівноваженість емоційно-вольових проявів та саморегуляція психічних станів*, що вимагає: бути стриманим у ситуаціях, що стимулюють інтенсивне порушення психічного стану; виявляти терплячість, зібраність, вимогливість до себе і людей; бути витриманим і спокійним в умовах діяльності, що постійно змінюється; відрізнятися чіткістю дикції, виразністю викладу думки, рівністю в динаміці почуттів; мати низький рівень тривожності й агресивності; управляти настроєм та контролювати власні емоції; стійко переносити нервово-психічні навантаження тощо;

3) *нервово-психічна рухливість та фізична активність*, що потребує: мати велику працездатність; витримувати дії сильних подразників і вміти концентрувати свою увагу; бути завжди активним, бадьорим; зберігати протягом усього робочого часу високий загальний та емоційний тонус; бути здатним швидко відновлювати сили тощо.

Цими групами якостей обумовлюється дуже поширена думка про те, що успіхів у соціально-педагогічній роботі в першу чергу домагаються люди сильного, урівноваженого й рухливого психофізіологічного типу.

I, нарешті, останню складову професійного портрету соціального педагога пенітенціарного закладу – *психологічні якості* – ми пов’язуємо з розвиненістю потенціалів особистості на всіх її структурних рівнях (сферах), які також виявилися не високими під час констатувального етапу експерименту, а значить потребують свого вдосконалення в процесі спеціальної підготовки.

Беручи за основу структуру особистості та відповідних потенціалів М. Шевандрина [6, с. 7–9], охарактеризуємо психологічні якості особистості соціального педагога, необхідні для успішного здійснення соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими:

1) *на рівні мотиваційної сфери* – мотиваційно-ціннісне ставлення до професії і неповнолітніх; наявність цілей, пов’язаних з професійною діяльністю; усвідомлення необхідності соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими та спеціальної підготовки до неї; потреба в професійному вдосконаленні тощо;

2) *на рівні когнітивно-пізнавальної сфери* – наявність необхідного обсягу і якості знань та інформації, які задовольняють особистість професіонала; ерудованість, самостійність мислення, кмітливість, прагнення до пізнання нового тощо;

3) *на рівні морально-етичної сфери* – сформованість морально-етичних норм, прийнятих у суспільстві; демократизм, гуманність, доброта, оптимізм, терпимість, справедливість, тактовність, емпатійність, скромність, відповідальність тощо;

4) *на рівні міжособистісної сфери* – відкритість, міцність контактів та конструктивність у взаєминах з колегами та засудженими, взаємодопомога, зацікавленість у спільній справі тощо;

5) *на рівні практичної (творчої) сфери* – соціальна активність, володіння достатнім досвідом, уміннями і навичками професійної діяльності, прагнення до реалізації здібностей, зацікавленість в особистісному та професійному зростанні та ін. [1, с. 272–296].

Отже, розкривши зміст науково-теоретичних знань, практичних умінь, психофізіологічних та психологічних якостей

соціального педагога, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, ми представили професійний портрет соціального педагога пенітенціарного закладу, охарактеризувавши тим самим суб'єкта системи соціально-педагогічної роботи.

Таким чином, основними засобами характеристики об'єкту та суб'єкту як компонентів системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в даному підрозділі дослідження стало, по-перше, створення та описання соціально-педагогічного портрету неповнолітнього засудженого та, по-друге, професійного портрету соціального педагога пенітенціарного закладу.

### **Середовищний компонент**

У межах нашого соціально-педагогічного дослідження характеристика середовищного компоненту набуває особливого значення, адже завдяки введенню цього компоненту до традиційної структури педагогічної системи, стає можливим *утворення ресоціалізуючого середовища в регіоні та громаді на основі розбудови закритої педагогічної системи пенітенціарного закладу у відносно відкриту соціально-педагогічну систему*, що є основою для створення системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими та усунення основної суперечності сучасного пенітенціарного процесу – між соціальною метою ресоціалізації й інтеграції в суспільство засуджених та ізоляваністю пенітенціарної системи від соціальної, неповнолітніх засуджених від суспільства й, як наслідок, відсутністю умов для досягнення заявленої мети.

До *ресоціалізуючого середовища* ми включаємо різних суб'єктів – окремих індивідів, групи, соціальні інститути (владні, освітні, виховні, психологічні, медичні, спортивні, мистецькі, промислові, соціально-захисні, релігійні, громадські та ін.), які, володіючи ієрархічними й однотипними взаємозв'язками, утворюють умови для *організації* соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими та *управління* цим процесом на рівні регіону і громади окремої виховної колонії.

Основним суб'єктом управління соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими на регіонально-громадському рівні є *управління ДПтС України в окремій*



*області*, зокрема, його підрозділ – сектор соціально-виховної та психологічної роботи.

Співпрацюючи з іншими регіональними (на рівні області) та районними (на рівні громади) *органами влади* за горизонтальним принципом, Управління ДПтС України в конкретній області утворює перший (вищий) шабель організаційної взаємодії суб'єктів (елементів) середовищного компоненту системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, який представлений: обласним (районним) судом, обласною (районною) прокуратурою, обласною (районною) радою, обласною (районною) державною адміністрацією тощо.

Другий рівень взаємодії суб'єктів середовищного компоненту системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими представлений безпосередніми її організаторами – *виховною колонією*, що безпосередньо підпорядковується управлінню ДПтС України в конкретній області; *державними установами, організаціями та різнопрофільними закладами*, що підпорядковані управлінням обласної (районної) адміністрації (центри зайнятості, молодіжний центр праці, органи внутрішніх справ, служби у справах дітей, ЦСССДМ, центри соціальної адаптації звільнених осіб, притулок для дітей, центр соціально-психологічної реабілітації дітей, освітньо-виховні, культурно-спортивні, медико-психологічні, право освітні, вищі навчальні заклади); *недержавними установами, організаціями, об'єднаннями* (громадські, благодійні та релігійні організації, волонтери, окремі громадяни, виробничі організації та підприємства, ЗМІ, сім'я, референтні групи та інші).

Отже, середовищний компонент системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, представлений організаційно-управлінською взаємодією органів влади, державних і недержавних установ, організацій та різнопрофільних закладів, дозволяє створити ресоціалізуюче середовище навколо окремої виховної колонії задля об'єднання ресурсів регіону, громади, пенітенціарного закладу та досягнення мети ресоціалізації неповнолітніх.

### **Змістовний компонент**

Змістовний компонент системи відбиває основні напрями соціально-педагогічної роботи в пенітенціарному закладі, спрямованої на ресоціалізацію неповнолітніх засуджених:

1. Організація соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими (об'єктами системи), що містить *освітній, виховний, психологічний та соціальний* складники.

2. Підготовка персоналу (основного суб'єкта системи) до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, що включає *фахову підготовку* (перепідготовку, підвищення кваліфікації) в умовах університетської освіти та *службову підготовку* в умовах професійної діяльності.

Основними складниками соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими нами було визначено *освітню, виховну, психологічну й соціальну роботу*.

*Освітня* робота з неповнолітніми засудженими здійснюється через надання їм *загальної середньої, професійно-технічної* (визначених КВК України), *вищої освіти* (новий елемент системи) у межах програм диференційованого виховного впливу на засуджених «*Освіта*» і «*Професія*» та спрямована на розвиток особистості, передусім, на когнітивно-пізнавальному та творчому рівнях.

Основними суб'єктами освітньої роботи виступають педколективи загальноосвітньої школи й професійно-технічного училища на території колонії та науково-педагогічний колектив вищого навчального закладу відповідного регіону.

Метою освітньої роботи з неповнолітніми засудженими є не просто надання певного освітнього або освітньо-кваліфікаційного рівня, а організація освіти як педагогічного процесу, який має потужний ресоціалізуючий потенціал, високу виховну спрямованість, підвищує рівень загальної культури, почуття власної гідності, розширює перспективи успішної соціальної реінтеграції після звільнення.

Другий аспект соціально-педагогічної роботи із засудженими – *виховна робота* – здійснюється на основі ст. 123, 124, 127, 128 КВК України, «Положення про порядок реалізації у виправних та виховних колоніях програм диференційованого виховного впливу на засуджених до позбавлення волі», затвердженого наказом ДДУПВП від 17.06.2004 р. № 116.

Виховна робота спрямована на всебічне виховання та розвиток усіх сфер особистості й, передусім, потребнісно-мотиваційної, морально-вольової, творчої.

Суб'єктами виховної роботи виступає весь персонал колонії та, безпосередньо, начальники відділень СПС, старші вихователі, вихователі, інспектор з фізичного виховання і спорту, інспектор зі звільнення.

Відповідно до чинного кримінально-виконавчого законодавства основними напрямками виховної роботи із засудженими є:

– спеціально організоване всебічне *правове, трудове, морально-етичне, художньо-естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне, релігійне виховання*;

– участь засуджених у програмах диференційованого виховного впливу з урахуванням соціально-демографічних особливостей, ступеня соціально-педагогічної занедбаності та потреб засуджених: *«Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення».*

Психологічна робота із засудженими (третій складник соціально-педагогічної роботи) регулюється «Положенням про психологічну службу установи виконання покарань», затвердженим наказом ДДУПВП від 17.03.2000 р. № 33, «Положенням про психолога установи виконання покарань та слідчого ізолятора», затвердженим наказом ДДУПВП від 05.03.2007 р. № 145, які визначають основні завдання, напрями та суб'єктів психологічної роботи як із засудженими, так і персоналом.

Основними завданнями психологічної роботи є, по-перше, психологічне забезпечення процесу ресоціалізації засуджених; по-друге, підвищення психологічної компетентності персоналу. До провідних напрямів психологічної роботи в колонії належать 1) психодіагностика, 2) психопрофілактика, 3) психокорекція, 4) психоконсультація, 5) психологічна просвіта. Основним суб'єктом психологічної роботи виступає психолог установи виконання покарань.

І, нарешті, четвертим складником соціально-педагогічної

роботи з неповнолітніми засудженими нами визначено *соціальною роботою*.

Суб'єктами соціальної роботи з неповнолітніми засудженими є персонал колонії та представники державних і недержавних органів, установ, організацій ресоціалізуючого середовища, окреслені нами під час характеристики середовищного компоненту системи.

Метою соціальної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарному закладі є організація взаємодії та співпраці між суб'єктами соціально-педагогічної роботи колонії та соціального середовища регіону і громади і на цій основі соціальний розвиток особистості неповнолітнього засудженого, що включає відновлення (або ж встановлення) соціального статусу, сімейних та корисних соціальних зв'язків, утворення умов для побутового та трудового влаштування після звільнення, інтеграції в суспільство повноправним громадянином.

Основним змістом щодо реалізації мети соціальної роботи з неповнолітніми засудженими є: 1) паспортизація колонії та соціального середовища громади й регіону для визначення їх ресоціалізуючого потенціалу; 2) спільне планування та організація соціально-педагогічної роботи із засудженими на основі взаємодії між суб'єктами колонії та ресоціалізуючого середовища як у пенітенціарний, так і постпенітенціарний періоди; 3) установа зв'язку та контролю діяльності суб'єктів соціально-педагогічної роботи в період постпенітенціарної ресоціалізації неповнолітніх.

Таким чином, соціально-педагогічна робота в сукупності її освітнього, виховного, психологічного та соціального складників комплексно охоплює всю особистість засудженого, у результаті чого відбувається ресоціалізація на всіх її структурних рівнях – потребнісно-мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-вольовому, міжособистісному, творчому.

Ураховуючи міцний взаємозв'язок та взаємовплив таких компонентів системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, як об'єкт та суб'єкт, які в однаковій мірі потребують цілеспрямованого впливу у досягненні мети ресоціалізації засуджених, нами був виділений другий напрям соціально-педагогічної роботи в межах

змістовного компоненту – *підготовка персоналу пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими.*

У межах нашого дослідження *підготовка персоналу пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими* здійснювалася в двох формах – *фахова підготовка* (перепідготовка, підвищення кваліфікації) в умовах університетської освіти та *службова підготовка* в умовах професійної діяльності.

На основі результатів діагностики рівня готовності та професійного портрету соціального педагога пенітенціарного закладу нами було визначено зміст підготовки персоналу пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими: 1) формування (або підвищення рівня) науково-теоретичних знань з історії, нормативно-правових основ, теорії, технології та практики управління й організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими; 2) формування (підвищення рівня) практичних (гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних) умінь; 3) розвиток психофізіологічних якостей (психічних процесів, станів, емоційно-вольових проявів, здатності до саморегуляції, нервово-психічної рухливості, фізичної активності та витриманості); 4) розвиток психологічних якостей (потенціалів особистості на всіх її структурних рівнях (сферах) – мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-етичному, міжособистісному, творчому) [1, с. 304–319].

У результаті такої підготовки персонал отримує вищу соціально-педагогічну освіту з пенітенціарною спеціалізацією або соціально-педагогічну підготовку в професійній діяльності та можливість якісно здійснювати соціально-педагогічну роботу з неповнолітніми засудженими на основі науково-методичного забезпечення, досягаючи мети ресоціалізації.

### **Технологічний компонент**

Наступній характеристиці буде підлягати останній компонент системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими – *технологічний.*

Під *технологією соціально-педагогічної роботи* ми розуміємо спосіб організації цілеспрямованої, взаємопов'язаної діяльності суб'єктів і об'єктів на основі визначення й координації етапів, вибору оптимальних форм і методів на кожному етапі.

Отже, основними елементами технологічного компоненту системи виступають *форми, методи та етапи* соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими.

*Форма* соціально-педагогічної роботи у нашому дослідженні – це найбільш доцільна організаційна модель взаємодії суб'єкта і об'єкта, у якій реалізуються різні методи і досягаються цілі соціально-педагогічної роботи.

*Метод* – сукупність прийомів і способів теоретичного й практичного характеру, які використовуються для стимулювання і розвитку потенційних можливостей об'єкта для досягнення різноманітних професійних цілей суб'єкта. Межа між формами й методами соціально-педагогічної роботи іноді вкрай умовна: в одних ситуаціях форма може виступати методом, в інших – навпаки.

У цілому, саме через технологічний компонент у сукупності форм, методів та етапів стає можливою практична реалізація всієї системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах. Наведемо найбільш доцільні форми й методи соціально-педагогічної роботи в межах її складників: 1) соціально-педагогічної (освітньої, виховної, психологічної, соціальної) роботи з неповнолітніми засудженими; 2) підготовки персоналу до соціально-педагогічної роботи із засудженими.

З різноманітних існуючих сьогодні класифікацій форм і методів соціально-педагогічної роботи в якості провідної для даного етапу нашого дослідження ми обираємо класифікацію форм і методів за *напрямами* соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими, ураховуючи її дисциплінарність. Отже, будемо виділяти форми і методи *освітньої, виховної, психологічної та соціальної* роботи з неповнолітніми засудженими.

До *форм освітньої роботи*, у межах яких здійснюється загальна середня, професійно-технічна й вища освіта засуджених, ми відносимо: урок, лекцію, екскурсію, практичне заняття, факультативне заняття, дистанційне навчання,

самостійну роботу, науково-дослідну роботу, навчально-виробничу практику.

*Методами* в межах зазначених організаційних форм можуть виступати такі методи навчання (викладання та засвоєння), як *словесні* (розповідь, роз'яснення, диспут, бесіда); *наочні* (ілюстрація, демонстрація, спостереження); *практичні* (дослід, експеримент, вправа, ділова гра, тренінг); робота з літературою (читання, конспектування, переказ, вивчення); *інформаційні та аудіо-, відео методи* (користування інтернетресурсами, робота з комп'ютерними програмами, перегляд телепередач, прослуховування радіопередач та аудіозаписів); *засвоєння* (аналіз, синтез, систематизація, рух від простого до складного, зворотний зв'язок); *контролю* (поточний та підсумковий контроль) тощо.

Формами *виховної роботи* в залежності від напрямку ми визначаємо наступні:

1) *правового виховання*: лекції, бесіди, диспути, конференції, тренінги; організація роботи юридичних консультацій; наочна інформація на правову тематику; оформлення куточків правових знань; розгляд заяв, пропозицій та скарг засуджених; прийом засуджених з особистих питань; вечори запитань та відповідей; відкриті судові засідання; прослуховування (перегляд) перегляд спецпрограм та кінофільмів по радіо, телебаченню, преси; дотримання режиму; прийом засуджених з особистих питань працівниками суду, прокуратури, адвокатури, органів міліції тощо;

2) *трудового виховання*: трудове змагання; конкурс «Кращий за професією»; школа передового досвіду; гуртки технічної творчості; навчально-продуктивна праця, суспільно-корисна праця, праця з господарського обслуговування та самообслуговування;

3) *морально-етичного виховання*: лекції, бесіди, диспути, конференції, тренінги, рольові ігри, аналіз учинків;

4) *художньо-естетичного виховання*: лекції, бесіди, диспути, конференції, тематичні вечори, конкурси, концерти, виставки; підтримка традицій щодо благоустрою за естетичними нормами; гуртки за інтересами; художня самодіяльність; культурно-масові заходи; наочна агітація; прослуховування

(перегляд) радіо, музики, телебачення, документального та художнього кіно; зустрічі з відомими людьми; художні студії тощо.

5) *фізичного виховання*: фізична зарядка, змагання, турніри, спартакіади; спортивні секції та оздоровчі гуртки тощо;

6) *санітарно-гігієнічного виховання*: бесіди, дотримання санітарно-гігієнічних норм та правил;

7) *релігійного виховання*: лекції, бесіди, зустрічі з представниками релігійних конфесій, богослужіння, проповіді, обряди, користування релігійною літературою, іншими предметами і матеріалами релігійного призначення тощо.

*Методи виховної роботи з неповнолітніми засудженими, що мають комплексно впливати на свідомість, діяльність, почуття, волю та поведінку засудженого, ми умовно поділяємо на п'ять груп:*

1) *методи формування і корекції свідомості особистості* (психолого-педагогічний «вибух», переконання, навіювання, приклад);

2) *методи організації діяльності та спілкування; формування і корекції позитивного досвіду суспільної поведінки* (педагогічна вимога, громадська думка, довір'я, привчання, вправа, тренування, доручення, контроль, утворення виховних ситуацій, прогнозування й контроль);

3) *методи додаткової мотивації та стимулювання діяльності і поведінки* (гра, змагання, заохочення, схвалення, оцінка, довіра, організація перспективи, покарання, критика, попередження, осудження, догана, стягнення);

4) *методи самовиховання* (самоаналіз, самоосуд, самонаказ, самонавіювання, самоконтроль, самооцінка);

5) *методи виявлення результатів виховання/перевиховання* (спостереження, експеримент, аналіз продуктів діяльності, узагальнення незалежних характеристик, анкетування, аналіз документації).

Основними *формами психологічної роботи* виступають *індивідуальна* (один на один), *у малих групах* (2 – 6 осіб), *групова* (7 – 12 осіб, що мають подібні психологічні проблеми) робота.

*Методи психологічної роботи* спрямовані на збір інформації та постановку психологічного діагнозу; зняття



больових емоцій, станів та переживань; усунення глибинних причин життєвих проблем; розвиток самосвідомості, творчості та комунікації; оптимізація психічної діяльності. Відповідно до напрямів психологічної роботи в пенітенціарних закладах методи психологічної роботи ми поділяємо на п'ять груп:

1) *психодіагностичні* (збору інформації (вивчення документації, спостереження, опитування (інтерв'ю, тестування, анкетування, бесіда), соціометрія, експеримент); обробки та аналізу отриманих даних (реєстрація, ранжування, аналіз, порівняння тощо);

2) *психопрофілактичні* (бесіда, лекція, диспут, тренінг, круглий стіл);

3) *психокорекційні* (релаксація, психогімнастика, вправа, тренінг, психодрама, соціограма, ігрова терапія, музикотерапія, арттерапія, казкотерапія, поведінкова терапія, медіація, фасілітація та інші);

4) *психоконсультаційні* (консультація, бесіда, розповідь);

5) *психологічної просвіти* (лекції, практичні заняття, самостійна та науково-дослідна робота, самоосвіта).

До *форм соціальної роботи* в пенітенціарних закладах належать: засідання піклувальної ради, спостережної комісії, батьківського комітету; участь суб'єктів ресоціалізуючого середовища в заходах освітнього, виховного, психологічного характеру; матеріальна допомога, побутове та трудове влаштування, відновлення соціального статусу та корисних соціальних зв'язків.

До основних *методів соціальної роботи* в пенітенціарному закладі ми відносимо: соціологічні (вивчення соціальної ситуації неповнолітнього, соціально-педагогічна паспортизація регіону і громади); управлінські (постановки цілей, прийняття рішень, планування, розподілу ролей, контролю за виконанням); організаційні (встановлення взаємодії та партнерства колонії з суб'єктами ресоціалізуючого середовища).

Щодо *підготовки (перепідготовки, підвищення кваліфікації)* персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в умовах університетської освіти та професійної діяльності, то основними *формами* роботи стануть: лекції, практичні заняття, самостійна робота,

навчально-виробнича практика, науково-дослідна робота (курсова, магістерська, захист проекту), виробнича практика; доповіді, реферати, конференції, круглі столи, тренінги, ділові ігри, презентації досвіду; науково-методичні розробки, публікації; модульні контрольні роботи, контроль за самостійною роботою, екзамени, заліки; моніторинг та визначення рівня науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної та психічної готовності до здійснення соціально-педагогічної роботи із засудженими.

*Методи підготовки персоналу до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими як в умовах університетської освіти, так і професійної діяльності збігаються з методами освітньої роботи в пенітенціарних закладах, охарактеризованими нами на початку даного підрозділу.*

I, нарешті, *етапи* технологічного компоненту відбивають послідовність кроків у здійсненні соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах, яка може бути представлена ланцюжком послідовних і взаємообумовлених дій (процесів): *діагностика – цілепокладання – прогнозування – проектування – планування – організація – керівництво – контроль – результат – підсумкова діагностика – оцінка – корекція.*

Ці етапи циклічно повторюються як в межах окремих етапів перебування неповнолітнього в колонії (трьох дільницях: *карантину, діагностики і розподілу* (перші 14 діб), *ресоціалізації* (основний термін відбування покарання), *підготовки до звільнення* (за шість місяців до звільнення), так і при виникненні чергової соціально-педагогічної проблеми з метою її вирішення [1, с. 319–326].

Таким чином, виконуючи мету даного підрозділу монографії щодо розробки й характеристики компонентів (цільового, об'єкт-суб'єктного, середовищного, змістовного, технологічного) системи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах, ми максимально наблизили її до практичної реалізації, адже наповнили кожен з компонентів конкретним змістом і функціями, об'єднаними метою ресоціалізації засуджених.

## Список використаної літератури

1. **Караман О. Л.** Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Караман Олена Леонідівна. – Луганськ, 2013. – 570 с.
2. **Караман О. Л.** Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : монографія / Олена Леонідівна Караман. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 448 с.
3. **Державна пенітенціарна служба України** : офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kvs.gov.ua>.
4. **Крейдун Н. П.** Психологическое содержание криминогенного комплекса личности и его динамика в условиях изоляции от общества (на примере несовершеннолетних правонарушителей) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Крейдун Надежда Петровна. – К., 1990. – 149 с.
5. **Замула С. Ю.** Профілактика впливу кримінальної субкультури на неповнолітніх засуджених у спеціальних виховних установах : навч.-метод. посіб. / С. Ю. Замула. – Біла Церква : ДПтСУ, 2011. – 240 с.
6. **Шевандрин Н. И.** Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

**С.О. Омельченко**

доктор педагогічних наук, професор,  
ректор Державного вищого навчального закладу  
«Донбаський державний педагогічний університет»

## НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА РОЗРОБКА ВІДКРИТОЇ СИСТЕМИ ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ СУСПІЛЬСТВА З ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ ПІДЛІТКІВ

*Анотація.* У підрозділі визначено теоретичні та методологічні аспекти взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя учнів

*загальноосвітніх навчальних закладів. Розкрито механізми взаємодії соціальних інститутів суспільства в межах територіальної одиниці. Обґрунтовано науково-методичні засади розробки концептуальної та технологічних моделей взаємодії соціальних інститутів суспільства. У процесі роботи реалізовано системний науковий підхід до вирішення проблеми збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.*

**Ключові слова:** *взаємодія соціальних інститутів суспільства, здоров'я, здоровий спосіб життя, відкрита соціально-педагогічна система, модель, учні загальноосвітніх закладів, територіальна одиниця.*

Звертаючись до реалій сьогодення, помічаємо девальвацію цінності особистості в сучасній дегуманізованій культурі, хоча в межах гуманістичної антропології та традицій філософії саме людина та її здоров'я повинні сприйматися як найбільша величина планетарного масштабу. Соціальна ідея духовно-морального та здорового способу життя поступово набуває національно-державного значення. Саме така глобальна ідея може об'єднати навколо себе не тільки здорові сили суспільства та організації, що її втілюють у життя, а й країни, які вважають оздоровлення нації основою державної політики.

Для вирішення завдань ефективної соціалізації особистості, формування здорового покоління вчені й практики аналізують можливості оптимізації соціально-педагогічного процесу, виявляють шляхи вирішення поставлених цілей та досягнення вищезазначеної мети.

Взаємодія соціальних інститутів характеризується наявністю певних механізмів, за допомогою яких не тільки вирішуються соціальні протиріччя та конфлікти, а й координуються зусилля, досягається консенсус відносно поставленої мети та завдань.

У нашому випадку, метою організованої взаємодії є формування здорового способу життя підростаючого покоління і, як наслідок цього, збереження здоров'я нації та суспільний розвиток.

На нашу думку, саме за умови функціонування відкритої соціально-педагогічної системи можна вирішити будь-які

завдання стосовно формування, розвитку, соціалізації особистості. Причому органічний взаємозв'язок державних та соціально-виховних інститутів дасть більш позитивні результати, ніж вирішення конкретної проблеми окремими соціальними інститутами.

Отже, відкрита соціально-педагогічна система взаємодії різноманітних соціальних інститутів – це складноорганізована, самостійна, багатофункціональна система, взаємозв'язки та взаємодія складових компонентів якої впливають на розвиток особистості, забезпечують підвищення рівня та якості здоров'я підростаючого покоління. Функціонування вищезазначеної відкритої системи передбачає комплексний процес соціалізації, що носить інтеграційний характер як за змістом, так і за формами.

Вихідними умовами актуалізації й розробки соціально-педагогічної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні в школярів здоров'я та здорового способу життя виступили такі програмно-нормативні та організаційно-управлінські документи:

- Конституція України; основи законодавства України про охорону здоров'я; Закони України «Про загальну середню освіту», «Про освіту», «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю»;

- Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа); Національна доктрина розвитку освіти;

- наказ Міністерства освіти і науки України від 22.02.06 р. № 123 «Про впровадження Комплексної програми формування навичок здорового способу життя серед дітей та підлітків «Діалог»;

Специфіка формування здоров'я й здорового способу життя в школярів полягає в тому, що усвідомлення освітньої інформації стає мотивованим збуджувачем до їх ефективної діяльності в різноманітних соціальних інститутах, які сприяють досягненню як особистісних, так і суспільних цілей.

Досягнення мети у формуванні здорового способу життя зумовлюється низкою обставин, що перебувають у причинно-наслідкових зв'язках, а також впливом випадкових факторів [1;

2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10].

Спираючись на аналіз наукових джерел, нами виокремлено фактори, від яких залежить оздоровчо-виховна та освітня ефективність педагогічного процесу:

– педагогічні – правильність вибору засобів та методів, форм і технологій навчання, виховання школярів, професійна компетентність педагога та інших спеціалістів, які працюють у системі соціальних інститутів;

– соціальні – доступність занять фізичною культурою та спортом, оптимальна програмно-нормативна основа фізкультурно-оздоровчої роботи в системі соціальних інститутів територіальної одиниці;

– біологічні – морфофункціональні відмінності окремих статевовікових груп, індивідуальні особливості організму школярів та їх детермінація спадковістю;

– особистісні – мотивована поведінка школярів у процесі оздоровчо-виховної та освітньої роботи в різноманітних соціальних інститутах.

Така багатофакторна залежність створює ненадійну систему формування в школярів здорового способу життя, оскільки за умови виключення або послаблення хоча б однієї складової система не спроможна досягти педагогічної мети.

Наведене протиріччя можна подолати тільки на основі розробки оптимальної концептуальної моделі управління процесом взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя школярів загальноосвітніх закладів.

Не викликає сумніву те, що ефективність управління цим процесом залежить від рівня розуміння законів, які складають його основу, від якості моделювання функціональних відносин соціальних інститутів суспільства в педагогічній практиці.

У сучасній науковій літературі сформульовано кілька визначень педагогічної моделі, але всі вони відображають ту ж саму сутність цього поняття [11; 12; 13].

Під моделлю розуміють таку обмірковану уявну або матеріально реалізуючу систему, яка, відбиваючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна його замінити, надати уявлення про суттєво важливі характеристики педагогічного

явища, системи, ситуації.

При створенні концептуальної моделі взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні в школярів здорового способу життя ми розглядали другорядні умови, ознаки, фактори, що принципово не впливали на модель у цілому [6; 8; 12; 14; 15; 16; 17; 18].

У процесі розробки моделі взаємодії соціальних інститутів суспільства ми визначили базові умови оптимальної побудови й функціонування цієї складної динамічної системи, що є гарантіями її динамізму, надійності та ефективності:

- наявність якісної та кількісної моделі результату, що очікується, – мети взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя у школярів на певний період (рік, два і т.п.) та проміжних моделей на етапах реалізації концептуальної моделі;

- наявність вихідної інформації про керовані об'єкти в системі соціальних інститутів суспільства, спрямованих на формування в школярів здорового способу життя, інформації про рівень індивідуальних особливостей, здоров'я, фізичного й психічного стану, детермінованості спадковістю та біологічним віком;

- вибір адекватних засобів, методів, програм, методик, педагогічних технологій, форм занять у системі взаємодії соціальних інститутів формування у школярів здорового способу життя;

- отримання об'єктивної інформації про стан об'єкта (терміновий та поточний), фактичну спрямованість і характер змін його функціонального стану (система педагогічного моніторингу);

- урахування екзо- та ендогенних факторів, якими є клімат, екологія, соціально-економічні умови життя сім'ї, фізкультурно-оздоровчі традиції, мотивація до занять, стимулювання діяльності школярів;

- графік запропонованих змін під час і на етапах фізкультурно-оздоровчої, освітньої та виховної роботи;

- корекція програм, методик, технологій формування у школярів здорового способу життя, якщо процес та його результат не відповідає запланованому;

- визначення ступеня деталізації моделі (кількість параметрів, структурних компонентів, характер зв'язку між ними);

- наявність системи аналізу, оцінки інформації та розробки механізмів керування взаємодією.

Формуючи теоретичні та методологічні засади побудови й обґрунтування концептуальної моделі та технологічних моделей взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя, ми використали методологічний факт, що наявність структурних відношень різного типу в цілісній системі ще не дає підстав вважати будь-який компонент складної педагогічної системи елементом її структури. Елементом структури був лише той компонент, що мав функціональні можливості не нижче рівня зв'язків, характерний для цієї системи [19].

Отже, у процесі моделювання інноваційної системи всі елементи, що використовувалися з цією метою, були систематизовані на основі показника вищого типу зв'язків [20].

Такий підхід забезпечив нам виникнення цілісності системи не як поєднання елементів, а як їх сполучення в концептуальній і технологічних моделях на рівні власних вищих якостей формування мотиваційно-потребнісного, афективного, когнітивного, аксіологічного та праксіологічного компонентів здорового способу життя учнів.

Під час науково-дослідної роботи, при побудові концептуальної моделі взаємодії соціальних інститутів формування у школярів здорового способу життя ми спиралися на базові положення загальної теорії функціональних систем [8; 17; 21], моделювання та управління педагогічними системами [4; 22; 23; 24].

Такий підхід дозволив нам сформулювати низку спеціальних принципів, на основі яких здійснювалося моделювання складної та багатокомпонентної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні в школярів здорового способу життя:

- провідним системоутворювальним чинником, що організовує педагогічну функціональну систему будь-якого рівня складності, є корисний результат, який виражається у формі мети взаємодії соціальних інститутів суспільства у



формуванні здоров'я й здорового способу життя школярів (формування стратегії й тактики освітньої, виховної, фізкультурно-оздоровчої діяльності в структурі соціальних інститутів суспільства, створення умов для організації оптимального педагогічного процесу з урахуванням інтересів усіх його суб'єктів);

– науковість і системність, що полягає в забезпеченні оптимальних умов для розширення й поглиблення знань, умінь, навичок, а також у забезпеченні інтегруючої функції процесів навчання й виховання в умовах досягнення домінантної мети взаємодії соціальних інститутів суспільства – формування в учнів оптимального рівня здоров'я, здорового способу життя, культури здоров'я, формування цінностей високого рівня та порядку;

– наступність та перспективність у реалізації змісту навчально-виховного процесу, спрямованого на формування в дітей різного віку здоров'я, здорового способу життя, культури здоров'я, є основою інтеріоризації, яка пов'язана з поняттям соціалізації свідомості дитини, здібності мислення під час переходу з однієї вікової групи в наступну в процесі генезису. На їх основі реалізується оптимальна структура організації та проведення навчально-виховного процесу, який повинен повністю відповідати, задовольняти провідні духовні, фізичні та предметно-практичні потреби, які підлягають педагогічному моделюванню й виникають на всіх етапах онтогенезу дитини;

– гуманізація, що створить умови для формування гуманної особистості, людяності та доброзичливості, милосердя та умов для творчої самореалізації учнів не тільки в галузі фізкультурно-оздоровчої діяльності, а й в інших сферах соціальної практики суспільства;

– неперервність та спадковість, що забезпечить єдність усіх ланок системи взаємодії соціальних інститутів, спрямованої на формування здорового способу життя в учнів загальноосвітніх шкіл, об'єднає зусилля школи, дитячого садочка, бібліотеки, лікарні, сім'ї, громадської організації «Успіх», Будинку реабілітації самотніх людей похилого віку, культурно-оздоровчих комплексів (Будинку природи та дозвілля); цілісність і наступність виховання, набуття нових

якостей, цінностей, умінь та навичок;

– багатокладність та поліваріантність, що передбачає можливість широкого вибору змісту, форм, методів, методик, педагогічних технологій освіти, виховання та оздоровлення, альтернативність у задоволенні духовних та предметно-практичних потреб особистості, її пізнавальних та інтелектуальних можливостей та інтересів; диференціації та індивідуалізації навчання, виховання, фізичного вдосконалення та оздоровлення учнів загальноосвітніх шкіл;

– принцип зв'язку процесу формування в школярів здорового способу життя з різними предметами у структурі школи та інших соціальних інститутів суспільства. Цей принцип відображає міждисциплінарний характер усієї оздоровчої роботи в педагогічній системі, результат якої має форму випереджального віддзеркалення;

– доступність та добровільність, що передбачає право вибору та реальні можливості в забезпеченні потреб особистості у творчій самореалізації, духовному самовдосконаленні, набутті додаткових знань, умінь та навичок, на основі яких реалізується активність особистості, що полягає у створенні умов та психолого-педагогічної атмосфери, які сприяють саморозкриттю, прояву творчої активності, обдарованості й таланту, самореалізації;

– оптимізація навчально-виховного та оздоровчого процесу передбачає досягнення кожним учнем найвищого для нього рівня розвитку здоров'я, культури здоров'я, творчих здібностей, знань, умінь, навичок, психічних функцій, способів діяльності, можливих у певному віці й за певних умов. Цей принцип своєю сутністю забезпечує творчий розвиток учня на кожному етапі його генезису;

– принцип партнерства в соціально-педагогічній роботі з формування в учнів здорового способу життя є базовою формою соціальної взаємодії, у якій громадяни, соціальні групи, державні та суспільні організації належать до такої системи організації, якій притаманні такі утворювально-дієві ознаки [20; 25; 26; 27; 28; 29]:

- соціальне замовлення – комплекс заходів організаційно-правового характеру, які спрямовані на

вирішення соціальної проблеми в межах окремої територіальної одиниці;

- наявність спільних цілей у системі соціальних інститутів щодо формування в учнів здорового способу життя;
- вибір оптимальної форми співробітництва, яка відповідає інтересам усіх партнерів (соціальні інститути);
- еволюція інституціональних механізмів, правових процедур та організаційно-управлінських механізмів, які забезпечують оптимально-ефективну взаємодію соціальних інститутів суспільства в означеному аспекті;
- відкритість соціально-педагогічної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства з метою залучення та ротації нових партнерів у формуванні в учнів загальноосвітніх шкіл здоров'я та здорового способу життя;
- відкритість і динамічність соціально-педагогічної освіти передбачає постійний розвиток особистості, її становлення й саморегуляцію.

Функціонування педагогічної системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у викладеному аспекті ми пов'язували з реалізацією основних її функціональних компонентів, а саме:

- психолого-педагогічною діагностикою фізичного, психологічного, соціального й духовного розвитку учнів;
- постановкою педагогічних завдань;
- організацією діяльності учнів;
- психолого-педагогічним моніторингом динаміки рівнів та їх соціальної активності;
- регулюванням, корекцією та компенсацією відхилень у фізичному, психічному, соціальному й духовному розвитку та поведінці учнів;
- формуванням позитивної мотивації в учнів до здорового способу життя;
- профілактикою в учнів шкідливих звичок, девіантної поведінки;
- аналізом (рефлексією), прогнозуванням виховних, навчальних, оздоровчих мотиваційних ситуацій міжсуб'єктивної взаємодії в педагогічних підсистемах на індивідуальному та

груповому рівнях;

- розвивальний характер навчально-оздоровчої діяльності передбачає саморозвиток і самоактуалізацію особистості учня й вимагає переорієнтації педагогічного процесу з предметного змісту на процесуальні й мотиваційні аспекти освіти. Розвивальною є виховна, фізкультурно-оздоровча робота, що забезпечує якісні зміни в цілісній системі особистості – інтелектуальній, емоційно-вольовій, дієво-практичній та моторно-вісцеральній сферах;

- індивідуалізація та диференціація формування в учнів здорового способу життя вимагає найповнішої реалізації творчого розвитку кожної дитини з урахуваннями різниці в інтелектуальній, емоційно-вольовій, дієво-практичній та моторно-вісцеральній сферах, особливостей статевого, психічного, фізичного розвитку та віку. Викладені положення реалізуються через профільне та спеціальне навчання, створення різноманітних оздоровчих програм, методик, педагогічних технологій і підручників різної складності й розподіл на групи класів на основі достатнього матеріального забезпечення, через варіативність фізкультурно-оздоровчого навчання, розгалуженість та оптимальну взаємодію соціальних інститутів формування в учнів здорового способу життя;

- єдність загальнолюдських і національних цінностей, що забезпечують у навчальному, виховному та оздоровчому процесах органічний зв'язок і духовну єдність української національної культури з культурами народів світу; сприяння усвідомленню пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими, класовими; інтегруюча роль належить таким поняттям «Україна – природа», «Україна – етнос», «Україна – держава», «Україна – культура», «Україна – екологія», «Україна – ментальність», «Україна – здоров'я нації».

Система взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні в учнів здорового способу життя повинна виховувати в кожній дитини ставлення до свого здоров'я як до особистісно-соціальної цінності.

Систему соціальних принципів моделювання інноваційної педагогічної системи ми використовували як комплекс

теоретичних і методичних положень, які відображають базові закономірності розробки оптимальних технологічних моделей у цілісній структурі концептуальної моделі взаємодії соціальних інститутів формування у школярів здорового способу життя. Аналіз педагогічної практики і наукових досліджень у цій галузі [3; 5; 7; 9; 10] дозволив установити, що практично всі моделі формування здоров'я і здорового способу життя людини відмінні певною статичністю, оскільки їхнє зображення на площині є двомірним, тому автори [6; 7; 12; 30] змушені наголошувати на наявності між окремими компонентами системи вертикальних та горизонтальних зв'язків, удаватися до схем.

Водночас, вертикальні зв'язки вказують на наявність у системі різних рівнів, тобто ієрархії структурних параметрів системи. Способом регулювання відносин у середині ієрархії рівнів системи виступає управління, яке є новою властивістю педагогічних систем.

Ідея тривимірності, що лежить в основі концептуальної моделі, яка нами розроблялася, підкреслює динамізм системи, наявність в останньої потенціалу розвитку, що проявляється в системних ефектах. Ознакою системних ефектів є виникнення в системі таких властивостей, як: адиктивність, інтегративність, інноваційність, відкритість.

Отже, на підставі визначення мети та завдань діяльності системи взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні в учнів здорового способу життя, науково обґрунтованого соціально-психологічного портрета школяра в контексті здорового способу життя, діагностики рівня здоров'я та здорового способу життя учнів, а також з огляду на спеціальні методологічні принципи щодо трактування педагогічної системи інноваційного типу ми отримали можливість побудувати означену модель взаємодії соціальних інститутів у вигляді вербально-графічної структури та певної сукупності ієрархічно підпорядкованих її елементів (див. рис. 1; 2).

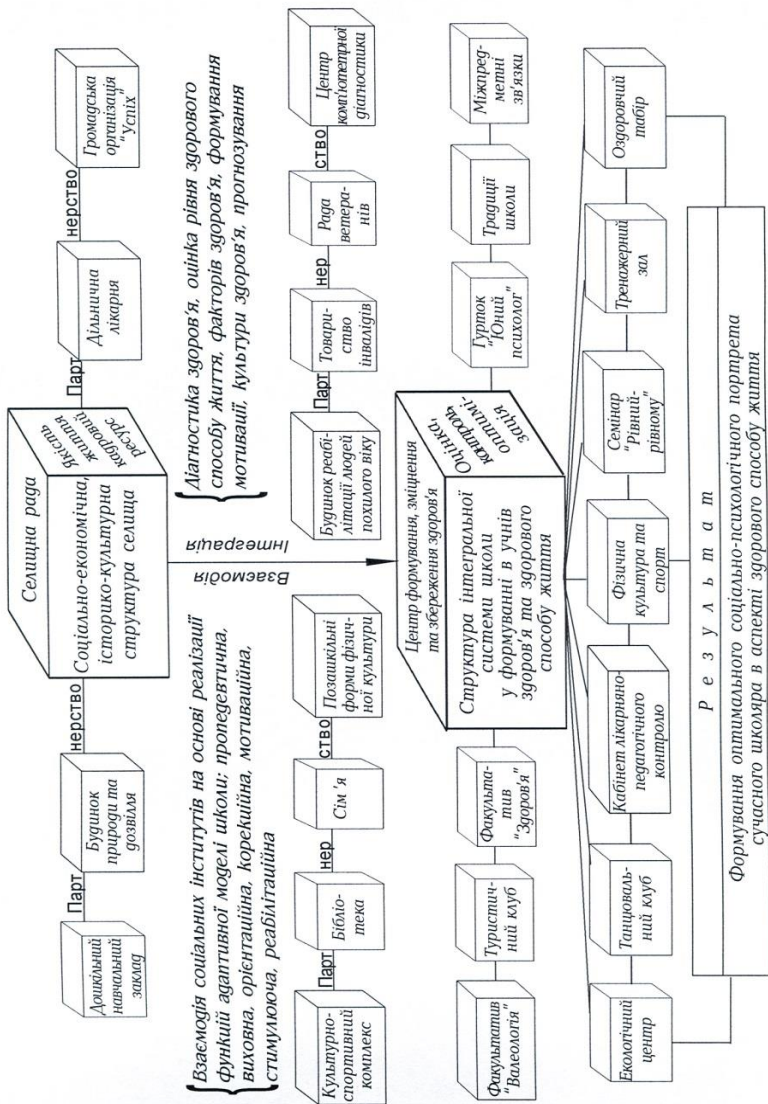


Рис. 1. Інтегрована модель взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здоров'я та здорового способу життя в учнів загальноосвітньої школи



У процесі розробки концептуальної моделі взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя в школярів загальноосвітніх закладів ми виходили з розуміння, що сучасна школа – відкрита соціально-педагогічна система, яка перебуває під постійним впливом економічних, політичних, культурно-історичних сфер життя держави, регіону, області, території.

У зв'язку з цим школа повинна об'єднати всі інші соціальні інститути на відповідній території з метою посилення її можливостей у створенні стабільних умов для розвитку індивідуальних здібностей, здоров'я й реалізації базових потреб учнів не тільки в спеціально організованому освітньому середовищі, а й у реальному житті.

Моделюючи підсистему формування здорового способу життя учнів на рівні загальноосвітньої школи I–III ступенів, ми керувалися тим, що кожний учитель-предметник повинен бути ще й учителем здоров'я та формування здорового способу життя, оскільки в широкому розумінні, – це учасники освітнього, оздоровчого, виховного процесу взаємодії в межах функціональних обов'язків і професійної компетентності (див. рис. 2).

Їх зусилля спрямовані на досягнення такої інтегральної мети, як цілісний розвиток особистості, досягнення учнями високого рівня освіченості й культури при збереженні та зміцненні здоров'я, валеологізація змісту і способу навчання, взаємин учнів, учителів, батьків, профілактика соціально залежних захворювань, виховання здорового способу життя.

У процесі розробки та реалізації означеної моделі ми вирішували низку актуальних завдань:

1. Усвідомлення вчителями, що від стану їх здоров'я, настрою залежить ставлення учнів до цієї проблеми. Це сприятиме результативності валеологічного навчання й виховання.

2. Створення системи заохочень, яка має стимулювати формування валеологічної свідомості учнів та учителів.

3. Оволодіння навичками психологічного захисту від негативних соціальних впливів.

4. Прищеплення любові до природи, культури, людей і



самого себе.

5. Формування у вчителів потреби змінити стереотипи щодо стосунків з учнями та процесу навчання відповідно до валеокультури.

6. Організація роботи, спрямованої на формування в учнів мотивації до піклування про своє здоров'я та відповідальності за його стан.

7. Вироблення навичок здорового способу життя, профілактика шкідливих звичок.

8. Формування активного способу життя.

9. Вивчення світового досвіду щодо поширення та пропаганди здорового способу життя.

10. Проведення валеологічної діагностики, профілактичної та корекційної роботи.

11. Оптимізація методів і форм роботи з батьками з проблеми формування здорового способу життя в родині.

У процесі розробки технологічної моделі школи сприяння здоров'ю учнів ми в її структуру заклали адаптаційні можливості, спрямовані на створення освітнього середовища, що забезпечить саморозвиток кожного учня. Таке середовище сприяло тому, аби учень зумів реалізувати себе як суб'єкт власного життя, діяльності, спілкування та самосвідомості з урахуванням своїх психолого-фізіологічних особливостей, здоров'я й навчальних можливостей.

Для досягнення цієї мети ми використовували ресурсний педагогічний підхід, який орієнтував спеціалістів школи та інших соціальних інститутів на реальні потреби, мотиви, можливості й бажання дитини. Його пріоритетність перед цільовим зумовлена тим, що в нестабільних оточуючих умовах визначити досить конкретно бажаний і практично можливий стан школяра майже неможливо.

Тому ми інтегрували зусилля спеціалістів не на стійкості, що задається учневі із зовнішньої траєкторії розвитку, а на стійкості доцільної спрямованості генезису. У зв'язку з цим положенням у структуру моделі включено таку форму інтеграції, як єдність зусиль спеціалістів різного профілю, їх тісний зв'язок з сім'єю, органами місцевого самоврядування, охорони здоров'я, фізичної культури і спорту, правоохоронними

й дозвіллевими закладами. Такий структурний компонент моделі максимально сприяв реалізації її координаційної функції.

Особливе місце у структурі адаптивної моделі посідає орієнтаційно-мотиваційна функція, яка спрямована на забезпечення самовизначення учня в різних сферах життєдіяльності, допомагає дитині у виявленні та реалізації її індивідуальних можливостей.

При цьому, насамперед, модель ураховує стан здоров'я учнів, дозволяє визначити оптимальний рівень впливу педагогічних, психологічних, фізичних, трудових, навчальних навантажень. Здійснення пропедевтичної функції розробленої моделі було пов'язано з оптимальним забезпеченням підтримки школярів у освітньому процесі. З позиції цілісної структури адаптивної технологічної моделі мова йде про оптимальний валеологічний супровід дитини під час навчання й оздоровлення, формування здорового способу життя [4; 31; 32; 33; 34; 35].

Корекційна функція адаптивної моделі була спрямована на подолання відставання та неуспішності учнів, відхилень у розвитку й поведінці, на створення умов виявлення й реалізації особистісного потенціалу школяра. Комплексна діагностика здоров'я та труднощів учнів, оцінка адаптаційного періоду та рівня розвитку загальнонавчальних навичок, створення за результатами діагностики груп корекції та індивідуальних оздоровчих програм допомогло загальноосвітнім навчальним закладам реалізувати корекційну функцію.

Реабілітаційна функція моделі була спрямована на відтворення частково втрачених або послаблених властивостей і функцій організму особистості дитини, окремих її сторін з метою оптимального розвитку її індивідуальних можливостей та адаптації до навколишнього середовища. Для цього на основі моделі ми створювали навколо дитини реабілітаційний простір, який вимагав координації діяльності адміністрації, педагогів, шкільного лікаря, психологів, соціальних працівників, батьків. Адаптивна модель є реальним механізмом такої інтеграції й координації [6; 9; 10; 30; 34; 36].

Мотиваційно-стимулююча функція адаптивної моделі пов'язана з використанням позитивного зворотного зв'язку, що

дозволяє спостерігати зміни в стані конкретного учня, зокрема і зміни в показниках здоров'я, здорового способу життя, орієнтацію не тільки на кінцевий результат, а й на те, яким способом він досягається.

Структуризація базових функцій адаптивної моделі формування в школярів здорового способу життя й здоров'я та інтеграція її в соціальні інститути суспільства дозволяє викласти динаміку розгортання її основних компонентів:

- комплексна вхідна діагностика з інформаційним і статистичним опрацюванням результатів оцінки здоров'я та факторів, що на нього впливають;

- прогнозування результатів з урахуванням розробленої моделі та її інтеграції в систему взаємодії соціальних інститутів суспільства;

- формування мети й завдань на відповідний етап роботи, розвиток мотивації в школярів здорового способу життя;

- розробка програм, методик, педагогічних технологій, психолого-педагогічного моніторингу;

- контроль результатів та їх порівняння з даними прогнозу;

- науково-методичне уточнення структурних параметрів моделі.

У процесі дослідження розроблена педагогічна модель була реалізована через чотири її підсистеми – навчальну, виховну, соціально-педагогічну й фізкультурно-оздоровчу, що дозволило нам систематизувати основні засоби педагогічної системи в процесі її реалізації:

- державні стандарти;

- шкільний компонент;

- режим повного дня;

- матеріально-технічна база фізкультурно-оздоровчої роботи;

- засоби збагачення соціально-педагогічного середовища: мікросоціум; батьки; педагоги; фахівці різного лікарняно-педагогічного та фізкультурно-оздоровчого профілю; дозвілля; засоби масової інформації; ініціативна діяльність

вихованців; культурно-спортивні та реабілітаційні установи.

На основі базових функцій системи взаємодії соціальних інститутів суспільства формування в дітей здоров'я, здорового способу життя реалізується діяльність такого соціального інституту, як виховання й розвиток дітей дошкільного віку. У структурі розробленої моделі були створені найбільш сприятливі умови для цілеспрямованого та ефективного використання педагогічних факторів у дошкільному закладі.

Реалізація цих умов регламентувалася державною «Програмою виховання в дитячому садку», яка була нами оптимізована і враховувала такі положення (див. рис. 3):

- у програмі визначені інтегративні позиції змісту занять з розумового, морального, естетичного, трудового та фізичного виховання дітей. Конкретно структуровані знання, уміння та навички, які мають засвоїти діти на різних вікових етапах, а також якості, що необхідно виховати з урахуванням вимог загальноосвітньої школи;

- експериментально встановлений оптимальний руховий режим, вікові періоди формування рухових навичок і вмій, розвиток фізичних якостей, працездатності, загартування організму;

- повністю забезпечуються такі гігієнічні умови для закладів здоров'я й оптимально фізичного розвитку, як раціональний режим дня, повноцінне харчування, достатнє перебування на свіжому повітрі, заходи щодо загартовування;

- цілеспрямовано формується знання про здоров'я людини та форми його збереження, розвиток та збагачення, про здоровий спосіб життя, про шкідливі звички та методи їх подолання;

- створені сприятливі умови оптимального сполучення всіх засобів і форм спрямованого використання фізичної культури;

- діти перебувають серед однолітків, що сприяє вирішенню важливих виховних завдань на підставі факторів формування особистості.

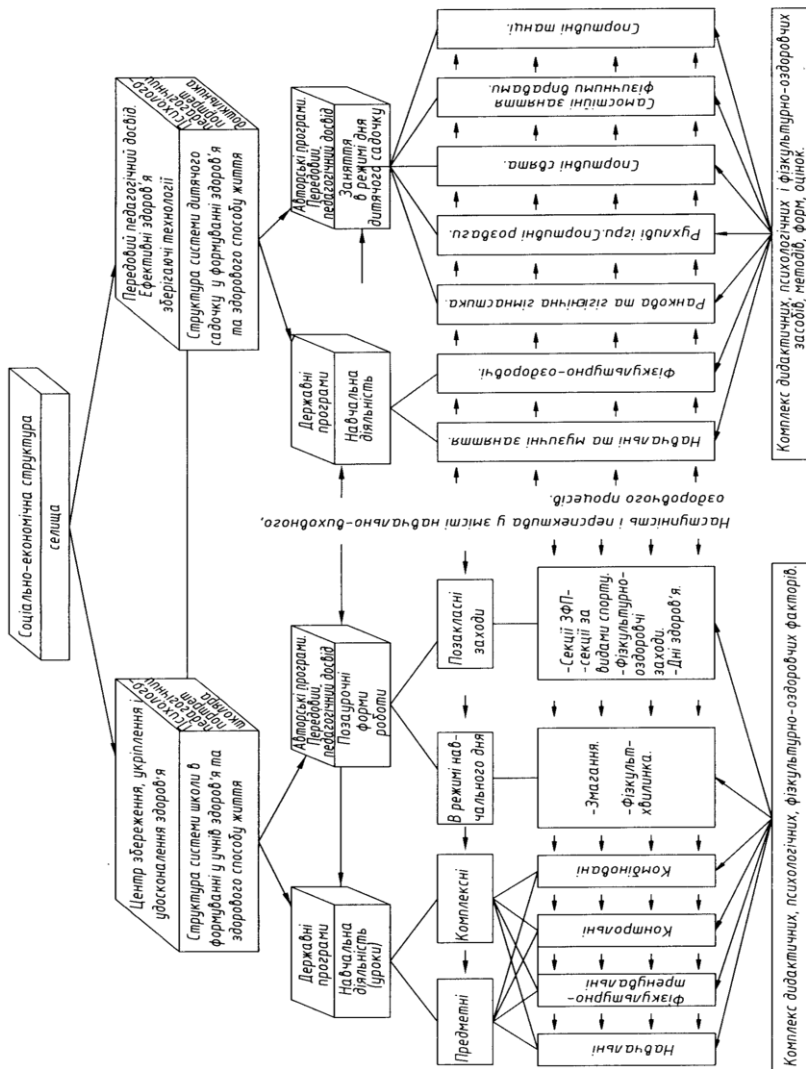


Рис. 3. Технологічна модель взаємодії дошкільного навчального закладу та загальноосвітньої школи в системі соціальних інститутів суспільства з формування в дітей здорового способу ЖИТТЯ

Отже, підсистема дитячого садка в загальній педагогічній системі взаємодії соціальних інститутів спрямована на досягнення мети – забезпечення оптимального рухового режиму, інтелектуальних навантажень для досягнення позитивного психолого-емоційного стану, нормального фізичного розвитку, зміцнення здоров'я та формування здорового способу життя (див. рис. 3). У структурі педагогічної діяльності дитячого садка особливе місце посідають форми фізкультурно-оздоровчої роботи, спрямованої на формування позитивної мотивації до рухової активності, здоров'я, знань і навичок здорового способу життя. У розробленій моделі були оптимізовані такі форми навчально-виховних та фізкультурно-оздоровчих занять (див. рис. 3):

- заняття фізичними вправами у формі уроку;
- заняття фізичними вправами в режимі дня дитячого садка (ранкова гімнастика, гігієнічна гімнастика після денного сну, рухливі ігри, спортивні розваги, фізкультхвилинки, прогулянки, дні здоров'я);
- фізкультурно-оздоровчі свята, пішохідні прогулянки в зоні відпочинку, заняття спортивними та іншими видами танцю;
- самостійна рухова діяльність дітей.

У процесі реалізації представлених форм фізкультурно-оздоровчої роботи постійно функціонував блок медико-педагогічного контролю, основним завданням якого було визначити стан здоров'я дитини та включити її до відповідної групи: основної, підготовчої або спеціальної. Це функція лікаря-педіатра.

Викладені структурні параметри педагогічної моделі дошкільного навчального закладу зумовлюють низку організаційно-методичних вимог. Функціонування системи фізкультурно-оздоровчої роботи, діяльності з формування в дітей здорового способу життя повинно бути забезпечено матеріально-технічними та фінансовими ресурсами, кваліфікованими педагогічними кадрами, конструктивним піклуванням та співробітництвом з такими соціальними інститутами суспільства, як відділи освіти районних і обласних державних адміністрацій, органи охорони здоров'я, школи, бібліотеки, Будинки культури тощо. Реалізація

систематизованих умов оптимального функціонування цієї моделі є гарантом її соціально-педагогічної ефективності:

- формується в дітей дошкільного віку фундамент гармонійного розумового й фізичного розвитку, зміцнення здоров'я, фізичної освіти й виховання, накопичуються передумови для успішного оволодіння знаннями й навичками здорового способу життя, виробничо-трудовами, соціально-побутовими, навчальними та іншими соціально актуальними діями;

- підтримується поточна фізична та розумова працездатність, що забезпечує успішну діяльність дітей у різноманітних навчально-виховних заняттях, а в перспективі успішна адаптація до умов школи, ефективність будь-якої суспільно корисної діяльності;

- раціонально реалізується дозвілля дітей, елементи фізичної культури, здорового способу життя впроваджуються в побут, сім'ю, школу поступовим залученням до спортивної діяльності;

- поступово підвищується моральна, інтелектуальна, естетична й трудова культура дітей дошкільного віку;

- реалізується наступність виховання, навчання та оздоровлення дошкільників та школярів молодшої вікової групи;

- зміст навчання, виховання й оздоровлення, формування здорового способу життя в дошкільників визначаються перспективністю роботи вихователя дошкільного закладу щодо майбутнього перебування дитини в школі. Дотримання наступності та перспективності вимагає єдиного підходу до виховання, навчання й оздоровлення. У зв'язку з цим положенням у модель дитячого садка було закладено вимоги, щоб вихователі та вчителі початкових класів мали єдині теоретичні та методичні позиції організації навчально-виховного процесу, оздоровлення й формування здорового способу життя в дітей дошкільного й шкільного віку (див. рис. 3).

Отже, наступність і перспективність у змісті навчально-виховного процесу стали основними конструкторами моделі оздоровлення, формування передумов здорового способу життя

в дітей дошкільного віку в умовах взаємодії різних соціальних інститутів суспільства. Водночас, модель передбачає врахування морфофункціональних і психолого-емоційних особливостей дітей молодшого шкільного віку при розробці змісту й методики навчально-виховного процесу в початкових класах. Вступ дитини до школи змінює соціальну ситуацію її поведінки й розвитку. Для успішності цього етапу дошкільник має бути готовим до нових форм співробітництва. В іншому випадку, його розвиток буде гальмуватися, а як наслідок – школяр не зможе успішно формуватися, і в результаті в нього з'являються неврози, апатія, підвищується рівень тривожності, які мають тенденцію до закріплення.

Адекватно структурі моделі дитячого садка дошкільний вік є періодом особливо інтенсивного навчання, що має велике значення для подальшого розвитку особистості, оскільки всі наступні фази розвитку базуються на цій стадії. Саме ідеї соціальної педагогіки, педагогіки оздоровлення в дошкільному віці були реалізовані в педагогічній системі взаємодії соціальних інститутів формування здоров'я і здорового способу життя в дошкільників та школярів різних вікових груп (див. рис. 3).

У процесі дослідження ми встановили, що відносини школи та інших соціальних інститутів суспільства, включаючи сім'ю як основний соціальний інститут виховання, у здійсненні здоров'язберігаючого виховання повинні бути відносинами співпраці. При цьому ми враховували реальні можливості сьогоденної сім'ї в реалізації цих партнерських стосунків. Такий підхід дозволив нам сформулювати базове положення побудови моделі взаємодії сім'ї з іншими соціальними інститутами суспільства. Зміст цього положення полягає в тому, що масштабне бачення проблем, знання, професіоналізм, механізми управління педагогічними процесами притаманні школі, оскільки вона, а саме центр здоров'я, повинні виконувати функції просвітництва, консультування, а при необхідності й виховання сім'ї. Кінцевою метою таких відносин сім'ї та інших соціальних інститутів суспільства є благополуччя, висока якість життя, здоров'я та щастя кожного її члена (див. рис. 4).



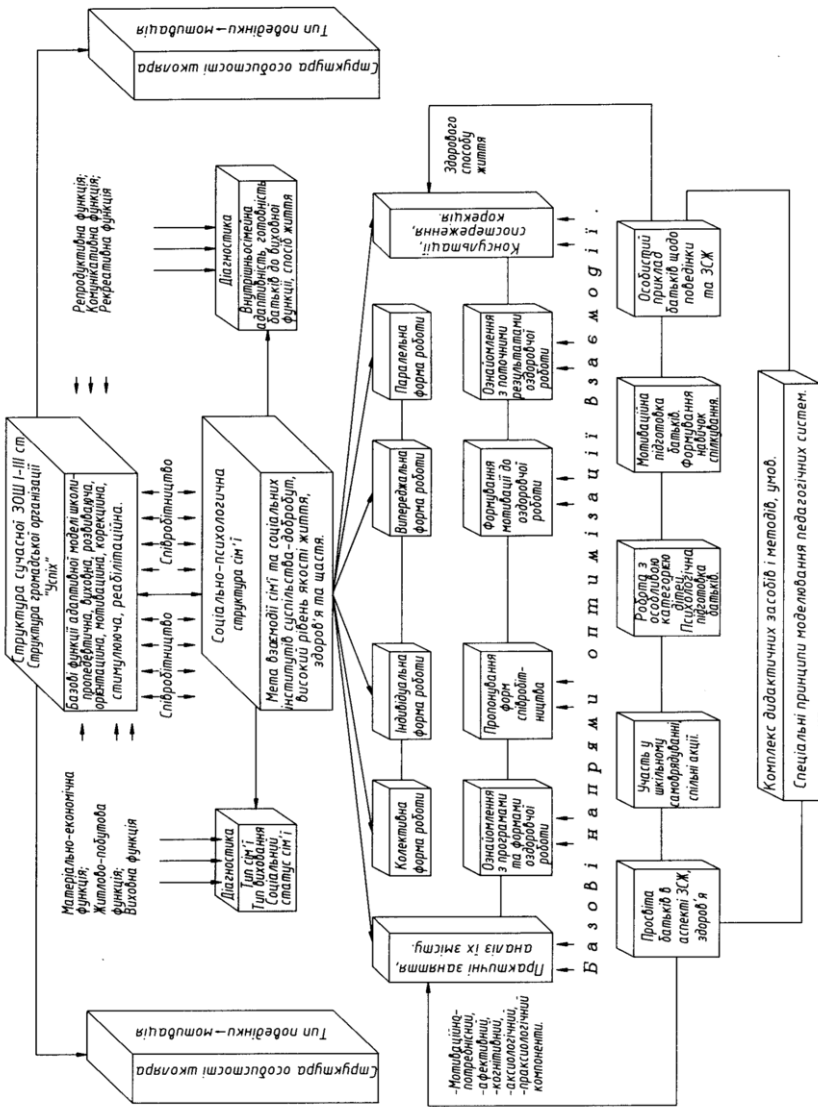


Рис. 4. Технологічна модель взаємодії сім'ї з соціальними інститутами суспільства у формуванні в школярів здоров'я, здорового способу життя

Педагогічна модель, що розроблялася, включала такі педагогічні форми роботи з сім'єю: колективна, індивідуальна, визначальна й паралельна, які регулювалися пропозиціями школи або потребами та попитом сім'ї. Випереджальна колективна робота визначалася пропозицією школи й була спрямована на ознайомлення сім'ї з програмами формування здоров'я та здорового способу життя в школярів, роз'яснення та переконання її необхідності, з'ясування ставлення до неї батьків, пропонування форм співробітництва (див. рис. 4).

Завданням паралельної колективної роботи в цій моделі є ознайомлення сім'ї з поточними результатами роботи центру здоров'я школи, при цьому взаємодія була реалізована у формі практичних занять, консультацій, спостережень.

У загальній структурі педагогічної моделі взаємодії сім'ї з іншими соціальними інститутами суспільства були конкретизовані базові напрямки її практичної реалізації:

- вивчення та аналіз сім'ї, умов побуту, виховання, оздоровлення, формування й реалізації здорового способу життя;
- освіта батьків у питаннях медичної активності, здоров'я, здорового способу життя, фізичного виховання, спорту, загартування;
- залучення батьків в органи шкільного самоврядування;
- проведення разом з батьками педагогічних акцій та заходів;
- робота з особливими категоріями дітей та їх батьками.

Як бачимо зі змісту рисунка 4, у моделі функціонально структурований її діагностичний компонент вивчення та аналізу сім'ї включає: оцінку типу сім'ї, типу виховання; рівень внутрішньосімейної адаптивності, взаємодії, стилю виховання; оцінку готовності батьків до здійснення виховних функцій; рівень внутрішньосімейних факторів, що визначають здоров'я дитини; спосіб життя в сім'ї та її психоемоційний статус; моральний, культурний та педагогічний рівень батьків.

Під час організації виховної роботи з батьками відповідно до змісту розробленої педагогічної моделі були реалізовані методичні вимоги підвищення ефективності цього процесу:

- необхідно допомогти батькам зрозуміти дітей, їх спосіб життя, мислення, поведінки;
- навчити батьків розумітися на мотивах та значенні вчинків дітей, розвивати свої методи виховання, оздоровлення, формування здорового способу життя з метою подальшого їх розвитку як особистості;
- формувати в них навички спілкування з дітьми щодо допомоги дитині в самостійному вирішенні проблем, аби поступово перекласти всю відповідальність у пошуках рішень на саму дитину;
- навчити батьків діяти так, щоб своєю поведінкою вони сприяли розвитку здорової та щасливої особистості дитини;
- сприяти активній участі батьків у діяльності органів шкільного самоврядування (батьківський комітет, рада батьків);
- навчити батьків переорієнтовувати свої установки залежно від потреб дітей. Модель надає можливості знаходити спільну мову батькам з дітьми, краще довести до їх свідомості власні потреби, а разом з тим розуміти потреби дитини.

У моделі взаємодії сім'ї з іншими соціальними інститутами суспільства конкретизовано предмет особливого піклування про сім'ї дітей з особливостями розвитку. Це, передусім, діти з такими відхиленнями в психоемоційному стані: хворобливі страхи, хвороблива сором'язливість, агресивність, патологічна жорстокість, гіперреактивність, патологічна впертість, демонстративна поведінка, девіантний тип поведінки (див. рис. 4).

Отже, педагогічна модель взаємодії сім'ї з іншими соціальними інститутами суспільства як багатокомпонентна педагогічна система реалізує право учня та його батьків на усвідомлений і узгоджений з педагогами вибір основних компонентів своєї освіти, виховання, оздоровлення й формування здорового способу життя (мети, завдань, темпу, норм, форм і методів навчання, особистого змісту комплексної освіти, системи оцінки контролю).

У відкритій педагогічній системі взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні в школярів здорового способу життя технологічна модель функціонування

лікувальних закладів відзначилася загальною метою дослідження. Усі структурні компоненти цієї системи були спрямовані на формування в дітей різних вікових груп здібності вчитися керувати своїм здоров'ям, на розповсюдження медичних знань у загальноосвітніх закладах з метою профілактики хвороб сучасної цивілізації (ожиріння, гепатит Б, синдром придбаного імунодефіциту, венеричні хвороби, шкідливі звички – паління, уживання алкоголю, уживання токсичних речовин, наркотики й т.п.) й усунення різноманітних факторів ризику. У зв'язку з цим положенням у моделі, що розробляється, особливе значення було приділено структурі діагностичної роботи лікувальних закладів, укомплектованих спеціалістами, які працюють в експериментальній системі взаємодії соціальних інститутів формування в школярів здорового способу життя і здоров'я (див. рис. 5).

У моделі конкретно представлено систему вимог до комплексної лікарняно-педагогічної діагностики здоров'я учнів: кількість методів повинна бути необхідною й достатньою для оцінки медико-біологічного, психічного й соціального благополуччя дитини; у лікарняно-педагогічній практиці слід віддавати перевагу донозологічним методам діагностики, які дозволяють оцінювати не тільки межі норми й патології, а й граничний стан організму, його функціональних систем; методи, що використовуються, повинні органічно вписуватися в навчально-виховний процес школи, водночас необхідно розставити акценти організації діагностики між медичними працівниками, центром здоров'я школи, педагогами й самими учнями; в отриманні інформації повинні бути зацікавлені педагоги, батьки, учні, адже вона є основою успішної профілактичної, оздоровчої, корекційної й реабілітаційної роботи в системі «лікарня – школа», тому необхідно чітко моделювати шляхи й форми практичного використання результатів діагностики; використання результатів комплексної лікарняно-педагогічної діагностики буде ефективним за умов: організації мультидисциплінарної широкомасштабної діяльності лікарів, педагогів, батьків у фізкультурно-оздоровчій роботі школи, територіальної одиниці тощо; інтеграція у відкриту освітньо-виховну систему спеціалістів різного медичного та

психолого-педагогічного профілю; чітке та обгрунтоване планування мети, завдань, способів співробітництва школи й закладів охорони здоров'я; гарантія більш незалежної та більш ефективної орієнтації учнів на мету й завдання формування здоров'я та здорового способу життя; посилення превентивної допомоги, пріоритетності роботи лікарів, педагогів, психологів з проблемними групами школярів; глибоке медико-педагогічне реагування на мінливість становища, методику й технологію оздоровчої роботи в системі «лікарня – школа – сім'я».

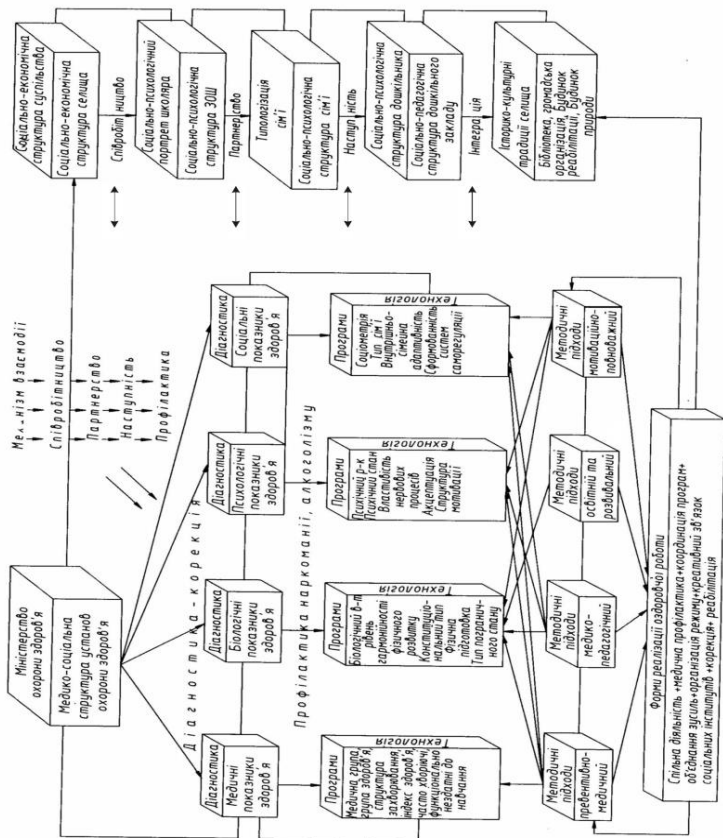


Рис. 5. Технологічна модель відносин установ охорони здоров'я з соціальними інститутами суспільства в процесі формування здорового способу життя

Функціональний аспект побудови цієї медико-педагогічної моделі зумовив необхідність сформулювати в ній низку базових методичних підходів до здійснення різних програм і технологій розвитку, збереження і примноження здоров'я, формування здорового способу життя (див. рис. 5):

- превентивно-медичний, що спрямований на зниження рівня захворюваності школярів;
- медико-педагогічний або поведінковий, який формує сприятливі для здоров'я форми поведінки школярів та їх батьків;
- навчальний – забезпечує знаннями, інформацією; розвиває навички, необхідні для усвідомленого вибору, пов'язаного із здоровою поведінкою;
- мотиваційно-повноважний, який допомагає людям визначити свою позицію відносно здоров'я й діяти відповідно до неї.

Отже, педагогічна модель взаємодії медичних установ з різними соціальними інститутами здатна виконати функцію координатора медичних, педагогічних, психологічних, соціально-культурних, спортивно-оздоровчих впливів у формуванні здоров'я та здорового способу життя в школярів загальноосвітньої школи (див. рис. 5).

Для досягнення мети в цю модель було включено блок засобів здоров'язберігаючих технологій, основними з яких були:

- спеціальні медичні методи лікарняної, корекційної, реабілітаційної та оздоровчої спрямованості;
- засоби рухової спрямованості;
- оздоровчі сили природи й санаторно-курортні фактори;
- гігієнічні фактори.

Блок методів був представлений сукупністю способів і дидактичних шляхів досягнення адекватної мети й завдань у застосуванні здоров'язберігаючої моделі взаємодії медичних установ з соціальними інститутами суспільства у формуванні здоров'я та здорового способу життя школярів.

На основі наукових досліджень і досвіду педагогічної практики в модель були включені такі методи й форми: розповідь; дидактична розповідь, бесіда, дискусія, робота з

книгою, лекція, демонстрація, ілюстрація, відеометод, вправи, наочність, лабораторний метод, практичний метод, пізнавальна гра, методи програмованого навчання, навчальний контроль, ситуаційний метод, активні методи навчання, виховні й навчальні програми, лікувальна фізична культура, психогімнастика, тренінги, масаж; масові оздоровчі заходи, спортивно-оздоровчі свята, тематичні свята здоров'я та здорового способу життя.

Кумулятивний аспект відкритої педагогічної системи посилювався функціонуванням такої підсистеми, як технологічна модель створення здоров'язберігаючого простору. Основною його метою було запобігання та профілактика соціально-залежних захворювань (особливо наркоманія, ВІЛ/СНІД) серед підлітків, за умови оптимальної взаємодії соціальних інститутів територіальної одиниці (див. рис. 1; 4; 5).

Ця модель спрямована на вирішення низки спеціальних завдань:

- координація зусиль усіх медичних, соціально-виховних, культурних, громадських, державних інститутів для вирішення поставленої мети;

- подолання неосвіченості й страху, що призводить до дискримінації ВІЛ-інфікованих, яка породжує напруженість у суспільстві й руйнує міжособистісні стосунки;

- допомога молоді та підліткам у набуті необхідних умінь та навичок безпечної поведінки, посилення мотивації до здорового способу життя;

- створення відкритої системи взаємин та взаємодії;

- поширення культурно-мистецьких та спортивних акцій, спрямованих на пропаганду здорового способу життя серед молоді та профілактика хвороб, що передаються статевим шляхом, і зокрема, ВІЛ/СНІД;

- запровадження моніторингу до й після реалізації проекту.

Приведення педагогічної моделі до діяльнісного стану, взаємодії з іншими соціальними інститутами суспільства здійснювалось на основі таких механізмів, як: прогнозування; програмування; науково-практичного консультування; ініціювання; науково-педагогічного, психологічного й

технологічного супроводу функцій управління відкритої системи формування здорового способу життя.

Отже, означена технологічна модель у повному обсязі забезпечує: поєднання особливого та загального у відкритій педагогічній системі формування здорового способу життя (як інтегрально-трансформуючого ефекту); системність, яка характеризується наявністю зв'язків між компонентами об'єкта, їх упорядкованістю; цілісністю, що виражає силу й суттєвість цих функціональних зв'язків порівняно із зовнішніми зв'язками.

Співробітництво молодого та дорослого покоління в стратегічному напрямку дослідження ми розглядали як важливий метод соціально-педагогічної діяльності, що включає різноманітні форми (раду ветеранів, Будинок реабілітації людей похилого віку, товариство інвалідів) спільної роботи школярів і старшого покоління.

Немає сумніву в тому, що єднанню поколінь сприяє оптимально організоване та кероване виховання [9; 18; 37; 38]. Саме виховання забезпечує наступність, обмін життєвим досвідом, соціальними досягненнями, знаннями, традиціями між поколіннями. У зв'язку з цим положенням у загальну відкриту систему взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні в школярів здорового способу життя була інтегрована технологічна модель взаємозв'язку загальноосвітньої школи з радою ветеранів, Будинком реабілітації людей похилого віку, товариством інвалідів (див. рис. 1). Мета розробки такої моделі полягала в реалізації єдності концептуальних підходів, завдань і принципів соціального захисту людей похилого віку на всіх рівнях соціального управління (див. рис. 1; 2; 3; 5).

Зауважимо, що технологічна модель спільної діяльності школи з радою ветеранів, Будинком реабілітації людей похилого віку, товариством інвалідів – це і є технологія створення виховних соціальних ситуацій, які надають школярам можливості придбати новий досвід людських стосунків, людям старшого покоління – наповнити своє життя активним змістом, усвідомити свою необхідність, корисність, отримати допомогу й підтримку.

Системно-структурна організація цієї технологічної



моделі дозволила сформувати базові педагогічні й психологічні механізми взаємодії школи з соціальними інститутами піклування про старше покоління. Сутність цих механізмів полягає в організаційній і психолого-педагогічній структурі, наступності змісту, методів, форм і засобів взаємодії, у співробітництві та відтворенні традицій, у підтримці людей похилого віку в складних життєвих умовах.

Не викликає сумніву те, що ідея й механізми співробітництва поколінь у структурі технологічної моделі стануть потужною противагою всім деформаціям людських стосунків (педагогічним, психологічним, соціальним, духовним).

Отже, концептуальну модель взаємодії соціальних інститутів суспільства організовано як багатокомпонентну систему (сукупність технологічних моделей), здатну задовольняти потреби школярів, що розвиваються після їх досягнень у сфері формування здорового способу життя. Потреба у структурі концептуальної моделі є і передумовою, і результатом не тільки власної діяльності з оздоровлення організму школяра, а й пізнавальних процесів, які є домінуючими педагогічними факторами формування мотиваційно-потребнісного, афективного, когнітивного, аксіологічного й практиологічного компонентів здорового способу життя. Саме тому потреби, що формуються технологічними моделями, виступають як внутрішні стани учнів, завдяки яким здійснюється регулювання їх поведінки, мотивації, мислення, почуттів, волі у сфері формування здоров'я та здорового способу життя.

Подані технологічні моделі взаємодії соціальних інститутів суспільства існують у єдності, внутрішньо пов'язані і в сукупності створюють цілісне педагогічне явище. Кожна технологічна модель у загальній структурі концептуального підходу у формуванні в школярів здорового способу життя спрямована на розвиток їх свідомості, світогляду, культури здоров'я (володіння оздоровчими технологіями, боротьба зі шкідливими звичками, профілактика наркоманії й алкоголізму, здоровий спосіб життя).

Технологічні моделі в концептуальній педагогічній системі

взаємодії соціальних інститутів суспільства взаємопов'язані між собою як лінійно, так і вертикально різними формами інерційних структурно-функціональних зв'язків. Ця особливість концептуальної моделі визначає можливість досить повного відображення в ній усіх суттєво важливих залежностей, взаємодій, функціональних зв'язків між технологічними моделями та їх структурними компонентами. Ця особливість концептуальної моделі є базовою ознакою соціальної відкритості формування в школярів здоров'я й здорового способу життя.

Розроблена концептуальна модель забезпечує на теоретичному й методичному рівні погоджені дії між учнями, педагогами, психологами, лікарями, працівниками культури, державними та громадськими організаціями, процес взаємозумовлених індивідуальних і групових дій, пов'язаних причинною залежністю, за якою поведінка кожного з учасників проекту виступає одночасно стимулом і реакцією на поведінку інших.

Отже, теоретико-методологічною основою взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя в учнів загальноосвітніх закладів є спеціально сформульовані принципи та структура технологічних моделей інтеграції окремих інститутів у цілісну інноваційну педагогічну систему відкритого типу.

### Список використаної літератури

- 1. Апанасенко Г. Л.** Медицинская валеология / Г. Л. Апанасенко, Л. А. Попова – К. : Здоров'я, 1998. – 248 с.
- 2. Бех І. Д.** Особистісно-зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник / І. Д. Бех – К., 1998. – 204 с. – Бібліогр. : С. 199–202.
- 3. Братусь Б. С.** Аномалии личности / Б. С. Братусь – М. : Мысль, 1988. – 301 с. – Цитированная лит. : С. 293 – 300.
- 4. Горашук В. П.** Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В. П. Горашук – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
- 5. Гордеева А. В.** Реабилитационная педагогика в образовательном процессе / А. В. Гордеева – М. : Медицина, 1995. – 292 с.
- 6. Григоренко В. Г.** Профессионально-педагогическая мотивация и современные технологии ее развития / В. Г. Григоренко – Одесса : ЮУПУ

им. К.Д. Ушинского, 2003. – 186 с. 7. **Григоренко В. Г.** Теория мотивированных дифференциально-интегральных оптимумов педагогических факторов в физическом совершенствовании человека / В. Г. Григоренко – М. : Фонд социальных изобретений России, 2000. – 226 с. 8. **Катков А. Л.** Управление здоровьем населения через формирования психического и психологического здоровья / А. Л. Катков // Валеология : Медико-психологические аспекты формирования здорового образа жизни. – Киев, 1999. – С. 82–83. 9. **Реабілітаційна педагогіка на рубежі ХХІ століття : наук.-метод. зб. : у 2 ч. – Ч. 1 / ред. рада В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), І. Г. Єрмаков (наук. ред.) – К. : ІЗМН, 1998. – 320 с.; Ч. 2. – К. : ІЗМН, 1998. – 520 с. – Бібліогр. : с. 516.** 10. **Энока Р. М.** Основы кинезиологии / Р. М. Энока – К. : Олимп. лит., 1998. – 480 с. 11. **Григоренко В. Г.** Теоретичні та методичні аспекти побудови концептуальної моделі формування професійних здібностей педагога : монографія / В. Г. Григоренко. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 1998. – 167 с. 12. **Дильман В. М.** Четыре модели медицины / В. М. Дильман – М. : Медицина, 2002. – 287 с. 13. **Кобяков Ю. П.** Модель здоровья человека как структурная основа теории здоровья / Ю. П. Кобяков // Теория и практика физической культуры. – 2006. – № 1. – С. 23–24. 14. **Бехтерев В. М.** Личность и условия ее развития и здоровья / В. М. Бехтерев – [2-е изд.]. – СПб., 1905. – С. 43. 15. **Гессен С. И.** Основы педагогики / С. И. Гессен – М. : Школа-Пресс, 1995. – 447 с. 16. **Мэй Р.** Искусство психологического консультирования / Р. Мэй – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-ПРЕСС, 2004. – 368 с. 17. **Трохий В. С.** Психологическое здоровье семьи и пути его изучения / В. С. Трохий // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1996. – № 3. – С. 36–44. 18. **Хьелл Л.** Теории личности : Основные положения, исследование и применение / Л. Хьелл, Д. Зиглер – СПб. : Питер, 1999. – 606 с. 19. **Методология** и методы социально-педагогических исследований : науч., учеб.-метод. пособие [С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж, В. А. Кратинова]. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с. 20. **Докучасва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному

освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с. **21. Maslow A. H.** Motivation and personality / A. H. Maslow [3 rd ed]. – New York : Harper and Row, 1987. **22. Круцевич Т. Ю.** Модельно-целевые характеристики физического состояния в системе программирования физкультурно-оздоровительных занятий с подростками / Т. Ю. Круцевич // Наука в олимпийском спорте. – 2002. – № 1. – С. 23–30. **23. Франкл В.** Человек в поисках смысла [сборник] : [пер. с англ. и нем.]. / общ. ред. Л. Я. Гозмана, Д. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1990. – 366 с. – Библиогр. в конце работ. **24. Харченко С. Я.** Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посібник для студ. вищ. навч. закладів / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с. **25. Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский – М. : Знание, 1982. – 193 с. **26. Васьков Ю. В.** Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект) / Ю. В. Васьков – Х. : Скорпіон, 2002. – 120 с. **27. Мартиросян Б. П.** Оценка инновационной деятельности школьников / Б. П. Мартиросян – М. : СпортАкадемПресс, 2003. – 275 с. **28. Матвієнко П. В.** До питання про сучасні педагогічні парадигми в системі вищої школи / П. В. Матвієнко, С. О. Огієнко // Педагогіка і психологія. – 2003. – № 2. – С. 63–72. **29. Новиков В.** Соціальне партнерство / В. Новиков // Соціальна політика і соціальна робота. – 2000. – № 1. – С. 47–62. **30. Григоренко В. Г.** Научно-практические основы развития психофизических способностей человека в норме и патологии / В. Г. Григоренко – Одесса : ЮГПУ им. К. Д. Ушинского, 2002. – 102 с. **31. Беседина А. А.** Системный подход к формированию здоровья школьников / А. А. Беседина, Г. Н. Даниленко, Н. Н. Колотий // Актуальні проблеми охорони здоров'я дітей шкільного віку і підлітків : матеріали наук.-практ. конф. – Х., 1997. – С. 198–199. **32. Вишневский В. А.** Методология здоровьесбережения в школе / В. А. Вишневский – М. : Изд-во «Теория и практика физической культуры», 2002. – 270 с. **33. Дубогай А. Д.** Физкультура : мы и дети / А. Д. Дубогай, Л. М. Мовчан. – К. : Здоровье, 1989. – 140 с. **34. Евсеев С. П.** Адаптивная физическая культура / С. П. Евсеев, Л. В. Шпакова. – М. : Сов.

спорт, 2002. – 240 с. **35. Іванашко О.** Самосвідомість дошкільника : Психологічні орієнтири формування здорового способу життя / О. Іванашко // Наук. вісн. ВДУ. – 1998. – С. 114–117. **36. Сухарев А. П.** Научные основы концепции укрепления здоровья детей и подростков / А. П. Сухарев // Гигиена и санитария. – 2000. – № 3. – С. 43–44. **37. Триодин В. Р.** Педагогика клубной работы / В. Р. Триодин. – М. : Сов. Россия, 1984. – 88 с. **38. Фромм Э.** Здоровое общество / Э. Фромм // Мужчина и Женщина. – М. : АСТ, 1998. – 509 с.

**В. В. Прошкін**

доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри інформаційних технологій та  
математичних дисциплін  
Київського університету імені Бориса Грінченка

## **СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ВИРШЕННІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ РОБОТИ В УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ**

***Анотація.** У підрозділі подано систему інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. Виділено її компоненти: цільовий (мета, завдання, результат), суб'єкт-об'єктний (викладачі та студенти, їх взаємодія в контексті інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи), змістовий (форми інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів), технологічний (педагогічна технологія реалізації різних форм інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів), мотиваційно-стимулювальний (механізми стимулювання викладачів і студентів до наукової роботи).*

***Ключові слова:** педагогічна система, інтеграція, науково-дослідна робота, навчальна робота, професійна підготовка, майбутній учитель.*

Детальне вивчення робіт багатьох учених (О. Антонов, Г. Александров, В. Афанасьєв, В. Безруков, В. Беспалько, І. Блауберг, О. Глузман, М. Данилов, В. Докучаєва, В. Загвязинський, Т. Ільїна, М. Каган, В. Краєвський, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Кушнір, Л. Спирін, В. Садовський, В. Серіков, В. Сластьонін, О. Урсул, Б. Юдін та ін.) підштовхнуло нас до розуміння того, що найбільш ефективно вирішення проблеми інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів може бути отримане за умови застосування системного підходу як провідного та стратегічного напрямку сучасного наукового пізнання.

У педагогічній практиці доволі широко відомі приклади впровадження педагогічних систем в освітній процес. Кожна з них має певні характеристики та призначення, тому в межах наших дослідницьких пошуків вважаємо за необхідне виробити власне бачення педагогічної системи інтеграції університетської науки й освіти. Якщо говорити про педагогічні системи, вважаємо за доцільне звернутися до класиків педагогічної думки – В. Беспалька [1] та Н. Кузьміної [2]. Педагогічна система, на думку науковців, – сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями. Специфіка систем полягає в тому, що в них відбуваються педагогічні процеси, тобто дослідник визначає педагогічну систему як систему управління педагогічними процесами. Сутність педагогічної системи полягає не в співвідношенні змісту й форми діяльності людей, а в співвідношенні цієї діяльності загалом з педагогічним результатом. **Ошибка! Источник ссылки не найден.Ошибка! Источник ссылки не найден..**

Важливими нам також здаються міркування Г. Александрова, який символічно подає педагогічну систему:  $\sum: \{\{M\}; \{x\}; F; G\}$ , де  $\{M\}$  – множина елементів системи,  $\{x\}$  – множина зв'язків і відношень між ними,  $F$  – функція (нова властивість системи), що характеризує її інтегративність і цілісність,  $G$  – системоутворювальний чинник. Під педагогічною

системою автор розуміє систему, для якої характерні цілеспрямоване до розвитку учня функціонування, особливі структури, зв'язки та відношення між її елементами [3, с. 136].

Педагогічна система, згідно з загальновідомими концепціями, – система цілеспрямована й така, що самоорганізується. Усі її компоненти незамінні, перебувають у взаємозв'язку та взаємодії, породжують істотні зв'язки, від яких залежить ефективність вирішення педагогічних завдань.

Беручи до уваги розробки провідних науковців, а також зважаючи на принципи оптимальності та доцільності, визначимо *структуру педагогічної системи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи майбутніх учителів*:

- цільовий компонент (мета, завдання, результат);
- суб'єкт-об'єктний компонент (викладачі та студенти, їх взаємодія в контексті інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи);
- змістовий компонент (форми інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів);
- технологічний компонент (педагогічна технологія реалізації різних форм інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів);
- мотиваційно-стимулювальний компонент (механізми стимулювання викладачів і студентів до наукової роботи).

Специфіка педагогічної системи полягає в тому, що її структура може бути не лише самостійно розроблена, але й доповнена авторами, з огляду на специфіку дослідницької роботи. Тому в контексті завдань нашого дослідження в традиційну структуру педагогічної системи ми включили мотиваційно-стимулювальний компонент, який розглядаємо як найважливіший засіб ефективної взаємодії всіх інших компонентів педагогічної системи, а також створення позитивної мотивації студентів до науково-дослідної роботи, унаслідок чого наука набуває для майбутніх учителів особистісного значення, забезпечує стійкість інтересу до неї як професійно зумовленої потреби.

У низці сучасних досліджень учені виділяють також контрольний, регулювальний, оцінювальний, результативний компоненти, спрямовані на з'ясування ефективності функціонування педагогічної системи, вивчення результативності дії кожного компонента, унесення оптимальних коректив, аналіз, оцінку процесу та результатів дослідницької роботи та ін. У нашому дослідженні ми спеціально не виділяємо такі компоненти, оскільки їхній основний зміст подано в мотиваційно-стимулювальному компоненті.

Зазначимо, що під час розробки педагогічної системи важливий облік певних чинників:

- взаємодія компонентів системи породжує нові інтеграційні якості, яких не має жоден з окремо взятих компонентів;
- інтеграційні якості системи не є механічною сумою якостей частин, що її утворюють.

Крім того, у нашій науковій роботі ми розробили та враховуємо принципи реалізації зазначеної педагогічної системи:

- принцип координації, що припускає об'єднання зусиль та інтересів учених і кафедр університету з усіма зацікавленими особами й науковими структурами і всередині університету, і за його межами;
- принцип кафедральної автономії, що визначає повну їхню самостійність у виборі й виконанні наукових проєктів, в організації наукових досліджень (відповідно до ідей С. Гончаренка [4], свобода в науці – свобода вибору наукових напрямів дослідження, концепцій, гіпотез, парадигм, проблем і методів їх вирішення, а насамперед – свобода думки та слова, свобода в науковій творчості повинна мати високий професіоналізм, учений має захищати свободу наукової думки, засуджувати цензуру щодо наукової творчості);
- принцип зв'язку наукових досліджень з майбутньою професійною діяльністю студентів і запитамі реальної практики;
- принцип розширення міжнародного співробітництва, що припускає встановлення й розвиток наукових контактів з



європейськими й світовими науковими й освітніми центрами тощо.

Логіка дослідження така, що перший компонент педагогічної системи, котрий ми розробляємо, – *цільовий компонент*. На нашу думку, саме від мети залежать інші компоненти педагогічної системи, особливо такі значущі, як зміст і технологія досягнення результатів. Ця позиція затвердилася внаслідок того, що мета педагогічної дії постає не лише системоутворювальним, тобто об'єднувальним компонентом педагогічної системи зокрема, але й однією з головних ланок усієї педагогічної діяльності загалом. Цільовий компонент, своєю чергою, включає мету, завдання, а також результат інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці учителів.

Ми розуміємо мету як еталон передбаченого образу, бажаного результату як цінності; мету як спонукач до дії; мету як норму для вибирання засобів дії. При цьому ми глибоко переконані, що мета педагогічної системи повинна формуватися відповідно до місії сучасного університету, що здійснює підготовку педагогічних кадрів.

Місія (від лат. *miss, mitto* – «відсилати») – спільна мета навчальної організації як конкурентоспроможної структури, яка подана в загальній формі та чітко виражає головну причину існування організації [5]. Згідно з розробленою нами місією університету, яка полягає в різноплановому впливі на суспільство й науку, провідній ролі університету в трансляції національних і європейських культурних цінностей, науково-педагогічний колектив працює над підготовкою нового покоління молодих учителів, елітних спеціалістів, здатних до самоосвіти впродовж усього життя, а також успішної праці в динамічних умовах сучасного науково-освітнього ринку.

Місія університету ґрунтується на «Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір», відповідно до якої метою розвитку педагогічної освіти є створення такої системи педагогічної освіти, яка на основі національних надбань світового значення й усталених європейських традицій забезпечує формування педагогічних працівників, здатних

здійснювати професійну діяльність на демократичних і гуманістичних засадах, реалізовувати освітню політику як пріоритетну функцію держави, спрямовану на розвиток і самореалізацію особистості, задоволення її освітніх і духовно-культурних потреб, а також потребу бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Результатом цього має стати визнання університету в європейському та світовому науковому й освітньому просторах, що може бути реалізовано через активне партнерство та входження в міжнародні освітні й наукові організації, а також проходження європейської акредитації. Зважаючи на зазначене, сформулюємо *мету педагогічної системи* інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів – здійснення на засадах науково-дослідної діяльності ефективної університетської підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, які будуть конкурентоспроможними на українському та світовому ринку праці.

Педагогічну систему характеризують рівнем досягнутих результатів, які, своєю чергою, відповідають поставленій меті. Мета педагогічної системи співвідноситься з результатами, утворюючи замкнутий цикл. Отже, ступінь відповідності мети й результатів постає орієнтиром ефективності педагогічного процесу, який вивчають.

Іншим компонентом педагогічної системи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів є *суб'єкт-об'єктний*. Керівництво науковими дослідженнями майбутніх учителів (об'єктів педагогічної системи) у процесі університетської підготовки здійснює професорсько-викладацький склад університету, співробітники наукових структурних підрозділів, докторанти та аспіранти (суб'єкти педагогічної системи).

Для характеристики суб'єкта педагогічної системи, ми звернулися до поглядів В. Крутецького, А. Кузьмінського, І. Підласого, С. Сисоевої, В. Сластьоніна, В. Шадрикова та інших відомих учених щодо визначення загальних компетентностей, які становлять сутність професійної діяльності викладача вищої школи. Під такими компетентностями ми розуміємо новоутворення суб'єкта

діяльності, знань, що формуються в процесі професійної підготовки та є системним виявом, умінь, здібностей і особистісних якостей, які дозволяють успішно вирішувати професійні завдання: професійна компетентність, загальнокультурна та гуманітарна компетентність, креативність, комунікативна компетентність, соціально-економічна компетентність.

Характеризуючи суб'єкта педагогічної системи в умовах інтеграції університетської науки й освіти, ми беремо до уваги погляди В. Чернобровкіна про те, що викладач сучасного ВНЗ повинен поєднувати у своїй діяльності два аспекти – педагогічний і науково-дослідний. Викладацька діяльність побудована на відпрацьованих засобах передачі знань та на відібраному для завдань освіти змісту, наукова діяльність спрямована на пошук нового [6, с. 76]. Тому, розробляючи суб'єкт-об'єктний компонент педагогічної системи, ми не лише ґрунтуємося на названих вище компетентностях, але й висуваємо важливу вимогу до викладача вищої школи як до вченого, а також наукового керівника, організатора науково-дослідної діяльності студентів.

Важливо підкреслити, що науковий керівник виконує кілька функціональних обов'язків: «проектувальник-організатор» науки, «наставник» для студентів, а також «колега» для студентів і педагогів. Крім дослідницьких і організаторських якостей, для викладача університету важливе значення мають його суто людські якості. Наукова діяльність при провідному вченому – це інтелектуальна, емоційно-ціннісна, неформальна, відкрита спільність науковців різних статусів, які розробляють під його керівництвом дослідницьку програму та ін.

Науковий керівник є своєрідним наочним прикладом, орієнтиром у професійному розвитку студента. Професійно-педагогічні й особистісні якості викладача студентами сприймаються передусім через призму його моральних якостей і вимог майбутньої професійної діяльності. Спілкування з науковим керівником дозволяє засвоїти його погляди на світ, роль, характер і рівень наукового дослідження, стандарти вимогливості й те, що називають «науковим смаком», який

дозволяє з множини проблем виявити найбільш важливу та доступну для розробки [9; 10; 16 та ін.].

Виділимо якості суб'єкта педагогічної системи, які є своєрідною умовою успішного формування майбутніх учителів-дослідників: ерудиція, контактність, переконливість суджень, мовна та особиста емоційність, володіння педагогічною майстерністю та ін.

Талановитий науковий керівник зазвичай об'єднує навколо себе (наукової проблеми), кілька учнів. Створюється своєрідна наукова атмосфера змагання, яка сприяє активному формуванню в студентів навичок науково-дослідної діяльності. Спілкуючись з науковим керівником, студенти опановують наукову лексику, стиль поведінки, прийнятий у науковому співтоваристві. Від участі в дослідницькій діяльності в студентів з'являється бажання розширювати власні інтелектуальні горизонти, вони отримують творчий дослідницький імпульс – феноменологічне включення в психічні процеси взагалі (сприйняття, увага, мислення, уява, унаслідок чого відбувається спонукання до дослідження) [7, с. 19].

Отже, ми поділяємо погляди авторів (І. Гавриш, О. Глузман, О. Глушенко, О. Дубасенюк, В. Загвязинський, Г. Кловак, В. Краєвський, О. Микитюк, З. Сазонова; В. Сластьонін та ін.) і зазначаємо, що організовуючи НДРС, кожен суб'єкт педагогічної системи повинен мати чітке уявлення про її форми, застосовувати їх з урахуванням особливостей фаху студентів, бачити чіткий зв'язок наукової роботи з навчальним процесом та ін. Усе це вимагає системного підходу до організації НДРС у процесі університетської підготовки майбутніх фахівців.

Характеристику об'єктів педагогічної системи ми починаємо з аналізу освітньо-кваліфікаційних характеристик напрямів різних галузей знань, за якими здійснюють підготовку майбутніх учителів у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра, спеціаліста й магістра.

Аналіз виробничих функцій, типових завдань діяльності й умінь, яких повинен набути випускник вищого навчального закладу, дозволило нам виділити загальні вимоги до властивостей і якостей майбутнього вчителя в контексті інтеграції науки й

освіти. Унаслідок ми прийшли до розуміння того, що об'єкти педагогічної системи повинні мати чітко сформовану педагогічну позицію, що зумовлює творчий вияв особистості майбутнього викладача як дослідника. При цьому важливо забезпечити підготовку майбутнього вчителя до різних видів не лише педагогічної, але й науково-педагогічної діяльності.

Звернемося до висловлювань В. Сухомлинського: «Якщо ви хочете, щоб педагогічна праця дарувала вчителю радість, щоб повсякденне проведення уроків не перетворювалося на нудну одноманітну повинність, ведіть кожного вчителя на щасливу стежину дослідження» [8, с. 70]. У зв'язку з зазначеним вважаємо логічним висунення вимог до об'єкта педагогічної системи, згідно з якими майбутні вчителі повинні вміти виявляти взаємозв'язки між науково-дослідним і навчальним процесом у середній школі, можливості використання власних наукових досліджень як засобу вдосконалення навчального процесу, а також досліджувати різні проблеми педагогічної діяльності та ін. Реалізація названих вище вимог можлива за умови творчого дослідницького підходу в процесі університетської підготовки, спрямованого на продукування нових знань для вирішення складних педагогічних завдань, які вимагають прийняття рішень, що мають стратегічне значення для майбутньої професійної діяльності.

У зв'язку з цим вважаємо за необхідне доповнити список компетентностей об'єкта педагогічної діяльності компетентностями науково-дослідного характеру, які відображають здатність аналізувати результати наукових досліджень і застосовувати їх для вирішення конкретних освітніх і дослідницьких завдань, готовність використовувати індивідуальні креативні здібності для оригінального вирішення педагогічних завдань, самостійно здійснювати наукове дослідження з використанням сучасних методів науки.

Унаслідок процесу навчання, максимально інтегрованого з науковою діяльністю, об'єкти педагогічної системи повинні знати фундаментальні основи, основні досягнення, сучасні проблеми та тенденції розвитку відповідної предметної та наукової галузі, її взаємозв'язки з іншими науками, основи психології особистості та психології творчості, сутність і

проблеми процесів навчання та виховання у вищій школі, особливості впливу на результати науково-педагогічної діяльності індивідуальних відмінностей студентів, основні досягнення, проблеми та тенденції розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогіки вищої школи, сучасні підходи до моделювання науково-педагогічної діяльності. Крім загальних вимог до майбутнього вчителя у контексті інтеграції науки й освіти ми висуваємо такі: знання студентами основних положень методології й організації наукового дослідження, особливостей використання різних дослідницьких методів та ін.

У процесі наших наукових пошуків ми також прагнемо того, щоб об'єкти педагогічної системи, які залучені до активної науково-дослідної діяльності, інтегрованої з навчальною роботою, переосмислювали своє ставлення до педагогічної діяльності як науко зорієнтованої, а також усвідомлювали значущу роль науки в контексті свого становлення як педагога.

Серед найважливіших компонентів педагогічної системи є *зміст*. Його побудова передбачає наявність конкретних засобів (підстав, принципів і правил). Вони визначають і спрямовують інтеграцію університетської науки й освіти та забезпечують науково-обґрунтовані підходи до конструювання змісту відповідно до сформульованої мети.

Розробку змістового компонента педагогічної системи необхідно почати з характеристики особливостей організації та проведення науково-дослідної роботи майбутніх учителів у процесі університетської підготовки. Саме такі особливості, на нашу думку, дозволять виділити найбільш значущі напрями інтеграції університетської науки й освіти, які, своєю чергою, і становитимуть змістовий компонент педагогічної системи, який ми розробляємо.

Виділимо характеристичні особливості організації та проведення науково-дослідної роботи майбутніх учителів у процесі університетської підготовки:

1. НДРС є невід'ємним складником сучасної університетської підготовки та реалізується зазвичай на кафедрах і в наукових структурних підрозділах ВНЗ. Наукова робота, інтегрована з методичною й інноваційною педагогічною діяльністю, постає найважливішим компонентом діяльності

сучасного вчителя та забезпечує його професійний розвиток.

2. У наших наукових пошуках ми спираємося на думки класиків педагогіки вищої школи (В. Краєвський, Н. Кузьміна і В. Сластьонін, які виділяють функції НДРС: аналітична – пов'язана з осмисленням реальної педагогічної дійсності; орієнтаційна – припускає обізнаність у сучасних наукових і практичних розробках у галузі педагогіки; прогностична – пов'язана з передбаченням змін в освітньому процесі, з розвитком особистості й освітньою системою загалом; інформаційна – забезпечує зв'язок і взаєморозуміння між освітніми системами, наукою, культурою; інноваційна – забезпечує проникнення відкриттів науки в практику освіти; моделювальна – спрямована на створення ідеальних схем, моделей процесів і явищ педагогічної дійсності, методів, прийомів, методик, технологій; системоутворювальна – припускає створення з розрізнених відомостей, фактів системи як концепції й теорії, що визначають свідомість і самосвідомість педагога; рефлексивна – передбачає вивчення вікових і індивідуально-психологічних особливостей людини, способів дії на інших людей, а також аналіз і оцінку діяльності; оптимізувальна – забезпечує оптимальне вирішення проблем, що виникають перед педагогом у різних педагогічних ситуаціях.

3. Найважливішим складником науково-технічного потенціалу ВНЗ є науковий доробок студентів, який передбачає науково-дослідну роботу, що включена до графіку навчального процесу (курсіві, дипломні роботи, практичні лабораторні заняття, виробнича практика з елементами дослідницького характеру), та роботу, яку виконують індивідуально поза межами навчального процесу. Тому для розробки змістового компонента педагогічної системи вважаємо за необхідне виділити основні форми НДРС:

- індивідуальні форми (діяльність у двох аспектах: окремі завдання, зокрема підготовка доповідей, повідомлень, добір літератури, надання допомоги студентам молодших курсів та ін., а також робота за окремою науковою програмою);
- групові форми (робота над міждисциплінарними дослідницькими проектами);

- комунікативно-масові форми (зустрічі з провідними вченими, підготовка предметних олімпіад, наукових конкурсів, участь у педагогічних читаннях і науково-практичних конференціях тощо).

4. Зміст педагогічної системи, що ми розробляємо, ґрунтується на передовому досвіді провідних зарубіжних систем вищої освіти, сформованих в умовах інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи. Для цього ми звернулися до сучасних наукових досліджень [12; 13; 16], що дозволило виділити основні види залучення студентів до наукової роботи: вступні пропедевчі курси та семінари (Німеччина); робота над дослідницькими проектами (США, Німеччина, Японія); навчання на проблемно зорієнтованих курсах (Німеччина, Франція, Англія); робота в малих дослідницьких групах у межах проектного навчання (США, Японія); різні форми практики, залікових, курсових і дипломних робіт, орієнтованих на вирішення конкретних проблемних завдань (країни Західної Європи) та ін.

Так, у системі вищої освіти США та Канади найбільш активно використовують такі види самостійно-дослідницької діяльності: складання портфоліо, створення проектів, організація публічних презентацій, використання «кейсів», робота з «підготовленими питаннями», що забезпечують системність фахових знань, рефлексивних і дослідницьких умінь майбутніх спеціалістів. У країнах Західної Європи в організації самостійно-дослідницької діяльності значну увагу приділяють системному зв'язку теорії і практики. Суттєвого значення набуває критична оцінка студентом ідей, теорій і концепцій, вироблення ним власної позиції. Домінують інтерактивні, дискусійні, креативні форми, що підкреслюють особистісну позицію та досвід студента, дозволяють установити партнерські відносини і всередині групи, і між студентами й викладачем [9, с. 14].

Найпоширенішими в межах навчальних дисциплін є такі види науково-дослідницької діяльності: пошук, аналіз, узагальнення наукової літератури; підготовка наукових матеріалів; інтерпретація наукової інформації через складання схем, таблиць, графіків; підготовка рефератів, доповідей, звітів, оглядів; виступи з повідомленнями на семінарських заняттях;



виконання завдань дослідницького характеру в межах навчальних дисциплін; виконання модульних контрольних, практичних і лабораторних робіт тощо [14; 15].

5. НДРС можна реалізовувати в межах навчального процесу, що здійснюється в таких формах: навчальні заняття, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи. Основними видами навчальних занять, на яких можливе поєднання науково-дослідної роботи з навчальним процесом, є лекції, практичні, семінарські, лабораторні та індивідуальні заняття, усі види практик і консультацій та інші форми й види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів. Науково-дослідна діяльність студентів реалізується за напрямками: навчання майбутніх учителів елементів науково-дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості; реалізація науково-дослідної роботи, що здійснюють студенти під керівництвом викладачів.

Отже, аналіз характеристичних особливостей організації та проведення НДРС у процесі університетській підготовці дозволяє нам розробити змістовий компонент педагогічної системи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. До нього ми включаємо різні *напрями*:

1. Робота студентів у наукових лабораторіях, центрах, проблемних наукових групах та інших наукових об'єднаннях.

2. Індивідуальна науково-дослідна робота студентів.

3. Вивчення теоретичних основ постановки, методики, організації та виконання наукових досліджень, планування й організації наукового експерименту, обробки наукових даних у межах спеціалізованих курсів, включених до навчального плану.

4. Самостійні наукові дослідження, що здійснюють упродовж педагогічної практики.

5. Виконання завдань дослідницького характеру, лабораторних робіт, курсових, дипломних, магістерських проєктів, які містять елементи наукових досліджень або мають науково-дослідний характер.

6. Участь у наукових заходах різного рівня (кафедральні, університетські, регіональні, всеукраїнські, міжнародні), які стимулюють індивідуальну творчість студентів і розвиток

системи НДРС: наукові семінари, конференції, конкурси, виставки наукових робіт, олімпіади за напрямками та спеціальностями та ін.

*Технологічний компонент* педагогічної системи спрямований на реалізацію на практиці наукових ідей, теорій і положень інтеграції університетської науки й освіти, поданих у попередніх розділах.

Перейдемо до розгляду адаптованих і розроблених нами деяких педагогічних технологій, використовуваних у різних формах університетської підготовки майбутніх учителів. Новизна запропонованих технологій полягає в інтерпретації та трансформації вже відомих у науці педагогічних технологій через призму університетської підготовки майбутніх учителів у контексті інтеграції університетської науки й освіти.

Так, основна ідея НДРС у межах лабораторій і центрів полягає в тому, що така діяльність повинна логічно доповнювати навчальний процес, зважаючи на рамки навчальних програм і планів. Вона припускає самостійну роботу в контексті програм навчання та включає виконання індивідуальних наукових досліджень. Ефективність реалізації такого виду НДРС здебільшого залежить від дієвості механізмів планування, організації та контролю за її здійсненням, стимулювання участі в ній викладачів і студентів.

Виділимо напрями, за якими майбутніх учителів залучають до роботи наукових структурних підрозділів над єдиною комплексною темою: відбір і аналіз наукових джерел; виконання завдань дослідницького характеру; підготовка реферативних, курсових, дипломних робіт, і, безумовно, організація та проведення експерименту, що сприяє відбору найбільш здібних щодо дослідницької діяльності студентів.

У процесі проведення експерименту роботу слід виконувати в більш значущих напрямках: підготовка наукових, науково-методичних публікацій; виступи на наукових конференціях; участь у конкурсах наукових робіт, олімпіадах, грантах та ін.

Досвід організації університетської студентської науки дозволяє стверджувати, що залучення студентів до роботи над проектами наукових лабораторій, центрів, проблемних наукових

груп та інших наукових об'єднань необхідно здійснювати на початковій стадії – під час оформлення запитів. Вимоги, висунуті до таких творчих проєктів, збігаються з вимогами, на основі яких здійснюється експертна оцінка дисертаційних робіт. У цьому ми вбачаємо своєрідну спадкоємність виконання різних форм і видів наукових робіт, що є вкрай важливим у формуванні майбутнього вчителя як дослідника.

Роботу студентів у наукових структурних підрозділах університету ми реалізуємо, спираючись на погляди В. Кан-Калика і М. Нікандрова щодо здійснення творчої діяльності: виникнення педагогічного задуму, спрямованого на вирішення педагогічної проблеми; розробка задуму; утілення педагогічного задуму в діяльність, спілкування з людьми; аналіз і оцінка результатів творчості.

Особливу увагу в роботі проблемної групи приділяють проведенню науково-методологічних семінарів, де обговорюють невеликі за змістом доповіді. Подаємо основні напрями діяльності семінарів:

- осмислення дослідницької діяльності педагогів і студентів, обговорення дискусійних питань, розробка плану дослідження;
- освоєння методології пізнання та норм науково-дослідної діяльності, логіки побудови наукового дослідження;
- вивчення й аналіз сучасного стану науки за певним напрямом;
- знайомство з останніми розробками в певній науковій галузі, суміжних галузях наукового знання [12–14; 16].

Науково-методологічні семінари проблемних груп дозволяють забезпечити взаємозв'язок і узгодженість досліджень, відстежувати й узагальнювати отримані результати, тобто здійснювати управління колективним дослідженням, вирішувати педагогічні завдання з навчання учасників семінару [Ошибка! Источник ссылки не найден.; 15; 16]. Для роботи семінару характерне поєднання високих морально-етичних норм з духом критичного ставлення до сталих і вже застарілих поглядів і упереджень. Створення демократичної атмосфери, заохочення різних поглядів і підходів до вирішення цих проблем

багато в чому залежить саме від керівника.

Далі перейдемо до обговорення індивідуальної науково-дослідної роботи студентів. Для успішного здійснення індивідуальної науково-дослідної діяльності потрібна наявність в об'єктів педагогічної системи дослідницьких здібностей, під якими розуміють індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення науково-дослідної діяльності. Крім дослідницьких здібностей, важлива й дослідницька позиція, тобто значуща особистісна основа, зважаючи на яку індивід активно реагує на зміни, що відбуваються у світі [11, с. 67]. Дослідницька позиція виявляється та розвивається в процесі реалізації дослідницької діяльності.

Успішне залучення студентів до самостійної науково-дослідної роботи залежить передусім від правильної постановки науково-дослідних завдань, інтерес до яких зростає з набуттям нових знань, навичок дослідницької діяльності та ін. Перед виконанням самостійної наукової роботи студенту необхідно вивчити методологічну літературу, яка дає можливість з'ясувати основні етапи наукового дослідження. Для більшої мотивації до наукової роботи важливо, щоб студент самостійно вибрав тему дослідження, а потім уточнив її з викладачем [14; 15].

Досвід проведення індивідуальної науково-дослідної роботи дозволяє нам говорити про недоцільність залучення студентів до науково-дослідної роботи, починаючи зі старших курсів, коли основні питання організації та методики дослідницької роботи частково вивчені на заняттях із спеціальних дисциплін. У процесі наших наукових пошуків ми наводили багато прикладів успішного залучення студентів до наукової роботи, починаючи з першого курсу університетської підготовки.

На перших курсах до виконання науково-дослідної роботи доцільно залучати студентів, які виявили якості, необхідні для творчої роботи: спостережливість, вміння сконцентрувати свою увагу на проблемі, вміння порівнювати, сумніватися в певних положеннях. Щоб виявити таких студентів, необхідно з перших занять давати творчі завдання для самостійної роботи та спостерігати за їхнім мисленням.

Наші уявлення про залучення студентів до самостійних наукових пошуків загалом збігається з досвідом роботи

провідних європейських університетів.

Ми беремо за основу практику роботи зарубіжних університетів, у яких виділяють базовий рівень, який передбачає самостійну організацію науково-дослідної роботи студентів на початковому етапі навчання. На цю роботу відводять дві третини навчального часу, її планує, скеровує та контролює викладач. Наступний рівень основний – дослідницька діяльність студентів на старших курсах. На перших двох етапах викладачі як керівники самостійної дослідницької діяльності ставлять за мету закласти підвалини випереджувального дослідницько-творчого саморозвитку особистості протягом усього життя. Найвищий рівень – рівень поглибленої дослідницької підготовки для студентів, які виявили спеціальні здібності до наукової роботи [12, с. 57]. Крім того, учені [11–13] зазначають, що в майбутніх фахівців, крім повноцінних знань, мають бути особливі дослідницькі якості: нестандартність мислення, потреба у творчій самореалізації та ін.

Далі перейдемо до розробки технології вивчення теоретичних основ постановки, методики, організації та виконання наукових досліджень [5 та ін.]. Перший етап технології – пропедевтичний, пов'язаний з оволодінням об'єктами педагогічної системи первинними компонентами дослідницької діяльності, з формуванням навичок роботи з науковою літературою, ознайомлення з теоретичними знаннями, необхідними для професійної педагогічної діяльності. Робота на цьому етапі починається з перших днів навчання та триває протягом перших років університетської підготовки. Наголошуємо на розвитку науково-педагогічного мислення, формування вмінь планувати наукову, пізнавальну діяльність, знаходити необхідну інформацію, формулювати наукову проблему та ін.

Другий етап (практико-дослідницький) – етап виконання курсової роботи. Він починається після вивчення спеціальних дисциплін з основ дослідницької діяльності. Їх освоєння дозволяє студентам ознайомитися з особливостями наукового пізнання, методологічними основами, технологією роботи з інформаційними джерелами, науковим апаратом, структурою дослідження та ін. Результатом цього є формування в студентів сталого інтересу до

науково-дослідної діяльності та навичок самостійного творчого пошуку в процесі університетської підготовки.

У межах дисципліни «Основи наукових досліджень» студентів готують до написання курсових, дипломних, інших кваліфікаційних робіт. Важливе значення в системі курсу відведене проблемі впорядкування категорійного апарату наукової роботи. Справді, аналіз якості наукових студентських робіт свідчить про наявність низки поширених помилок, серед них – невміле складання апарату дослідження, некоректне визначення об'єкта, предмета дослідження, невідповідність змісту роботи меті, завданням та ін.

Третій етап (рефлексивно-оцінний) забезпечує професійне усвідомлення студента як педагога-дослідника на основі оволодіння необхідним досвідом науково-педагогічної діяльності, тут формується самооцінка її результативності, зміцнюється потреба в подальшому науково-професійному самовдосконаленні [13; 14].

Виділяються основні педагогічні умови розвитку дослідницьких умінь студентів: усвідомлення кожним студентом власної професійної дослідницької позиції; організація доброзичливої й ефективної взаємодії в системі «студент-викладач»; створення дослідницької атмосфери; розвиток творчої активності студентів на основі надання можливостей для здійснення наукових досліджень; навчання науковим методам пізнання та технологіям вирішення дослідницьких завдань; систематизація та послідовне ускладнення змісту, видів і форм дослідницької діяльності; взаємозв'язок змісту та методів організації НДРС [12; 15; 16].

Крім того, логіка нашого дослідження передбачає виділення організаційно-педагогічних аспектів навчання студентів навичкам досліджень. Спираючись на сучасні наукові джерела, нами виділено основні етапи роботи:

- проведення аудиторних занять (оглядово-консультаційних і проблемних лекцій);
- ознайомлення студентів з теорією проблем дослідження;
- організація вивчення студентами процесу дослідження;

- уведення завдань з елементами дослідження;
- постановка дослідницької частини теоретичного дослідження на прикладі курсових робіт;
- вирішення дослідницьких завдань під час виконання дипломних і магістерських робіт.

Пропонують використовувати форми роботи, що сприяють розвитку в майбутніх учителів дослідницьких умінь і навичок:

- тематичні студентські доповіді, що інформують про наукові статті. Така форма роботи спрямована на розширення знань про результати педагогічної діяльності сучасних учених, розвиток рівнів інформованості й інтересу студентів до науки;
- підготовка доповідей, виступів і їх аналіз з погляду змісту й форми презентації; ця робота є важливою для розвитку навичок публічного виступу, критичності, зіставлення;
- доповідь удвох, коли студенти готують окремі його частини з однієї теми, доповнюючи та розширюючи виступи один одного. Студенти вчаться розвивати широту та гнучкість мислення, навички абстрагування та класифікації;
- виступ студентів на наукових конференціях, що допомагає здійснювати синтез, узагальнення, порівняння;
- конкурс рефератів, спрямований на розвиток навичок здійснення бібліографічної й інформаційно-пошукової роботи;
- ділова гра, мета якої полягає в навчанні студентів виділяти інноваційний складник у майбутній професійній діяльності;
- рольова гра, спрямована на засвоєння навичок групової дискусії, публічного виступу, що переконує дії, конструктивної критики, групового ухвалення рішення.

У процесі університетської підготовки нами розроблена нова форма залучення студентів до наукової діяльності – школа молодого дослідника (ШМД), яка є формою вивчення теоретичних основ постановки, методики, організації та виконання наукових досліджень, планування й організації наукового експерименту, обробки наукових даних у межах спеціалізованих курсів, включених до навчального плану.

Участь студентів у роботі ШМД є особливо значущою в особистісному та професійному аспектах. Мета роботи ШМД –

створення умов для самореалізації студентів у науковій діяльності в єдиному навчальному та науковому процесі відповідно до їхніх здібностей, внутрішніх і зовнішніх мотивів.

До напрямів діяльності ШМД належать такі:

- самореалізація студентів у науково-дослідній діяльності на основі самопізнання, саморозкриття, самовдосконалення; підготовка студентів до виконання науково-дослідних робіт у межах навчального плану;

- безпосередня участь студентів у різних формах науково-дослідної роботи (конференції, конкурси, олімпіади, виставки, моніторингові заходи з вивчення ефективності навчально-виховного процесу студентів, різні дослідження за запитом шкіл та ін.);

- виявлення найбільш обдарованих і підготовлених студентів, що мають виражену мотивацію до науково-дослідної діяльності [13].

Нами розроблено зміст діяльності ШМД, який містить різні види науково-дослідної роботи:

- вивчення теоретичних основ методики й організації виконання наукових досліджень, планування й організації наукового експерименту, обробка наукових даних («Проблемне поле сучасних педагогічних досліджень», «Логіка наукового дослідження», «Алгоритм наукового дослідження», «Сучасні вимоги до підготовки та оформлення наукових досліджень»);

- виконання завдань дослідницького характеру, які можуть бути реалізовані в педагогічній практиці (ігротренінг «Постанова проблеми. Пошук ефективних засобів її розв'язання», «Розробка понятійного апарату в процесі проведення наукового дослідження», «Методи збору інформації в психолого-педагогічних дослідженнях (анкетування, аналіз, спостереження, опитування)», модеративний семінар «Відповідальність і самостійність як базові якості дослідника», полілог «Педагогічна діагностика»);

- організація виставок наукових досягнень студентів, наукових конференцій, олімпіад та інших заходів науково-дослідного характеру та ін. (експозиція літератури «На допомогу науковцю»).



Проаналізувавши багаторічні результати роботи ШМД, підкреслимо підвищення якості НДРС, яка виражається в посиленні інтересу до наукових досліджень, збільшення кількості майбутніх учителів, зайнятих наукою, формування науково-педагогічного мислення та ін.

Далі охарактеризуємо самостійні наукові дослідження, що проводять у процесі педагогічної практики. Проаналізувавши погляди О. Глузмана [14], зауважимо, що вдосконалення змісту, форм і методів теоретичної підготовки майбутніх учителів в умовах університету стимулює до зміни змісту та форм проведення педагогічної практики. Спектр наукових досліджень, що проводяться під час педагогічної практики, виходить за межі навчальних дисциплін, тому виникає необхідність у розробці спеціальних механізмів формування системи умінь і навичок такої роботи.

Нами розроблено основні напрями діяльності студентів у межах педагогічної практики, що містить елементи наукової роботи:

- участь у консультаціях, колоквиумах, що проводить методист під час практики;
- участь у роботі методичного об'єднання вчителів-предметників (класних керівників), у семінарах і методичних нарадах учителів;
- підготовка науково-методичних матеріалів для методкабінету школи, дидактичних матеріалів для кабінету зі спеціальності;
- вивчення психолого-педагогічної літератури з питань навчально-виховного процесу в сучасній школі, складання бібліографії за інноваційними педагогічними технологіями організації навчальної, науково-дослідної та виховної роботи в школі;
- психолого-педагогічне вивчення та підготовка характеристики на класний колектив, збір матеріалів для складання психолого-педагогічного портрета вчителя;
- взаємовідвідування та взаємоаналіз уроків, наукових, виховних заходів, які проводять студенти в школі;
- проведення експерименту з проблеми науково-

педагогічного дослідження, аналіз і узагальнення матеріалів емпіричного дослідження;

- підготовка звіту з практики, зокрема з науково-дослідної роботи;
- підготовка та доповідь на підсумковій конференції за результатами педагогічної практики.

Завдання дослідницького характеру можуть бути спрямовані на вирішення реальних проблем: планування роботи з учнями; аналіз ситуації навчання або виховання та виділення в ній проблем; оцінка ступеня корисності й ефективності технологій, методів і прийомів, обраних для вирішення конкретної педагогічної проблеми або дослідницького завдання; збір інформації про учнів, батьків, освітній і соціальний простір; пошук засобів активізації пізнавальної та самостійної діяльності учнів; розробка та впровадження в професійну діяльність нововведень та ін.

Далі окреслимо процес виконання завдань дослідницького характеру, лабораторних робіт, курсових, дипломних, магістерських проєктів, які містять елементи наукових досліджень або мають науково-дослідний характер.

Виконання завдань дослідницького характеру припускає, що студенти ставлять проблему, яку необхідно вирішити, висувають гіпотезу, розглядають можливі вирішення проблеми, перевіряють її, на основі отриманих даних роблять висновки й узагальнення.

За такого підходу дослідницьке завдання, що сформульовано як проблемна ситуація та вимагає для вирішення певних якостей суб'єкта, розглядається як головний інструмент у формуванні креативності майбутніх учителів. Виділяють такі підстави для побудови дослідницьких завдань: аналіз сучасної науки та практики, програмний зміст навчального матеріалу та міжпредметні зв'язки, професійні функції; сфери професійної діяльності; операційний склад професійних дій.

На нашу думку, потрібне свідоме створення протиріч між пізнавальними завданнями та тими засобами вирішення, які мають у розпорядженні студенти. Таке протиріччя веде їх до активної пошукової розумової роботи. Студенти повинні відкрити для себе положення, правила, закономірності, які

містяться в навчальному матеріалі, тобто вони опановують узагальнені способи набуття нових знань, учаться застосовувати їх для вирішення конкретних завдань.

Аналізуючи наукові джерела [12; 14–16 та ін.], ми узагальнили форми науково-дослідної роботи на навчальних заняттях, на яких можливе застосування завдань дослідницького характеру: вивчення науково-педагогічної літератури (конспекти, рецензії, анотації, доповіді, реферати, тези, повідомлення), психолого-педагогічні дослідження з проблеми; вирішення педагогічних завдань, узагальнення передового педагогічного досвіду, складання сценаріїв, розробка тренінгових вправ, проведення експериментів; проектування педагогічних технологій, конструювання моделей, захист творчого проекту; розробка коректально-розвивальної програми.

Виступи з повідомленнями та доповідями за темами завдань дослідницького характеру, лабораторних робіт, курсових, дипломних, магістерських проектів, які містять елементи наукових досліджень або мають науково-дослідний характер, на семінарах і практичних заняттях, сприяє розвитку навичок вирішення складних наукових проблем. Виконуючи саме такі завдання, студенти набувають досвід у публічних виступах і захисті дослідницьких тем.

На нашу думку, в основу наукової роботи зі студентами доцільно покласти методику наскрізного курсового, дипломного та магістерського проектування. Студенти, які показали високий рівень знань за своїми спеціальностями, виконують курсові, а згодом і дипломний, магістерський проекти з однієї теми, спрямованої на вирішення певного науково-прикладного завдання. Такий підхід дає змогу всебічно дослідити проблему та забезпечує на момент закінчення університету великий доробок для майбутньої дисертації.

Робота майбутніх учителів з єдиної проблеми припускає створення організаційних умов, що дозволяють розкрити кожному особливості сприйняття проблеми та пошуку шляхів її вирішення. НДРС має бути організована таким чином, щоб орієнтувалася на виконання поставленого завдання та сприяла вияву особистої зацікавленості, активності в роботі над поставленою проблемою. На кожному курсі студенти повинні

мати можливість вибору дослідницьких завдань відповідно до своїх інтересів, знань і властивостей характеру. Вирішення таких завдань виражаються в підготовці курсового, дипломного та магістерського проєктів. Так, поетапне навчання треба проводити з урахуванням досягнутого рівня оволодіння вміннями та програмою подальшого вдосконалення студентів на цьому курсі.

На нашу думку, кожного студента необхідно залучити до розробки єдиної комплексної проблеми в межах виконання названих вище проєктів упродовж усіх років навчання. Отже, ми говоримо про доцільність використання не окремих, а системних заходів із залучення студентів до науково-дослідної роботи.

Успішне функціонування науково-дослідної роботи, інтегрованої з навчальним процесом, безпосередньо залежить від мотивації до неї з боку викладачів і студентів, а також від ефективності функціонування університетської системи стимулювання до наукової діяльності. Тому наступним логічним кроком наших дослідницьких пошуків стала розробка *мотиваційно-стимулювального компонента* педагогічної системи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів. Цей компонент ми розглядаємо як найважливіший засіб ефективної взаємодії всіх інших компонентів педагогічної системи, а також умови створення позитивної мотивації до науково-дослідної роботи, унаслідок чого вона набуває для майбутніх учителів особистісного значення, забезпечує стійкість інтересу до неї як професійно зумовленої потреби.

Зasadничим складником мотиваційно-стимулювального компонента педагогічної системи є моніторинг якості наукових досліджень. Його основна мета – підвищення ефективності організації наукової роботи університету, подальша інтенсифікація науково-дослідної роботи, моральне та матеріальне стимулювання діяльності вчених.

Традиційно розрізняють матеріальні та моральні форми стимулювання. Стимулювання як метод управління впливає на успішність реалізації НДРС. У наукових пошуках виділяємо такі напрями:

- формування мотивації студентів до науково-дослідної роботи;

- створення необхідних умов для формування дослідницьких якостей майбутніх учителів;
- підвищення масовості та результативності системи НДРС;
- розробка механізмів залучення викладачів до НДРС.

Ці напрями беремо за основу в розробці мотиваційно-стимулювального компонента педагогічної системи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів.

На нашу думку, до найважливіших стимулів, які доцільно використовувати в практиці організації наукової роботи в університеті, ми відносимо облік її результатів для оцінки знань на різних етапах процесу навчання.

Так, студенти, які беруть участь у розробці фундаментальних і прикладних тем (зокрема в межах навчальних дисциплін), за рекомендацією наукової комісії, навчально-методичної ради та за ухвалою відповідної кафедри університету можуть бути звільнені від виконання модульних контрольних робіт або підсумкового контролю з відповідної дисципліни з автоматичним виставленням за неї максимальної кількості балів.

Іншою найважливішою формою стимулювання є облік результатів науково-дослідної роботи студентів під час визначення загального рейтингу.

Досвід західноєвропейських університетів свідчить, що рейтинговий бал з науково-дослідної роботи є важливим показником у контексті професійної підготовки майбутнього фахівця, який впливає на оцінку загального рівня його готовності до виконання завдань професійної діяльності [12, с. 58].

З метою широкого залучення студентів до наукової діяльності в ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» в 2004 р. нами розроблено рейтинг науково-дослідної роботи. Уведення в практику університетської підготовки наукового рейтингу розглядаємо як потужний засіб залучення студентів до науково-дослідної діяльності, а також ефективний спосіб виявлення рівня їхньої науково-дослідної активності.

У рейтингу виділено два рівні: базовий, тобто обов'язковий для всіх студентів університету, і просунутий – для тих, котрі

мають особливі схильності до науково-дослідної роботи. Своєю чергою, базовий рівень складається з двох підрівнів.

Перший підрівень – підготовчий, призначений переважно для студентів I–II курсів. У ньому передбачено оцінку виконання завдань дослідницького характеру під час вивчення навчальних дисциплін, а також участі в роботі студентської наукової групи. Найважливіше завдання застосування рейтингу на цьому рівні полягає в стимулюванні студентів у напрацюванні комплексу професійних умінь через оволодіння методами наукового дослідження. Виконуючи завдання дослідницького характеру, працюючи в проблемному гуртку, майбутні учителі опановують стандартні методи наукового пошуку, які зможуть застосувати в подальшій педагогічній діяльності.

Другий підрівень зорієнтований на оцінювання дослідницького навчання студентів III–IV курсів. Оцінюється курсове, дипломне проектування, а також участь у роботі студентської наукової групи. Зауважимо, що під час виконання курсових і дипломних проектів викладач розглядає не стільки сам факт виконання роботи, скільки рівень її науковості та самостійності виконання. Таким чином, коли був уведений у науковий рейтинг базовий рівень, кожен студент у процесі університетської підготовки мав можливість отримувати бали за науково-дослідну роботу.

Для успішної реалізації мотиваційно-стимулювального компонента педагогічної системи інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів передусім необхідно, щоб викладачі були зацікавлені в залученні студентів до науки. У процесі роботи ми дійшли висновку про необхідність розробки комплексу відповідних заходів матеріального та морального заохочення викладачів університету, які активно займаються студентською науково-дослідною роботою.

Виділимо найважливіші заходи:

1. облік і компенсація педагогічного навантаження викладачів (виділення конкретного обсягу годин на організацію НДРС у загальному навчальному навантаженні);

2. фінансова та матеріально-технічна підтримка кафедр, наукових структурних підрозділів, які активно працюють у

системі НДРС та ін.

Логіка дослідження передбачає виділення ще деяких форм стимулювання НДРС, які ми застосовуємо в університетській підготовці майбутніх учителів. Студенти, які беруть участь у проведенні наукових досліджень і організації НДРС в університеті, можуть бути нагороджені грамотами, преміями, можливістю безкоштовної публікації. Студенти, які стали переможцями II етапу Всеукраїнської студентської олімпіади (дипломи I, II, III ступеня), Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт (дипломи I, II, III ступеня), нагороджуються преміями, цінними подарунками.

Особливе місце в контексті інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи посідає щорічний конкурс студентських наукових робіт. У ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка» для переможців конкурсу надають певні привілеї: право на участь у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт; звільнення від виконання модульних контрольних робіт з відповідної дисципліни з автоматичним виставленням за неї максимальної кількості балів; безкоштовна публікація статті, підготовленої за матеріалами конкурсної роботи в спеціальній університетському збірнику «Науковий пошук молодих дослідників». Крім того, переможці конкурсу мають переваги у зарахуванні на навчання на освітньо-кваліфікаційному рівні підготовки спеціаліста та магістра, вступу до аспірантури університету та ін.

Ми вдосконалили й використали форми стимулювання студентів мотиваційно-стимулювального компонента педагогічної системи: висунення найкращих студентських робіт на конкурси та виставки; висунення на конкурсній основі найбільш обдарованих студентів на здобуття державних стипендій, а також стипендій, що засновують фонди, організації, зокрема обласна державна адміністрація, обласна рада та ін. Важливою формою стимулювання є можливість відрядження студентів для участі в наукових конкурсах, олімпіадах, конференціях, а також рекомендації про стажування в провідних українських і зарубіжних університетах і організаціях.

Крім того, стимулювання реалізується через застосування проблемних методів навчання, підвищення мотивації до участі в

науково-дослідній роботі, формування професійного та дослідницького інтересів. Це передбачає такі форми роботи: семінарські заняття (проблемний семінар, семінар-дискусія, семінар-обговорення), практичні заняття, на яких були застосовані круглі столи, імітаційні, ділові та рольові ігри; самостійна навчальна та науково-дослідна робота (анотування; рецензування; презентація тез, доповідей і повідомлень; написання рефератів; виконання індивідуально-творчих завдань) [15, с. 12].

Стимулювання майбутніх учителів до науки забезпечується через такі шляхи: 1) створення атмосфери зацікавленості кожного студента, сприятливого психологічного клімату між викладачами та студентами, 2) заохочення студентів знаходити свій спосіб роботи (вирішення пізнавальної задачі), аналізувати способи інших студентів у процесі роботи, вибирати й освоювати найбільш раціональні, 3) роз'яснення соціальної значущості науково-дослідної роботи для особистісного та професійного зростання, 4) формування ціннісного ставлення студентів до науково-дослідної роботи, 5) розкриття зв'язків навчального предмету з наукою.

Істотним стимулом заняття науково-дослідною діяльністю є чинник визнання. Учений своєю діяльністю залучається до наукового співтовариства та чекає, що за свій внесок у науку отримає винагороду у формі заохочення, премій, звань та ін. При цьому автор розрізняє такі глибокі відтінки мотивації, як безкорисливий інтерес до самої наукової діяльності [16, с. 10].

Отже, основоположним напрямом наукового пізнання в проблемі інтеграції університетської науки й освіти ми визначаємо системний підхід, тобто розглянуто предмет нашого дослідження як педагогічну систему, виявивши її компоненти, а також указавши механізми впровадження педагогічної системи в процес університетської підготовки майбутніх учителів.

Під педагогічною системою інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи ми розуміємо множину взаємопов'язаних компонентів (цільовий, змістовий, технологічний, суб'єкт-об'єктний і мотиваційно-стимулювальний), об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю керівництва, яке потрібне для створення організованого та цілеспрямованого педагогічного впливу на університетську підготовку майбутніх



учителів, побудовану на реалізації навчального процесу через дослідницьку діяльність.

Упровадження зазначеної педагогічної системи в практику підготовки магістрів галузі знань «Освіта» стане предметом подальших наукових пошуків.

### Список використаної літератури

- 1. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
- 2. Кузьмина Н. В.** Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1970. – 114 с.
- 3. Александров Г. Н.** Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании / Г. Н. Александров, Н. И. Иванкова, Н. В. Тимошкина, Т. Л. Чшиева // Образовательные технологии и общество. – 2000. – № 2. – С. 134–149.
- 4. Гончаренко С. У.** Етичний кодекс ученого / С. У. Гончаренко // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. – К.; Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. – Вип. 1. – С. 25–34.
- 5. Український** тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://language.br.com.ua/>.
- 6. Чернобровкін В. М.** Принципи організації науково-дослідницької діяльності студентів у світлі Болонських ініціатив / В. М. Чернобровкін // Освіта Донбасу. – 2005. – № 3. – С. 73–77.
- 7. Мухина В. С.** Психологический смысл исследовательской деятельности для развития личности / В. С. Мухина // Народное образование. – 2006. – № 7. – С. 123–127.
- 8. Сухомлинский В. А.** Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.
- 9. Князян М. О.** Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. О. Князян. – Одеса, 2007. – 45 с.
- 10. Козак Н. Л.** Основні види наукової діяльності студентів та форми їх здійснення в економічному університеті [Електронний ресурс] / Н. Л. Козак // Зб. наук. пр. Нац. академії Держ. прикордонної служби України. Серія: пед. та психол. науки. – 2010. – № 10. – Режим доступу: [http://archive.nbu.gov.ua/portal/so\\_c\\_gum/znrna\\_pv\\_ppn/](http://archive.nbu.gov.ua/portal/so_c_gum/znrna_pv_ppn/).

**11. Леонтович А. В.** Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63–71. **12. Рептух Н. О.** Підготовка до науково-дослідної діяльності магістрів як науково-теоретична проблема / Н. О. Рептух // Вісн. нац. академії оборони. – 2009. – № 4. – С. 54 – 59. **13. Федосова И. В.** Школа молодого исследователя как форма повышения качества научно-исследовательской работы студентов / И. В. Федосова // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 6. – С. 65–67. **14. Глузман А. В.** Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и практика исследования / А. В. Глузман. – Киев : Просвіта, 1998. – 256 с. **15. Єгорова О. В.** Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. В. Єгорова. – Х., 2009. – 22 с. **16. Дударева В. И.** Учебно-исследовательская работа студента : учеб. пособие / В. И. Дударева, Т. А. Панюкова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2004. – 76 с.

**С. В. Роман**

доктор педагогічних наук, доцент,  
професор кафедри лабораторної діагностики,  
хімії та біохімії  
Державного закладу «Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка»,  
член-кореспондент Міжнародної академії наук  
педагогічної освіти (МАНПО)

## **ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО- ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ШКІЛЬНОЇ ХІМІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Анотація.* Виокремлено теоретичні засади системного підходу (основні поняття та положення загальної теорії

систем), що дозволило найбільш змістовно й точно характеризувати процес формування еколого-гуманістичних цінностей у курсі шкільної хімічної освіти як систему. Представлено загальну концепцію системного формування означених цінностей. На підставі аналізу існуючих моделей педагогічних систем, сформульованих нами основних положень (вимоги й критерії), на яких ґрунтується розробка авторської педагогічної системи, розгляду ієрархії педагогічних систем у контексті аналізованої наукової проблеми створено педагогічну систему формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти, визначено її структурні компоненти (мета, зміст, педагогічні технології, об'єкт, суб'єкт, соціоприродне середовище), для кожного з яких розроблено новий зміст і встановлено взаємозв'язки.

**Ключові слова:** теоретичні засади системного підходу, система, педагогічна система, формування еколого-гуманістичних цінностей, шкільна хімічна освіта.

У реальних умовах екологічних ризиків, які мають переважно хімічний характер, основним чинником виживання людства стає освоєння хімічної культури, а невідкладним завданням хімічної освіти – формування екологічної культури, компетентної ціннісно-орієнтованої особистості в загальноосвітній школі протягом усього періоду навчання предмету. Сучасна шкільна хімічна освіта вимагає розробки нових педагогічних систем, програм, форм і методів вільного та всебічного розвитку школярів, конструювання нових технологій щодо формування їхніх еколого-гуманістичних цінностей, оскільки саме від молодого покоління залежить можливість змінити життя на краще завдяки екохімічним знанням.

*Еколого-гуманістичні цінності* ми розглядаємо як сукупність значущих ідей, норм, принципів й ідеалів суспільної та особистісної діяльності, які, будучи зразками людяності, гуманності, моральності, екоцентричної екологічної етики, визначають суспільно належну й екохімічно безпечну поведінку людини, зорієнтовану на збереження її життя й здоров'я, охорону природи для теперішніх і майбутніх генерацій та сприяють формуванню стійкого усвідомленого діяльнісно зорієнтованого

морально-ціннісного ставлення особистості до світу, інших людей, самої себе. До базових складників системи еколого-гуманістичних цінностей нами віднесено: людина, її «Я», людство, суспільство, природа, біосфера, Земля, Всесвіт; життя, сенс життя, здоров'я, здоровий спосіб життя, безпека життєдіяльності (екохімічна безпека), благополучна екологія як умова життя; гуманність, гідність, самообмеження, цінність спілкування; морально-ціннісне ставлення до природи й людей, позитивна індивідуальна екологічна відповідальність, екоцентрична екологічна свідомість, збереження природи й довкілля для прийдешніх генерацій; цінності науки й культури, наукова картина світу; цінності вільного вибору й творчої діяльності.

Дослідження актуальної проблеми формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти вимагає обов'язкового використання *системного підходу*, оскільки він є ключовим методологічним напрямом сучасного загальнонаукового пізнання й полягає в дослідженні будь-якого об'єкту чи явища як системи. У такому контексті завданнями дослідження є, по-перше, виокремити ті теоретичні засади системного підходу, за допомогою яких стане можливим найбільш змістовно й точно описати процес формування еколого-гуманістичних цінностей у курсі шкільної хімічної освіти як *систему*; по-друге, на підставі отриманого матеріалу та усталених у науці методологічних і теоретичних положень визначити *загальну концепцію* системного формування означених цінностей; по-третє, обґрунтувати й розробити *педагогічну систему* формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти для подальшої змістовної характеристики її окремих компонентів.

Виконуючи перше завдання дослідження, зазначимо, що оригінальна загальнонаукова концепція, яка становить історично перший розгорнутий варіант загальної теорії систем, була викладена російським лікарем, філософом та економістом О. Богдановим (справжнє прізвище – Малиновський) у трьохтомній роботі «Всезагальна організаційна наука (тектологія)» (1911 – 1925 рр.). Основні ідеї тектології (від грец. – «учення про будівництво») полягають у визнанні необхідності підходу до будь-якого явища з точки зору

організованості, де під організованістю розуміється властивість цілого бути більшим за суму своїх частин, а також у тотожності організації систем різних рівнів (від мікросвіту – до біологічних і соціальних систем), причому кожну систему необхідно вивчати як з точки зору відносин її частин, так і відносин її як цілого з усіма зовнішніми системами – середовищем [1; 2].

З високим ступенем вірогідності можна стверджувати, що загальна теорія систем як самостійний науковий напрямок почала формуватися наприкінці сорокових років ХХ століття з робіт австрійського біолога і філософа Л. фон Берталанфі. В основі своєї теорії він використав аналогію, зокрема ізоморфізм процесів, що відбувається в усіх системах. За її допомоги повинні були вивчатися не поодинокі властивості певних систем, що є предметом інших конкретних наук, а в основному їхня загальна структурна побудова, оскільки строго доведений ізоморфізм для систем різної природи дає можливість будувати узагальнені моделі систем і переносити системні знання з однієї предметної галузі в іншу [3]. Цінним для нашого дослідження є найважливіше досягнення Берталанфі – уведення поняття відкритої системи, яка постійно обмінюється речовиною, енергією та інформацією із зовнішнім середовищем, а також використання ним для характеристики й опису систем таких формальних системних властивостей, як цілісність, сумативність, ієрархічна організація та інші.

Подальші теоретико-системні концепції фактично відмовились від претензій на всезагальність з метою досягнення високого рівня абстрагування й, зазвичай, достатньо чітко орієнтувалися на дослідження строго визначених класів системних об'єктів (абстрактно-математичних, біологічних, технічних), використовуючи при цьому мови теорії множин (М. Месарович), алгебри (О. Ланге), логіки (А. Уйомов), теорії ймовірностей (М. Тода і Е. Шуффорд) тощо. Вагомий внесок у розвиток системних уявлень також зробили А. Авер'янов, Р. Акоф, П. Анохін, В. Афанасьєв, І. Блауберг, К. Боулдінг, У. Ешбі, М. Каган, Е. Квейд, В. Кузьмін, В. Лекторський, С. Оптнер, Ф. Перегудов, Л. Петрушенко, А. Рапопорт, В. Сагатовський, В. Садовський, М. Сетров, Б. Флейшман, Ю. Черняк, Г. Щедровицький, Е. Юдін та інші.

Для використання системного підходу в дослідженні проблеми формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти необхідно насамперед розглянути наявні підходи до визначення основних понять системного дослідження, оскільки вважаємо, що формування означених цінностей є системою, яка має певну структуру. Теоретичний аналіз проблеми засвідчив, що незважаючи на інтуїтивну зрозумілість та велику важливість поняття «система» для наукових розвідок, донині не існує загальноприйнятого його визначення, що пов'язано з розробкою цього терміну одночасно в онтологічному, гносеологічному і методологічному аспектах [4]. Широкий огляд визначень (близько 40) поняття «система» представлений у роботі В. Садовського «Основания общей теории систем» [5, с. 92–102], а також у книзі А. Уймова «Системный поход и общая теория систем» [6, с. 103–117]. При цьому можна виділити такі підходи в розумінні системи, що склалися впродовж розвитку теорії систем і використання цього поняття на практиці й становлять інтерес у контексті нашої роботи:

1) розгляд системи як комплексу взаємодіючих частин. Наприклад, Л. фон Берталанфі визначав систему як комплекс взаємодіючих елементів [3, с. 29], а «Большая советская энциклопедия» – прямим перекладом з грецької «*sýstēma*» як ціле, складене із частин [7, с. 463];

2) включення в поняття «система» характеристик (вимог). Так, І. Блауберг, В. Садовський і Е. Юдін, виходячи з цілісного характеру системи, якісно визначають її поняття через такі ознаки: взаємопов'язаність елементів системи; система утворює особливу єдність із середовищем; будь-яка система є елементом системи більш високого порядку; елементи будь-якої системи, зазвичай, виступають як системи більш низького порядку [8, с. 29];

3) побудова визначення на основних поняттях: «річ – властивість – відношення». Зокрема в такому контексті В. Тюттін [9] і А. Уймов [6, с. 79–89] розглядають систему як множину об'єктів (компонентів), що володіють завчасно заданими властивостями з фіксованими відношеннями між ними;

4) визначення системи на основі однієї провідної категорії – «цілісності» (В. Афанасьєв) [10, с. 24], «множини» (А. Авер'янов) [11, с. 9], «організації» (Л. Петрушенко,

А. Урсул) [12, с. 54];

5) кібернетичне й математичне розуміння системи (Р. Акоф, Л. Арноф, У. Ешбі, М. Месарович, У. Черчмен та ін.) [Там само];

6) введення до визначення системи поняття «цілі» у вигляді кінцевого результату, системоутворюючого критерію, функції (П. Анохін, В. Вернадський, У. Гібсон, М. Гаазе-Рапопорт та ін.). У деяких визначеннях уточнюються умови цілеутворення – середовище, інтервал часу, у рамках якого буде існувати система та її цілі, як це зроблено, наприклад у визначенні В. Сагатовського: «Система – це кінцева множина функціональних елементів і відносин між ними, що виокремлюється із середовища у відповідності до певної цілі в рамках певного часового інтервалу» [13, с. 13–14];

7) включення у визначення системи поряд із елементами, зв'язками, їхніми властивостями та ціллю також «спостерігача» (С. Оптнер, Ю. Черняк та ін.). Першим на необхідність урахування взаємодії між дослідником і досліджуваною системою вказав кібернетик У. Ешбі, проте чітко прописав економіст Ю. Черняк: «Система – це відображення у свідомості суб'єкта (дослідника, спостерігача) властивостей об'єктів та їхніх відносин у вирішенні задач дослідження, пізнання» [14, с. 22].

Огляд різних трактувань поняття «система» свідчить, що можна виділити такі основні пов'язані з ним змістові аспекти: найпоширенішим, але й найвужчим є *«інженерне» розуміння* системи як взаємозв'язаного набору елементів та способів їх поєднання, що слугують певній меті; у *«конструкторському» розумінні* система подається як проектування та створення певного комплексу методів і засобів, які дослідник (розробник) застосовує для досягнення певної мети, для виконання свого завдання; у *науково-дослідницькому трактуванні* система постає як загальна методологія дослідження процесів і явищ, що відносяться до певної галузі людських знань; у *теоретико-пізнавальному аспекті* система розуміється як спосіб мислення [15, с. 14].

Достатнім для нашого дослідження вважаємо визначення системи, наведене Т. Ільїною. «Система – це виділена на основі певних ознак упорядкована множина взаємозв'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю

керівництва, що вступають у взаємодію з середовищем як цілісна єдність» [16, с. 16]. Таке базове визначення системи допоможе нам в описі системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти.

Усебічне дослідження будь-якої системи включає встановлення складу компонентів, структури і функцій як системи загалом, так і її складників, чинників, що забезпечують цілісність і відносну самостійність системи, а також історії її виникнення, становлення й розвитку. У зв'язку з цим дослідження системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти передбачає обов'язкове застосування таких *основних аспектів системного підходу*:

– *системно-компонентного* – полягає в дослідженні компонентного складу системи;

– *системно-структурного* – дозволяє отримати уявлення про внутрішню організацію системи (взаємодію компонентів, їхню підпорядкованість та зв'язки);

– *системно-функціонального* – потребує визначення загальносистемної цілі, підцілей (цілей компонентів системи, які реалізуються шляхом виконання специфічних функцій компонентів), набору засобів (ресурсів), потрібних для досягнення цієї цілі й функціонування системи в цілому як інтеграційного результату функціонування її компонентів;

– *системно-комунікативного* (*системно-інформаційного*) – обумовлює необхідність виявлення зв'язків компонентів системи між собою, кожного із компонентів з системою в цілому, а системи загалом із системами середовища й несистемними утвореннями;

– *системно-інтеграційного* (*системно-управлінського*) – висвітлює чинники (внутрішні й зовнішні) системності-цілісності, тобто механізми, що забезпечують збереження якісної специфіки системи;

– *системно-історичного* (*системно-генетичного*) – передбачає дослідження етапів і часових умов розвитку системи, починаючи з її виникнення, становлення, подальшого функціонування, а також можливих тенденцій розвитку [17, с. 69–71].

Застосування означених аспектів системного підходу, а



також *системних принципів* (принципів цілісності, структурності, кінцевої мети, функціональності, автономності та зв'язку компонентів, розвитку, взаємозалежності системи й середовища, ієрархічності, множинності опису системи) дає підстави визнати процес формування еколого-гуманістичних цінностей у курсі шкільної хімічної освіти системою, оскільки в ній наявні такі *ознаки системи*: передбачені складники (компоненти), структура, цілеспрямованість, інтеграційні якості (системність), функціональні характеристики системи загалом та її окремих компонентів, комунікативні властивості, історичність (наступність) та управління. Під *компонентами системи* розумітимемо лише ті її структурні частини, які перебувають у постійній взаємодії з іншими структурними одиницями в межах цієї цілісної системи, та взаємодія яких обумовлює виявлення притаманних цілому якісних особливостей. Для виконання цієї вимоги при створенні педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти необхідне доведення того, що виділені компоненти є саме компонентами цієї системи, а не випадково обраними й непов'язаними структурними частинами.

Досліджуючи численні класифікації систем за різними ознаками (Н. Абрамова, А. Авер'янов, Р. Акоф і Ф. Емері, С. Архангельський, В. Афанасьєв, С. Бір, О. Богданов, Б. Гладкіх, В. Дружинін і Д. Конторов, В. Каспін, М. Лесечко, М. Слемньов, С. Ніканоров, Л. Петрушенко, С. Саркісян, М. Сетров, Ю. Черняк та інші), ми дійшли висновків, що система формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти є складною (органічною), живою (соціальною), відкритою, динамічною, штучною (організаційно-технічною), концептуальною (абстрактною, описовою, логічною), ієрархічною, активною (цілеспрямованою), детермінованою, розвиваючою, регульованою (з комбінованим управлінням) тощо.

Водночас система формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти є різновидом *педагогічної системи*, оскільки має всі притаманні такій системі ознаки: служить підставою теоретичного осмислення й побудови педагогічної діяльності; включає певну сукупність взаємозв'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для

створення організованого, цілеспрямованого й цільового педагогічного впливу на формування особи із заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-сміслових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій педагогічної діяльності; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини [18, с. 79].

На підставі викладеного вище виокремимо *основні властивості системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти*, що одночасно є критеріями життєздатності цієї системи й будуть покладені в основу її створення вже в якості педагогічної системи:

– *цілісність та подільність* – система формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти (надалі – досліджувана система) є передусім цілісною сукупністю компонентів, тобто, з одного боку, це цілісне утворення, а з іншого – у її складі чітко виокремлюються цілісні об'єкти (компоненти), причому система поводить себе як одне ціле, якщо зміни одного з компонентів викликають зміни інших компонентів. Але не компоненти утворюють ціле (систему), а навпаки, при поділі цілого виявляються компоненти досліджуваної системи;

– *неадитивність системи (емерджентність*; від англ. emergent – раптово виникати, з'являтися) – сукупне функціонування взаємозв'язаних компонентів системи породжує виникнення якісно нових функціональних властивостей системи, отже функціонування досліджуваної системи не може бути зведене до функціонування окремих її компонентів;

– *цілеспрямованість* – досліджувана система має ціль і фактична поведінка системи скеровується та знаходиться під впливом передбачення цілі;

– *структурність* – у досліджуваній системі наявна сукупність внутрішніх сталих та істотних зв'язків між компонентами, що визначає основні властивості цієї системи. Декомпозиція досліджуваної системи дозволяє виділити в ній компоненти, доступні для аналізу, та їх елементи, які відповідно до завдань дослідження не поділяються на складники;

– *ієрархічність* – у досліджуваній системі наявна різнорівнева підпорядкованість компонентів (за певним

порядком від вищого до нижчого);

– *інтегративність* – розділенням досліджуваної системи на компоненти, дослідженням кожного з них окремо неможливо пізнати всі властивості системи в цілому;

– *еквіпотенційність* – досліджувану систему можна розглядати як підсистему системи вищого рівня, і навпаки – підсистему можна розглядати як систему зі своїм складом компонентів та зв'язків між ними;

– *функціональність* – досліджувана система має певні, притаманні лише їй внутрішні та зовнішні функції, оптимальне поєднання цих функцій;

– *синергізм* – ефективність сумісного функціонування компонентів досліджуваної системи вища, ніж сумарна ефективність ізольованого функціонування цих же компонентів;

– *інформаційність* – досліджувана система має інформаційну взаємодію між компонентами для реалізації своїх функціональних властивостей, тобто наявні не лише канали зв'язку, але й матеріальна наповненість їх сигналами;

– *взаємозалежність між системою та зовнішнім середовищем, відкритість* – досліджувана система формує та проявляє свої властивості при взаємодії із зовнішнім середовищем, що робить її відкритою. Вона розвивається під впливом зовнішнього середовища, але при цьому намагається зберегти якісну визначеність та властивості, що забезпечують високу стійкість, *самостійність* та *адаптивність* її функціонування;

– *рівновага* – досліджувана система здатна зберігати свій стан якомога довше (як за відсутності, так і за наявності активних зовнішніх впливів);

– *стійкість* – досліджувана система може утримувати параметри в заданих межах і повертатися в стан рівноваги після виведення її з цього стану дією зовнішніх впливів;

– *надійність* – досліджувана система здатна безперебійно функціонувати при виході з ладу одного з компонентів;

– *динамічність* – досліджувана система має динамічну природу, тобто їй властиві процеси виникнення, становлення, розвитку, зміни та припинення існування [15, с. 21–23; 19, с. 52–66; 20, с. 63–65; 21, с. 86–87].

Остання системна властивість визначає реалізацію другого

завдання дослідження – обґрунтування *загальної концепції формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти*, без якої неможливе становлення, подальший розвиток і вдосконалення досліджуваної системи. Отже, в основу нашого подальшого дослідження системного формування означених цінностей будуть покладені такі концептуальні положення, що поєднують весь попередній і наступний теоретико-методологічний матеріал роботи.

Перше концептуальне положення полягає в тому, що якісна шкільна хімічна освіта має базуватись на еколого-гуманістичній парадигмі та сучасних соціально-філософських наукових поглядах і формувати знання не як сукупність засвоєної інформації, а як складник загальної культури особистості учня, підґрунтя його ключових компетентностей, зокрема хіміко-екологічної.

Наступне концептуальне положення полягає в тому, що актуальність і необхідність системного розгляду й організації формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах України повинні виходити з неодмінності подолання основних трьох *суперечностей*: 1) між соціальним замовленням суспільства на формування екогуманної особистості випускника школи та недосконалим змістом шкільної освіти, яка не забезпечує високого рівня формування еколого-гуманістичних цінностей молодій людині; 2) між необхідністю вирішення завдання з формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти на теоретичному рівні з урахуванням сучасних екогуманоцентричних уявлень та усталеними науковими поглядами на аксіологічно-світоглядні складники змісту хімічної освіти; 3) між потенційними можливостями хімії як засобу розвитку ціннісної сфери особистості та несформованістю в школярів ціннісного ставлення до хімічних знань.

Третє концептуальне положення полягає в тому, що формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти ми розглядаємо як педагогічну систему. Це означає, що ефективних результатів у формуванні означених цінностей можна досягти лише у випадку створення

такої системи та забезпечення її оптимального функціонування.

Четверте концептуальне положення полягає в необхідності аксіологізації шкільної хімічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах. Її реалізацію через інтеграцію аксіологічного й системного підходів ми розуміємо як новий шлях до формування еколого-гуманістичних цінностей, у процесі якого розвиваються особистісні цінності й моральні орієнтири у використанні хімічних знань, бачення зв'язку хімічних явищ з явищами навколишнього світу, уміння відрізнити наукові знання в повсякденному екобезпечному використанні хімії, соціальна активність при вдосконаленні знань у галузі хімії. Цей процес ми розглядаємо як необхідну умову для соціалізації особистості, визнання моральних норм щодо досягнень з хімії, диверсифікації майбутньої діяльності з використанням хімічної освіти без шкоди для соціоприродного середовища.

П'яте концептуальне положення полягає в тому, що провідними суб'єктами формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів є вчителі хімії за умови їхньої професійної (науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної та психологічної) готовності до формування означених цінностей у процесі шкільної хімічної освіти.

Розроблені концептуальні положення є основою для подальшого обґрунтування та створення педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти, що відповідає третьому завданню нашого дослідження. Виконання цього завдання буде також здійснюватися на підставі аналізу педагогічної методології системного підходу та вже існуючих моделей педагогічних систем.

У процесі наукового дослідження встановлено, що системний підхід до вирішення педагогічних проблем широко представлений та реалізований у працях С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалько, Л. Вікторової, В. Загвязинського, Т. Льїної, І. Ісаєва, Ю. Конаржевського, Ф. Корольова, Н. Кузьміної, А. Куракіна і Л. Новікової, Л. Панчешнікової, Г. Серікова, О. Сидоркіна, В. Сластьоніна, Ю. Сокольнікова, П. Фролова та інших. Проте не зважаючи на широке впровадження ідей системного підходу в сучасну педагогічну науку, дивує факт відсутності чітко сформульованого поняття

«педагогічна система», не має одностайного уявлення про її структуру й функції. Ми підтримуємо думку П. Соколова, який ще в 1916 році наголошував, що «(...) ознайомлення з педагогічними системами корисне для вихователів, у тому відношенні, що сприяє напрацюванню й у них цілісного педагогічного погляду, цільної педагогічної системи. Необхідно знати, що у вихованні важлива система педагогічних дій і впливів» [22, с. 1]. У контексті зазначеного проаналізуємо розвиток поняття «педагогічна система» і концепції її структурної побудови, які представляють інтерес для створення педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти.

Першу спробу визначити поняття «педагогічна система» зробив український педагог Я. Мамонтов ще в 20-х роках ХХ століття: це «система наукових тверджень, яка трактує та координує для певної мети основні педагогічні фактори (*педагог, учень, дидактичний матеріал*) та встановлює їхній стосунок до існуючого суспільного середовища» [23, с. 133]. Учений був переконаний, що «(...) у науково-обґрунтованій системі виховання мусить бути певна цільова установка і відповідна їй інтерпретація основних педагогічних факторів. Відсутність будь-якого з цих необхідних елементів робить педагогічну систему неповною або незакінченою, а механічне об'єднання різнорідних частин (...) свідчить про її логічну невитриманість. Звідси ми можемо зробити висновок, що мета виховання є організаційний момент в утворенні всякої педагогічної системи, і тому в характеристиці різних педагогічних напрямків цільова установка їхня мусить бути за одну з найголовніших ознак» [24, с. 17]. Особливо важливим для нашого дослідження є те, що, розглядаючи існування педагогічної системи як цілісності, «яка ні в якому разі не може становити випадкову суміш різних педагогічних ідей, методів», Я. Мамонтов акцентував увагу на її відносинах із суспільством і державою. «Педагогічну систему не можна вважати закінченою, коли невідомі її відносини із соціальним оточенням», – зазначав він [Там само, с. 17–18].

Надалі поняття «педагогічна система» тривалий час не включалося в концепції розвитку освіти й підмінялося іншими

визначеннями. Так, С. Архангельський підмінює поняття «педагогічна система» такими визначеннями, як навчальний процес, система навчального процесу, а провідними компонентами цієї системи у вищій школі вважає *зміст, засоби, форми і методи навчання, навчальну роботу студентів, навчальну і наукову діяльність викладачів* [25].

Ю. Бабанський також підмінює поняття «педагогічна система» на цілісний педагогічний процес, який необхідно розглядати двояко: з точки зору «складу системи, у якій функціонує процес, і складу самого процесу» [26, с. 41]. У складі системи навчання вчений виділяє такі елементи – *педагоги та інші суб'єкти навчання і виховання, учні, умови навчання; у складі процесу навчання – мета, зміст, форми і методи організації діяльності, методи емоційно-вольової стимуляції, контроль, аналіз, оцінка результатів*.

У рамках власної концепції, яка ґрунтується на системно-структурному підході, Т. Ільїною в якості педагогічної системи розглядається й навчальний процес, і засоби, методи та організаційні форми навчання. Серед елементів системи навчання нею називаються: *навчальний матеріал, учень, учитель, навчальні посібники та різні технічні засоби навчання* [16, с. 31].

Спробу дати визначення поняттю «педагогічна система» зробив В. Беспалько, стверджуючи, що цим поняттям «долається зовнішня безпредметність педагогічної науки: педагогічна система і є її предмет. Його повноцінному дослідженню й буде зобов'язана своїм майбутнім становленням і розвитком педагогіка як наука» [27, с. 26–27]. Педагогічною системою він вважає «систему, у якій відбуваються педагогічні процеси» [Там само, с. 25]; це замкнена структура, яка має відповідну функцію, що задається соціальним замовленням, і виступає як головна підсистема освітньої системи. До її складу він включає шість елементів: *учні, цілі навчання, зміст навчання, процеси навчання, організаційні форми навчання* (будинки, приміщення, їхнє навчальне оснащення, режим і форми роботи), *засоби навчання* (учителі, підручники, технічні засоби навчання).

Ключове місце в теорії педагогічних систем належить концепції Н. Кузьміної, яка й сьогодні є основною, а визначене нею поняття «педагогічна система» увійшло до педагогічної

термінології. Педагогічна система – це «множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, що підпорядковані цілям виховання, освіти і навчання молодого покоління та дорослих людей» [28, с. 10]. *Структурні компоненти* – це основні базові характеристики педагогічних систем, сукупність яких утворює факт їхньої наявності й відрізняє від усіх інших (непедагогічних) систем; це *цілі навчання, зміст* (навчальна інформація), *засоби педагогічної комунікації* (форми, методи, засоби навчання), *суб'єкт* (учитель), *об'єкт* (учень) [Там само, с. 10–12]. *Функціональні компоненти* – це стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівництва, педагогів і учнів, і обумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічних систем і внаслідок цього їхню стійкість і життєздатність; це *гностичний, проєктувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський функціональні компоненти* [Там само, с. 15–18].

Базовим для нашого дослідження вважаємо визначення педагогічної системи, сформульоване Л. Вікторовою на основі провідного принципу організації системи – цілісності. «*Педагогічна система* – це впорядкована множина взаємопов'язаних компонентів, які утворюють цілісну єдність і підпорядковані цілям виховання й навчання» [29, с. 21]. Здійснюючи подальшу розробку концепції Н. Кузьміної, Л. Вікторова додала до компонентів педагогічної системи ще два компоненти: до структурних – *результат*, аргументуючи це тим, що «критерієм ефективності діяльності системи може бути тільки рівень успішності тієї системи, для якої готується учень, будь то школа, ВНЗ чи виробництво» [Там само, с. 21]; до функціональних – *корективний (регулюючий) компонент* – для «корекції проміжних відхилень попередніх результатів від часткових цілей та відхилень кінцевого результату від початкових цілей» [Там само, с. 23].

Отже, далеко не повний розгляд усього різноманіття концепцій, у яких розроблялося поняття педагогічної системи (та її структура), свідчить про прояв різних ступенів пізнання його сутності й суб'єктивізм авторів. На основі найбільш продуктивних концепцій Н. Кузьміної і Л. Вікторової сучасні



дослідники (І. Васильєв, В. Володько, В. Докучаєва, А. Ковальов, В. Лазарєв, О. Новіков, В. Серіков, Л. Спінін та ін.) продовжили реконструкцію структури педагогічної системи з урахуванням сучасних педагогічних інновацій і парадигм.

На основі комплексного аналізу різноманітних підходів до поняття «педагогічна система», а також спираючись на думку О. Сидоркіна, що сутність педагогічної системи полягає не у співвідношенні змісту і форми діяльності людей, а у співвідношенні цієї діяльності загалом з педагогічним результатом [30, с. 70], визначимо *педагогічну систему формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти* як спрямовану на конкретний педагогічний результат упорядковану за певними ознаками множину взаємопов'язаних компонентів, що утворюють керовану цілісність, об'єднану спільною метою функціонування.

У межах розглянутих вище загальних уявлень про системи взагалі й педагогічні зокрема перейдемо до безпосереднього створення педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти в контексті теоретико-методологічного аспекту досліджуваної проблеми. При створенні такої системи ми виходитимемо з таких положень: *по-перше*, основою побудови педагогічної системи є вихідні суспільні передумови (духовна й екологічна кризи) і тенденції сучасного розвитку системи освіти загалом та шкільної хімічної зокрема – їхня наскрізна гуманізація й екологізація; *по-друге*, основоположним методологічним напрямом загальнонаукового пізнання в проблемі формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти обираємо системний підхід, а тому будемо розглядати об'єкт нашого дослідження саме як систему, виокремивши її компоненти, зв'язки й функції; *по-третє*, у педагогічній системі формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти мають бути компоненти, певна структура, мета, функції; *по-четверте*, створення педагогічної системи повинне обумовлюватися певною логікою цього процесу та, як будь-яка теоретична модель, ця система повинна відповідати формальним критеріям.

Підтримуючи логіку Т. Ільїної щодо дослідницької роботи

зі створення педагогічної системи (вивчення галузі застосування навчального курсу на основі визначення характеру роботи майбутнього фахівця; формулювання й опис кінцевих цілей конкретного курсу; методичне забезпечення курсу – підбір необхідного навчального матеріалу, вибір методів навчання та ін.; визначення ролі вчителя) [16, с. 24–25], вважаємо за доцільне розробити *критерії (вимоги)* до педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти. У якості таких критеріїв нами обрані: *цілісність*, яка передбачає обмеження дослідження виділенням істотних залежностей між об'єктними областями; *стабільність*, яка передбачає здатність системи функціонувати, не змінюючи власної структури, і знаходитися в рівновазі; *відкритість*, яка є властивістю системи, що показує, чи можна за виходом повністю відновити інформацію про стани системи; *оглядовість*, яка полягає в необхідності включення в модель допустимо мінімального числа параметрів [31, с. 56–58].

«Принцип дитиноцентризму, – за визначенням В. Кременя, – має визначати ефективність різних педагогічних систем. Тільки та з них має право на життя, яка передбачає відносини гармонізації з дитиною, резонанс людської особистості й освіти» [32, с. 21]. Саме до таких ми й відносимо створювану нами педагогічну систему.

Педагогічна система формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти має створюватися лише тоді, коли є усвідомлена потреба суспільства в усебічному формуванні особистості з дійсно гуманоцентричним світоглядом та моделями екоетичної поведінки в глобальному середовищі. Для України становлення такої педагогічної системи пов'язане з необхідністю виховання морально зрослих школярів, які свідомо вважають основою соціоприродного існування суспільства систему еколого-гуманістичних цінностей, та здатних вивести країну з кризи, насамперед екологічної, що має переважно хімічний характер.

Вочевидь, створення педагогічної системи вимагає визначення й опису її структури й складу процесу навчання. Так, педагогічну систему формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти можна створити

тоді, коли знайдені способи досягнення відповідної *мети*, яку акцентовано на реалізації еколого-аксіологічного потенціалу хімії, зокрема в когнітивній, операційній та емоційно-чуттєвій сфері. Своєю чергою, обрана мета визначає зміст, структуру, динаміку й реалізацію використаних методів і засобів хімії.

Педагогічна система формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти, як і будь-яка освітня система, прагне забезпечити глибину знань і високий рівень свідомості засвоєння навчального матеріалу школярами. Така вимога повинна реалізовуватись через *зміст*, при відборі та структуруванні якого застосовуватимуться міжпредметні зв'язки, орієнтовані на формування ціннісної свідомості учнів, та забезпечуватиметься відповідний рівень опанування учнями еколого-аксіологічних знань, умінь і ставлень.

Наступним важливим компонентом педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти слід уважати *педагогічні технології*, які спиратимуться на інтеграцію аксіологічного й системного підходів, урахуватимуть психологічні особливості школярів, їхні цінності, ідеали, переконання з акцентом на творчо-діяльне й особистісне ціннісно-сміслові набуття знань, умінь і навичок та в яких учні виступатимуть активно діючими суб'єктами педагогічної взаємодії. Включення технологічного компоненту до структури цієї педагогічної системи робить її максимально наближеною до практичної реалізації на основі чітко визначених етапів, ретельно підібраних форм, методів, засобів роботи з об'єктами і суб'єктами педагогічної системи на кожному етапі. А, отже, є логічним, що педагогічна система формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти зможе функціонувати за наявності відповідного *об'єкту* педагогічного процесу – *контингенту учнів*, для яких створюватимуться технологічні умови переведення хіміко-аксіологічної свідомості особистості від ситуативного до усвідомленого рівня, що дозволить їм у подальшому набувати відповідних ціннісних орієнтацій та створювати особистісний (і бажано суспільно значущий) ціннісно-творчий продукт.

Беззаперечно, невід'ємним компонентом педагогічної

системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти мають бути *суб'єкти* загальноосвітнього процесу – *учителі*, що підготовлені до формування еколого-гуманістичних цінностей у певного учнівського контингенту, самі навчалися (або проходили перепідготовку чи підвищення кваліфікації) на гуманістичних принципах, свідомо включили їх до своєї системи педагогічних цінностей та неухильно дотримуються у професійній діяльності й повсякденному житті.

Обравши в якості основної «конструкції» традиційну структуру загальноосвітнього педагогічного процесу як педагогічної системи, що є поєднанням цільового (мета), змістовного, технологічного (організаційні форми й методи) та об'єкт-суб'єктного (об'єкт і суб'єкт) компонентів, ми доповнюємо її новим компонентом – *соціоприродне середовище*, що робить нашу педагогічну систему відкритою й динамічною. Необхідність включення середовищного компонента зумовлена тим, що об'єктивною основою формування означеної педагогічної системи є проблемна ситуація (наявність суспільно-духовної й екологічної кризи), тобто такий незадовільний стан елементів зовнішнього – соціоприродного – середовища, який середовище власними засобами (сукупністю систем зовнішнього середовища) на цьому етапі не в змозі нормалізувати. Під соціоприродним середовищем розуміємо соціальне й природне оточення людини, яке становить комплекс соціальних, фізико-хімічних і біологічних чинників, що негайно чи віддалено, прямо чи опосередковано можуть впливати на життєдіяльність і всебічний розвиток особистості, а також на інші живі організми. Безпосередня локалізація соціоприродного середовища у структуру педагогічної системи дозволить школярам розглядати будь-яку хіміко-екологічну проблему в широкому соціальному діапазоні з урахуванням пріоритетів загальнолюдських гуманістичних начал, аналізувати взаємодію суспільства й природи в глобальному й регіональному масштабах, передбачати найближчі й віддалені наслідки впливу людини на навколишнє середовище. Функціонування педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти передбачає

здійснення таких основних видів діяльності в процесі взаємодії особистості (школяра) з соціоприродним середовищем: пізнавальну, оцінну, комунікативну, перетворювальну, моніторингову й природоохоронну.

Таким чином, ми вважаємо, що структурними одиницями (компонентами) педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти мають бути шість указаних компонентів: 1) мета; 2) зміст; 3) педагогічні технології; 4) об'єкт; 5) суб'єкт; 6) соціоприродне середовище. Своєю чергою, кожен із зазначених компонентів педагогічної системи виступає складною підсистемою.

Педагогічну систему як цілісність можна характеризувати в тому випадку, коли її компоненти є реальною сукупністю взаємодіючих елементів, спрямованих на досягнення відповідної мети. На наш погляд, важливим показником цілісності системи є наявність відповідної цілеспрямованості всіх компонентів системи в тому розумінні, що кожен елемент діє для досягнення однієї мети, що стоїть перед системою як цілим. Проте й основна мета досягається через реалізацію цілей елементів і підсистем.

Отже, системоутворюючим компонентом пропонованої педагогічної системи визначаємо *мету*, яка поєднуватиме інші компоненти системи різноманітними функціональними зв'язками (зв'язками координації, перетворення, функціонування, розвитку, управління, а також генетичними і структурними зв'язками). Саме тому педагогічну систему формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти слід будувати, ураховуючи: у якій мірі цілі системи відповідають соціальному замовленню; як мета реалізується у змісті (навчальних програмах, підручниках, матеріалі уроку); у якій мірі відповідають цілям системи засоби, форми й методи навчання та виховання; чи відповідає цілям системи наявний склад учнів; у якій мірі відповідає цілям рівень професійної підготовки вчителів хімії, що працюють з учнівським контингентом; наскільки цілеспрямовано визначені дієві шляхи та напрямки роботи, чи відповідають вони принципу суб'єкт-суб'єктної взаємодії та як пов'язані із соціоприродним середовищем. Зазначене вище наочно

підтверджує, що цілісність педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти забезпечуватиметься взаємодією всіх елементів системи, погодженістю й скерованістю всіх їхніх функцій, цілевідповідністю й цілеспрямованістю дій.

Педагогічна система формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти має виконувати такі *функції*:

– *аксіологічну* – спрямовувати навчання й мотиви учнів на присвоєння гуманістичних цінностей, цінностей природи, усвідомлення свого місця в ній, на розуміння значення хіміко-екологічного моніторингу й діяльності по збереженню й покращенню навколишнього середовища, а також на набуття емоційно-ціннісних ставлень до природи, науки, здоров'я, здорового способу життя, на розуміння ролі хімії в розкритті генезису екологічних проблем та в їхньому вирішенні;

– *методологічну* – формувати в учнів системний підхід до усвідомлення цілісності природи та її розвитку, до розгляду зв'язків між хімією, природою й суспільством, зв'язків хімії та екології з іншими галузями життєдіяльності людини, що озброюють її методологічними знаннями, засобами і методами пізнання, наукового хіміко-екологічного дослідження, способами раціонального вчення та сприяють становленню у свідомості наукової картини світу, а також екологічної культури екоцентричного типу;

– *інтеграційну й пізнавально-інформаційну* – відобразити інтеграційне інформаційне поле пізнання хімії й екології, що забезпечує поступове розширення й поглиблення міжпредметних екохімічних знань та вмінь шляхом їхньої ціннісної трансформації, узагальнення, систематизації й синтезу, а також стимулювати процеси пізнання та інформатизації навчання;

– *мотиваційно-перетворювальну* – забезпечувати в процесі активної навчальної діяльності формування потреб, мотивів й інтересу до вивчення екологічних і аксіологічних аспектів хімічної науки та пов'язаних з ними глобальних, соціально й особистісно значущих питань, до творчого перетворення набутих знань для вирішення навчальних і

практичних гуманістично зорієнтованих, екологічних задач і проблем;

– *особистісно-суб'єктивну* – висвітлювати вибірковий характер інтересів і способів хімічно безпечної та екоетичної діяльності, суб'єктивність ставлень і позицій з питань охорони природи й здоров'я;

– *прогностичну* – відображати перспективи розвитку процесів аксіологізації й екологізації предметного навчання хімії з метою ефективного функціонування та вдосконалення наявної системи формування еколого-гуманістичних цінностей школярів.

Використання системного підходу дозволяє нам розглядати педагогічну систему формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти на різних рівнях (підсистемах) та її ієрархічні зв'язки, які представлені, по-перше, *вертикальною структурою* й розглядаються як компоненти різних рівнів: *мікрорівень* – шкільна хімічна освіта, особистість школяра (тут створюються умови для того, аби аксіосфера особистості перейшла від ситуативного до усвідомленого хіміко-аксіологічного рівня, набираючи силу й активність); *мезорівень* – навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу (уводить особистість у стадію усвідомленої ціннісно-творчої діяльності, дозволяючи особистості на основі сформованих еколого-гуманістичних цінностей створювати особистісно значущий ціннісний продукт); *макрорівень* – національна система освіти (виводить особистість на такий рівень, коли вона спроможна на основі сформованої системи еколого-гуманістичних цінностей створювати ціннісно-творчий продукт суспільно значущого характеру). По-друге, *горизонтальною структурою* – у межах підсистем, що виконують ті самі функції на різних рівнях системи й становлять функціональні зв'язки, – мета, об'єкт, суб'єкт, зміст, технологія, результат тощо.

Оскільки формування еколого-гуманістичних цінностей відбувається в процесі шкільної хімічної освіти, ми розглядаємо систему такої освіти як метасистему по відношенню до формування означених цінностей. Своєю чергою, формування еколого-гуманістичних цінностей виступає також як цілісна

система, як частина макросистеми хімічної освіти, а, отже, створення педагогічної системи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти повинне ґрунтуватися як на сукупності загальнометодологічних і загальнодидактичних принципів, так і враховувати специфічні принципи шкільної хімічної освіти.

Також системний підхід дозволяє розглядати педагогічну систему формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти як організаційно-управлінську систему – сукупність компонентів, що забезпечують організацію, координацію й керівництво дій, спрямованих на нормальне функціонування та досягнення поставлених цілей системи. Принаймні на кожному рівні системи передбачається взаємодія мінімум двох підсистем: керівної та керованої.

Таким чином, використання науково-теоретичних засад системного підходу дозволило обґрунтувати й створити педагогічну систему формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти, яку оптимізовано до соціальних потреб сучасного суспільства й характеру хімічної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах України. Водночас подальшого дослідження потребує розробка педагогічної системи професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів, а також неперервної профільної підготовки в системі «школа – ВНЗ – школа».

### Список використаної літератури

**1. Богданов А. А.** Тектология. Всеобщая организационная наука : в 2-х кн. / А. А. Богданов ; [редкол. Л. И. Абалкин (отв. ред.) и др.]. – М. : Экономика, 1989. – Кн. 1. – 1989. – 304 с. ; Кн. 2. – 1989. – 351 с. **2. Урманцев Ю. А.** Тектология и общая теория систем / Ю. А. Урманцев // Вопросы философии. – 1995. – № 8. – С. 14 – 23. **3. Бергаланфи Л. фон.** Общая теория систем – критический обзор / Л. фон Бергаланфи // Исследования по общей теории систем : [сб. / под ред. В. Н. Садовского и Э. Г. Юдина]. – М. : Прогресс, 1969. – С. 23–82. **4. Агошкова Е. Б.** Эволюция понятия системы / Е. Б. Агошкова, Б. В. Ахлибининский // Вопросы философии. –



1998. – № 7. – С. 170–178. **5. Садовский В. Н.** Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 279 с. **6. Уёмов А. И.** Системный подход и общая теория систем / А. И. Уёмов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с. **7. Большая Советская Энциклопедия** : в 30 т. / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 3-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1976. – Т. 23 : Сафлор – Соан. – 1976. – 640 с. **8. Блауберг И. В.** Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М.: Знание, 1969. – 48 с. **9. Тюхтин В. С.** О подходах к построению общей теории систем / В. С. Тюхтин // Системный анализ и научное знание : сб. – М.: Наука, 1978. – С. 42–60. **10. Афанасьев В. Г.** Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с. **11. Аверьянов А. Н.** Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с. **12. Сурмин Ю. П.** Теория систем и системный анализ : учеб. пособие / Ю. П. Сурмин. – К.: МАУП, 2003. – 368 с. **13. Основы системного подхода и их приложение к разработке территориальных автоматизированных систем управления** / [Гладких Б. А., Люханов В. М., Перегудов Ф. И. и др.] ; под ред. Ф. И. Перегудова. – Томск : Изд-во ТГУ, 1976. – 244 с. **14. Черняк Ю. И.** Анализ и синтез систем в экономике / Ю. И. Черняк. – М.: Экономика, 1970. – 151 с. **15. Шарапов О. Д.** Системный анализ : навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / Шарапов О. Д., Дербенцев В. Д., Семьонов Д. Є. – К.: КНЕУ, 2003. – 154 с. **16. Ильина Т. А.** Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 72 с. **17. Афанасьев В. Г.** О целостных системах / В. Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1980. – № 6. – С. 62–78. **18. Галагузова Ю. Н.** Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Юлия Николаевна Галагузова. – М., 2001. – 373 с. **19. Дудник І. М.** Вступ до загальної теорії систем / І. М. Дудник. – К.: Кондор, 2009. – 205 с. **20. Катренко А. В.** Системний аналіз об'єктів та процесів комп'ютеризації : навч. посіб. / А. В. Катренко. – Львів : Новий світ-2000, 2003. – 424 с. **21. Старіш О. Г.** Системологія : підруч.

/ О. Г. Старіш. – К.: Центр навч. літ., 2005. – 232 с.

**22. Соколов П.** История педагогических систем / П. Соколов. – [2-е изд., испр. и доп.]. – Петроград: Изд-во В. С. Клестова, 1916. – 708 с. **23. Мамонтов Я. А.** Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження / Я. А. Мамонтов // Шлях освіти. – 1927. – № 5. – С. 131–135. **24. Мамонтов Я.** Хрестоматія сучасних педагогічних течій / Яків Мамонтов; [пер. М. Васильківського і Б. Щербатенко]. – Харків: Держ. видав. України, 1926. – 636 с. **25. 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. **26. Бабанский Ю. К.** Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1977. – 256 с. **27. Беспалько В. П.** Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 244 с. **28. Методы** системного педагогического исследования / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – 172 с. **29. Викторова Л. Г.** О педагогических системах / Л. Г. Викторова. – Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1989. – 101 с. **30. Сидоркин А. М.** О сущности педагогических явлений / А. М. Сидоркин // Педагогическая наука в условиях перестройки. – М.: Пед. о-во РСФСР, 1988. – С. 65 – 70. **31. Зотов А. Ф.** Идеализированная модель как основа научной теории / А. Ф. Зотов // Вопросы повышения эффективности исследования в педагогической науке. – М.: Наука, 1976. – 223 с. **32. Кремень В. Г.** Сучасна освіта в контексті реформування / В. Г. Кремень // Учитель. – 1999. – № 11 – 12. – С. 18 – 21.

**Н. М. Самохіна**

кандидат педагогічних наук, доцент

## **ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ОСВІТНЬО-ВИХОВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИШУ**

*Анотація.* Предметом дослідження запропонованого розділу є наукове обґрунтування та аналіз педагогічної системи

*професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики. Досліджено сутність системи та системного підходу в розробці теоретико-методичних основ професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики; подано авторське розуміння таких дефініцій, як: система, системний підхід, педагогічна система; представлено сутність та зміст основних компонентів розробленої педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики, а саме: цільового, об'єкт-суб'єктного, змістовного, технологічного; розкрито особливості впровадження розробленої педагогічної системи в освітньо-виховний процес вишу.*

**Ключові слова:** педагогічна система, системний підхід, майбутні вчителі музики, професійно-творча самореалізація, компоненти педагогічної системи.

Феномен професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики має структурні системні ознаками, і тому його може бути розглянуто як систему. Оскільки механізм професійної самореалізації виходить за межі вишу та здійснюється протягом усього життя людини, значимість системного підходу, який забезпечує суб'єктний розвиток особистості майбутнього фахівця й передбачає використання в процесі пізнання й практичної діяльності закономірних зв'язків, притаманних системам, набуває актуальності. Як відзначає В. О. Дмитрієнко, системний підхід застосовують тоді, коли перед дослідником стоїть завдання пояснити інтегративні властивості та якості об'єкта, коли треба зрозуміти складно організований об'єкт як цілісність, з'ясувати його структуру й характер елементів, які закономірно зумовлюють якісну визначеність системного об'єкта [1, с. 98]. Перш ніж аналізувати процес професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики з позиції системного підходу, вважаємо за доцільне розглянути основні принципи системності як одного із методологічних складників науки.

Актуалізуючи значимість системного підходу, В. Г. Афанасьєв підкреслює, що його необхідність продиктовано самим життям, передусім високим ступенем інтеграції суспільних процесів, де, як ніколи раніше, усе пов'язано з усім,

коли вирішення однієї проблеми залежить від вирішення багатьох інших, коли самі проблеми набувають системного, комплексного характеру [2].

Незважаючи на те, що ідеї системного підходу первісно було використано в розробці методології прийняття рішень у галузі управління й розробки складних технічних пристроїв, цей підхід зарекомендував себе як достатньо перспективний і функціональний у різноманітних галузях науки. Глобальні системи В. І. Вернадського, теорія організації О. О. Богданова, система операцій інтелекту Ж. Піаже – далеко не повний перелік варіативних форм використання принципу системності. Системний підхід і сьогодні посідає одне з провідних місць у науковому пізнанні.

Як стверджує Є. Г. Юдін, системний підхід становить загальнонаукову, а не спеціально-наукову методологію. Разом з тим, дослідник підкреслює, що методологічну ефективність системного підходу, як і будь-якої загальнонаукової методології, вимірюють тим, наскільки здатен він відігравати конструктивну роль у побудові й розвитку конкретних предметів дослідження. Серед відмінних особливостей системного підходу дослідник називає такі: «по-перше, достатньо чітке й різке визначення меж об'єкта, яке є підставою для відділення об'єкта від середовища й розмежування його внутрішніх і зовнішніх зв'язків; по-друге, виявлення й аналіз системотворчих зв'язків об'єкта та способу їх реалізації; по-третє, установлення механізму життя, динаміки об'єкта, тобто способу його функціонування або розвитку» [3, с. 39].

Традиційно системний підхід визначають як спрямування методології дослідження, в основі якого лежить розгляд об'єкта як системи. Системний підхід сприяє адекватній постановці проблеми й орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта, а також на виявлення багатоманітних типів зв'язків об'єкта та зведення їх у єдину теоретичну картину. Відносно самостійні компоненти в контексті системного підходу розглядають не ізольовано, а в їхніх взаємозв'язках, у розвитку й русі. Саме системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, які відсутні в елементів, що становлять систему.

Основними принципами, які визначають сутність системи, дослідники називають такі:

- принцип кінцевої мети, який утверджує абсолютний пріоритет генеральної цілі;
- принцип єдності, який передбачає вивчення системи як цілого і як сукупності частин (елементів);
- принцип зв'язності, який передбачає розгляд будь-якої частини разом з її зв'язками й оточенням;
- принцип модульної побудови, відповідно до якого зміст навчального матеріалу й організацію його вивчення об'єднано в модулі;
- принцип функціональності як спільний аналіз структури й функції з пріоритетом функції над структурою;
- принцип розвитку, який актуалізує можливість змінності системи, її здатність до розвитку, розширення, заміну частин, накопичення інформації;
- принцип децентралізації, що синтезує в прийнятих рішеннях та управлінні централізацію й децентралізацію;
- принцип невизначеності, що передбачає врахування невизначеностей і випадковостей у системі [4, с. 29–30].

Принципи системного пізнання розкривають і збагачують такі діалектичні категорії, як якість, загальний зв'язок і взаємодія, розвиток і вдосконалення. Системний підхід акцентує увагу на відношеннях сутностей всередині об'єкта (зв'язках між частинами). Метою цього підходу є пізнання взаємозв'язків, взаємозалежності, співвідношень, ієрархії сутностей. Ці обставини викликають потребу в різноманітній інформації, яка сприяє комплексній орієнтації в проблемі.

Значимість системного підходу в дослідженні складних об'єктів актуалізовано в роботах Р. Акоффа, А. Б. Раппопорта, В. М. Садовського, А. І. Уймова, Ю. А. Урманцева, Б. С. Флейшмана, У. Р. Ешбі, Л. Заде, М. Месаровича, Дж. Кліра та ін. Можливості використання системного підходу в педагогічних дослідженнях розглядали В. М. Беспалько, О. М. Данилов, Б. С. Гершунський, Н. В. Кузьміна, Ф. Ф. Корольов та ін. Так, І. В. Блауберг визначає системні дослідження як «сукупність наукових і технічних проблем, які

при всій їхній специфіці й розмаїтті схожі в розумінні й розгляді досліджуваних ними об'єктів як систем, тобто як множин взаємопов'язаних елементів, що постають як єдине ціле. Відповідно системний підхід визначають як експліцитне вираження процедур представлення об'єктів як систем і способів їх дослідження (опису, пояснення, передбачення, конструювання та ін.)» [5, с. 31].

Досягнення системного підходу акцентовано в роботах В. Г. Афанасьєва: «...системний підхід дозволяє інтегрувати різноманітні окремі проблеми, підвести їх до одного знаменника й тим самим складну групу різноманітних проблем представити як єдину проблему. Доволі складну, не менш складну, ніж сукупність, конгломерат поодиноких окремих проблем, але саме єдину, всеосяжну. І це тому, перш за все, що системний підхід дозволяє віднайти єдину інтегративну якість, ту саму основу, на якій зводять будівлю системи, що містить і перетворює за власними мірками множину об'єктів, процесів, явищ, на перший, несистемний погляд погано пов'язаних або взагалі не пов'язаних один з одним» [6, с. 12].

На думку М. С. Кагана, «предметний аспект системного дослідження передбачає вирішення двох взаємопов'язаних завдань: по-перше, з'ясування того, з яких елементів (компонентів, підсистем) складається аналізована система, і, по-друге, визначення того, як ці елементи між собою пов'язані» [7, с. 21]. Застосовуючи системний підхід, важливо також «установити необхідність і достатність виділюваних зв'язків для існування, функціонування й розвитку системи; виявити відмінності субординаційних (різноманітних) і координаційних (однорівневих) відношень між елементами системи» [6, с. 35].

Використовуючи системний підхід у процесі аналізу проблеми національного в мистецтві, К. Т. Гізатов підкреслює, що він вимагає вивчення предмета в розчленованому вигляді, де кожна частина становить елемент єдиної системи з її структурою – взаємозв'язками та взаємовідношеннями між елементами. Причому розчленування цілого на складники має, по-перше, забезпечити «схоплення» самої «плоті» досліджуваного предмета. По-друге, елементи системи необхідно відбирати з урахуванням єдиної підстави. По-третє,

розчленування цілого передбачає «охоплення» всіх елементів, які є складниками цього предмета. По-четверте, слід ураховувати, що сенс системного підходу не в «назбируванні» якомога більшої кількості складових елементів. Для системного аналізу головним є з'ясування їхньої структури, тобто взаємозв'язків між цими елементами, їхніх координаційних і субординаційних відношень [8, с. 58 – 59].

Акцентуючи увагу на різноманітних особливостях системного підходу, усі дослідники визначають його як підхід, відповідно до якого будь-яке явище, процес чи об'єкт розглядають як сукупність взаємопов'язаних компонентів, конкретизовану визначеною метою, ресурсами, зв'язком із зовнішнім середовищем та зворотним зв'язком. Це доволі складний підхід, який являє собою спосіб мислення стосовно організації й управління. Слід відзначити, що будь-яку систему може бути описано в термінах системних об'єктів, властивостей і зв'язків. Будь-яка структура системи й рішення проблеми є стандартними для різноманітних систем і будь-яких проблем.

Підсумовуючи позиції вчених, що більш детально проаналізовані в публікаціях автора, у цій роботі під системним підходом розумітимемо спосіб наукового пізнання та практичного освоєння складно організованих об'єктів, при якому на перше місце поставлено аналіз не складових частин об'єкта, а його характеристики як цілого, розкриття механізмів, що забезпечують цілісність об'єкта [9; 10].

На основі принципів системного підходу побудовано загальну теорію систем і системний аналіз. На думку Б. Ф. Ломова, системний аналіз, який демонструє послідовність дій з установаження структурних зв'язків між елементами досліджуваної системи, передбачає: 1) багатомірність утворення; 2) його багаторівневність, ієрархічність, 3) багатомірну класифікацію його властивостей; 4) визнання його полідетермінованості; 5) вивчення взятого для аналізу утворення в його розвитку [11]. Акцентуємо увагу на тому, що методику системного аналізу активно використовують саме в педагогіці. Так, виділені Ю. А. Конаржевським морфологічний, структурний, функціональний і генетичний аспекти здійснення системного аналізу, застосовують у дослідженні багатьох

педагогічних аспектів і явищ [12, с. 54–56].

Системний рух, ініційований австрійським біологом К. Л. фон Берталанфі, у сучасній науці конкретизують два яскраво виражені напрями: загальнотеоретичний (методологічний) і прикладний. Якщо загальнотеоретичний напрям актуалізує філософське осмислення поняття система, то прикладний акцентує значимість практичного використання системної методології. У першому випадку показовим є емке й глибоко філософське визначення системи В. М. Садовського: «Системою ми називатимемо впорядковану у визначений спосіб множину елементів, які взаємопов'язані між собою й утворюють деяку цілісну єдність» [13, с. 173]. Друга група, широко представлена в зарубіжному системному русі, визначає систему як інваріантне відношення, як множину взаємопов'язаних елементів (У. Р. Ешбі, Дж. Клір).

Класифікація підходів до розуміння системи багато в чому коригує її структуру. Прибічники категорійного (теоретичного) підходу вводять до складу системи тільки основні взаємопов'язані елементи, а ті, хто дотримується функціонального підходу, – також результат дії цих елементів.

При системному підході до вирішення практичних завдань будь-який предмет або явище розглядають як систему й одночасно як частину деякої розгалуженішої системи. У зв'язку з цим ключовим поняттям системного підходу є поняття системи. Незважаючи на те, що поняття «система» виникло в глибоку давнину й було широко вживаним у повсякденному житті, ця дефініція протягом тривалого часу залишалася категорією науково не розробленою. У сучасній науці систему визначають як сукупність функціонально взаємопов'язаних елементів (можливо різнорідних за структурою та принципами функціонування), діяльність яких спрямована на виконання спільного завдання. Незважаючи на різнорідність систем, сама системна організація має багато універсальних принципів, що дозволяє за допомогою спеціальних методів вивчати різноманітні системи й установлювати спільні закони їхньої діяльності.

Як стверджує В. М. Садовський, саме зміст, який вкладають у поняття «система», визначає специфічні ознаки системного підходу й системного аналізу, а також загалом



системних досліджень [13]. Слово «система» (від грец. systema) означає щось, складене з частин, і характеризує впорядкованість і цілісність природних об'єктів [14, с. 610]. Визначення системи ототожнюють з такими поняттями, як елемент, відношення, форма, ціле, вид. На сьогодні існує багато тлумачень поняття «система». Аналіз різноманітних визначень цього поняття здійснено в роботах вітчизняних і зарубіжних філософів і педагогів: В. Г. Афанасьєва, В. П. Беспалька, І. Б. Блауберга, Б. С. Гершунського, Л. І. Новикова, Є. Г. Юдіна, Р. Акоффа, Л. Бергаланфі, У. Кінга, Ж. Піаже.

Так, В. І. Андрєєв, визначаючи систему як цілісне утворення, наділяє її такими особливостями, як цілісність, структурність, взаємопов'язаність, взаємозалежність системи й середовища, ієрархічність, множинність описів [15]. У визначенні В. Г. Афанасьєва система – це «сукупність об'єктів, взаємодія яких зумовлює наявність нових інтеграційних якостей, не властивих її складовим частинам, компонентам... Зв'язок між компонентами настільки тісний та органічний, що зміна одних із них... викликає ту чи ту зміну інших, а нерідко й системи загалом» [6, с. 24 – 25]. Згідно з Ю. І. Черняком система – це відображення у свідомості суб'єкта (дослідника, спостерігача) властивостей об'єктів та їх відношень у вирішенні завдання дослідження, пізнання [16].

Відомий американський учений у галузі дослідження операцій і теорії систем Р. Акофф визначає систему як сукупність двох або більше елементів, яка відповідає таким умовам:

- поведінка кожного елемента впливає на поведінку цілого;
- поведінка елементів та їхній вплив на ціле взаємозалежні;
- якщо існують підгрупи елементів, кожна з них впливає на поведінку цілого й жодна з них не справляє такого впливу незалежно [17].

Це визначення є підставою для ствердження про те, що відносна стійкість системи зберігається у визначених межах її розвитку. Зв'язок елементів системи становить її структурну побудову. Тому будь-яка система може поставати у вигляді її

елемента, тобто підсистеми, або в розширеному вигляді – системи.

Незважаючи на множинність визначень системи, автори єдині в розумінні того, що система – це впорядкована множина взаємопов'язаних елементів, сукупність яких функціонує й розвивається як цілісна єдність. Систематизуючи проаналізовані визначення дослідників, вважаємо за доцільне виділити таке:

- система становить цілісну структуру функціонального характеру;
- складниками системи є взаємопов'язані компоненти, які мають певні властивості;
- властивості системи не зводяться до властивостей її складових компонентів;
- для системи характерна взаємодія з навколишнім середовищем.

У цій роботі як робочим скористаємося визначенням системи Д. Кліланда й В. Кінга: «Система – це організований комплекс засобів досягнення спільної мети» [18, с. 122]. Для глибокого розуміння феномена «система» виділяють системотворчі характеристики: склад, структуру й функціонування. Склад становить «кінцевий перелік елементів системи» [19, с. 32]. У трактуванні Д. Кліланда й В. Кінга інваріантом відношень між елементами системи є структура [18, с. 122]. У зв'язку з тим, що структура пов'язана з упорядкуванням відношень, її функцією є об'єднання елементів системи в цілісність. Саме мета коригує структуру системи.

Будь-яку складну систему, як відзначав М. С. Каган, необхідно розглядати у двох її станах – статичному (предметне буття) та динамічному (функціонування й розвиток). У зв'язку з цим досліджувати систему необхідно в трьох площинах – предметній, функціональній та історичній. Системний аналіз предметного складника передбачає дослідження компонентів системи та їхніх взаємозв'язків; визначення ступеня складності системи; порівняння цієї системи з іншими системами. Функціонування системи конкретизовано її внутрішнім і зовнішнім функціонуванням: внутрішнє демонструє взаємодію компонентів системи, а зовнішнє взаємодію системи із

середовищем. Історичний аспект аналізу передбачає дослідження особливостей походження цієї системи (генетичний складник) а також її подальшого розвитку (прогностичний складник) [20].

Основними властивостями будь-якої системи є вимірність (здатність системи вимірювати власні характеристики) та ефективність (можливість розв'язувати проблему за допомогою цієї системи). Ознаками системи є цілісність, взаємозв'язок між компонентами, структурність, ієрархічність рівнів, управління системою, мета й доцільний характер системи, функціонування й розвиток. У зв'язку з цим, як уважає В. О. Ганзен, в описі системи має бути представлено: її елементний склад; структури або підсистеми, утворювані цими елементами; функції системи, її підсистем та елементів; інтегральні властивості системи; системотворчі чинники; взаємозв'язки із середовищем [21].

Компонентами системи є її складові елементи. Взаємодія підсистем, кожна з яких забезпечує конкретну фундаментальну функцію, формує структуру системи. Поясненням мети появи системи або підсистем є функції системи. Слід відзначити, що ці функції конкретизовано відношеннями системи із середовищем. Якісні ознаки, за якими систему виділяють із середовища, визначаємо як властивості системи. Інтегративні властивості сприяють об'єднанню окремих блоків системи в єдине ціле.

Професійно-творча самореалізація майбутнього вчителя музики як багаторівнева система, якій властиві розгалужена структура, розмаїття механізмів функціонування й комплекс її складників, актуалізує значимість системного підходу. Цей підхід гарантує адекватність методів дослідження його предмета, а також можливість аналізу інтегративних процесів у контексті обґрунтування інтегративного підходу до здійснення професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики. Саме системний підхід дозволяє розглядати процес і способи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики як цілісне явище, характерними рисами якого є:

- динамічність, оскільки функціонує в умовах змінності різноманітних чинників зовнішнього оточення;
- відкритість, оскільки взаємодіє із зовнішнім середовищем;

- активність і цілеспрямованість, оскільки передбачає перетворення оточення відповідно до вироблених цілей і наявних потреб.

Розроблювана нами система професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики належить до таких, що розвивається, оскільки вона самовдосконалюється завдяки впорядкованості структурно-функціональних компонентів, їх інтеграції та є самокерованою. Цій системі властиві такі ознаки:

- наявність інтегративних якостей (системність) – таких, яких не має жоден з окремо взятих елементів, що утворюють систему;

- наявність складових елементів, із яких утворюється система;

- наявність структури – відповідних зв'язків і відношень між частинами й елементами;

- наявність функціональних характеристик системи загалом та окремих її компонентів;

- наявність комунікативних властивостей системи, що проявляються у двох формах: у формі взаємодії із середовищем та у формі взаємодії системи із системами нижчого або вищого порядку, стосовно яких вона постає як частина (підсистема) або як ціле;

- історичність, спадкоємність або зв'язок минулого, сучасного й майбутнього в системі та її компонентах [22, с. 24–25].

Системний підхід об'єднує такі значимі для професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики ідеї, як: ідея неперервності в здобуванні кваліфікаційних знань і навичок студентами, корпоративна культура вищого навчального закладу, інноваційне стратегічне планування в управлінні ним, застосування новітніх інформаційних технологій на базі накопиченого практичного досвіду. Системний підхід дозволяє вичленити основні елементи професійно-творчої самореалізації майбутніх фахівців, виявити взаємозв'язок цих елементів і взаємозалежність у цілісній структурі. Такий підхід не лише забезпечує можливість теоретичної та практичної підготовки студентів до повноцінної реалізації вже розроблених методичних систем, але й розвиває в них професійну готовність

до самостійної побудови теоретичних моделей професійної самореалізації, сприяє підвищенню їхньої професійної культури, активізує динаміку розвитку значимих для педагогів-музикантів умінь і навичок.

Використання системного підходу в процесі професійної самореалізації особистості, активізує системне мислення майбутнього фахівця. Як наслідок, зростає здатність майбутнього педагога самостійно вирішувати завдання, пов'язані зі складним процесом професійної діяльності. Доцільність використання системного підходу до проблеми професійно-творчої самореалізації майбутнього педагога-музиканта зумовлено також тим, що саме в контексті системи актуалізуються не лише зв'язки й відношення між її складовими елементами (організованість), але й нерозривна єдність із середовищем, у взаєминах з яким система проявляє її цілісність. Саме системний підхід дозволяє враховувати широкий спектр взаємовідношень і взаємозалежності між внутрішніми елементами системи професійно-творчої самореалізації та зовнішніми чинниками, які формують простір самореалізації; розкривати дію механізмів компенсації, які активізуються в умовах нестабільності соціуму, трансформації інституціональної й соціально-стратифікаційної структур суспільства. Застосування системного підходу також дозволяє враховувати вплив внутрішніх чинників системи освіти, які відповідають мікрорівню соціальних процесів, індивідуальних когнітивних процесів, комунікації, ідентичності суб'єктів взаємодії.

Педагогічна спрямованість досліджуваної проблеми – підстава для використання такого різновиду системного підходу, як педагогічна система. Взаємодію різноманітних взаємопов'язаних структурних компонентів у педагогічній системі підпорядковано єдиній меті – розвитку індивідуальності й особистості учня. У наукових дослідженнях останніх десятиліть представлено багато визначень педагогічної системи. При цьому виділяють два основні підходи до її формулювання:

- визначення системи як цілісності, яка функціонує у взаємодії (позиція Ю. А. Конаржевського, Т. І. Шамової);
- визначення системи як множини взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих

освітньо-виховним цілям (позиція Н. В. Кузьміної).

Так, Н. В. Кузьміна визначає педагогічну систему як «взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, підпорядкованих цілям формування особистості учня, готовності до самостійного й продуктивного вирішення завдань у подальшій системі» [23, с. 13–14]. У трактуванні В. П. Беспалька педагогічна система становить «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й навмисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями» [49]. Акцентуючи значимість відкритості педагогічних систем, Т. І. Шамова дає таке визначення: «Педагогічна система – це соціально зумовлена цілісність взаємодіючих на основі співробітництва між собою, з навколишнім середовищем і його духовними й матеріальними цінностями учасників педагогічного процесу, спрямована на формування й розвиток особистості» [25, с. 21].

Визначення педагогічної системи як «виділеного за встановленими критеріями цілісного утворення» характеризує позицію І. П. Подласого [26, с. 301–302]. Стосовно методології педагогічного дослідження найбільш цінним є визначення П. К. Анохіна: «Системою можна назвати тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, у яких взаємодія та взаємовідношення набувають характеру взаємосприяння компонентів на отримання фокусованого корисного результату» [27]. У нашому розумінні педагогічна система становить цілеспрямоване щодо розвитку учня функціонування, для якого характерні особливі структури, зв'язки й відношення між її елементами.

Педагогічна система має всі характеристики системи: цілісність, зв'язок, структура й організація, рівні системи та їхня ієрархія, управління, мета й доцільна поведінка системи, самоорганізація системи, її функціонування й розвиток. Як специфічні особливості педагогічних систем доцільно виділити їхню відкритість, здатність до розвитку й саморозвитку, а також динамічність і варіативність, які дозволяють підтримувати ефективність цих систем на належному рівні. Будь-яку педагогічну систему, кориговану конкретними цілями й

умовами навчання, реалізують у межах визначеної методичної концепції, яка ґрунтується на психолого-педагогічних теоріях.

Характерною особливістю педагогічної системи є технологічність – внутрішня якість системи, яка визначає її можливості й підкорення доволі суворій організаційній та управлінській логіці. Основними функціями, які відображають діяльність та ефективність педагогічної системи, є такі: навчальна, виховна, розвивальна, управлінська, методична, дослідницька.

Одним із основних завдань, які розв'язують у межах педагогічних систем, є передача й отримання знань, що є однією з граней самореалізації особистості. Досліджуючи генезис педагогічної системи, П. І. Третьяков виділяє такі її особливості:

- педагогічна система є відкритою, оскільки між нею й навколишнім світом відбуваються інформаційні процеси;
- педагогічна системи динамічна, оскільки функціонує в умовах постійної мінливості чинників зовнішнього середовища, а також змін внутрішніх станів системи, викликаних цими чинниками; її динамічність і варіативність дозволяють підтримувати ефективність на належному рівні;
- педагогічна система виконує кілька функцій, які відображають і діяльність, і, відповідно, ефективність: навчальну, виховну, розвивальну, управлінську, методичну (технологічну), дослідницьку [28].

Такі характеристики зумовлюють можливість застосування в педагогічних системах різноманітних плоскостей аналізу до того самого процесу, що сприяє глибокому осмисленню й розумінню цього процесу. Як стверджує А. Х. Шелепаєва, складність педагогічної системи полягає в різній спрямованості її складників: інформаційного, психологічного й кібернетичного. Інформаційний складник передбачає передачу, прийом, накопичення, перетворення, збереження й застосування інформації, яка становить зміст освіти. Становлення й розвиток особистості учня – суть психологічного складника. Кібернетичний складник передбачає управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів [29].

Особливістю педагогічних систем є те, що вони становлять відкриті системи, які мають універсальні властивості та здатність

до розвитку й саморозвитку. Варіативність і динамічність цих систем визначають їхню ефективність і можливість підтримки на належному рівні. Педагогічну систему, так само як і педагогічний процес, можна досліджувати в статичі або динаміці. Для представлення педагогічної системи в статичі, на думку В. О. Сластьоніна, достатньо виділити такі взаємопов'язані компоненти, як суб'єкт педагогічної системи (педагоги й вихованці), зміст освіти й матеріальна база. Педагогічна система в динаміці актуалізує значимість процесуального компонента, який відображає методи, прийоми, засоби й форми організації діяльності суб'єктів виховно-освітнього процесу, що сприяють формуванню умінь і навичок учнів [30].

Структура будь-якої педагогічної системи становить взаємопов'язану сукупність інваріантних компонентів, які функціонують за встановленими законами й мають спільні якості. Слід відзначити, що стосовно педагогічного процесу поняття «система» можна трактувати як цілісну єдність взаємопов'язаних компонентів, а також проектувати на структуру якогось похідного її компонента. Канонічна педагогічна система, у якій здійснюється традиційний педагогічний процес, складається із семи елементів: мета навчання, зміст навчання, ті, хто навчає, ті, хто навчається, методи навчання, засоби навчання, форми навчання. Кожен із виділених компонентів може бути розкладено на елементи з будь-яким ступенем деталізації. Акцентуємо увагу на тому, що компонентний склад педагогічної системи коригований інтуїтивним творчим актом дослідника, тому для нього характерні варіативність та авторські інтерпретації. Так, Б. Т. Лихачов виділяє такі компоненти педагогічної системи:

- цілеспрямована педагогічна діяльність її носія – педагога;
- вихованці як об'єкт і суб'єкт педагогічного процесу;
- зміст педагогічного процесу;
- організаційно-управлінський комплекс, організаційний каркас;
- педагогічна діагностика;
- критерії ефективності педагогічного процесу;
- організація взаємодії з природним і суспільним середовищем [31, с. 102].



Компонентами системи, у якій відбувається педагогічний процес, Ю. К. Бабанський називає мету, завдання, зміст, методи, засоби, умови, форми взаємодії, а також результати, яких при цьому досягають [32, с. 77]. Поділяючи позицію Ю. К. Бабанського, І. П. Подласий указує, що компоненти системи, у якій протікає педагогічний процес, характеризують цілі, завдання, зміст, методи, форми взаємодії педагога й вихованця, досягнуті результати [26, с. 302].

Цілісність, структурність, взаємопов'язаність, взаємозалежність системи й середовища, ієрархічність, множинність описів – компоненти педагогічної системи, виділені В. І. Андрєєвим. Серед елементів, які породжують розвинуту, гнучку педагогічну систему, В. П. Беспалько визначає такі: цілі виховання; учні; викладачі або технічні засоби навчання, які опосередковують їхню педагогічну діяльність; зміст виховання; організаційні форми педагогічної діяльності; дидактичні процеси або способи здійснення педагогічного процесу [22, с. 29–30].

Н. В. Кузьміна поділяє всі компоненти педагогічної системи на дві групи: структурні (обов'язкові й постійні) та функціональні (ті, що підлягають змінам). До структурних компонентів належать:

- суб'єкт (той, хто навчає);
- об'єкт педагогічного впливу (той, хто навчається);
- предмет їхньої спільної діяльності;
- цілі навчання й виховання;
- засоби педагогічної комунікації.

Дослідниця акцентує увагу на тому, що функціонування системи можливе лише за наявності всіх компонентів. Відсутність якогось з указаних компонентів призводить до ліквідації системи. До функціональних компонентів, що підлягають різноманітним трансформаціям, Н. В. Кузьміна відносить такі:

- гностичний: аналіз педагогічної ситуації, особистості вихованця, зіставлення шуканого результату з реальним;
- проектувальний: дії, пов'язані з передбаченням можливих наслідків від вирішення педагогічного завдання;
- конструктивний: дії, пов'язані з композиційною побудовою педагогічного процесу, уроку;

- комунікативний: дії, пов'язані з установами педагогічно доцільних взаємин;

- організаторський: дії, пов'язані з організацією, наприклад, навчальної інформації в процесі її подання.

Взаємодія цих компонентів сприяє цілісному вирішенню виховно-освітніх завдань, за допомогою яких досягають педагогічної мети [33].

Вивчивши сутність педагогічної системи, ми переконалися в доцільності використання цього різновиду соціальної системи у вирішенні проблеми професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики. Перш ніж перейти до детальної характеристики авторської педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики, вважаємо за необхідне сформулювати її концепцію.

Акцентуємо увагу на тому, що основою побудови цієї концепції є провідні ідеї гуманістичної філософії про людину як про творчий суб'єкт, здатний до самовиховання, самоосвіти, самореалізації; сучасні концепції філософії освіти, які ґрунтуються на принципах гуманізму та взаємозв'язку освіти, культури й соціуму; теорії творчості в її різноманітних аспектах (філософському, психологічному, педагогічному); загальнонаукові системний, комплексний, структурний, особистісний підходи; принципи розробки й використання загальних і конкретних музично-педагогічних технологій.

Отже, концептуальною основою розробленої педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу є такі положення:

- професійно-творчу самореалізацію майбутніх педагогів-музикантів ми розглядаємо як педагогічну систему, результативність якої зумовлено рівнем взаємодії її складових елементів (мета, зміст, суб'єкт, об'єкт, педагогічна технологія);

- основу конструкції розробленої педагогічної системи становлять чотири взаємопов'язані освітньо-виховні блоки: когнітивний, практико-діяльнісний, особистісно-мотиваційний, соціально орієнтований. Комплексна реалізація розроблених блоків ініціює творче самоздійснення майбутніх фахівців, активізує процеси їхнього професійного саморозвитку

й самовдосконалення, сприяє професійно-творчій самореалізації студентів;

- цілісність педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх педагогів-музикантів коригують відповідно до політики освітньо-виховного середовища вишу, що забезпечує умови для ефективної реалізації особистісного та професійно-творчого потенціалу студентів;

- практичну реалізацію розроблених освітньо-виховних блоків здійснюють у модусі творчості, який ініціює пошук нестандартних рішень, а також новий, оригінальний результат.

Орієнтуючись на розроблені концептуальні положення, переходимо до побудови педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу. Дослідивши різноманітні позиції вчених щодо сутності та структури педагогічної системи, зазначимо, що розроблювану нами педагогічну систему буде представлено такою взаємопов'язаною сукупністю інваріантних компонентів:

- **цільовий компонент**, орієнтований на досягнення високого рівня професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики;

- **об'єкт та суб'єкт** як компоненти системи (студенти, які постають у ролі суб'єкт-об'єктів, а також викладачі, які беруть участь у процесі професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики);

- **змістовний компонент** – взаємопов'язана організація теоретичного, практичного й творчого видів діяльності майбутніх педагогів-музикантів;

- **технологічний компонент**, який демонструє оптимальні форми, методи й засоби професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики.

У процесі побудови названої системи вихідними для нас стали такі методологічні психолого-педагогічні теорії й концепції:

- психолого-педагогічна теорія діяльності (Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв та ін.);

- теорія системного підходу (В. І. Андрєєв,

Ю. К. Бабанський, В. П. Беспалько, Б. О. Голуб, В. В. Краєвський, В. І. Загвязинський, Б. Т. Лихачов, І. П. Подласий та ін.);

- теорії інтеграції освіти (В. С. Безрукова, О. Я. Данилюк, Є. Ю. Сухоревська, В. Т. Фоменко та ін.);
- концептуальні ідеї особистісно-орієнтованої освіти (Є. В. Бондаревська, А. О. Вербицький, Л. Г. Вяткін, О. С. Газман, М. В. Кларін, Н. Б. Крилова, М. К. Сергєєв, В. В. Сериков та ін.);
- психолого-педагогічні концепції професійної підготовки майбутніх учителів (К. О. Абульханова-Славська, Є. П. Белозерцев, І. Ф. Ісаєв, І. В. Ільїна, А. К. Маркова, Л. М. Мітіна, Л. І. Міщенко, Н. В. Кузьміна, Г. М. Подчалімова, О. В. Репринцев, П. Є. Решетников, Т. В. Скобликова, М. К. Шабанов, А. М. Ходусов та ін.);
- концепції вищої музично-педагогічної освіти (Є. Б. Абдуллін, О. А. Апраксїна, Л. Г. Арчажникова, І. А. Знаменська, А. С. Петелін, Н. О. Терентьєва, Л. В. Школяр та ін.);
- концепції творчої самореалізації особистості вчителя (Є. І. Ісаєв, М. А. Подимов, Л. С. Подимова та ін.) і проектування умов особистісного розвитку й саморозвитку студентів на основі середовищного підходу (Є. П. Белозерцев, Є. В. Бондаревська, Н. Б. Крилова, Ю. С. Мануйлов, В. І. Марєєв, Т. І. Шамова та ін.).

Смислотворчим началом нашої педагогічної системи, її базовим компонентом є мета. Цільові орієнтири може бути задано як ззовні (соціальне замовлення, державні освітні програми й стандарти), так і зсередини (місцева освітньо-виховна політика вишу, кодекс самоврядування студентського колективу). У зв'язку з цим усі окремі локальні цілі підпорядковано генеральній цілі – своєрідному проекту дії, який визначає характер і системну упорядкованість використовуваних процедур.

Цілі співвідносяться з результатами, утворюючи замкнутий цикл. Повнота збігу мети з результатами слугує надійним критерієм ефективності педагогічної системи. Мета коригує компонентний склад педагогічної системи, визначає форми й методи її здійснення. Обґрунтування й постановка мети, трансформація загальної педагогічної мети в конкретну

мету, якої необхідно досягти на заданому відрізку педагогічного процесу й у конкретних умовах, – суть цілепокладання. Слід відзначити, що цілепокладання завжди «прив'язане» до конкретної системи здійснення педагогічного процесу. Між вимогами педагогічної мети й конкретними можливостями тих, кого навчають, виявляються суперечності, тому окреслюють шляхи розв'язання цих суперечностей у проєктованому процесі.

В контексті розроблюваної нами педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики, ціль, конкретизована очікуваними змінами, здійснюваними під впливом спеціально підготовлених і планомірно проведених педагогічних дій, є системотворчим чинником педагогічного процесу. Результативність педагогічної системи детерміновано генеральною ціллю. У межах цього дослідження генеральну ціль сформульовано так: формування індивідуальності, орієнтованої на неперервний особистісний розвиток та ефективну професійно-творчу самореалізацію. Досягнення генеральної цілі коригують багатоманітні тактичні цілі (психологічні, методичні, соціальні), здійснення яких активізує процес професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики. Результативність генеральної цілі зумовлено рівнем реалізації її підцілей, конкретизованих особистісним і діяльнісним аспектами. Змістом особистісного аспекту є фізичне здоров'я студента, рівень його духовно-моральної культури та психологічної стійкості. Діяльнісний аспект конкретизовано навчально-пізнавальною, музично-педагогічною та музично-творчою діяльністю майбутнього фахівця.

Обов'язковою умовою функціонування розроблюваної нами педагогічної системи є наявність контингенту людей, які відчують потребу в отриманні й передачі знань. У зв'язку з цим невід'ємними компонентами педагогічної системи є викладачі та студенти. Педагог, формуючи діалектичний світогляд і виробляючи морально-естетичні принципи студента, сприяє його професійному й особистісному зростанню. Водночас невід'ємним складником професійної діяльності педагога є прагнення до самовдосконалення й саморозвитку (викладач як суб'єкт і об'єкт власної діяльності одночасно). Реалізації окресленої схильності сприяє сформоване діалектичне мислення педагога, розумний,

аналітичний підхід до себе і своїх вихованців, готовність до критичної переоцінки власних позицій і вчинків.

Студент як суб'єкт діяльності орієнтований на ефективну її реалізацію, усвідомлюючи мету діяльності, він розвиває в собі образ достойної людини. Результатом успішного здійснення діяльності студента є індивідуальність, яка самореалізовується, суб'єкт власної активності, здатний проектувати майбутнє, передбачати наслідки, подумки вибудовувати ідеальний результат власної діяльності, давати оцінку власним діям і життю як такому.

У контексті авторської педагогічної системи викладачі та студенти перебувають у постійній взаємодії, яка сприяє розвитку студентів у двох площинах:

- позитивний розвиток, формування й закріплення позитивних рис характеру й форм поведінки, які відображають відповідний рівень потребово-мотиваційного плану особистості;
- негативний розвиток, формування девіантної поведінки на фоні часто виникаючих негативних емоційних станів, які призводять до освітньої дезадаптації.

Демократичні, гуманні стосунки між викладачами та студентами породжують педагогічне співробітництво – взаємно зацікавлену спільну діяльність. Така спільна діяльність означає активну участь вихованця в навчально-виховному процесі та його рівне партнерство з педагогом. При цьому в студента змінюється рольова позиція: із вихованця він трансформується у вихователя й соратника свого наставника. Дослідивши сутність об'єкта й суб'єкта як компонентів педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики, ми встановили, що ефективне функціонування розробленої педагогічної системи зумовлено діяльністю її суб'єктів – викладачів і студентів, взаємодію яких спрямовано на вирішення розвивальних і освітніх завдань. Студент, як об'єкт-суб'єкт розробленої педагогічної системи становить особистість, яка саморозвивається, з проявленим активно-дієвим ставленням до себе й інших. Суб'єктність студента конкретизують такі характеристики: внутрішня незалежність від зовнішнього світу; самостійність у виборі цілей і способів

поведінки; творче ставлення до внутрішнього й зовнішнього світу; здатність до рефлексії. Функції студента зумовлено його здатностями ефективно освоювати й творчого змінювати навчально-педагогічну діяльність. Домінантним мотивом діяльності студента є мотив досягнень, який актуалізує значимість професійної самореалізації майбутнього фахівця.

Суб'єктом розробленої педагогічної системи є педагог – носій особистих і суспільних знань і цінностей. Функції педагога полягають у корекції професійного становлення й самореалізації майбутнього фахівця. Рівень професіоналізму викладача зумовлено його професійною кваліфікацією, конкретизованою загальною та психолого-педагогічною культурою, науково-теоретичною й методичною підготовленістю, креативним підходом до здійснення музично-педагогічної діяльності. Професійно-творча самореалізація суб'єктів і об'єкт-суб'єктів освітньо-виховного процесу здійснюється за допомогою їхньої партнерської взаємодії, що передбачає узгоджену діяльність, яка спрямована на досягнення спільних цілей і сприяє особистісному та професійному зростанню студентів і викладачів.

Інваріантним компонентом педагогічної системи є зміст. Саме він відображає потреби суспільства й запити особистості у сфері освіти й виховання, демонструє можливі механізми й інструменти реалізації соціального замовлення держави в цій галузі. У зв'язку з цим можемо стверджувати, що суть змістовного компонента конкретизовано смислом, вкладеним у спільну мету й наявні підділі.

Зміст – це невід'ємна частина досвіду поколінь, яку передають учням для досягнення поставленої мети відповідно до вибраних напрямів. Зміст педагогічної системи становить систему наукових знань, практичних умінь і навичок, а також світоглядних і морально-естетичних ідей, якими необхідно оволодіти в процесі освіти. Зміст педагогічної системи коригують об'єктивні й суб'єктивні чинники: потреби суспільства, науково-технічний прогрес, методологічна позиція вчених та ін. Саме зміст є смисловим відображенням пріоритетних цілей педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики, який мотивує майбутніх фахівців до творчого професійного самоздійснення.

Змістовний компонент визначає всю сукупність формованих ставлень, ціннісних орієнтацій, досвіду діяльності та спілкування суб'єктів діяльності, оволодіння студентами професійними знаннями й уміннями, необхідними в майбутній професійній діяльності, а також сприяє розвитку особистісних і професійно значимих якостей майбутніх фахівців. Зміст розробленої педагогічної системи конкретизовано сукупністю фундаментальних і спеціальних (теоретичних і методичних) знань, професійних умінь і навичок, важливих особистісно-ділових якостей майбутніх педагогів-музикантів, а також їхньою багатоманітною діяльністю, яка визначає спрямованість музично-педагогічного процесу загалом. Зміст педагогічної системи, коригований психолого-педагогічним і музично-творчим контекстом, орієнтований на розвиток потенційних можливостей особистості кожного студента, а також професійне співробітництво й партнерство всіх учасників освітньо-виховного процесу. Така векторність активізує самостійність студентів, ініціює процес їхньої професійно-творчої самореалізації.

Зміст розробленої педагогічної системи визначають такі освітньо-виховні блоки: когнітивний, практико-діяльнісний, особистісно-мотиваційний, соціально орієнтований. Блочну конструкцію змісту зумовлено багатогранним, творчим характером діяльності майбутніх педагогів-музикантів, який передбачає не лише вміння систематизувати й узагальнювати раніше засвоєні знання, але й навички, спрямовані на пошук нового нестандартного рішення у створенні нового продукту.

Змістом когнітивного блоку є знання, які сприяють професійній компетентності майбутнього педагога-музиканта, а також визначають його ставлення до себе, інших людей, суспільства, власної професії. Багатоманітна практична професійно орієнтована діяльність майбутніх учителів музики, конкретизована навчально-педагогічною, виконавською, науково-дослідницькою, музично-просвітительською роботою, становить зміст практико-діялісного блоку. Прилучення майбутніх фахівців до активної практичної діяльності на початкових етапах навчання, стимулює такі значимі для самореалізації процеси важко збагненної самості, як: самопізнання, самоутвердження, самоуправління, саморозвиток,



само здійснення. Особистісно-мотиваційний блок, за допомогою якого приводять у дію весь механізм професійної діяльності майбутніх педагогів-музикантів, конкретизовано музично-педагогічною спрямованістю, музичними здібностями й наявним досвідом практичної діяльності майбутніх фахівців. Усвідомлене ставлення студентів до себе й до обраної професії орієнтує їх на успішне професійне самоздійснення, активізує потреби у творчості й професійній рефлексії, сприяє ефективному професійному ціле покладанню. Векторна спрямованість освітньо-виховного потенціалу музичного мистецтва в соціумі – суть соціально орієнтованого блоку. Соціально орієнтована професійно-творча самореалізація майбутніх учителів музики, представлена концертною, музично-просвітительською, музично-терапевтичною діяльністю студентів, сприяє розвитку студентської самоорганізації й навичок ефективної комунікації, активізує процеси музично-творчого самовираження майбутніх фахівців, інтенсифікує «Я-професійне» студентів. Комплексна реалізація розроблених блоків, здійснювана через призму особистісних диспозицій студентів, стимулює творчий самопрояв майбутніх фахівців, активізує процеси їхнього саморозвитку й самовдосконалення.

Проектом здійснюваної на практиці педагогічної системи є педагогічна технологія – система способів, принципів і регулятивів, застосовуваних у процесі освіти й виховання студентів. У зв'язку з тим, що технологія визначає структуру та зміст діяльності всіх учасників навчально-виховного процесу, цей засіб ми виділяємо як окремий компонент педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики.

Незважаючи на те, що зміст поняття «технологія» конкретизовано відповідною галуззю людської діяльності, цю сукупність методів, спрямованих на отримання конкретної продукції, характеризують два принципові моменти:

- гарантованість кінцевого результату;
- проектність здійснення досліджуваної проблеми.

У зв'язку з тим, що технологія становить процес якісного перетворення вихідного матеріалу, невід'ємними її складовими елементами є цілі, завдання, зміст, методи, форми. Кваліфіковано

розроблена та грамотно використана технологія трансформує традиційний процес засвоєння знань у захопливий творчий акт, Унаслідок чого підвищується рівень професійної компетентності як тих, хто навчає, так і тих, хто навчається. Своєрідність педагогічної технології професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики детерміновано цільовою установкою на розвиток особистості; синтезом індивідуальної й колективної роботи, наставництва й самоосвіти; професійно-творчою спрямованістю навчання, яка передбачає інтеграцію науки й творчості. При цьому векторність авторської технології конкретизовано творчим здійсненням розроблених нами змістовних блоків: когнітивного, практико-діяльнісного, особистісно-мотиваційного, соціально орієнтованого.

У здійсненні когнітивного блоку було використано авторську технологію «Нелінійно візуалізованого знання», яка становить оригінальний спосіб структурування інформації в альтернативному записі. Розроблена технологія сприяє цілісному сприйняттю інформації, ініціює встановлення взаємозв'язків між поняттями та явищами, які вивчають, активізує процес запам'ятовування матеріалу. Продуктивність технології зумовлено роботою «знанневого вінчестера» – структурованого результату індивідуального мозкового штурму користувачів технології. Запуск «знанневого вінчестера» дозволяє пройти оптимальний пошуковий маршрут і реалізувати поставлену мету. Технологія «Нелінійно візуалізованого знання» активізує пошукову й дослідницьку діяльність студентів, мотивує їх до ефективного навчання й творчої самореалізації.

Здійсненню практико-діяльнісного блоку сприяла авторська технологія алгоритмізованої творчої діяльності майбутніх педагогів-музикантів «Сходинки творчого підйому». Сміслову домінантою цієї технології є розроблений нами алгоритм творчої діяльності, що становить послідовність логічних дій, які активізують творчий процес майбутніх педагогів-музикантів. Покрокове здійснення алгоритму («констатація», «ресурси», «взаємодія», «проблеми», «рішення», «результати») сприяє творчій професійній реалізації майбутніх фахівців, ініціює студентів до усвідомленої побудови індивідуальної професійної траєкторії за допомогою творчого особистісного та професійного само

здійснення. Ефективності виконання кроків алгоритму сприяють такі використовувані в процесі здійснення технології форми й методи, як ділові ігри, музично-творчі проекти, музично-евристичні занурення; методи музично-образних вербалізацій, музично-рефлексивних полілогів, евристичних питань та ін. Значимість розробленої технології полягає в її можливостях активізації розумової діяльності студентів, розвитку інтересу до дослідницької й музично-творчої роботи, ініціюванні бажання й уміння творчо реалізовуватися в професії.

Вирішення проблеми автентичності як бажаного результату особистісного та професійного зростання майбутніх фахівців було здійснено в контексті особистісно-орієнтованого блоку за допомогою авторського психолого-педагогічного семінару-тренінгу «Шлях до себе». Векторну спрямованість цього семінару-тренінгу конкретизовано розвитком системи уявлень студентів про власну особистість, активізацією їхнього творчого потенціалу; ініціюванням позитивної особистісної та професійної «Я-концепції» майбутніх фахівців. Тренінгова програма передбачає усвідомлену роботу учасників у контексті таких розроблених нами змістовних блоків: особистісного, професійного, творчодіяльнісного. Зміст кожного блоку зумовлено теоретичними знаннями, практичними вправами, розбором і відпрацюванням конкретних ситуацій учасниками тренінгу. Результатом тренінгу є підвищення рівня самосвідомості й самопізнання, розвиток мотивації особистісного та професійного зростання, підвищення самооцінки. Проведення психолого-педагогічного семінару-тренінгу «Шлях до себе» активізує процеси самодослідження, самопізнання, самовдосконалення майбутніх педагогів-музикантів, ініціює їхню особистісну та професійну ефективність.

Соціальну спрямованість професійної діяльності педагога-музиканта як змістовний складник соціально орієнтованого блоку представлено авторським соціально орієнтованим навчальним проектом «Майстерня студентських ініціатив», який активізує творчий самопрояв і самовираження студентів. Організація тематичних та авторських концертів, розробка музично-просвітительських лекторіїв і музично-театральних шоу, редагування творчої сторінки в студентській газеті й підготовка інтерактивних музично-педагогічних презентацій –

варіативні форми роботи «Майстерні студентських ініціатив», що сприяють розвитку творчого потенціалу студентів, реалізація якого визначає їхню успішність та ефективність у професійній діяльності. Беручи участь у роботі Майстерні, студенти адаптуються до реалій майбутньої професійної діяльності, розвивають професійну самостійність і компетентність.

Авторська педагогічна технологія професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики містить усі необхідні для статусу поняття «технологія» характеристики. Вона алгоритмізована, інваріантна, націлена на результат. Водночас, вирізняючись гнучкістю, ця технологія, відкрита для впровадження нового досвіду професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики.

Отже, дослідивши системний підхід як провідний напрям у розробці теоретико-методичних основ професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики в освітньо-виховному середовищі вишу, ми дійшли таких висновків:

- систему як базове поняття дослідження визначаємо як організований комплекс засобів досягнення загальної мети, системний підхід – як спосіб наукового пізнання та практичного освоєння складно організованих об'єктів, при якому на перше місце поставлено не аналіз складових частин об'єкта, а його характеристики як деякого цілого, розкриття механізмів, що забезпечують цілісність об'єкта;

- використання системного підходу в дослідженні професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики зумовлено такими моментами:

- значимість системного підходу у виявленні ширшої пізнавальної реальності;

- концентрація уваги на конкретних механізмах цілісності досліджуваного об'єкта;

- можливість вибору адекватного розчленування досліджуваного об'єкта;

- допустимість гнучкого використання принципів системного підходу;

- інтерпретацією системного підходу в педагогіці є педагогічна система – взаємодія різноманітних

взаємопов'язаних структурних компонентів, об'єднаних однією метою – розвиток особистості й індивідуальності;

- оптимальність педагогічних завдань педагогічної системи визначають її складники. У контексті цього дослідження розроблювана педагогічна система становить взаємодію таких її компонентів: цільовий; об'єкт та суб'єкт, як компоненти системи; змістовний, технологічний;

- основою конструйованої педагогічної системи є розроблена концепція професійно-творчої самореалізації майбутніх учителів музики, конкретизована такими теоретичними положеннями:

- професійно-творчу самореалізацію майбутніх педагогів-музикантів ми розглядаємо як педагогічну систему, результативність якої зумовлено рівнем взаємодії її складових елементів (цільовий; об'єкт та суб'єкт, як компоненти системи; змістовний, технологічний);

- основу конструкції розроблюваної педагогічної системи становлять чотири взаємопов'язані освітньо-виховні блоки: когнітивний, практико-діяльнісний, особистісно-мотиваційний, соціально орієнтований. Комплексна реалізація розроблених блоків ініціює творче самоздійснення майбутніх фахівців, активізує процеси їхнього професійного саморозвитку й самовдосконалення, сприяє професійно-творчій самореалізації студентів;

- цілісність педагогічної системи професійно-творчої самореалізації майбутніх педагогів-музикантів коригують відповідно до політики освітньо-виховного середовища вишу, що забезпечує умови для ефективної реалізації особистісного та професійно-творчого потенціалу студентів;

- практична реалізація розроблених освітньо-виховних блоків здійснюється в модусі творчості, який ініціює пошук нестандартних рішень, а також новий, оригінальний результат.

### **Список використаної літератури**

1. **Дмитриенко В. А.** Методологические проблемы науковедения / В. А. Дмитриенко. – Томск : Изд-во Томск, ун-та, 1977. – 174 с. 2. **Афанасьев В. Г.** О системном подходе в

социальном познании / В. Г. Афанасьев // *Вопр. философии.* – 1973. – № 6. – С. 98–111. **3. Юдин Э. Г.** Методологическая природа системного подхода / Э. Г. Юдин // *Системные исследования.* – М. : Наука, 1973. – С. 38–52. **4. Губанов В. А.** Введение в системный анализ / В. А. Губанов, В. В. Захаров, А. Н. Коваленко. – Л. : ЛГУ, 1988. – 232 с. **5. Блауберг И. В.** Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 450 с. **6. Афанасьев В. Г.** Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с. **7. Каган М. С.** Система и структура / М. С. Каган // *Системный подход и гуманитарное знание : избр. ст.* – Л. : Изд-во ЛГУ, 1991. – С. 30–48. **8. Гизатов К. Т.** Метод социалистического реализма / К. Т. Гизатов. – Казань : Татар. кн. изд-во, 1988. – 206 с. **9. Самохина Н. Н.** Системный подход как ведущее направление в разработке теоретико-методических основ профессионально-творческой самореализации будущих учителей музыки в образовательно-воспитательной среде вуза / Н. Н. Самохина // *Журн. науч. публ. аспирантов и докторантов.* – Курск. – 2013. – № 8. – С. 131–136. **10. Самохіна Н. М.** Шляхи підвищення рівня національної самосвідомості майбутніх учителів музики у позанавчальній роботі мистецтвознавчо-краєзнавчої спрямованості / Н. М. Самохіна // *Освіта Донбасу.* – 2008. – № 5. – С. 49–53. **11. Ломов Б. Ф.** О системном подходе в психологии / Б. Ф. Ломов // *Вопр. психологии.* – 1975. – № 2. – С. 31–45. **12. Конаржевский Ю. А.** Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск : ЧГПИ им. А. Горького, 1986. – 133 с. **13. Садовский В. Н.** Основания общей теории систем : логико-методол. анализ / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 276 с. **14. Философский энциклопедический словарь** / под. ред. А. М. Прохорова. – М. : Сов. энцикл., 1989. – 815 с. **15. Андреев В. И.** Педагогика творческого саморазвития : инновац. курс : в 2 кн. / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1996. – Кн. 1. – 1996. – 208 с. **16. Черняк Ю. И.** Анализ и синтез систем в экономике / Ю. И. Черняк. – М. : Экономика, 1970. – 151 с. **17. Акофф Р.** Искусство решения проблем / Р. Акофф ; пер. с англ. Е. Г. Коваленко. – М. : Мир, 1982. – 220 с. **18. Клиланд Д.** Системный анализ и целевое управление / Д. Клиланд, В. Кинг. –

М. : Сов. радио, 1974. – 264 с. **19. Краевский В. В.** Общие основы педагогики : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – 2-е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 256 с. **20. Каган М. С.** О системном подходе к системному подходу / М. С. Каган // Филос. науки. – 1973. – № 6. – С. 34–42. **21. Ганзен В. А.** Системные описания в психологии / В. А. Ганзен. – Л. : ЛГУ, 1984. – 176 с. **22. Беспалько В. П.** Основы теории педагогических систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с. **23. Кузьмина Н. В.** Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1980. – 172 с. **24. Беспалько В. П.** Какой будет школа в XXI веке (о необходимости создания педагогической системы гомогенных групп) / В. П. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 9. – С. 23–26. **25. Шамова Т. И.** Управление образовательными системами : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т. И. Шамова, П. И. Третьякова, Н. П. Капустин ; под ред. Т. И. Шамовой. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 320 с. **26. Подласый И. П.** Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов пед. вузов : в 2 кн. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 2001. – 576 с. Кн. 2 : Процесс воспитания. – 2001. – 256 с. **27. Анохин П. К.** Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем / П. К. Анохин // Очерки по физиологии функциональных систем. – М. : Медицина, 1975. – С. 17–62. **28. Третьяков П. И.** Адаптивное управление педагогическими системами / П. И. Третьяков и др.. – М. : Академия, 2003. – 368 с. **29. Шелепаева А. Х.** Различные подходы к описанию системно-информационной картины мира / А. Х. Шелепаева // Профильная шк. – 2006. – № 1. – С. 53–56. **30. 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. **31. Лихачев Б. Т.** Педагогика : курс лекций / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1996. – 163 с. **32. Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методол. основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с. **33. Кузьмина Н. В.** Профессионализм деятельности преподавателя, мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.

### РОЗДІЛ 3

## ПРАКТИКО ЗОРІЄНТОВАНІ ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

**М. С. Доннік**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри соціальної  
педагогіки та психології

Кіровоградського державного педагогічного університету  
імені Володимира Винниченка

### ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ СОЦІАЛЬНОГО ГУРТОЖИТКУ

***Анотація.** У статті подано наукове обґрунтування системи соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку, спрямованої на соціалізацію вихованців закладу. Визначається обов'язкова цілісність та наявність упорядкованості системоутворюючих зв'язків її компонентів: мети (підвищення рівня соціалізації вихованців), змісту (створення соціально-виховного середовища в межах закладу), форм (індивідуальні, групові, масові) та методів (педагогічні, психологічні, соціологічні та власне соціально-педагогічні) роботи, а також суб'єктів (адміністрація установи, соціальний педагог, фахівці закладів соціального спрямування) та об'єктів (вихованці соціального гуртожитку) соціально-педагогічної діяльності.*

***Ключові слова:** соціальний гуртожиток; система; дітисироти; молодь, позбавлена батьківського піклування.*

Українське суспільство в сучасних умовах потребує реалізації соціальної політики держави щодо осіб, які опинилися в несприятливих обставинах та стали приналежними до представників «групи ризику». Відповідно до реалій життя Міністерство соціальної політики України визначає головну місію функціонування – формування та реалізацію державної



політики заради побудови соціально справедливого суспільства і розвитку України як соціальної держави [1]. Згідно з Наказом Міністерства соціальної політики України № 195 від 26 лютого 2016 року затверджено План діяльності Міністерства соціальної політики України на 2016 рік. Одним із провідних завдань Плану є орієнтація на дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, по відношенню до яких здійснюється, по-перше, забезпечення їх соціального захисту дітей (забезпечення житлом; захист житлових прав; опрацювання разом із недержавними організаціями питань доцільності наставництва над дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування, які виховуються в інтернатних закладах); по-друге, реформування системи соціальних послуг через розробку та затвердження державних стандартів соціальних послуг у сфері соціальної інтеграції та реінтеграції випускників інтернатних закладів [там само].

Реалізація означених завдань в Україні здійснюється інститутами соціальної сфери, у тому числі, соціальними гуртожитками, покликаними забезпечити випускників шкіл-інтернатів тимчасовим житлом та озброїти навичками самостійного життя поза інтернатними закладами.

Функціонування закладу обумовлюється основними завданнями соціально-педагогічної діяльності, що визначаються, по-перше, соціалізацією через формування активної життєвої позиції, засвоєнням норм та цінностей суспільства; по-друге, створенням належних умов для соціальної адаптації; по-третє, сприянням вирішенню психологічних та соціальних проблем мешканців; по-третє, формуванням навичок безпечної сексуальної поведінки, зміцненням репродуктивного здоров'я, просвіти з питань усвідомленого батьківства, підготовки до створення власної сім'ї; по-четверте, захистом прав та інтересів молоді, яка проживає в соціальному гуртожитку, у тому числі житлових та майнових; по-п'яте, підвищенням поінформованості осіб з психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних та юридичних питань, наданням відповідних послуг зазначеним особам; розвитком комунікативних навичок безконфліктного спілкування,

організацією змістовного дозвілля; по-шосте, допомогою в отриманні середньо-спеціальної або вищої освіти, а також сприянням у працевлаштуванні [2, с. 114].

Діяльність перших соціальних гуртожитків для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, датується 2006 роком, що обумовлює відсутність достатньої наукової бази у сфері специфіки його функціонування. Тому метою нашого дослідження виступає розробка ефективної системи соціально-педагогічної діяльності у сфері соціалізації вихованців соціальних гуртожитків.

У науковому обґрунтуванні системи соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на соціалізацію молоді інтернатних закладів першочергового значення набуває дослідження поняття «система».

Для детального розуміння сутності дефініції звернемося до наукових надбань В. Афанасьєва, І. Блауберга, В. Волкової, М. Дивака, В. Дружиніна, А. Кустовської, П. Лоуренса, В. Садовського, Ф. Тарасенко, Є. Юдіна тощо.

Згідно з науковими напрацюваннями провідних спеціалістів із системних досліджень, система розглядається як сукупність певних об'єктів, у результаті взаємодії яких, відбувається формування якісно нових властивостей, не притаманних окремим елементам цієї системи [3; 4]. Тлумачення поняття з точки зору формування «нових інтегративних якостей» [4, с. 24] дає можливість звернути увагу на системну якість, як обов'язкову ознаку системи, і констатувати, що «властивості системи виявляються не просто сумою властивостей, складових її окремих елементів, а визначаються наявністю та специфікою зв'язку і відношень між елементами, тобто конструюються як інтегративні якості системи як цілого» [5, с. 83–84]. На думку В. Садовського, «наявність таких зв'язків і відношень між елементами системи і забезпечує відносно самостійне, відокремлене існування, функціонування системи» [там само]; що неможливе без обов'язкової упорядкованості системоутворюючих зв'язків її компонентів, які складають внутрішню структуру певної системи, тобто певну цілісність, що, у випадку стійкості, стабільності та якісної визначеності системи, сприяє отриманню

інтегрального результату. Іншими словами, притаманні системі такі якості, як упорядкованість компонентів, взаємодія елементів та сформованість системоутворюючих зв'язків, визначають наявність її невід'ємного атрибуту – структури. Саме структура дозволяє говорити про цілісність, динамічність та якісну визначеність системи. Отже, на основі вищезазначених особливостей, зауважимо, що в межах нашого дослідження система соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку повинна мати чітко визначену структуру, що сприятиме отриманню інтегрального результату, тобто успішному процесу соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах функціонування соціального гуртожитку.

Крім того, спираючись на наукові дослідження представників системного підходу [3; 4; 6], визначаємо, що функціонування системи неможливе без структурних компонентів, які складають основу системи та відображають взаємопов'язані між собою мету, зміст, організаційні форми та методи, а також об'єкт і суб'єкт соціально-педагогічної діяльності.

Отже, орієнтуючись на результати проведеного нами аналізу у галузі системних досліджень, а також наукових надбань у сфері соціальної педагогіки щодо основних завдань процесу соціалізації молоді, позбавленої батьківського піклування, у соціальному гуртожитку, ми розробили систему соціально-педагогічної роботи закладу, структурні компоненти якої, являють собою сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених заходів впливу на рівень соціалізованості вихованців.

Слід зазначити, що рівень соціалізованості мешканців закладу ми вбачаємо у трьох взаємопов'язаних структурних компонентах цього процесу – громадянській, статево-рольовій та трудовій соціалізації, вибір яких є не випадковим, тому що обумовлюється віковими особливостями молодих людей, їх соціально-психологічними характеристиками, та умовами проживання у закладах інтернатного типу. Дана послідовність компонентів виключає їх абсолютизацію тобто, на наш погляд, не можна однозначно стверджувати, що якийсь компонент на першому місці, інший – на другому, щось більш або менш важливе.

Обираючи зазначені складові соціалізації, ми враховували рівень сформованості трудової та статево-рольової соціалізованості, актуальність яких не викликає сумнівів під час вибору молодою людиною майбутньої професії; а також у процесі створення майбутньої сім'ї та виконання у відповідності з цим, соціальних ролей. Одночасно, аналізуючи сучасний стан розвитку суспільства, його політичні настрої та уподобання, а також економічні реформи, ми враховували рівень громадянської соціалізації, як необхідної передумови успішного становлення особистості та формування активної життєвої позиції.

Перейдемо до детальної характеристики кожного структурного компоненту системи соціально-педагогічної діяльності закладу, спрямованої на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування.

*Першим структурним компонентом* є мета, як визначальна ознака та найважливіший системоутворюючий фактор, що вимагає узгодженості дій та спрямованості на досягнення певного результату. Отже, метою системи соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку є підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації вихованців, підготовка мешканців закладу до самостійного життя поза інтернатними установами.

Визначення мети системи соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку обумовлює низку завдань, спрямованих на реалізацію поставленої мети. По-перше, це створення соціально-виховного середовища, в межах функціонування якого планується вплив на соціально-психологічну сферу вихованців, на формування їх взаємостосунків, розвиток трудових навичок, статево-рольову ідентифікацію тощо. По-друге, формування знань, розвиток умінь та навичок, сприяння накопиченню мешканцями соціального гуртожитку власного життєвого досвіду для успішного входження у соціальне середовище поза установами інтернатного типу та соціальним гуртожитком, зокрема. По-третє, створення умов для усвідомлення вихованцями установи важливості успішної соціалізації кожного члена суспільства, а також розуміння ними наслідків низького рівня соціалізації.

Отже, реалізацію вищезазначених завдань, спрямованих

на підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців інтернатного закладу, ми плануємо шляхом створення соціально-виховного середовища, в рамках якого планується досягнення мети системи соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку, спрямованої на соціалізацію осіб, позбавлених батьківського піклування.

Саме тому, *другим компонентом системи* соціально-педагогічної діяльності інтернатного закладу, спрямованої на соціалізацію вихованців, є зміст соціально-педагогічної роботи.

З педагогічної точки зору зміст можна охарактеризувати як сутність предметів і явищ, їх якісну визначеність та характерні особливості. При чому, зміст виражає саму природу певних речей в їх внутрішніх зв'язках, властивостях і ознаках [7, с. 107]. Спираючись на дане визначення, зміст системи соціально-педагогічної діяльності полягає у реалізації процесу громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців гуртожитку за допомогою створення соціально-виховного середовища, покликаного здійснювати вплив на вихованців гуртожитку через організацію специфічних відносин (між фізичними особами, інститутами соціального спрямування та молоддю, позбавленою батьківського піклування,) всередині цього середовища. Під соціально-виховним середовищем ми будемо розуміти середовище безпосереднього та опосередкованого впливу на особистість на мікрорівні, сукупність об'єктивних факторів, що створюють сприятливі умови життєдіяльності особистості, передачі їй суспільно-історичного досвіду людства і національної культури, яке впливає на формування її соціально-адаптивних можливостей [8], статево-рольову ідентифікацію та розвиток трудових навичок. Функціонування соціально-виховного середовища можна вважати позитивним у тому випадку, коли воно зорієнтоване на розвиток вихованців соціального гуртожитку, виконує діагностичну функцію та відповідає запитам найближчого соціального оточення [9, с. 261].

При побудові соціально-виховного середовища ми враховували такі аспекти: наявність впливу суб'єктів соціального середовища, наявність об'єктів соціального середовища, позитивна спрямованість діяльності соціального

педагога на підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців закладу. Розглянемо детально кожен показник продуктивного функціонування соціально-виховного середовища.

Першим аспектом успішної діяльності соціально-виховного середовища виступає наявність впливу його суб'єктів. Під суб'єктами соціального середовища ми будемо розуміти фізичних осіб (соціальні педагоги, психологи, спеціалісти різноманітних установ соціальної сфери) та інститути соціального спрямування (центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служби у справах дітей, центри зайнятості, соціальні центри матері та дитини тощо), покликані створювати необхідні умови для підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців соціальних гуртожитків. Наявність суб'єктів соціального життя у структурі соціально-виховного середовища передбачає залучення не лише фізичних осіб, але й взаємодію певних інституцій, що безпосередньо чи опосередковано впливають на успішність процесу соціалізації вихованців соціального гуртожитку, поступова інтеграція виховного потенціалу яких, покликана створювати сприятливі умови для індивідуального розвитку кожного члена цього середовища (формування певних якостей, переконань, духовно-ціннісних орієнтацій та потреб). Завдяки включеності суб'єктів соціального життя у соціально-виховне середовище розширюється діапазон можливостей виховного впливу на особистість, відбувається інтеграція зусиль фізичних осіб та інституцій соціального спрямування, покликаних сприяти соціалізації мешканців гуртожитку, формувати соціально активну, свідому особистість. Підкреслюючи роль впливу суб'єктів соціального середовища на процес становлення та розвитку вихованців інтернатного закладу, особливу увагу звертаємо на компетентність спеціаліста соціального гуртожитку у сфері громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування. У зв'язку з цим, під час побудови системи соціально-педагогічної діяльності закладу, ми враховуємо сприяння становленню висококваліфікованого спеціаліста,

здатного швидко, якісно та змістовно впливати на процес соціалізації своїх вихованців. У нашому розумінні, ефективна соціально-педагогічна діяльність можлива за умов, коли соціальний педагог:

а) озброєний знаннями щодо громадянської сфери життя мешканців закладу; сприяє розвитку патріотичності вихованців гуртожитку, вияву обізнаності із сучасними політичними подіями країни; формує у осіб любов до Батьківщини, рідної мови тощо; працює над процесом оволодіння вихованцями товариськими якостями та комунікативними здібностями;

б) має сформовані уявлення про особливості статево-рольової поведінки мешканців соціального гуртожитку; прагне розвинути у вихованців почуття відповідальності за власне життя і майбутню сім'ю, орієнтує свою діяльність на розвиток навичок безконфліктного спілкування мешканців гуртожитку та осіб протилежної статі; спрямовує соціально-педагогічну діяльність на розвиток у вихованців навичок, необхідних для створення благополучної сім'ї (чесності по відношенню до осіб протилежної статі, довіри, поваги, розуміння, вірності, сумлінності, щирості, вміння допомогти та підтримати в скрутних ситуаціях тощо);

в) орієнтується в основах профорієнтаційної роботи, ознайомлений з методиками визначення професійних нахилів, і уподобань мешканців соціального гуртожитку; створює умови щодо формування трудових якостей вихованців (пунктуальності, працелюбності, старанності, ініціативності, наполегливості, відповідальності, цілеспрямованості, прагнення до успіху тощо); сприяє зустрічам із представниками центрів зайнятості з метою інформування мешканців закладу щодо наявності вільних вакансій, проведення профорієнтаційної роботи та залучення до трудової діяльності;

г) володіє методикою створення соціально-виховного середовища, здатний створювати необхідні умови, що сприятимуть успішному процесу соціалізації членів цього середовища.

Отже, визначальним та системотворчим компонентом успішної громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського

підкування, виступає обов'язкова наявність суб'єкта соціально-виховного середовища (соціального педагога), компетентність якого підвищує ефективність соціального впливу на вихованців, а також сприяє успішному соціальному становленню мешканців закладу.

Другим аспектом успішного функціонування соціально-виховного середовища виступає наявність об'єктів, на яких безпосередньо спрямований вплив суб'єктів соціального середовища. Під об'єктами соціального середовища ми будемо розуміти певних осіб, що потребують допомоги та підтримки соціального педагога в процесі соціалізації. Слід зазначити, що необхідною умовою успішного функціонування соціально-виховного середовища виступає обов'язкова активність його об'єктів, а також побудова взаємостосунків у системі координат «соціальний педагог – вихованець гуртожитку» на суб'єктно-суб'єктних засадах, яка досягається за рахунок раціонального впливу ініціатора середовища на мешканців гуртожитку. Своєрідність цього впливу визначається вивченням особливостей, притаманних об'єктам соціального середовища, через постійне включення соціального педагога у загальний процес соціалізації мешканців закладу. На нашу думку, до основних факторів, які підлягають обов'язковому вивченню, можна віднести:

- комплекс соціально-психологічних особливостей осіб соціального гуртожитку, що обумовлюється постійним перебуванням вихованців в умовах закритої системи закладів інтернатного типу;

- віковий показник, що представлений діапазоном 15 – 23 років, який детермінує використання спеціальних форм та методів соціально-педагогічної діяльності у відповідності із сформованими якостями мешканців гуртожитку;

- характер взаємостосунків осіб, що проживають в інтернатному закладі, що включає ставлення вихованців один до одного, особливості комунікації, самоусвідомлення та самоконтроль, мотивацію до взаємодії тощо, та вимагає від соціального педагога вчасної корекції несприятливих відносин, запобігання виникненню конфліктів та успішного їх подолання,



а також завчасне попередження і підготовку осіб до можливих змін складу колективу.

Врахування всіх вищезазначених особливостей, на нашу думку, сприятиме створенню позитивного соціально-виховного середовища, здатного впливати на підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців соціального гуртожитку.

Останньою умовою успішного функціонування соціально-виховного середовища виступає позитивна спрямованість діяльності соціального педагога на підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації вихованців закладу. Реалізується третя умова за наявності певних способів, що полегшують формування прагнення мешканців установи до взаємодії із організатором соціально-виховного середовища та сприяють готовності змінюватися, а значить стоять на меті системи соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку, спрямованої на соціалізацію вихованців. Тому ми представляємо перелік та обґрунтування цих способів, як невід'ємної складової комплексної системи соціально-педагогічної діяльності закладу та ефективного шляху її реалізації, що виступають допоміжними засобами на шляху підвищення рівня соціалізації молоді, позбавленої батьківського піклування.

Першим допоміжним засобом є організація взаємодії на засадах цілеспрямованого педагогічного спілкування, змістом якого виступає обмін інформацією, здійснення виховного впливу, організація взаємовідносин за допомогою комунікативних засобів [10, с. 176].

Під цілеспрямованим педагогічним спілкуванням ми будемо розуміти комунікативну взаємодію соціального педагога з вихованцями гуртожитку, спрямовану на встановлення сприятливого психологічного клімату, психологічну оптимізацію діяльності і стосунків у соціально-виховному середовищі, з метою підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців закладу. При чому, найбільш ефективним, на нашу думку, є суб'єкт-суб'єктний характер цілеспрямованого педагогічного спілкування, що полягає у рівності психологічних позицій, взаємній

гуманістичній установці, активності соціального педагога та вихованців, взаємопроникненні їх у світ почуттів і переживань, готовності прийняти співрозмовника, взаємодіяти з ним [11].

Практика показує, що лише на основі суб'єкт-суб'єктних відносин можна досягти збереження індивідуальності особистості, її унікальності в усіх можливих проявах, різнорівневості і різноплановості в здібностях, можливостях, інтересах, потребах і прагненнях. Завдяки рівноправній взаємодії учасників суб'єкт-суб'єктних відносин досягається усвідомлення вихованцями соціального гуртожитку сенсу власного життя, визначається траєкторія розвитку, відбувається розробка плану дій і його подальша реалізація, оцінюється, корегується чи навіть змінюється поставлена мета. Крім того, цілеспрямоване педагогічне спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктних відносинах, дозволяє усвідомити мешканцям гуртожитку невідповідність «Я»-реального» і «Я»-ідеального», без чого неможливі об'єктивна самооцінка та саморозвиток [12, с. 93].

Саме тому, під час побудови системи соціально-педагогічної діяльності закладу, спрямованої на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування, ми пропонуємо будувати цілеспрямоване педагогічне спілкування на засадах суб'єкт-суб'єктних відносин, яким притаманна:

- особистісна орієнтація співрозмовників (готовність бачити і чути партнера по спілкуванню, самоцінне ставлення до нього),

- рівність психологічних позицій (визнання права вихованця на власну думку, уникнення домінуючої «зверхньої» позиції соціального педагога),

- проникнення у світ почуттів та переживань, готовність стати на позицію співрозмовника (використання принципів співпереживання, взаємної довіри, співчуття),

- використання нестандартних прийомів спілкування (вихід із рольової позиції вихователя, побудова дружніх стосунків) [13, с. 114–115].

Крім того, під час реалізації цілеспрямованого педагогічного спілкування ми повинні враховувати такі етапи:

Перший етап – накопичення згоди. Завдання соціального педагога: подолати «бар'єри» у спілкуванні шляхом нейтралізації

негативних установок вихованця та посилення його мотивації до спілкування і зближення. Початок взаємодії пропонуємо будувати у формі бесіди з актуальної та нейтральної теми (погода, новий кінофільм, нещодавні масові події в місті, соціальному гуртожитку) у неформальній обстановці за умови відсутності сторонніх осіб. Під час бесіди не варто наполягати на обов'язковій відповіді мешканця, вимагати від нього пильного погляду, не викликати заперечень та незгоди.

Другий етап – пошук спільних інтересів. Завдання соціального педагога: заздалегідь вивчити інтереси співрозмовника та під час бесіди звернути увагу вихованця на власну зацікавленість його уподобаннями, тобто спробувати знайти точку дотику інтересів, що здатні стати матеріалом для подальшого спілкування. Під час комунікативної взаємодії бажано накопичувати все те, що виявляє схожість позицій соціального педагога та мешканця і знижує значення відмінностей, що є у статусі, віці, освіті тощо. Соціальному педагогу не варто висловлювати оригінальні судження, фіксувати увагу співрозмовника на своїй перевазі, знаннях, невідомих для партнера.

Третій етап – взаємне прийняття та обговорення особистісних рис та принципів. Завдання соціального педагога: пошук міцної та широкої основи для поглиблення стосунків за допомогою обговорення своїх особистісних якостей, які сприятливо позначатимуться на подальших взаємовідносинах. Позитивні риси – відвертість, чесність, надійність, прямота, повинні виділятися та схвалюватися, а негативні – лінощі, конфліктність, агресивність, безініціативність – прийматися соціальним педагогом незаперечно, без висловлювання сумнівів щодо їх існування. В результаті спілкування на цьому етапі вихованець повинен прийти до висновку, що в нього та соціального педагога є не тільки спільні інтереси, але й спільні погляди, схожість характерів тощо [14, с. 196–198].

Після успішної реалізації трьох передумов цілеспрямованого педагогічного спілкування можна говорити про сформованість довірливих стосунків між соціальним педагогом й мешканцями гуртожитку та переходити до безпосередньої соціально-педагогічної діяльності щодо

підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації вихованців закладу в умовах соціально-виховного середовища.

Другий допоміжний засіб у реалізації системи соціально-педагогічної діяльності гуртожитку спрямований на створення ситуації успіху. Важливість створення ситуації успіху не викликає сумнівів, тому що передбачає «суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи» [15, с. 198], у результаті чого підвищується життєва стійкість, здатність до протидії, відбуваються зміни у взаєминах мешканців закладу з оточуючими. Як показує практика, вихованці гуртожитку, які пережили успіх, стають більш комунікабельними, виявляють співчуття до інших, бажання надати допомогу та підтримку [16, с. 64]. Сутність «створення ситуації успіху» передбачає цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягнення значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому [17, с. 31], а також формує оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих, особистості та результатом їх діяльності. І в тому випадку, коли очікування індивіда збігаються або перевершують очікування оточуючих, найбільш значимих для особи, можна говорити про успіх [18].

Організація ситуації успіху в процесі реалізації системи соціально-педагогічної діяльності гуртожитку щодо підвищення рівня соціалізованості мешканців гуртожитку покликана створювати сприятливі умови та стимулювати позитивні емоції представників соціального середовища. Тому ми пропонуємо спрямовувати свою діяльність на побудову оптимістичної установки вихованців, тимчасове ігнорування негативних проявів поведінки та якостей осіб, а також орієнтуватись на перспективні лінії розвитку членів соціально-виховного середовища. Для цього, в процесі реалізації системи соціально-педагогічної діяльності гуртожитку, спрямованої на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування, пропонуємо використовувати такі засоби впливу на особистість:

– заохочення («Я впевнена, що у тебе обов'язково вийде»);

– попереднє обговорення з вихованцем стратегії дій щодо виконання певного завдання («Давай подумаємо разом, що тут можна зробити»);

– переорієнтація мешканця гуртожитку із песимістичної оцінки подій на оптимістичну («Думаю, що саме ти зміг би зробити цю справу і саме в тебе вона вийде найкраще»);

– порівняння минулих результатів діяльності із теперішніми («Знаєш, сьогодні в тебе виходить краще, ніж вчора, а завтра, я впевнена, вийде ще краще, ніж сьогодні»);

– підкреслення позитивних можливостей та якостей вихованця («Я навіть і не сподівалася, що ти з такою відповідальністю поставишся до виконання цієї справи»);

– метод «емоційного сплеску», який дозволяє у складну хвилину надати мешканцям закладу заряд впевненості в собі («Це завдання під силу тільки таким талановитим, як ти»);

– прохання про допомогу, що стимулює діяльність та піднімає самооцінку вихованців («Сергію, я знаю, що ти дуже відповідальний, тому звертаюся саме до тебе. Допоможи мені, будь ласка, обладнати місце для нашого сьогоднішнього заняття»);

– періодичне схвалення («Ось цей елемент завдання вийшов у тебе дуже гарно»);

– підкріплення («І це зовсім не складно. Навіть якщо не вийде сьогодні, нічого страшного, значить обов'язково вийде завтра»);

– елемент змагання, що вимагає від соціального педагога виявлення гідного «суперника» й утримання ситуації під контролем («Андрію та Ольго, ви дуже швидко та якісно справилися із цим завданням. Маю надію, що наступне завдання не стане виключенням»).

Використання означених засобів впливу на особистість, на нашу думку, допоможе створити атмосферу радості за власні здобутки та сприятиме розвитку якостей, необхідних для успішного процесу соціалізації вихованців соціального гуртожитку.

Наступним допоміжним засобом успішного функціонування соціально-виховного середовища виступає науково-методичне забезпечення процесу громадянської, статево-

рольової та трудової соціалізації мешканців. Реалізація означеного аспекту передбачає два напрями дій. Перший пов'язаний із наданням наукової літератури вихованцям гуртожитку щодо особливостей громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації. Втілення цього аспекту пропонуємо через представлення мешканцям закладу докладної та вичерпної інформації щодо питань громадянського становлення особистості, особливостей статевого розвитку та пов'язаними з цим проблемами, різновидів сімейного середовища та видів сімейного виховання, а також можливостей влаштування вихованців соціального гуртожитку у відповідності із їх професійними нахилами та уподобаннями. Систематичне та додаткове інформування учасників соціально-виховного середовища, на нашу думку, сприятиме підвищенню їх соціалізованості.

Другий напрямок науково-методичного забезпечення процесу соціалізації осіб гуртожитку торкається питання оснащення ініціаторів соціально-виховного середовища необхідним науково-методичним матеріалом щодо організації, методів впливу на членів соціально-виховного середовища, та можливих результатів його функціонування. Крім того, звертається увага на компетентність фахівців соціального гуртожитку у сфері соціально-педагогічної діяльності, пов'язаної із методикою створення сприятливих умов соціалізації мешканців закладу в межах функціонування соціально-виховного середовища. Тому, почати реалізацію системи соціально-педагогічної діяльності гуртожитку, спрямованої на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування, ми пропонуємо із науково-методичного забезпечення організаторів соціально-виховного середовища всім необхідним матеріалом щодо методики побудови, механізмів функціонування, педагогічних умов організації, шляхів впливу на учасників створеного середовища, що сприятиме досягненню високого рівня соціалізації його членів.

Тож, позитивна спрямованість діяльності соціального педагога на підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації вихованців закладу, що виступає однією із умов успішного функціонування соціально-виховного

середовища, реалізується за допомогою допоміжних засобів, сформульованих нами, як цілеспрямоване педагогічне спілкування, створення ситуації успіху (креативно-стимулюючої діяльності) та науково-методичне забезпечення процесу громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців.

Отже, сформулювавши основну мету розробленої нами системи соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку, спрямованої на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування, ми, тим самим, визначили основний зміст системи, що розкривається через створення соціально-виховного середовища, успішне функціонування якого залежить від наявності об'єктів соціального середовища, постійного впливу на них суб'єктів цього середовища, та науково-методичного забезпечення процесу громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації вихованців.

Слід зазначити, що основою функціонування соціально-виховного середовища виступає мережа соціально-педагогічних подій, виникаючих у результаті ініціативної діяльності фахівців соціального гуртожитку, а також діяльності членів цього середовища [9, с. 261]. Саме тому, ми пропонуємо побудову виправданих, послідовних, соціально обґрунтованих та адаптованих відповідно до контингенту вихованців форм та методів соціально-педагогічної діяльності, щодо підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців соціального гуртожитку.

Тому, *третім компонентом системи* соціально-педагогічної діяльності інтернатного закладу, спрямованої на соціалізацію осіб, позбавлених батьківського піклування, ми вбачаємо форми та методи соціально-педагогічної діяльності, покликані сприяти підвищенню рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації вихованців гуртожитку. При чому, характеристику цього компоненту системи пропонуємо розпочати із сутності поняття «форми» та «методи» як невід'ємних складових загальної системи соціалізації мешканців закладу, оскільки від правильного розуміння суті дефініцій залежить ефективність реалізації самого компоненту.

Отже, «форми соціально-педагогічної діяльності» – це

можливі варіанти організації взаємодії соціального педагога з вихованцями, спрямовані на створення умов для позитивної активності дітей та молоді, вирішення відповідних завдань соціалізації, а також надання їм допомоги та підтримки» [9, с. 319]. Крім того, форма соціально-педагогічної діяльності визначається як «спосіб організації змісту роботи, унаочнення певних способів організації соціальної роботи» [19, с. 435]. Що стосується поняття «метод», то дослідники визначають його як «шлях, спосіб пізнавальної, практичної діяльності людей; а також як сукупність підходів, прийомів, операцій практичного чи теоретичного засвоєння дійсності» [там само]. Із соціально-педагогічних позицій метод розглядається як «спосіб організації узгодженої діяльності соціальних педагогів та клієнтів (дітей та молоді) з метою оптимізації результатів соціально-педагогічної роботи» [19, с. 428]; як «впорядкована діяльність щодо вирішення конкретної задачі» [20, с. 216], та «систематизований спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблем чи здобуття нової інформації» [21, с. 133].

Торкаючись питання побудови системи соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку, спрямованої на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування, перед нами постають завдання розробки комплексу взаємопов'язаних, причино обумовлених і соціально виправданих форм та методів впливу на мешканців інтернатного закладу, з метою підвищення рівня їх соціалізації. Тому, ми пропонуємо включити традиційні форми та методи, які попередньо адаптовані відповідно до досліджуваного контингенту осіб із врахуванням умов проживання вихованців, специфікою функціонування закладу, віковим показником та соціально-психологічними особливостями мешканців гуртожитку; а також залучити форми та методи, розроблені нами суто для системи соціально-педагогічної діяльності закладу по підвищенню рівня соціалізації його вихованців. Щодо форм соціально-педагогічної діяльності, ми вважаємо доцільним залучення індивідуальних, групових та масових заходів, а щодо методів соціально-педагогічної діяльності, пропонуємо наступний їх систематизований вигляд:

1. Педагогічні методи:



1.1. формування свідомості (диспут, бесіда, розповідь, інструктаж, консультація);

1.2. організації діяльності (доручення, тренування, соціальне навчання, виховуючі ситуації);

1.3. стимулювання діяльності (заохочення, схвалення, змагання, підкріплення);

1.4. самовиховання (самонаказ, самооцінка, самоконтроль, самокорекція).

2. Психологічні методи:

2.1. діагностичні (тести, соціометрія, опитувальники);

2.2. психокорекційні (казкотерапія, епістолярна терапія, соціально-педагогічний тренінг).

3. Соціологічні методи:

3.1. опитування (інтерв'ювання, анкетування, фокус-групова методика);

3.2. спостереження (включене, невключене; природне, лабораторне; відкрите, приховане);

3.3. експертна оцінка (індивідуальна та групова);

3.4. аналіз документів (контент-аналіз, традиційний аналіз);

3.5. біографічний метод (вивчення щоденників, записів тощо).

4. Соціально-педагогічні методи:

4.1. аналіз соціуму (соціальна сітка клієнта);

4.2. вулична робота (ігротека, вуличні акції, вулична хода).

Тепер звернемося до детального використання запропонованих методів, розглядаючи поетапно реалізацію системи соціально-педагогічної діяльності гуртожитку, спрямованої на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування.

Перш за все зазначимо етап ознайомлення спеціалістів закладу із метою та завданнями нашої роботи, тому проведемо інструктаж адміністрації та фахівців закладу з питань сутності та змісту запропонованої нами дослідно-педагогічної роботи.

В ході реалізації системи зупиняємося на тому, що організація соціально-виховного середовища в умовах закладу повинна розпочинатися із надання детальної та вичерпної інформації фахівцям закладу щодо методики створення означеного

середовища та особливостей його функціонування. З цією метою ми пропонуємо застосування таких форм і методів роботи, як лекційне заняття, бесіда, пояснення, практикум, диспут, круглий стіл, презентація, соціально-педагогічний тренінг, інструктаж, консультування тощо. Слід зазначити, що важливою передумовою поінформованості ініціаторів соціально-виховного середовища виступає систематична участь самих спеціалістів закладу, що полягає не тільки у активному слуханні отримуваної інформації, але й у періодичному підборі необхідних науково-методичних джерел з метою їх опрацювання та повідомлення іншим. Доцільність реалізації цього етапу вбачаємо у майбутній побудові подальшої співпраці із спеціалістами гуртожитку з метою всебічного впливу на мешканців закладу в межах функціонування соціально-виховного середовища.

Наступний етап реалізації системи соціально-педагогічної діяльності гуртожитку полягає у вивченні соціально-психологічних особливостей вихованців, специфіки взаємодії мешканців закладу та виявленні лідерських якостей, що сприятиме врахуванню всіх чинників, що впливатимуть на специфіку функціонування майбутнього соціально-виховного середовища. З цією метою пропонуємо залучення таких форм та методів роботи:

а) вивчення соціально-психологічних особливостей вихованців закладу за допомогою методу аналізу документів, сутність якого полягає в ознайомленні із паперами особистого характеру (даний метод організує комплексність аналізу фактів життя особистості, допоможе конкретизувати наявні проблеми вихованців та сформує загальну картину соціально-психологічних особливостей мешканців гуртожитку);

б) спостереження за особами гуртожитку, що забезпечить фіксацію всіх значимих елементів ситуації, допоможе одержати незалежну інформацію про представників соціально-виховного середовища та надасть можливість детально й об'єктивно вивчити соціально-психологічні особливості вихованців закладу;

в) застосування методик психологічного діагностування, спрямованих на визначення особистісних якостей індивіда, психологічних характеристик, що сформує цілісне уявлення про соціально-психологічні особливості мешканців закладу;

г) виявлення лідера та аутсайдера групи за допомогою діагностичних методик, тривалого спостереження та опитування вихованців з метою подальшого впливу на мешканців гуртожитку через особистість із сформованими лідерськими якостями;

д) використання діагностичних методик, спрямованих на дослідження психологічного клімату колективу, які допоможуть створити загальне уявлення щодо психологічного характеру взаємовідносин, сформованих у створеному соціально-виховному середовищі.

Наступним кроком на шляху реалізації системи соціально-педагогічної діяльності гуртожитку, спрямованої на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування, ми вбачаємо власне функціонування соціально-виховного середовища, в межах якого пропонуємо застосування комплексу вправ, об'єднаних у соціально-психологічний тренінг, тематичний цикл патріотично-громадянських заходів та комплексну програму трудової соціалізації мешканців закладу. Щодо соціально-психологічного тренінгу, то його основна відмінність від інших групових форм роботи полягає не в засвоєнні мешканцями закладу готових знань та прийомів, а їх самостійному виробленні шляхом активної участі в процесі групової взаємодії [22]. Спираючись на те, що тренінг виступає засобом впливу [23] на вихованців та являє собою групу методів [24], спрямованих на реалізацію мети, ми об'єднуємо всі можливі форми та методи соціально-педагогічної діяльності у реалізацію соціально-психологічного тренінгу, покликаного сприяти підвищенню рівня соціалізації мешканців гуртожитку, формування навичок ефективного спілкування, впевненості в собі, вміння виходу зі стресових ситуацій, побудову життєвих планів. На нашу думку, соціально-педагогічний тренінг може містити елементи бесіди, роз'яснення, інструктажу, пояснення, що застосовуються під час інформування та обговорення нової інформації. Крім того, особливістю проведення тренінгу є створення спеціальних ситуацій, в процесі програвання яких відбувається набуття певних знань, навичок, звичок, переконань, що формуються завдяки застосуванню елементів диспуту, фокус-групової методики, рольових ігор, створення проблемних ситуацій, обговорення реальних ситуацій, спільного критичного аналізу поведінки, систематизації, узагальнення, моделювання явищ,

процесів, ситуацій життя; тощо. Всі вищезазначені форми та методи роботи можуть бути присутні також у тематичному циклі патріотично-громадянських заходів та комплексній програмі трудової соціалізації вихованців закладу, відрізняючись лише масштабністю реалізації та місцем проведення (тренінги проводяться у приміщенні бажано із сталою кількістю учасників; тематичний цикл та комплексна програма передбачають роботу і в гуртожитку і за його межами із залученням представників різних соціальних структур). Також, крім групових форм соціально-педагогічної діяльності пропонуємо використання індивідуальної роботи, як варіанту організації додаткового спілкування, необхідного для вирішення проблем особистого характеру; а також застосування масових заходів, таких як вулична хода, дискотека, ігротека, спортивне свято тощо, до яких закликаємо залучати вихованців у якості волонтерів та помічників у організації свята, що сприятиме підвищенню рівня їх соціалізації.

**Четвертим компонентом системи** соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку, спрямованої на соціалізацію осіб, позбавлених батьківського піклування, виступає об'єкт – мешканці інтернатного закладу.

Слід наголосити на тому, що означений структурний компонент має певні особливості, характеристика яких у подальшому визначатиме специфіку соціально-педагогічної діяльності в межах розробленої нами системи.

По-перше, це соціально-психологічні особливості вихованців соціального гуртожитку. Як вже зазначалося у попередньому розділі, процес соціалізації мешканців інтернатних закладів відбувається в умовах закритої системи, яка накладає суттєвий відбиток на психічну, фізичну, соціальну, моральну та інші сфери життя особистості. Комплекс сформованих проблем не зникає, а навпаки ускладнюється із настанням дорослого життя, коли непристосовані до умов навколишнього середовища вихованці, потрапляють до чергового закладу інтернатного типу – соціального гуртожитку, покликаного здійснити успішний процес їх соціалізації. Споживацька психологія у стосунках; явища психічної, соціальної, сенсорної, емоційної, фізичної, економічної та інших видів депривації; низький рівень соціального інтелекту, слабо розвинуте почуття відповідальності, невміння спілкуватися

з людьми поза закладом інтернатного типу, труднощі у встановленні контактів, несформованість життєвих планів, низький рівень соціальної активності, схильність до адиктивної поведінки – ось той список проблем, який потребує негайного вирішення та з яким регулярно стикаються фахівці гуртожитку. Саме тому, необхідно домогтися, щоб соціально-педагогічна діяльність спеціалістів щодо виявлення соціально-психологічних проблем вихованців гуртожитку визначалася детальним вивченням розвитку кожної особистості протягом всього періоду перебування в умовах інтернатних закладів та поза ними; а також характеризувалася врахуванням індивідуального підходу у відповідності із визначеними соціально-психологічними особливостями мешканців гуртожитку.

По-друге, різновіковий склад вихованців соціального гуртожитку, що представлений діапазоном 15 – 23 років, який вимагає використання спеціальних форм та методів соціально-педагогічної діяльності, адаптованих відповідно до вікової категорії мешканців інтернатного закладу. Саме тому, ми пропонуємо будувати соціально-педагогічну діяльність на засадах психолого-педагогічного вивчення вікових особливостей та індивідуальних якостей вихованців соціального гуртожитку. Соціальні педагоги повинні пам'ятати, що вікові межі 15 – 16 років визначаються «суперечливою єдністю дитинства і дорослості» [25], труднощами у взаємостосунках з оточенням, звичкою жити за вказівками дорослих, беспорядністю та несформованістю життєвих планів. Вихованці інтернатних закладів 17 – 19 річного віку характеризуються низькою соціальною активністю, майже нерозвиненим почуттям відповідальності, цілеспрямованості, впевненості в собі. Особам 20 – 23 річного віку притаманний низький рівень соціального інтелекту, порушення у сфері розвитку співчуття, співпереживання, відособленість, споживацька психологія, схильність до адиктивної поведінки, незадоволеність своїм життям та собою тощо [26, с. 60–80].

По-третє, постійна зміна контингенту вихованців закладу, що ускладнює психологічну адаптацію новоприбульця до вже існуючого мікросередовища та представників мікросередовища до новачка. Врахування цієї особливості передбачає завчасне

попередження та підготовку мешканців до можливих змін складу колективу, а також роботу соціального педагога по створенню сприятливих умов входження новачка у створене мікросередовище. Тому, постійна зміна контингенту осіб вимагає чітко розроблених універсальних форм та методів соціально-педагогічної діяльності із новоприбулими вихованцями та тими, хто вже перебуває у соціальному гуртожитку достатньо довгий час, що позначається на ефективності процесу соціалізації осіб-сиріт та молоді, позбавленої батьківського піклування.

По-четверте, особливості взаємостосунків мешканців соціального гуртожитку, що включають ставлення вихованців один до одного, характер комунікації, самоусвідомлення та самоконтроль, мотивацію до взаємодії тощо. З метою дослідження цих стосунків пропонуємо реалізацію тривалого спілкування осіб закладу, організацію приватних зустрічей та бесід із членами соціального середовища, визначення лідера та аутсайдера в групі і, на цій основі, формування подальшої програми впливу на вихованців закладу. Соціальному педагогу треба пам'ятати, що від характеру взаємовідносин, що складуться між представниками мікросередовища залежить ефективність подальшого впливу самого середовища на процес соціалізації кожного мешканця гуртожитку. Саме тому фахівець повинен домагатися теплих, довірливих стосунків між вихованцями всередині групи та спрямовувати свою діяльність на формування безконфліктних відносин між спеціалістами та створеним соціальним середовищем. За цієї умови соціальне середовище дасть змогу особистості самовизначитися, самоствердитися, виявити свої здібності, таланти, тобто якості суто індивідуального характеру. Вихованець соціального гуртожитку зможе порівнювати свої дії та вчинки, можливості з поведінкою інших у процесі спільної діяльності і на цій основі удосконалювати свої індивідуальні якості, засвоюючи елементи життєвого та соціального досвіду [7, с. 53], що у подальшому призведе до реалізації мети системи соціально-педагогічної діяльності гуртожитку, спрямованої на підвищення рівня громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців інтернатного закладу.

**П'ятим компонентом системи** соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку, спрямованої на соціалізацію осіб, позбавлених батьківського піклування, виступають суб'єкти – адміністрація установи, соціальний педагог, а також провідні фахівці закладів соціального спрямування, які постійно надають психологічну та соціальну підтримку вихованцям інтернатного закладу. Зрозуміло, що від рівня сформованості мотиваційної готовності до виконання професійних обов'язків, від наявності необхідних знань щодо особливостей громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації мешканців, а також дотримання етичних правил, норм поведінки та принципів соціально-педагогічної діяльності залежить якість процесу соціалізації вихованців соціального гуртожитку. Саме тому, особливу увагу під час побудови системи ми приділили компетентності фахівців, що входять у групу організаторів соціально-виховного середовища. З цією метою на початковому етапі реалізації системи соціально-педагогічної діяльності соціального гуртожитку ми плануємо провести серію занять з організаторами соціально-виховного середовища присвячених методичній, організаційній та науковій підготовці у сфері створення сприятливих умов щодо успішного функціонування соціально-виховного середовища, покликаного підвищити рівень громадянської, статево-рольової та трудової соціалізації осіб закладу. Обумовлюється попередня підготовка соціального педагога та провідних фахівців закладів соціального спрямування тим, що функціонування означеного середовища можливе за умов залучення всіх громадських, державних та приватних організацій, які певним чином можуть здійснювати вплив на загальний процес соціалізації мешканців установи.

Тож, під час побудови системи за основу був взятий системний підхід, що виступає методологічною основою сучасного наукового діалектичного пізнання та соціально-педагогічних досліджень. Зважаючи на це, система соціально-педагогічної діяльності закладу, спрямована на соціалізацію молоді, позбавленої батьківського піклування, характеризується такою структурою: мета, зміст, об'єкт, суб'єкт, форми і методи, що відповідає традиційній структурі педагогічної роботи.

## Список використаної літератури

1. **Наказ** Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Плану діяльності Міністерства соціальної політики України на 2016 рік» від 26.02.2016 року № 195 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mls.gov.ua>.
2. **Організаційно-методичне** забезпечення діяльності закладів соціального обслуговування. Соціальний гуртожиток // Інформація і право (інформаційно-довідниковий бюлетень). – 2007. – № 4. – С. 113–119.
3. **Афанасьев В. Г.** Общество : системность, познание, управление / Афанасьев В. Г. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
4. **Афанасьев В. Г.** Системность и общество / Афанасьев В. Г. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
5. **Харченко Л. Г.** Соціально-педагогічні умови формування сучасних гендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді : дис... канд. пед. наук : 13.00.05 / Харченко Людмила Георгіївна. – Луганськ, 2006. – 204 с.
6. **Харченко С. Я.** Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / Харченко С. Я. – Луганск : Альма матер, 1999. – 138 с.
7. **Карпенчук С. Г.** Теорія і методика виховання : навч. посіб. – [2-ге вид., допов. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2005. – 343 с.
8. **Алексєенко Т. Ф.** Виховне середовище / Т. Ф. Алексєенко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 95–96.
9. **Соціальна педагогіка** : мала енциклопедія / [за заг. ред. І. Д. Звереві]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
10. **Кан-Калик В. А.** Учителєві про педагогічне спілкування // Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / [упоряд. І. А. Зязюн та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2006. – С. 175 – 180.
11. **Петровская Л. А.** Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Петровская Л. А. – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
12. **Бойко А. М.** Виховуючі суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів як основа модернізації освітньої галузі в Україні / А. М. Бойко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. 35 «Виховання дітей та молоді в контексті розвитку громадянського суспільства». – Херсон : Видавництво ХДУ, 2003. – 372 с.
13. **Педагогічна майстерність** : підручник /



[Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – [2-ге вид., доп. і переробл.]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с. **14. Філонов Л. Б.** Психологічний контакт педагога та учня як умова успішної профілактики відхилень у поведінці школярів / Л. Б. Філонов // Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / [упоряд. І. А. Зязюн та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2006. – С. 195 – 200. **15. Освітні** технології : навч.-метод. посіб / [за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с. **16. Бех І. Д.** Виховання особистості : [підручник] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с. **17. Белкин А. С.** Ситуация успеха. Как ее создать : [кн. для учителя] / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991. – 176 с. **18. Белкин А. С.** Ситуация успеха : как її досягти / А. С. Белкин // Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч. посіб. / [упоряд. І. А. Зязюн та ін.] ; за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2006. **19. Соціальна педагогіка** : підручник / [за ред. А. Й. Капської]. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 468 с. **20. Шахських Ю. Г.** Психологія і педагогіка : навчальний посібник / Шахських Ю. Г. – [2-ге вид., виправ.]. – Львів : «Магнолія 2006», 2007. – 320 с. **21. Соціолого-педагогічний** словник / [за ред. В. В. Радула]. – К. : «Екс Об», 2004. – 304 с. **22. Соціальна педагогіка** : термінологічний словар-довідник для студентів соціально-гуманітарних спеціальностей / [укл. Маслова В. В.]. – Маріуполь, 2004. – 39 с. **23. Петровская Л. А.** Теоретические и методические вопросы социально-психологического тренинга / Петровская Л. А. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 208 с. **24. Емельянов Ю. Н.** Активное социально-психологическое обучение / Емельянов Ю. Н. – Л. : Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с. **25. Кон И. С.** Психология ранней юности : [книга для учителя] / Кон И. С. – М. : Просвещение, 1989. – 310 с. **26. Олиференко Л. Я.** Социально-педагогическая поддержка детей группы риска : учеб. пособ. для студ. высш. пед. завед. / Олиференко Л. Я., Шульга Т. И., Дементьева И. Ф. – М. : «Академия», – 2002. – 256 с.

**Н. Л. Отрощенко**  
кандидат педагогічних наук, доцент,  
доцент кафедри соціальної педагогіки  
Державного закладу «Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка»

## **ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ СОЦІАЛЬНО-ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ШКОЛІ**

***Анотація.** У підрозділі охарактеризовано систему соціально-профорієнтаційної діяльності соціального педагога в школі; сформульовано наукові положення, що визначають орієнтири в побудові соціально-профорієнтаційної системи ЗОШ; розкрито її компоненти: мету діяльності, суб'єкт діяльності, об'єкт (2-й суб'єкт), зміст діяльності й способи діяльності (форми та методи); виділено інтегральні утворення особистості, які впливають на успішність майбутнього професійного життя старшокласників: спрямованість, самосвідомість, відповідальність, асертивність.*

***Ключові слова:** соціально-професійна орієнтація, старшокласник, система, конкурентоспроможність, етапи, інтегральні якості.*

Вивчивши реальну практику діяльності шкільного соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів ЗОШ, ми констатували, що існує суттєва розбіжність між тим, чого прагнуть досягнути старшокласники в майбутньому, і реальною здатністю діяти для досягнення поставленої мети. Саме цим, імовірно, можна пояснити той факт, що зараз значна кількість молоді безробітна. Ми впевнилися в тому, що сучасні старшокласники готові (мають бажання) бути соціально-успішними та конкурентоспроможними, проте в них не сформовані професійно-важливі якості сучасного затребуваного фахівця. Отже, школярам необхідна допомога дорослих в активізації самовивчення, вони потребують відповідних соціально-педагогічних умов для формування якостей соціально-успішної людини й, узагалі, рівня освіти, який

надасть можливість кожному випускникові почуватися затребуваним у суспільстві.

У сьогоднішньому діловому й професійному світі гостро необхідні професійно мобільні люди, які готові грамотно приймати самостійні рішення й нести відповідальність за їхнє втілення в життя, здатні успішно й ефективно знаходити й реалізовувати себе в соціально-економічних умовах, що швидко змінюються, у зв'язку з пошуком, плануванням, вибором і влаштуванням своєї професійної кар'єри. Навіть бувалу дорослу людину, яка пройшла в житті через горнило багатьох проблемних ситуацій, такі питання й вимоги можуть поставити в тупикове, здавалось би, безвихідне становище. Це тим паче справедливо для старших підлітків, які закінчують школу й тільки вступають у самостійне трудове життя. Перед ними такі проблеми постають у всій повноті й рельєфності. Їм вкрай важливо знати про можливі «підводні камені» на шляху до професійної кар'єри, бути готовими не розгубитися, зіткнувшись з ними, уміти з честю розв'язати життєві ситуації, що виникають. Саме тому на педагогах, шкільних психологах, соціальних педагогах, наставниках підростаючого покоління й, перш за все, на самих учнях, які вступають у життя, лежить величезна відповідальність, пов'язана з входженням сучасної людини у світ професій в умовах ринку праці. Виконання цієї роботи, метою якої є, перш за все, особистісний ріст і розвиток учнів, передбачає можливо більш повне й усебічне використання всього арсеналу накопичених у психології та педагогіці, соціальній педагогіці даних, засобів і методів [1, с. 37].

Таким чином, стверджуємо, що зараз існують суперечності між потребою ринкової економіки в конкурентоспроможних фахівцях, успішних особистостях, вимогами до характеру й змісту професійної орієнтації в школі, з одного боку, і реальною підготовленістю школярів у цьому напрямку – з іншого. Слід зазначити, що поняття «конкурентоспроможна особистість», «соціально-успішна людина» є базисним, що вимагає конкретизації змісту цієї категорії. Сучасна конкурентоспроможна, соціально-успішна людина має бути всебічно розвиненою, ініціативною, підприємницькою, повинна володіти великим запасом знань, умінь, навичок, способами

діяльності (ми наголошуємо на цьому), щоб бути затребуваною в умовах нестабільності ринку праці. Ми згодні з більшістю дослідників і припускаємо, що соціально-успішною можна вважати людину, яка володіє сукупністю якостей, що зумовлюють способи мислення й поведінки ділової особистості [2, с. 13]. Соціально-успішна людина повинна вміти формулювати мету, завдання й організовувати діяльність, контролювати власні дії та поведінку, бути здатною відповідати за їхні наслідки, тобто, бути впевненою людиною.

Звичайно, успішності потрібно довго й старанно вчитися, вона не приходить сама собою, без тривалої й кропіткої роботи над собою – своїм характером, освітою, здібностями, звичками. Цю роботу із самовиховання, самоосвіти, саморозвитку кожен виконує самостійно, але, безперечно, у порівнянні себе з іншими, у процесі взаємодії з ровесниками, батьками, педагогами, незнайомими людьми. Школа в цілому й соціальний педагог зокрема повинні допомогти старшокласникам у цій роботі – роботі над собою, саморозвитку [3, с. 13].

З приводу досліджуваної проблеми слушною є думка Л. Мітіної про те, що професіонал, на відміну від фахівця, є суб'єктом професійної діяльності, а не просто носієм сукупності знань і вмінь, він володіє професійною діяльністю в цілому, утримує її предметність у різноманітних ситуаціях, що змінюються, здатний до побудови власної діяльності, її зміни й розвитку, тобто, до саморозвитку [4, с. 6]. Цю відмінність у розумінні значущих для нашого дослідження понять враховано під час побудови соціальним педагогом соціально-профорієнтаційної системи загальноосвітньої школи. Для соціального педагога орієнтиром є формування й розвиток у старшокласників тих інтегральних якостей особистості, які дають можливість бути професіоналом своєї справи.

Отже, у школі необхідно створити таке соціально-педагогічне середовище, яке дозволить школяреві по-новому оцінити власні можливості й домагання, активізувати особистісні ресурси для вибору суб'єктивних стратегій саморозвитку та професійної самореалізації. Конструювання соціально-педагогічної взаємодії всіх учасників навчання та виховання в школі буде ефективнішим, якщо цей процес

спиратиметься на кваліфіковану підтримку й допомогу соціального педагога. Отже, у цьому процесі ми відводимо соціальному педагогові роль організатора та координатора.

Проведений теоретичний аналіз проблеми профорієнтаційної роботи в сучасній загальноосвітній школі дозволяє сформулювати основні висновки, які в сукупності становлять початкову наукову концепцію, що визначає наукові орієнтири в побудові системи соціально-профорієнтаційної діяльності соціального педагога в загальноосвітній школі.

Перше концептуальне положення полягає у твердженні про те, що сьогодні сама логіка соціально-економічного розвитку суспільства привела до принципово нового, ніж раніше, осмислення проблем профорієнтаційної роботи в сучасній загальноосвітній школі, викликала зміни в сутнісному розумінні феномену профорієнтації, що вимагає не лише наукової розробки цих проблем на загальнотеоретичному рівні, а й практичного розв'язання їх засобами психологічної та педагогічної наук. Друга концептуальна ідея полягає в тому, що ми розглядаємо професійну орієнтацію як таку, що визначає об'єктивну сторону й характер взаємодії суспільства та особистості, а професійне самовизначення – як суб'єктивну сторону й характер процесу цієї взаємодії. Соціально-професійну орієнтацію розуміємо як напрям професійної діяльності соціального педагога щодо формування та розвитку в учнів інтегральних якостей конкурентоспроможної соціально-успішної особистості. Професійне самовизначення – це не лише аспект, частина життєвого, соціального, особистісного самовизначення, але й цілісний, інтеграційний процес, у якому реалізовано основні життєві цінності людини й конкретизовано аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення. Третє концептуальне положення полягає в необхідності під час розробки системи діяльності соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи робити акцент на сучасному підході до профорієнтації – особистісно-орієнтованому, який передбачає своєчасну підтримку й розвиток тих особливостей і характеристик особистості, що слугують передумовою майбутньої успішної професійної діяльності, сприяють

пізнанню навколишнього світу, самопізнанню, самореалізації особистості, усвідомленню власної ролі під час вибору професії, прийняття відповідальності за нього.

Наступне концептуальне положення полягає в тому, що, урахувавши специфіку діяльності соціального педагога – фахівця, який здійснює соціально-педагогічну діяльність, об'єктом якої є діти та молодь, що потребують підтримки й допомоги в процесі соціалізації як основної умови самореалізації, самоствердження особистості, ми розглядатимемо його як організатора й координатора в розв'язанні проблем соціально-професійного самовизначення старшокласників ЗОШ. Базисними принципами діяльності шкільного соціального педагога вважатимемо: принцип взаємодії, особистісно-середовищний підхід, індивідуально-особистісну спрямованість і соціальну орієнтацію в їх єдності.

Останнє концептуальне положення визначає, що діяльність соціального педагога з профорієнтації учнів загальноосвітньої школи полягає в єдності організації соціального досвіду учнів і соціально-педагогічної підтримки його. Соціально-педагогічна профорієнтаційна діяльність має таку структуру: мета, завдання, зміст, технології, взаємозв'язок яких обумовлює характер її впливу на ефективність.

Спираючись на концептуальні положення, переходимо до створення педагогічної системи соціально-профорієнтаційної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи, пам'ятаючи про те, що завданням функціонування такої системи є створення в школі соціально-педагогічних умов для формування й розвитку соціально-успішної, конкурентоспроможної особистості. Найбільш адекватним у дослідженні педагогічного процесу професійної орієнтації є системний підхід. Лише розглядаючи цей процес як цілісну систему, реальний етап функціонування та тенденції розвитку якої визначено постійною взаємодією окремих її компонентів і між собою, і з навколишнім соціальним середовищем, можна знайти методологічний «ключ» для його наукового дослідження та пошуку шляхів підвищення ефективності свідомого цілеспрямованого регулювання [5, с. 67].

Головним для системного підходу є поняття «система». У

сучасному словнику української мови систему витлумачено як «сукупність яких-небудь елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням» [6, с. 286]. О. Безпалько зауважує, що в сьогоденній науці, незважаючи на надзвичайну важливість цього поняття, його досі визначено не повною мірою. Традиційно в науці під системою розуміють множину взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, підпорядкованих завданням виховання, навчання та освіти підростаючого покоління й дорослих людей.

Обґрунтовуючи й будуючи соціально-профорієнтаційну систему діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи, ми використали найбільш важливі характеристики системи як соціально-педагогічного явища, а саме: профорієнтаційна система – це система соціальна (її ядро – люди та їхні потреби, мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, дії, відносини), педагогічна (реалізація педагогічних завдань – гармонійний і всебічний розвиток особистості), ціннісно-орієнтована (гуманістична спрямованість), цілісна (порушення цілісності призводить до розпаду діяльній системи взагалі), відкрита (має безліч зв'язків і відносин з навколишнім соціальним і природним середовищем, що забезпечують функціонування й розвиток системи) – для нас це важливо й має принципове значення, цілеспрямована (її неможливо уявити без цілі), це система самокерована й така, що саморозвивається (здатність системи до подолання суперечностей свого розвитку зусиллями самих учасників педагогічних процесів) [7, с. 21].

Створювана нами профорієнтаційна система – це система, у межах якої здійснюється цілеспрямований процес формування й розвитку якостей сучасної соціально-успішної особистості. Отже, соціально-професійна орієнтація учнівської молоді – це комплекс взаємопов'язаних компонентів, що розвиваються в часі й просторі: цілей, заради яких систему створено; спільної діяльності людей, які їх реалізують; самих людей як суб'єктів цієї діяльності; освоєного ними середовища; стосунків, що виникають між учасниками діяльності; керування, що забезпечує життєздатність і розвиток системи (соціальний педагог на чолі керівного органу) [Там само, с. 19].

Таким чином, створювана нами профорієнтаційна система

є відкрита соціально-педагогічна, поліструктурна, діяльнісна система, яка динамічно розвивається (зміна властивостей у часі) [8] й у межах якої здійснюється цілеспрямований процес формування й розвитку якостей соціально-успішної, конкурентоспроможної особистості, що є умовою успішної соціалізації, визначення молоддю свого місця, ролі й характеру стосунків з людьми, природою, державою – з життям.

Характеризуючи внутрішню будову педагогічної системи, учені висловлюють різні думки щодо складу її компонентів. Це зумовлено складністю й поліструктурністю системного утворення, а також наявною розбіжністю думок дослідників про те, які компоненти (елементи) системи варто вважати основними, найбільш важливими. Проаналізувавши різні погляди на це питання й урахувавши мету нашого дослідження, ми виділяємо такі компоненти системи соціально-професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи: мета діяльності, суб'єкт діяльності, об'єкт (2-й суб'єкт), зміст діяльності й способи діяльності (форми та методи). Зазначимо, що мета, зміст, способи діяльності (форми та методи) є системоутворювальними чинниками, суб'єкт та об'єкт (2-й суб'єкт діяльності) – це основні компоненти системи. Систему діяльності соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи наведено на рис. 1.1.

Отже, переходимо до характеристики компонентів системи діяльності соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи. Основоположною категорією, головною складовою частиною соціально-педагогічного процесу, яка об'єднує всі інші його частини й дозволяє створити цілісну педагогічну систему, є мета. Саме від вибору мети найбільше залежить вибір змісту й технологій навчання та соціального виховання.



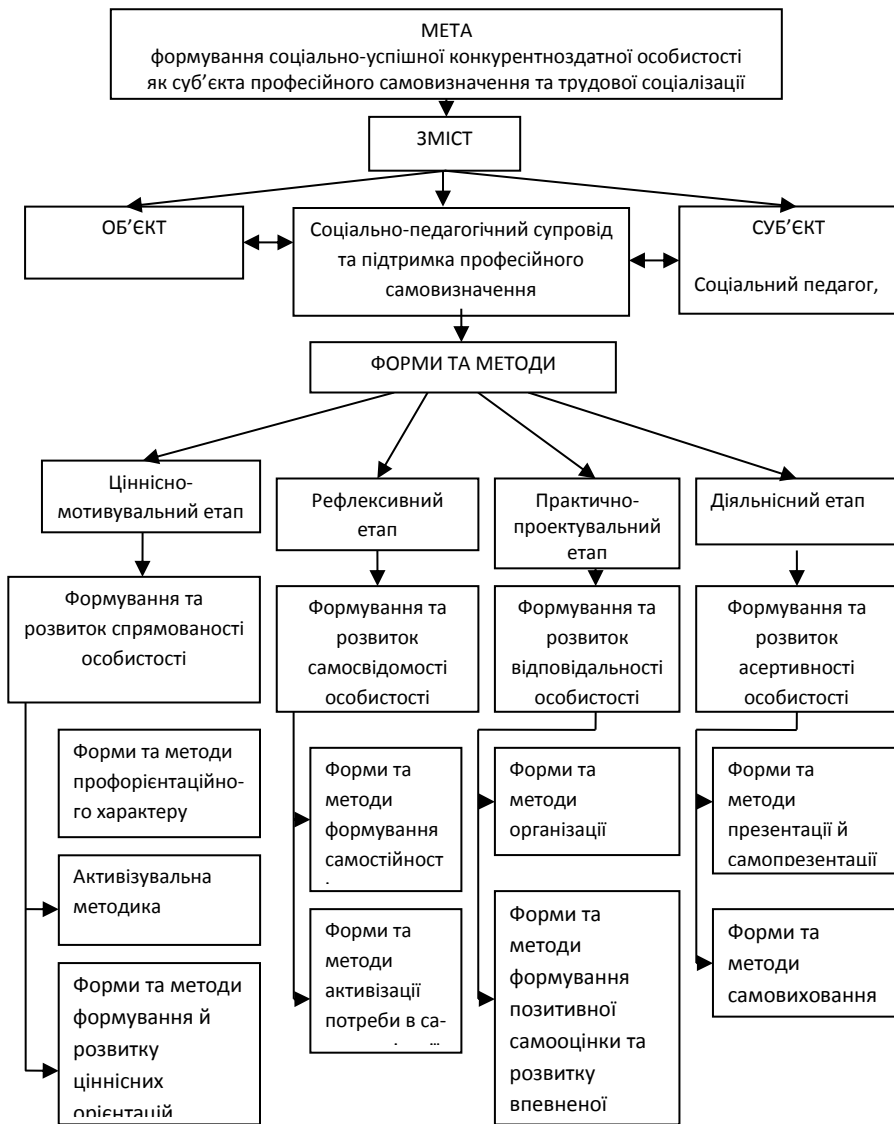


Рис. 1.1. Система діяльності соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів ЗОШ

Як ми говорили, мета – це системоутворювальний структурний компонент системи діяльності соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів. Профорієнтаційна робота повинна забезпечувати організацію розвивальної діяльності старшокласників, яка базується на взаємодії двох їхніх ролей – суб'єкта виховання й суб'єкта самовиховання, хоча друга не завжди усвідомлена юною особистістю. Як повноправний суб'єкт школяр самостійно буде й реалізує свою діяльність у системі суспільних відносин, набуваючи власного досвіду свідомого користування заданими нормами поведінки [2, с. 35]. Отже, метою системи роботи соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи є оволодіння старшокласниками технологіями професійного самовизначення, проектування кар'єрних досягнень у майбутній професійній діяльності. Ми поділяємо й розвиваємо думку науковців про те, що система профорієнтації має бути орієнтована на розвиток у старшокласників інтегральних якостей особистості, які в майбутній професійній діяльності сприятимуть кар'єрним досягненням та успішному життю.

Узагалі, найвища мета соціального виховання – допомогти дитині стати самою собою, прожити власне життя. При цьому завдання вихователя (соціального педагога, учителя, батьків) – зрозуміти дитину як Істину, зрозуміти той єдиний, тільки їй відведений шлях, який веде її до самореалізації. Важливо враховувати різноманітні типології особистості, не відкидаючи унікальність людини, її «таємницю» [9, с. 17]. Таким чином, якщо розглядати мету як ідеальне уявне передбачення результату профорієнтаційного процесу, а ідеальним результатом вважати наявність у старшокласників якостей соціально-успішної конкурентоспроможної особистості, тоді *метою* створеної нами системи буде *формування конкурентоспроможної особистості як суб'єкта професійного самовизначення та трудової соціалізації*.

Мету реалізують у процесі вирішення комплексу навчальних і соціально-виховних завдань:

- виховання в учнів ставлення до себе як до суб'єкта майбутньої професійної діяльності;

- усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, відповідальності та впевненості в досягненні майбутнього професійного успіху;
- активізації процесів самопізнання, самооцінки та актуалізації потреби в самовдосконаленні;
- формування системи знань учнів про зміст і структуру світу професій, сучасні вимоги соціального середовища до фахівців на ринку праці, стратегію й тактику реалізації визначених напрямів власного кар'єрного зростання в майбутньому;
- ознайомлення учнів із способами й прийомами прийняття обґрунтованих рішень про вибір майбутньої професії;
- забезпечення школярів практичним досвідом пошуку необхідної інформації для розробки або вдосконалення стратегії професійного вдосконалення в майбутньому.

*Об'єктом* як першим основним компонентом створюваної нами системи соціально-профорієнтаційної роботи соціального педагога ЗОШ є учні десятих – одинадцятих класів сільських шкіл та шкіл невеликих міст. Такий вибір об'єкта є не випадковим. Ми вважаємо, що сьогодні саме старшокласники таких шкіл найбільше потребують допомоги на етапі професійного вибору через низку соціально-економічних обставин, які склалися в нашій державі. Контингент учнів є неоднорідним – старшокласники звичайної школи. Тобто, особистісні характеристики, природні можливості одного учня дещо відрізняються від даних іншого учня. Для нас цей факт не є принципово важливим, ми глибоко переконані, що кожна людина – унікальне природне створіння й, узагалі, поганих учнів не буває. Лише потрібно знайти індивідуальний підхід до кожного й створити оптимальні умови для успішної соціалізації взагалі й формування та розвитку якостей соціально-успішної, конкурентоспроможної особистості, зокрема. Звичайно, значно відрізняється й соціально-економічне становище старшокласників. Вони походять із сімей з різними матеріальними можливостями, що безпосередньо впливає на соціальний розвиток особистості учнів.

Щодо вікових особливостей об'єкта пропонованої системи, то вітчизняні психологи відзначають, що рання

юність – вік формування самосвідомості, характеру й життєвого самовизначення. У віці ранньої юності відбувається переорієнтація самосвідомості зі світу власних переживань і пізнання себе в системі взаємовідносин з людьми на пошук і виділення свого місця в житті, самовизначення як члена суспільства [10, с. 49]. Молодшому юнацькому віку в цілому властива потреба бути самостійним, значимим у світі дорослих, потреба усвідомити себе як особистість, яка відрізняється від інших. Звідси прагнення до самоутвердження, самореалізації, самовизначення. Для періоду особистісного й професійного самовизначення (16 – 21 рр.), який хронологічно збігається з кризою юнацтва, характерне становлення нового рівня розвитку самосвідомості, вироблення власного світогляду, пошук смислу життя, – усе це активізує процеси самовизначення й самопізнання, проектування себе в професії.

Ми наголошуємо, що для нашої педагогічної системи соціально-профорієнтаційної діяльності характерні суб'єктно-суб'єктні відносини, бо головна вимога, яку висунуто до учнів у соціально-педагогічному процесі, – це їхня активність і зацікавленість, а об'єкт активним бути не може. Активність – це невід'ємна властивість особистості й у структурі, і в змісті педагогічної системи. На нашу думку, цікавою є думка щодо того, що викликає певний сумнів декларування «активних форм і методів навчання». Форма не може бути ні активною, ні пасивною, та й метод також [8, с. 50].

*Суб'єктом* як другим основним компонентом соціально-профорієнтаційної системи є соціальний педагог як координатор та організатор діяльності адміністрації школи, психолога, класного керівника, учителів-предметників, представники організацій та підприємств, навчальних закладів різних рівнів акредитації, батьків старшокласників. Зауважимо, що кожен із учасників соціально-педагогічного процесу має свої обов'язки, але саме на соціального педагога покладено вирішення основних завдань соціально-психологічної підготовки школярів до дорослого професійного життя. Він є ініціатором і координатором створення соціально-педагогічного центру соціально-професійної орієнтації в школі. До його обов'язків входить налагодження зовнішніх зв'язків між школою й

представниками громадськості, виробництва, організацій і установ. Соціальний педагог також організовує ефективну взаємодію педколективу й батьків для досягнення позитивного результату. Відразу визначимо, що вкладено в поняття «взаємодія». Взаємодія передбачає:

- спільне розуміння мети соціально-професійної орієнтації щодо конкретного учня;

- спільне виділення конкретних завдань, вирішення яких забезпечує досягнення окресленої мети (краще ці завдання виписати й обговорити);

- розподіл завдань між педагогами, класними керівниками, психологом і батьками (природно, важливо врахувати при цьому реальні можливості тих, хто візьметься за виконання завдань);

- постійний взаємоконтроль за виконанням окреслених завдань і своєчасна корекція завдань та їх виконавців, якщо відповідальні за виконання демонструють пасивність чи нерозуміння [11, с. 24].

Зрозуміло, що коли йдеться про взаємодію з сім'єю старшокласника, то це не повинно обмежуватися спілкуванням з його батьками. Важливими членами сім'ї, значимими для конкретної молоді людини, можуть бути бабусі й дідусі, старші брати й сестри та інші члени сім'ї. Зазначимо, що на початковому етапі експерименту батьки є об'єктом соціально-профорієнтаційної системи, адже з ними проводять соціально-педагогічний практикум щодо системи профорієнтації старшокласників; надалі вони є суб'єктами, тому що створювана нами система соціально-професійної орієнтації передбачає широке застосування впливу сім'ї на учнів.

Психолог проводить роз'яснення й консультації з класними керівниками; бесіди, розвивальну діагностику, психолого-педагогічні консультації зі школярами; разом із соціальним педагогом організовує тренінги особистісного й професійного розвитку й саморозвитку особистості; активно залучається до роботи з батьками; проводить психологічні практикуми, а також індивідуальні профорієнтаційні консультації з кожним старшокласником та його батьками.

Обов'язки класних керівників: усебічне вивчення

формування особистості учня, його інтересів, здібностей, нахилів через бесіди з учителями-предметниками, батьками, особисто з учнем, проведення профорієнтаційної роботи під час позакласних заходів, факультативних занять, екскурсій, обговорення питань профорієнтації на батьківських зборах, проведення тренінгів саморегуляції емоційно-вольової сфери й самовідновлення особистості. Усі вчителі беруть участь в експерименті: під час вивчення предметів й у позаурочний час систематично знайомлять учнів з професіями й галузями економіки країни та потребами регіону у фахівцях, постійно піклуються про формування й розвиток інтегральних якостей особистості старшокласників, усіляко підтримують їх. Бібліотекар підбирає літературу з профорієнтації для вчителів й учнів, організовує виставки книг про професії, читацькі конференції на теми профорієнтації [12, с. 170]. Допомогу також надають представники організацій та підприємств, навчальних закладів різних рівнів акредитації.

Наступним системоутворювальним компонентом системи соціально-професійної орієнтації соціального педагога є *зміст* соціально-профорієнтаційної роботи соціального педагога зі старшокласниками. Ми визначаємо його на основі державних освітніх стандартів, запитів і побажань батьків, можливостей педагогічного колективу, з урахуванням інтересів учнів та сучасних соціально-економічних вимог ринку праці до людини. Будь-яке завдання, напрям роботи, зміст освітньої діяльності ми розглядаємо в системі їхньої єдності, взаємозв'язку, взаємозумовленості, спадкоємності змісту й технологій.

Під змістом освіти більшість дослідників розуміє систему наукових знань, практичних умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей учнів, формування їхнього світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці. Ми зі свого боку додаємо й акцентуємо увагу на оволодінні старшокласниками способами діяльності (за В. Матвієвським). З урахуванням цього визначення в педагогіці розроблено наукові вимоги до змісту освіти (І. Харламов). Не описуючи їх детально, зробимо спробу адаптувати закладені в них ідеї до змісту соціально-профорієнтаційної роботи соціального педагога в школі.

Отриманий перелік вимог містить такі положення:

а) зміст роботи соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів школи має бути визначено відповідно до поставленої раніше мети;

б) зміст роботи повинен відповідати вимогам науковості, тобто, містити лише істинні, устояні в науці факти, відображати сучасний стан педагогічної науки й урахувати новітні наукові досягнення в галузі профорієнтації;

в) теоретична й практична частини профорієнтації мають перебувати в тісному взаємозв'язку між собою, що передбачає включення в зміст діяльності системи знань у руслі загальних проблем соціально-професійного самовизначення, передового педагогічного досвіду, застосування засвоєваних теоретичних знань на практиці;

г) обсяг і ступінь складності змісту соціально-профорієнтаційної роботи повинні відповідати віковим особливостям старшокласників, оскільки перевантажений за обсягом чи занадто ускладнений теоретично матеріал часто знижує якість роботи.

Вважаємо за доцільне виділити такі інтегральні утворення особистості, які впливатимуть на успішність професійного життя старшокласників у майбутньому і які є базисними для нашого дослідження: *спрямованість (переконання, мотивація); самосвідомість (потреба в самореалізації); відповідальність (соціальна готовність, ділове співробітництво); асертивність (активність особистості).*

Виходячи з цього, за змістом соціально-профорієнтаційну діяльність соціального педагога зі старшокласниками загальноосвітньої школи можна поділити на чотири етапи. Відразу зауважимо, що кожен з етапів вирішує основне завдання пропонованої системи – соціально-успішна людина через формування й розвиток чотирьох інтегральних якостей затребуваної особистості, які визначено вище.

У своїй роботі ми орієнтуємося на модель професійного розвитку, розроблену колективом учених під керівництвом Л. Мітіної. Ця модель передбачає, що людина здатна вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, побачити свою діяльність у цілому й перетворити її на предмет

практичного втілення в реальну дійсність. Цей прорив дає можливість стати господарем становища, повноправним автором, який конструює своє теперішнє й майбутнє.

Отож, переходимо до змістовної характеристики кожного з етапів соціально-профорієнтаційної діяльності соціального педагога ЗОШ. Перший етап – це ціннісно-мотивувальний або підготовчий. Основні завдання цього етапу:

- інформування учнів про конкурентоспроможність, успішність, про умови, чинники й результати їхнього розвитку;
- діагностування особливостей особистісного розвитку, спрямованості, самосвідомості, відповідальності й упевненості, перешкод, які заважають успішному усвідомленому самовизначенню;
- обробку результатів діагностування здійснюють самі учні (звичайно, з допомогою соціального педагога), що підсилює мотивацію до самопізнання та продовження розпочатої роботи.

Визначимо необхідну сукупність знань, що характеризує соціально-психологічну готовність старшокласників до професійної діяльності в умовах ринку праці:

1. Життєві цінності особистості – основа правильного вибору професії. Сенс життя. Особистий сенс праці.
2. Сучасний ринок праці, зайнятість населення та проблеми безробіття. Зміни на ринку праці в період трансформації індустріального виробництва в інформаційне. Сучасний стан та перспективи розвитку ринку праці міста (району).
3. Створення умовного «барометра професій». Психологія успіху. Мотиви досягнення успіху. Лідерство. Харизматичний лідер.
4. Професійний успіх. Професійна мобільність і конкурентоспроможність. Морально-етичні норми кар'єрного зростання. Поняття професіоналізму.
5. Основи самопрезентації. Шляхи організації власної життєдіяльності. Навички впевненої поведінки. Програма дій особистості в ситуації конфлікту. Навички ефективного спілкування. Зовнішній вигляд. Асертивна поведінка.

Наведений перелік основних тем з досліджуваного процесу включено до факультативного курсу, який вивчатимуть



старшокласники на першому етапі.

Охарактеризуємо *спрямованість особистості* як провідну інтегральну якість, яку ми розвиваємо в старшокласників на ціннісно-мотивувальному етапі. Сутність спрямованості полягає в тому, що вона дає відповіді на питання не стільки про те, чого хоче людина, скільки про те, чому вона цього хоче, а відтак визначає її поведінку й діяльність. Вона є визначальним психологічним чинником вибору професійних шляхів, професіоналізації. У професійному розвитку людини природне й суспільне, біологічне й соціальне є перш за все передумовами, з яких людина сама буде своє життя в професії. Таким чином, чинником професійного розвитку, на думку Л. Мітіної, є внутрішнє середовище особистості, її активність, потреба в самореалізації.

Вибір професійного шляху пов'язаний з вибором реальних життєвих цінностей, ці цінності визначають реальну професійну мотивацію. Цінності здійснюють зв'язок між когнітивними й емоційними складовими професійної самосвідомості через внутрішню мотивацію. Образ професії як когнітивне емоційне утворення слугує мотивувальним чинником оцінки себе. У свою чергу, результат оцінки мотивує до постановки тих чи інших професійних і життєвих цілей. Таким чином, самооцінка є внутрішнім збудником, внутрішньою мотивацією й співвідносить минуле (досвід і знання) і майбутнє (мету) у теперішньому (переживання «Я») [4, с. 29].

Діяльність особистості визначають насамперед її потреби. На їх основі розвиваються певні інтереси. Разом з тим, у більшості випадків, людина не може задовольнити всі свої потреби й тому вимушена надавати перевагу або потребам, або інтересам. Цю перевагу визначає спрямованість особистості [13, с. 76]. Діапазон прояву спрямованості доволі широкий. Він проявляється у формі мотивації (бажань, захоплень чи устремлінь). Найвищою формою мотивації є переконання. Із формуванням і розвитком особистості мотивація стає все більш стійкою, узагальненою, усвідомленою, набуває оцінювального характеру. Нарешті, внутрішня мотивація, співвідносячись із зовнішньою, тобто, з потребами й цілями суспільства, входить у структуру цілей, перспектив, переконань та ідеалів людини. Мотивація зазвичай спрямована на цінності, на оволодіння ними,

засвоєння й збереження. Вона не постає в чистому вигляді, у ній завжди наявний оцінний компонент. Він і виконує функції контролю й дозволу. Виділяють два види оцінок: емоційно-чуттєві, до яких належать почуття й позитивні, і негативні (задоволення – незадоволення, захоплення – відраза тощо) та когнітивні (добре – погано, значимо – не значимо, можливо – неможливо, здійснено – не здійснено) [Там само, с. 77].

Узагалі, спрямованість особистості – це сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність особистості та які відносно незалежні від наявних ситуацій. Спрямованість разом із домінуючими мотивами має й інші форми перебігу: ціннісні орієнтації, прихильності, симпатії (антипатії), смаки, нахили та ін. Важливо, що спрямованість особистості завжди соціально обумовлена й формується шляхом виховання [Там само, с. 101].

Для подальшого розгляду спрямованості як інтеграційної якості особистості уточнімо понятійно-термінологічний апарат, що розкриває її зміст:

- потреби – це спонукання до діяльності, яке людина усвідомлює й переживає як нестачу чогось, як незадоволення чимось, як потребу в чомусь;

- потяг – мало диференційоване невиразне прагнення, спрямоване на якийсь предмет унаслідок слабо вираженої потреби;

- бажання – усвідомлення мети свого прагнення;

- прагнення виникає під час включення до структури бажань вольового компонента;

- інтерес – пізнавальна форма спрямованості на предмети;

- схильність – прагнення до певної діяльності, утворюється під час включення в інтерес вольового компоненту;

- ідеал – предметна мета, конкретизована в образі або уявленні;

- цінність – поняття, що позначає об'єкти, явища, їхні властивості, ідеї, які втілюють у собі суспільні ідеали та стають еталонами;

- світогляд – система філософських, естетичних, етичних, культурних та інших поглядів на світ;

- переконання – найвища форма спрямованості – система мотивів особистості, що спонукає її поводитися згідно з

власними поглядами, принципами, світоглядом;

- мораль – сукупність усвідомлених людьми принципів, правил, норм поведінки [14, с. 154].

Другий етап – **рефлексивний**. Він має такі завдання:

- активізація самопізнання та самовивчення;
- сприяння нагромадженню нової, глибокої інформації старшокласника про себе, про свої професійні можливості, про інших;
- створення умов для формування позитивної самооцінки (робота з педколективом та батьками);
- допомога старшокласникам відчувати прагнення до самореалізації.

Фундаментальною умовою розвитку інтегральних характеристик особистості є усвідомлення нею необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу й пошук нових можливостей самоздійснення в професійній діяльності, тобто, підвищення рівня професійної самосвідомості. За С. Рубінштейном, проблема самосвідомості є, перш за все, проблемою визначення свого способу життя.

*Самосвідомість* – це динамічна система уявлень людини про саму себе, усвідомлення нею своїх фізичних, інтелектуальних та інших якостей, самооцінка цих якостей, а також суб'єктивне сприйняття зовнішніх чинників, що впливають на неї. Самосвідомість – це усвідомлення себе в кожному з трьох просторів життєдіяльності: у системі своєї діяльності, у системі спілкування й у системі власної особистості [4, с. 10].

Ми поділяємо думку Л. Мітіної, згідно з якою необхідно перейти від мети навчання у вигляді знань – умінь – навичок у їхньому класичному розумінні до особистісних характеристик майбутнього професіоналу, які все більшою мірою стають безпосередніми показниками професійної зрілості людини, її професійного розвитку. Основною психологічною умовою розвитку особистості є підвищення рівня її самосвідомості. Усвідомлення ставлення людини до своїх потреб і здібностей, потягів і мотивів поведінки, переживань і думок називають *самосвідомістю особистості*.

Самосвідомість проявляється в пізнавальній

(самовідчуття, самоспостереження, самоаналіз, самокритика); емоційній (самопочуття, самолюбство, скромність, гордість, почуття власної гідності); вольовій (стриманість, самоконтроль, самовладання, дисципліна) формах.

Основою професійного самовизначення є самопізнання й об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, зіставлення власних професійно важливих якостей, можливостей з вимогами професій та кон'юнктурою ринку праці.

Таким чином, позитивним результатом рефлексивного етапу формування конкурентоспроможної особистості буде усвідомлення старшокласником своїх потенційних можливостей; перспективи особистісного й професійного росту пробуджують його до постійного експериментування, усвідомлюваного як пошук, творчість, можливість вибору. Головним елементом цієї ситуації професійного розвитку є можливість і необхідність робити вибір, а значить, відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність за все, що відбувається й відбудеться, – з іншого [154, с. 8].

Третій етап профорієнтаційної діяльності соціального педагога – **практично-проектувальний**. Він передбачає:

- допомогу учням в усвідомленні власних способів мислення, діяльності, особистісних властивостей шляхом спостереження, протиставлення, інтерпретації поглядів, позицій, способів і прийомів сприйняття й поведінки;

- формування вмінь робити вибір і приймати рішення діяти, відчуття своєї незалежності й здатності змінити своє життя в чомусь принциповому, важливому;

- моніторинг соціально-професійного розвитку (контроль сформованості професійно важливих якостей);

- організацію особистісного проектування, в основі якого лежить проект соціально-професійного зростання в межах актуального та потенційного майбутнього.

Коротко опишемо проектування як сучасну технологічну форму розвитку школяра. Проектування спонукає учня до освоєння способів діяльності, затребуваних у реальному житті [115, с. 48]. Він повинен сам відтворити той чи інший навчальний зміст, власними предметно-практичними діями переробити вказані уявлення в розуміння сутності виконуваної

справи, тобто, у поняття. У цьому випадку йдеться про технологічні способи діяльності, учень складає покроковий план дій і втілює його, створюючи робочі слайди чи малюнки, схеми (готується до презентації). Потім аналізує отриманий результат і шлях, що привів до нього, відзначає важливі моменти співробітництва на цьому шляху й готує кінцевий проект для зворотного зв'язку: відгуки, оцінки, поради й запити однокласників, друзів, батьків, усіх тих, кого залучено до середовища, у якому він просуватиме проект свого професійного життя [115, с. 48].

Безперечно, ми повинні надати можливість кожному старшокласникові діяти, добувати, освоювати способи діяльності, розвивати свої ресурси. Звичайно, що в цій діяльності з освоєння навколишнього середовища потрібні вчителі, які мають супроводити в цьому світі. Сучасним школярам, які налаштовані на лідерство (самостійність, ініціативність, творчість тощо), потрібне адресне сприяння, не абияка допомога, а саме сприяння. Ми повинні навчити школярів діяти, працювати, адже ресурсність – це саме спосіб діяльності. Соціальний педагог повинен орієнтуватися сам й орієнтувати старшокласників на фініш, а не на тих, хто попереду. «Міркуй глобально – дій локально» – комсомольське гасло є сьогодні надзвичайно актуальним. Ми повинні відкрити випускникові світ реального часу, дати йому шанс стати сучасним, при цьому супроводжуючи його в пошуках власного шляху в цьому часі. Такою є вихідна позиція гуманістичної педагогіки, яку втілено, наприклад, у педагогічній практиці й публікаціях Ш. Амонашвілі [Там само, с. 35]: ставлення до діяльності дитини – повага до дитини-людини, бажання підтримати, заохотити, допомогти розвинути її універсальні діяльнісні здібності знаходити свій шлях у цьому світі.

На практично-проектувальному етапові *відповідальність* є тією інтегральною характеристикою, яку ми повинні розвивати й формувати. Відповідальність постає як результат інтеграції всіх психічних функцій особистості: суб'єктивного сприйняття навколишнього середовища, оцінки власних чуттєвих ресурсів, емоційного ставлення до обов'язку, волі.

У юнацькому віці відповідальність постає як складне

соціально-вольове новоутворення, що відбиває об'єктивно-потрібне ставлення особистості до природи, суспільства, праці, інших людей, колективу, до самої себе та реалізується у свідомій діяльності й поведінці.

Важливою умовою розвитку відповідальності в юнаків і дівчат є вдосконалення їхньої діяльності, задоволення в ній основних особистісних потреб у самоствердженні, самовизначенні та самореалізації.

Почуття відповідальності – це не просто зворотна сторона безвідповідальності, це величезна сфера, яка містить потенціал і стверджує право на існування різних поглядів [15, с. 129].

Соціальну відповідальність ми розуміємо як генералізуючу якість, що характеризує соціальну типовість особистості, тобто, її здатність дотримуватися у своїй поведінці й діяльності прийнятих у цьому суспільстві соціальних норм, уміння об'єктивно прогнозувати, проектувати власні дії, здійснювати адекватну самооцінку й самоконтроль, активно й соціально значуще виявляти свої індивідуальні здібності, виконувати рольові обов'язки та звітувати за власні дії. Важливою умовою в розвитку старшокласників є формування в них відповідальності як основи особистісного росту, соціального самовираження й саморегуляції [Там само, с. 191].

Якщо хочемо стати впевненими в собі, ми не повинні боятися життя. Варто завжди пам'ятати: ми здатні подолати будь-які перепони, якщо тільки виявимо бажання та наполегливість. Тому не будемо займатися самокритикою й почнемо жити повним життям.

Найперше варто змінити своє життя в позитивний бік, навчитися поважати й любити себе, тоді стосунки з людьми стануть більш гармонійними й щасливими. Наступний крок – узяти відповідальність за свої слова, вчинки, своє життя. Людина, яка чогось досягає в житті й прокладає собі дорогу в майбутнє, – це, передусім, людина, яка навчилася брати на себе відповідальність, бо така позиція – це позиція лідера, позиція успішної людини. Цим ми також накопичуємо головний капітал життя – упевненість у собі. Отже, ці речі взаємозалежні, тому, продукуючи впевненість, ми беремо відповідальність за життя й світ, і навпаки, соціальна відповідальність зробить нас

самодостатніми й успішними людьми [Там само, с. 196].

Четвертий етап, діяльнісний, є заключним, у його межах старшокласники презентують проект свого професійного життя, який за суттю є не лише вибором майбутньої професії, а й результатом соціального становлення особистості; обговорюють свої труднощі, проблеми, «рецидиви» поведінки та отримують відкрити й довірливу емпатію, розуміння, допомогу, заохочення за здійснення змін у власній поведінці. Цей етап вирішує такі завдання:

- надання реальної можливості самоствердження старшокласників через включення в особистісно-значиму й соціально-схвалену діяльність;
- відпрацювання вмінь здійснювати самостійний, усвідомлений вибір на основі всебічного аналізу й прийняття за нього відповідальності;
- відчуття впевненості у своїх силах і можливостях щодо професійного самовизначення;
- оволодіння вміннями й навичками впевненої поведінки, набуття культури поваги однієї людини до іншої;
- формування власного професійного плану й розвиток здатності до його реалізації;
- самоусвідомлення кожним учнем ефективних засобів діяльності, спілкування й поведінки в цілому;
- закріплення реальної здатності діяти для досягнення мети.

Для успішної реалізації перерахованих завдань пропонуємо такі орієнтири щодо характеристики особистості з високою самооцінкою:

- глибока впевненість у своїй достатній вартості;
- уміння вчитися на власних помилках;
- сприйняття своєї зовнішності такою, як є, навіть якщо вона недосконала;
- дослідження нових можливостей та інтересів, використання всіх можливостей для зростання;
- спокійне сприйняття компліментів;
- безпосередність у спілкуванні з іншими;
- уміння жити в гармонії із собою, не відчуваючи зверхності над іншими людьми;

- турбота про своє фізичне та емоційне здоров'я;
- сприймання критики як можливий шлях до зростання;
- уважне ставлення до себе й до інших;
- стійкість до стимулів, які провокують небажану поведінку, і подяка самому собі за здатність до позитивних змін у поведінці.

Не порушуючи логіки викладу матеріалу, конкретизуємо смисловий зміст *асертивності* як інтегральної якості соціально-успішної людини. Асертивна поведінка передбачає, що людина знає, чого вона хоче й чого не хоче в конкретній ситуації. Асертивність як якість особистості визначає не лише особливості поведінки, а й адекватний емоційний стан. Вона тісно переплетена з упевненою соціальною поведінкою. Соціальна поведінка – це спосіб здійснення життєдіяльності особистості чи групи людей. Соціальна поведінка виражає ставлення особистості до об'єктивних чинників життя, до самої себе, це засіб самореалізації особистості. Причому йдеться про такий ланцюжок життєвих рішень і вчинків, які виходять «назовні» у вербальній (через мовлення, слова) чи діяльній (як сукупність конкретних вчинків) формі. Діяльна форма може бути виявлена й в активності, і в пасивності аж до бездіяльності, яка теж є ніщо інше, як позиція, вчинок, що вимагає попереднього усвідомленого особистісного вирішення [14, с. 125].

Отже, соціальна поведінка особистості – це процес і результат свідомого вибору нею тієї чи іншої можливості з-поміж їхньої сукупності, процес індивідуального творення умов і способів життєдіяльності, а, зрештою, і засіб власного самоутвердження й самоздійснення. Сукупність взаємопов'язаних у часі й просторі актів соціальної поведінки, окремих її блоків становить стиль життя особистості [16, с. 64].

Важливим є позитивне ставлення до життя, а не лише позитивна самооцінка. Для успішного позитивного життя варто визначити його пріоритети. Якщо ми дотримуватимемося своїх пріоритетів, життя наше буде сповнене змісту. Щоб жити позитивно, потрібно жити тут і зараз. Порожні мрії про щасливе завтра десь «там, за обрієм...» чи постійне занурення в день вчорашній не принесуть щастя сьогодні. Адже живемо ми сьогодні й щасливі можемо бути лише сьогодні. Краще щодня,



підводячи підсумки, згадати, що було гарного за день, і подякувати долі за цей подарунок [17, с. 19].

Вирішуючи профорієнтаційні завдання, визначаючи *форми й методи роботи* – останній системоутворювальний компонент досліджуваної системи, – ми, перш за все, виходимо із заданої мети, характеристик змісту й прогнозованих результатів.

Спочатку звернімося до ключових понять: профорієнтаційна форма та профорієнтаційний метод, аналіз яких дозволяє в загальному вигляді подати організацію соціально-професійної орієнтації соціального педагога в ЗОШ, її внутрішні механізми й способи реалізації. Форма – зовнішнє вираження якогось змісту. Форма навчання як дидактична категорія в науковій літературі означає «зовнішню сторону організації навчального процесу, яка пов'язана з кількістю тих, хто навчається, часом і місцем навчання, а також порядком його здійснення. Одночасно форма навчання органічно пов'язана зі своєю внутрішньою, змістовно-процесуальною стороною» [18, с. 75]. Таким чином, спираючись на загальноприйняте визначення категорії «форма» в педагогічній науці, ми розумітимемо під поняттям *«форма соціально-профорієнтаційної роботи соціального педагога»* таке: це спосіб організації взаємодії соціального педагога й особи, яка вирішує проблему професійного самовизначення, заздалегідь визначений порядком, місцем та організаційною процедурою [19, с. 29].

На відміну від організаційних форм, які характеризують рівень і можливості міжособистісної взаємодії суб'єкта й об'єкта педагогічної діяльності та можливості взаємодії внутрішньогрупової в тому випадку, якщо об'єктом педагогічного впливу є група, метод характеризує динаміку спільної діяльності суб'єкта й об'єкта. Отже, під *методом соціально-професійної орієнтації* учнів слід розуміти способи спільної діяльності соціального педагога й учнів, учителів і батьків, які забезпечують формування й розвиток соціально-успішної, конкурентоспроможної особистості.

Проаналізувавши низку подібних нашому дослідженню наукових робіт, доходимо висновку, що форми профорієнтаційної роботи залежать від складу й кількості осіб, місця проведення, тривалості роботи тощо. Згідно з цими характеристиками вони

поділяються на загальні, які традиційно використовують у навчально-виховному процесі школи, та специфічні, яким притаманні особливості профорієнтаційної діяльності соціального педагога та учня. До загальних форм належать: індивідуальні, групові, колективні, класні й позакласні, шкільні й позашкільні. Специфічні форми профорієнтаційної роботи можна розподілити: за тривалістю (разові, короткотермінові, середньої тривалості, довготривалі), за напрямом допомоги (учні, батьки, учителі), за характером допомоги (інформаційні, діагностичні, формувальні) [Там само, с. 30].

Разом з тим, наголошуємо, що найбільш оптимальною формою соціально-профорієнтаційної роботи, на нашу думку, є колективна, коли учні працюють у групі для досягнення поставленої мети чи для виконання завдання. Перед людиною відкривається можливість побачити себе очима інших. Це взаємодія дорослих (соціального педагога, психолога й інших учасників соціально-педагогічного процесу) та групи учнів. Групу організують для впливу в системі міжособистісних стосунків з метою розвитку соціально-психологічної компетентності, навичок спілкування та взаємодії. Головний метод роботи в групі – вільна дискусія без попередньо прийнятого плану в поєднанні з ігровими методиками. Питання обговорюють за принципом «тут і зараз», тобто, аналізують проблеми безпосередніх учасників групової динаміки. Висока активність старшокласників у роботі дає змогу вирішувати проблеми соціально-професійного самовизначення (формування адекватної самооцінки, ціннісних орієнтацій, відповідальності, асертивності). Ефективність цієї форми роботи в психолого-педагогічних дослідженнях визначено специфікою групового спілкування. Включення учнів у таку діяльність дозволяє розкрити суб'єктивний внутрішній світ однієї людини й проаналізувати її світоглядну позицію іншими. У спілкуванні людина самовизначається, пізнає власні особливості, виробляє адекватну самооцінку. Комунікативна, інтерактивна та перцептивна сторони спілкування впливають на суб'єктивне сприйняття професіографічної інформації та на цій основі, згідно з об'єктивними вимогами групи, взаємне узгодження дій. Результатом такої діяльності є груповий вплив на конкретну

особистість.

Для зручності детальне обґрунтування форм і методів щодо соціально-професійної орієнтації з педколективом і сім'єю, соціально-профорієнтаційних форм і методів роботи з учнями можна дати за раніше виділеними етапами соціально-профорієнтаційної діяльності соціального педагога.

**Форми й методи ціннісно-мотивувального етапу:** форми й методи профінформаційного характеру, активізувальної діагностики; форми й методи формування й розвитку ціннісних орієнтацій.

*Форми й методи профінформаційного характеру* – це форми й методи засвоєння багатопланової інформації про конкурентоспроможність й соціальну успішність особистості, про умови, чинники й результати їхнього розвитку (скриня очікувань «Зазирни в майбутнє», факультативний курс «Уроки життєвого та професійного успіху», міні-лекції, практичні заняття, індивідуальні консультування, усний журнал «Самодостатня особистість»).

*Форми й методи активізувальної діагностики* стимулюють потребу учня в самопізнанні й самовдосконаленні в контексті підготовки до свого професійного майбутнього. До цієї групи ми відносимо тести та опитувальники. Для вирішення поставленої мети – розвиток інтегральних характеристик соціально-успішної, конкурентоспроможної особистості – ми будемо широко використовувати різноманітні методи активізувальної діагностики (опитувальники «За і проти», «Перехрестя-1», «Перехрестя-2», «Будь готовий!», «Самооцінка моральності й громадськості»).

*Форми й методи формування й розвитку ціннісних орієнтацій* передбачають виховання професійної спрямованості особистості шляхом формування її мотиваційної-ціннісної сфери, що впливає на ієрархічну структуру домінантних мотивів особистості й стимулює її до їхнього утвердження в діяльності й спілкуванні [4, с. 105] (міні-лекція «Життєві цінності особистості – основа правильного професійного вибору», диспут «Що важливіше – почуття власної гідності чи життєві досягнення будь-якою ціною?», індивідуальні бесіди, шкільна газета «Шлях до успіху», тематична дискотека тощо).

**Форми й методи рефлексивного етапу:** форми й методи формування самосвідомості; форми й методи активізації потреби в самореалізації.

**Форми й методи формування самосвідомості особистості** спрямовані на створення учням можливості продуктивного вирішення центральних завдань віку й дозволяють психологічно грамотно ввести їх у смисли, призначення, цінності, зміст професійної діяльності, особливості її освоєння й реалізації, забезпечення перетворення учня з об'єкта педагогічного впливу на суб'єкт професійної освіти, а, значить, забезпечити умови професійного розвитку на всіх етапах життєвого шляху (психологічний тренінг усвідомлення, індивідуальні й групові консультації, спеціально організована дискусія «Чи потрібен тобі успіх?», ділова гра «Лідер»).

**Форми й методи активізації потреби в самореалізації** звернені до особистісних механізмів, що регулюють активність оптанта, формують позитивне самоствалення, готовність до змін і здатність проектувати альтернативні сценарії професійного становлення, прийняття на себе відповідальності за своє професійне майбутнє (включення школярів у творчу соціально-значиму діяльність та самоаналіз своїх можливостей: тематичні творчі завдання, години спілкування, допомога дорослим у трудовій діяльності, допомога людям похилого віку, самомоніторинг соціально-важливих якостей, звіт «Ресурсні якості, якими я володію», ділові ігри, щоденник життєвих вражень, загальний збір, тематична дискотека).

**Форми й методи практично-проектувального етапу:** форми й методи організації діяльності; форми й методи формування позитивної самооцінки та розвитку впевненої поведінки.

**Форми й методи організації діяльності** спрямовані на усвідомлення власних способів мислення, діяльності, особистісних властивостей шляхом спостереження, протиставлення, інтерпретації поглядів, позицій, способів і прийомів сприйняття й поведінки (профорієнтаційні хвилини на уроках, твори-роздуми, творче особистісне проектування «Мій життєвий шлях – крок за кроком», ділова гра «Розмова зі зміною позицій», випуск шкільної газети «Шлях до успіху»).

*Форми й методи формування позитивної самооцінки та розвитку впевненої поведінки* покликані допомогти школяреві сприймати себе як найвищу цінність (тренінг формування адекватної самооцінки та впевненості, «ситуації успіху», щоденник життєвих вражень, тематична дискотека).

**Форми й методи діяльнісного етапу:** форми й методи презентації та самопрезентації; форми й методи самовиховання.

*Форми й методи презентації та самопрезентації* спрямовані на вироблення вмінь самопросування та закріплення в поведінці й підтримку нових способів діяльності (ділова гра – презентація проекту «Мій життєвий шлях – крок за кроком» із запрошенням батьків, друзів, педколективу, представників різноманітних організацій, релаксаційний тренінг).

*Форми й методи самовиховання* – це форми й методи регуляції поведінки та діяльності (круглий стіл, святкова підсумкова дискотека «В добру путь!»).

Таким чином, визначаючи ідеї цілісного гармонійного розвитку всіх сторін особистості, її свідомості, особистісних якостей, особливостей поведінки, почуттів і ставлень у їхній єдності, ми ставимо перед собою завдання подолати розбіжності між свідомістю й поведінкою, соціальною сутністю людини й конкретними проявами поведінки та взаємодії, тієї великої дистанції між думками, мотивами й вольовими проявами в різнобічній практиці її життєдіяльності, між соціальними вимогами й очікуваннями самої особистості, потребами саморозвитку й жорсткою освітньою програмою, між бажаннями й дійсністю. При цьому слід ураховувати, що об'єднувальним ланцюгом у структурі особистісного розвитку є не знання та уявлення й не пов'язаний з ними досвід діяльності в різних її проявах, а переконання й ставлення, сформовані самостійно, хоча й під впливом людей, які оточують особу [3, с. 9].

Отже, науково-теоретична розробка компонентів досліджуваної системи дозволяє зробити такі висновки: по-перше, метою створеної нами системи є формування й розвиток конкурентоспроможної соціально-успішної особистості як суб'єкта професійного самовизначення та трудової соціалізації.

По-друге, об'єктом як першим основним компонентом

системи соціально-профорієнтаційної діяльності соціального педагога є учні десятих – одинадцятих класів сільських шкіл та шкіл невеликих міст.

По-третє, суб'єктом як другим основним компонентом профорієнтаційної системи є соціальний педагог як організатор та координатор діяльності адміністрації школи, психолога, класних керівників, представники організацій та підприємств, навчальних закладів різних рівнів, батьків старшокласників.

По-четверте, зміст соціально-профорієнтаційної діяльності соціального педагога реалізовано через соціально-педагогічний супровід та підтримку процесу професійного самовизначення старшокласників. За змістом соціально-профорієнтаційну діяльність соціального педагога зі старшокласниками загальноосвітньої школи можна розподілити на чотири етапи: ціннісно-мотивувальний, рефлексивний, практично-проектувальний і діяльнісний.

По-п'яте, для зручності детальне обґрунтування форм і методів соціально-професійної орієнтації учнів можна дати за раніше виділеними етапами профорієнтаційної роботи:

1. Ціннісно-мотивувальний етап: форми й методи профінформаційного характеру, активізувальної діагностики; форми й методи формування й розвитку ціннісних орієнтацій.

2. Рефлексивний етап: форми й методи формування самосвідомості; форми й методи активізації потреби в самореалізації.

3. Практично-проектувальний етап: форми й методи організації діяльності; форми й методи формування позитивної самооцінки та розвитку впевненої поведінки.

4. Діяльнісний етап: форми й методи презентації та самопрезентації; форми й методи самовиховання.

Практична реалізація розробленої системи в комплексному врахуванні сутнісних характеристик кожного з її компонентів може бути успішною, якщо соціальний педагог у соціально-профорієнтаційній діяльності зі старшокласниками чітко дотримуватиметься виділених етапів формування й розвитку якостей конкурентоспроможної соціально-успішної особистості.

## Список використаної літератури

- 1. Психологическое** сопровождение выбора профессии : [науч.-метод. пособие] / [Митина Л. М., Брендакова Л. В., Вачков И. В., Грызлова И. Н. и др.]; под ред. Л. М. Митиной. – [2-е изд., испр.]. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2003. – 184 с. **2. Чабан Н. І.** Формування морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників : [монографія] / Н. І. Чабан. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2004. – 100 с. **3. Школа** социального успеха (Прогнозы. Ожидания. Действительность) / [под общ. ред. Н. А. Реуцкой, Н. А. Роготаевой]. – [4-е изд.]. – М. : Изд-во. МГУП, 2000. – 65 с. **4. Митина Л. М.** Психология развития конкурентоспособной личности : [2-е изд., стер.] / Л. М. Митина. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с. (Сер. «Библиотека психолога»). **5. Васильев В. В.** Система адаптації робітників до професійної діяльності : [наук. вид.] / В. В. Васильев. – Д. : Вид-во Дніпропетр. ун-ту, 1999. – 300 с. **6. Новий** тлумачний словник української мови : [у 3 т.] / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – [вид. 2-е, випр.]; Т. 3. – К. : Аконт. – 920 с. **7. Сорока Г. І.** Сучасні виховні системи та технології : [навч.-метод. посіб. для кер. шкіл, вчителів] / Г. І. Сорока. – Х. : Веста : Ранок, 2002. – 128 с. – (Сер. «Управління школою»). **8. Симонов В. П.** Педагогический менеджмент / В. П. Симонов. – М. : Педагогика, 1999. – 264 с. **9. Кевля Ф. И.** Прогнозирование личностного развития ребенка в деятельности социального педагога / Ф. И. Кевля. – М. – Вологда : ВГПУ, 2000. – 160 с. **10. Матвиевский В. Я.** Востребованность школьника или как стать ресурсным / В. Я. Матвиевский. – М. : БИФ «Инновац. образ. центр», 2001. – 128 с. (Сер. «Технология развития человеческих ресурсов»). **11. Пряжников Н. С.** Профорієнтація в школі і колледжі: ігри, упражнения, опросники: 8 – 11 классы, ПТУ и колледж / Н. С. Пряжников. – М. : ВАКО, 2008. – 288 с. – (Педагогика. Психология. Управление). **12. Опачко М. В.** Теорія і практика профорієнтаційної діяльності педагога : [навч.-метод. посіб.] / М. В. Опачко, В. В. Сагарда. – Ужгород, 2000. – 114 с. **13. Скиба М. Є.** Теорія і практика професійно-орієнтаційної роботи з молоддю : [навч. посіб.] / М. Є. Скиба,

О. М. Коханко. –Хмельницький : ХНУ, 2007. – 322 с.

**14. Кирьякова А. В.** Теория ориентации личности в мире ценностей : [монография] / А. В. Кирьянова. – Оренбург : ОГУ, 1996. – 188 с.

**15. Тернопільська В. І.** Психологія для старшокласників (від самопізнання до соціальної відповідальності) : [навч. посіб.] / [за ред. проф. М. В. Лемківського]. – К. : Центр навч. л-ри, 2004. – 272 с.

**16. Психологія і педагогіка життєтворчості** : [навч.-метод. посіб.] / [ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін.]. – К. : ІЗМН, 1996. – 792 с.

**17. Бельчата Р.** Технологія попередження конфліктів / Р. Бельчата. – К. : Главник, 2007. – 128 с. – (Сер. «Бібліотека соціального педагога»).

(19) **18. Харченко С. Я.** Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.

**19. Професійне самовизначення старшокласників** : [метод. посіб.] / упоряд. Л. Шелестова. – К. : Шк. світ : Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

**В. М. Пономарьова**

кандидат педагогічних наук

## **СИСТЕМА ВЗАЄМОДІЇ СОЦІАЛЬНИХ СЛУЖБ ТА ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ЗДІЙСНЕННІ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ТРУДОВИХ МІГРАНТІВ**

***Анотація.** Розділ присвячено питанням застосування системного підходу у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів. На основі аналізу наукової літератури та практичної соціально-педагогічної діяльності доводиться актуальність і ефективність розробки й впровадження системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів для надання допомоги дітям, чії батьки виїхали працювати за кордон. Подається розгорнута характеристика структури зазначеної системи, детально розкривається сутність кожного з її компонентів.*



*Визначається послідовність та особливості етапів впровадження розробленої системи у практичну соціально-педагогічну діяльність.*

**Ключові слова:** діти трудових мігрантів, соціально-педагогічна підтримка, система, педагогічна система, системний підхід.

Стрімкий розвиток явища зовнішньої трудової міграції громадян України в останні десятиліття призвів до виникнення відносно нової категорії осіб, що потребують професійної соціально-педагогічної підтримки, – дітей заробітчан. До вказаної категорії належать неповнолітні особи, обоє або один з батьків яких на тимчасовий термін виїхали займатися оплачуваною діяльністю до іноземної країни. Під час відсутності батьків за ними найчастіше наглядають родичі, сусіди, знайомі чи друзі родини. Але фактично вони залишаються без належної уваги дорослих, і, як наслідок, постійно стикаються з різними проблемами, вирішити які самостійно не можуть.

Соціально-педагогічна підтримка дітей трудових мігрантів повинна забезпечуватися діяльністю не одного окремого соціального інституту (організації), а базуватися на спільних зусиллях, рівноправному партнерстві, взаємодії фахівців соціальних служб та працівників загальноосвітніх навчальних закладів. В основу такої взаємодії має бути покладено системний підхід, тобто такий «спосіб наукового пізнання та практичної діяльності, що вимагає розгляду частин у нерозривній єдності з цілим» [1, с. 536]. Системний підхід сприяє адекватній постановці проблем та виробленню ефективної стратегії їх вивчення, орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і механізмів, що її забезпечують, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта і зведення їх в єдину теоретичну картину [2].

У Філософському словнику за редакцією І. Фролова зазначається, що система (від грецьк. *systema* – зіставлене з частин, сполучене) – це «сукупність елементів, які знаходяться у відносинах та зв'язках між собою та утворюють певну цілісність, єдність» [3, с. 329]. В. Афанасьєв розглядає систему як

«сукупність об'єктів, взаємодія яких обумовлює наявність нових інтегративних якостей, які не притаманні її складовим частинам, компонентам» [4, с. 24]. У дослідженнях К. Власова доводиться, що система є організованою множиною елементів, яка має відносну цілісність та поліфункціональність, ієрархічну організацію, динаміку, що охоплює функціонування та розвиток, особливості та умови функціонування інших систем [5, с. 84].

Характерними ознаками системи є: множина елементів; стійкі й цілеспрямовані взаємозв'язки і відносини між цими елементами; цілісний характер організації завдяки об'єднанню та взаємодії внутрішніх елементів; інтегративність якостей, тобто наявність у системи властивостей, яких не мають окремі елементи; розвиток; синергізм – спільна діяльність, взаємовплив елементів, що обумовлює підсилення ефективності функціонування системи [6].

Важливо дотримуватися системного підходу при вивченні педагогічних явищ та процесів. З огляду на це доцільно розглянути поняття «педагогічна система». На думку В. Беспалька, вона представляє собою «сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й навмисного педагогічного впливу на формування особистості з заданими якостями» [7, с. 6]. Ю. Бабанський розглядає педагогічну систему як певну спільність елементів, що функціонують за притаманними лише їй внутрішніми законами [8]. Н. Кузьміна під педагогічною системою розуміє «множину взаємопов'язаних структур і функціональних компонентів, які підпорядковані меті виховання, освіти і навчання» [9, с. 10].

Структуру системи формують взаємозв'язки і взаємодія її складових компонентів. Ефективність системи залежить від її цілісності, систематизованості її компонентів і сумісності з навколишнім середовищем [10, с. 24]. Компонентами педагогічної системи зазвичай є: мета, зміст, форми й методи, об'єкт та суб'єкт. Такої структури будемо дотримуватися і в нашому дослідженні під час створення системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

Метою системи прийнято вважати «певний (заданий

ззовні або встановлюваний самою системою) найбільш бажаний її кінцевий стан» [5, с. 85]. Іншими словами, метою є стан системи, якого потрібно досягти в результаті її функціонування. Погоджуючись із думкою З. Шершньової, зазначимо, що правильно сформульована мета має відповідати наступним вимогам: реальність, конкретність, досяжність; вимогливість, орієнтація на результат, а не на процес; наукова обґрунтованість, погодженість; вимірюваність; однозначність для сприйняття, ясність; гнучкість, можливість і необхідність внесення коректив до змісту мети під впливом змін у середовищі; відображення змісту [11].

Дотримуючись вказаних вимог, можемо визначити перший компонент системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів – її мету. Отже, метою даної системи є ефективне забезпечення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів шляхом знаходження оптимальних способів, форм, методів взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів. Слід зазначити, що така взаємодія повинна бути спрямована на створення умов для їхньої успішної соціалізації, які включають: підготовку дитини до від'їзду батьків працювати за кордон; підвищення уваги з боку працівників соціальних служб та навчальних закладів до поведінки, проблем та потреб дітей заробітчан; сприяння досягненню ними стійкого психологічного стану, усвідомленню та прийняттю системи загальнолюдських цінностей; роботу щодо формування адекватної поведінки дітей трудових мігрантів, запобігання виникненню в них проявів девіацій; допомогу в налагодженні нормальних взаємовідносин із соціальним середовищем; вчасне надання соціальної, педагогічної, психологічної та інших видів необхідної підтримки.

Мета педагогічної системи зазвичай конкретизується й деталізується у її завданнях, сукупність яких дає уявлення про те, що слід зробити для її досягнення. Враховуючи вище зазначене, виділимо основні завдання нашої системи:

1. Налагодити взаємодію між суб'єктами системи: спеціалістами соціальних служб та працівниками загальноосвітніх

навчальних закладів у процесі здійснення ними соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів; визначити оптимальні форми й методи організації такої взаємодії.

2. Знайти і впровадити ефективні форми й методи взаємодії у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан, а також форми й методи взаємодії у спільній роботі з їхнім найближчим соціальними оточенням, родичами, батьками у ситуаціях, коли вони збираються виїхати працювати за кордон, уже там працюють або повернулися додому після трудової міграції.

3. Спрямувати зміст діяльності суб'єктів системи на вирішення проблем та забезпечення потреб дітей заробітчан, визначити й реалізувати основні напрями цієї діяльності з урахуванням результатів проведеної раніше діагностичної роботи.

Від вирішення цих завдань безпосередньо залежить швидкість та успішність досягнення поставленої нами мети.

Наступним компонентом розроблюваної нами системи взаємодії виступає її об'єкт – діти трудових мігрантів, які є учнями загальноосвітніх навчальних закладів і потребують соціально-педагогічної підтримки. Коротко зупинимося на основних моментах, що є специфічними саме для дітей заробітчан.

По-перше, такі діти, залишившись на довгий час без батьків, не отримують належного сімейного виховання й підтримки, адже родичі, з якими вони проживають під час відсутності батьків, не в змозі повністю замінити їм батька й матір, що обумовлюється як об'єктивними (лише батьки можуть дати своїй дитині повноцінне виховання, забезпечити успішне виконання усіх сімейних функцій, жодна людина чи соціальний інститут не можуть стати їм повноцінною заміною), так і суб'єктивними (небажання приділяти увагу дітям, байдужість, формальний підхід у здійсненні виховної функції, низький рівень педагогічної культури й освіти, похилий вік, зайнятість на роботі) факторами. Відсутність батьківської уваги й турботи негативно відбивається на психологічному стані дітей: підвищується рівень тривожності, агресивності, схильності до стресових станів, з'являється невпевненість у собі, неадекватна самооцінка.

По-друге, через неможливість вчасно отримати допомогу

чи пораду батьків, діти заробітчан змушені самостійно шукати шляхи вирішення своїх проблем, що далеко не завжди у них виходить успішно. Досить часто ці діти потрапляють під негативний вплив компанії однолітків, Інтернету, ЗМІ та інших факторів, опиняючись таким чином у «групі ризику», що підвищує вірогідність їхньої дезадаптації: спотворення системи ціннісних орієнтацій, виникнення проблем у навчанні, спілкуванні з батьками, родичами, однолітками, вчителями, розвиток різних форм девіантної поведінки тощо.

Все це зумовлює необхідність залучення до роботи з такими дітьми спеціалістів, які сприятимуть запобіганню негативних явищ, покращенню їхнього психологічного стану, формуванню соціально схвалюваної поведінки. І вирішальним у цьому питанні є налагодження взаємодії між фахівцями соціальних служб та працівниками навчальних закладів, які відвідують ці діти, у здійсненні їх соціально-педагогічної підтримки.

До об'єктів цієї системи взаємодії окрім дітей трудових мігрантів слід віднести також їхні сім'ї: батьків (які збираються виїхати працювати за кордон, вже там працюють або повернулися з міграції), родичів чи інших людей, що мешкають з дітьми та займаються їхнім вихованням під час відсутності батьків, а також товаришів, друзів, однокласників, з якими спілкуються діти.

Такий склад об'єктів зумовлений тим, що соціально-педагогічна підтримка дітей заробітчан повинна здійснюватися як через безпосередній вплив на них, так і опосередковано – через вплив на їхнє найближче соціальне оточення.

Практика показує, що батьки, які збираються їхати працювати за кордон, таке своє рішення пояснюють здебільшого мотивами піклування про власних дітей шляхом їхнього матеріального забезпечення: отримання коштів на нормальне харчування, облаштування побуту, придбання одягу та технічних засобів для дитини, можливість створення більш широких можливостей в отриманні нею освіти і т. д. При цьому більшість батьків не усвідомлюють або не хочуть усвідомлювати, які наслідки можуть мати такі їхні дії, з якими проблемами стикнеться дитина під час їхньої відсутності, як це позначиться на їхніх взаємовідносинах у майбутньому. Отже, в такій ситуації необхідним є проведення роз'яснювальної роботи з потенційними

заробітчанами з метою запобігання включення їх до міграційних процесів та збереження родини, а за неможливості такого розвитку подій – підготовка як дитини, так і інших членів сім'ї до окремого проживання під час перебування батьків за кордоном. Важливо також сприяти підтримці регулярного зв'язку між дитиною та її батьками у той час, коли вони вже працюють за кордоном, адже для дитини такий зв'язок є дуже важливим. Більш того, продовжувати здійснення соціально-педагогічної підтримки спеціалістам слід навіть після повернення батьків таких дітей додому, допомагаючи знайти їм спільну мову, адаптуватися до відновлення сімейних зв'язків, налагодити втрачені позитивні взаємовідносини.

Слід враховувати і той факт, що під час відсутності батьків-заробітчан, обов'язки щодо виховання та розвитку їхніх дітей вони покладають на когось із своїх родичів, сусідів, знайомих. Саме вони у цей час мають забезпечувати нормальні умови для соціалізації дитини, сприяти її розвитку. Однак через ряд об'єктивних та суб'єктивних причин вони не можуть або не хочуть виконувати виховну функцію. Тому постає питання про необхідність їхньої підготовки до взяття на тимчасове виховання дитини, чиї батьки є або планують стати трудовими мігрантами. Ці люди повинні володіти основами педагогічних знань, мати уявлення про психологічний розвиток дітей, розвивати у собі навички налагодження контакту та успішного спілкування з дитиною, бути готовими піклуватися про неї та допомагати у складних ситуаціях. Отримати необхідні знання, вміння та навички самостійно дуже складно, тому і в цьому випадку необхідне втручання спеціалістів. Отже, робота з сім'ями та родичами, з якими перебувають діти заробітчан під час відсутності батьків, повинна бути обов'язково включена до розроблюваної нами системи.

У цьому контексті не варто забувати і про однокласників, друзів, товаришів, з якими спілкуються діти трудових мігрантів, та які можуть здійснювати на них неабиякий вплив (як позитивний, так і негативний). За необхідності з ними також потрібно працювати, зокрема, для покращення взаємовідносин, запобігання можливих та подолання вже існуючих конфліктів між ними та дітьми заробітчан, зниження впливу негативних

чинників ризику.

Отже, підсумовуючи вище вказане, можна назвати усіх об'єктів як компонент нашої системи взаємодії: це – діти трудових мігрантів; їхні батьки; родичі або інші люди, що займаються їхнім вихованням під час відсутності батьків; друзі, товариші, знайомі, з якими діти заробітчани спілкуються.

Розглянемо наступний компонент системи – суб'єкти. Її суб'єктами з одного боку, виступають соціальні служби (Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і Служби у справах дітей), а з іншого – загальноосвітні навчальні заклади, в яких такі діти навчаються (середні загальноосвітні школи, гімназії). Такий вибір суб'єктів є не випадковим, він має цілком логічне пояснення.

До роботи з дітьми трудових мігрантів доцільно залучити працівників закладів, у яких вони навчаються, адже школа для дитини є звичним середовищем перебування та спілкування, в якому вона почувається більш-менш комфортно та є адаптованою до існуючих вимог, тут їй все знайоме і близьке. У той же час, шкільний соціальний педагог, психолог, класні керівники мають широкі можливості для отримання вичерпної інформації про кожну дитину (особливості її психіки та поведінки, проблеми, успішність у навчанні, стан здоров'я, ситуацію в сім'ї тощо) шляхом проведення спостережень, тестувань, опитувань та застосування інших діагностичних методів.

Та з іншого боку, працівники навчальних закладів не в змозі повністю самостійно вирішити проблему організації такої соціально-педагогічної підтримки (хоча б через те, що ця діяльність не є їхньою основною функцією), для цього вкрай необхідною є участь у ній фахівців Центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і Служби у справах дітей, які на більш високому професійному рівні зможуть спланувати і впровадити у практику різні форми, методи, методики роботи з дітьми заробітчани та їхнім соціальним оточенням відповідно до тих завдань, які поставлені перед ними чинним законодавством.

Слід зауважити, що дуже важливим є не просто виконання своїх функцій окремо кожною із зазначених організацій, а саме тісна взаємодія, співпраця, налагоджена спільна діяльність усіх суб'єктів розробленої нами системи, адже важливою умовою ефективності здійснення соціально-педагогічної підтримки

дітей трудових мігрантів є наявність мультидисциплінарної команди фахівців, які здатні надати широкий спектр послуг (соціально-педагогічних, соціальних, психологічних, інформаційних, юридичних та ін.). До їх складу доцільно включити соціальних педагогів, соціальних працівників, психологів, представників педагогічних колективів та адміністрації навчальних закладів тощо. При цьому кожен із співробітників виконує свої функції та обов'язки.

Управлінською ланкою системи взаємодії виступають керівники соціальних служб та директори загальноосвітніх навчальних закладів, на рівні яких досягається домовленість відносно здійснюваної роботи, відбувається контроль щодо її організації та проведення.

Заступник директора навчального закладу з виховної роботи здійснює організаційну діяльність, займається плануванням, координує дії залучених фахівців, виступає посередником у налагодженні контакту між спеціалістами соціальних служб та педагогічним колективом школи.

Соціальний педагог, соціальний працівник та психолог працюють безпосередньо з дітьми та їхніми сім'ями, забезпечуючи здійснення соціально-педагогічної підтримки. До їхніх обов'язків належить: діагностична робота, проведення індивідуальних бесід, консультувань, тренінгів, організація різних превентивно-профілактичних, культурно-дозвіллевих та інших заходів, сприяння у покращенні психологічного стану та корекція поведінки дітей, налагодження зв'язку та взаємодії з їхнім соціальним оточенням, розробка методичних рекомендацій для працівників навчальних закладів та для батьків, що збираються виїхати працювати за кордон.

У підготовці та проведенні вказаних заходів беруть участь також класні керівники та педагоги-організатори, а за необхідності й інші вчителі, які мають змогу сприяти налагодженню діяльності розроблюваної нами системи взаємодії.

Таким чином, фахівці соціальних служб та працівники загальноосвітніх навчальних закладів, тісно співпрацюючи між собою в якості суб'єктів системи взаємодії, мають змогу забезпечувати здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів та створювати умови для їх



нормального розвитку й успішної соціалізації.

Наступним компонентом розроблюваної нами системи взаємодії є її зміст, що полягає у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей, батьки яких працюють за кордоном, спеціалістами соціальних служб та навчальних закладів. Така підтримка спрямована на вирішення різного роду проблем, надання допомоги у складних життєвих ситуаціях, сприяння адаптації та соціалізації, досягнення гармонійного психологічного стану й налагодження взаємовідносин із соціальним середовищем.

Більш докладно зміст соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів розкривається в реалізації її основних напрямів:

1. Формування психологічної стійкості особистості дитини, подолання її психологічних проблем (підвищення рівня стресостійкості; зниження тривожності; зменшення проявів агресивності; виховання впевненості у власних силах тощо). Реалізація цього напрямку повинна відбуватися, в першу чергу, шляхом об'єднання зусиль шкільного психолога та психолога ЦСССДМ в організації індивідуальної роботи (консультування, бесіди) з кожною дитиною, що має психологічні проблеми, та у проведенні соціально-психологічних тренінгів з групами дітей заробітчан, залучення їх до творчої діяльності, використання арттерапевтичних методик. Психодіагностика, психологічна корекція, профілактика стресів і психічних розладів, психотерапія та реабілітація – це основні технології, що можуть застосовуватися для забезпечення психологічної стійкості особистості таких дітей.

2. Формування системи ціннісних орієнтацій дитини (прищеплення загальнолюдських цінностей; досягнення адекватного співвідношення сприйняття моральних та матеріальних цінностей; виховання поважного ставлення до сім'ї та родинних зв'язків, звичаїв, традицій; спрямованість на успіх у навчанні та інших видах діяльності тощо). Цей напрям є дуже актуальним у роботі з дітьми заробітчан, зважаючи на те, що розуміння багатьма з них життєвих цінностей після розлучення з батьками стає спотвореним і неадекватним (зі зміщенням акцентів на матеріальні цінності та нехтуванням моральних норм і принципів). Тому робота у цьому напрямку передбачає спільний вплив спеціалістів (здебільшого соціальних педагогів

навчального закладу і соціальних служб) на думки, погляди, установки дітей трудових мігрантів для можливості переосмислення ними власних ціннісних орієнтацій. Застосування таких технологій соціально-педагогічної діяльності, як діагностика, корекція та профілактика, дозволить визначити, яким цінностям надає перевагу кожна конкретна дитина, та внести певні корективи в систему її цінностей, якщо вони не відповідають або суперечать загальнолюдським. Доцільними у такій ситуації мають бути індивідуальні бесіди, а також проведення групових тренінгових занять (соціально-педагогічні тренінги), рольових ігор, перегляд спеціально підібраних сюжетів відеофільмів. Особлива увага, на нашу думку, повинна приділятися формуванню та збереженню родинних цінностей.

3. Формування поведінки дитини, що відповідає загальноприйнятим у суспільстві нормам і правилам (профілактика проявів девіацій; формування навичок встановлення контактної взаємодії та продуктивного спілкування з оточуючими; попередження й подолання конфліктних ситуацій; відповідальне ставлення до навчання, підвищення рівня успішності школярів тощо). На цей напрям слід звернути особливу увагу, адже діти заробітчан, залишаючись без нагляду та виховання батьків, можуть піддаватися негативному впливу різних факторів ризику, що нерідко спричиняє в них розвиток девіантної поведінки, втягнення до конфліктних ситуацій, призводить до неможливості успішно адаптуватися та соціалізуватися у суспільстві. Робота в цьому напрямку повинна проводитися через використання технологій соціально-педагогічної профілактики та корекції поведінки дітей трудових мігрантів. Індивідуальне обговорення вчинків і дій дитини, профілактичні бесіди, лекції, тренінги, використання засобів соціальної реклами допоможуть у подоланні існуючих негативних проявів у поведінці дитини та запобіганні їх виникненню у майбутньому, сприятимуть формуванню безконфліктної поведінки у взаємодії із соціальними оточенням, дотриманню дитиною суспільних норм. На досягнення такого результату спрямована спільна діяльність соціальних педагогів, соціальних працівників та психологів, що працюють у соціальних службах та школах.

Визначаючи зміст системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів, не слід також забувати про необхідність проведення роботи з сім'ями та найближчим соціальним оточенням дітей трудових мігрантів. Важливим у цьому контексті є запрошення батьків (родичів) на індивідуальні бесіди й консультування, участь у батьківських зборах, соціально-педагогічний патронаж сімей заробітчан.

Саме за такими напрямками відбудуватиметься взаємодія спеціалістів соціальних служб та навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, що й визначає зміст розробленої нами системи.

Ефективність такої соціально-педагогічної підтримки забезпечується розробкою комплексу необхідних форм та методів. Отже, наступним компонентом нашої системи взаємодії виступають її форми й методи:

1. Організаційні форми й методи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів.

2. Форми й методи взаємодії у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

3. Форми й методи взаємодії у спільній роботі з сім'ями та найближчим соціальним оточенням дітей заробітчан.

Серед організаційних форм і методів взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів особливу увагу звернемо на спільне проведення ділових нарад. Завдяки участі в нарадах, суб'єкти нашої системи зможуть своєчасно отримувати важливу інформацію, брати участь в обговоренні різних питань, спільно вирішувати проблеми, що торкаються їхньої взаємодії та співробітництва у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан.

Доцільним, на нашу думку, в організації їхньої взаємодії також буде використання семінарів та тренінгів. Для більш успішного вирішення одразу двох завдань (з одного боку – інформування й надання певних знань, а з іншого – формування практичних умінь і навичок) пропонуємо поєднати елементи семінарських та тренінгових занять і організувати для суб'єктів нашої системи проведення тренінгу-семінару, присвяченого налагодженню між ними тісної співпраці, встановленню довірливих партнерських взаємовідносин та навчанню

командної взаємодії. Така форма роботи дозволить зекономити час і дасть змогу спеціалістам відносно швидко опанувати як теоретичним, так і практичним аспектами організації командної діяльності, що значно підвищить ефективність їхньої співпраці.

Під час організації взаємодії суб'єктів розроблюваної нами системи не слід також забувати про важливість індивідуальних зустрічей різних фахівців, які можуть бути присвячені плануванню спільних заходів, обговоренню важливих питань, пошуку шляхів вирішення проблем та суперечок, обміну позитивним досвідом, думками і порадами. Спілкування спеціалістів віч-на-віч сприятиме швидкому реагуванню на виявлені проблеми дітей заробітчан, збереженню конфіденційності щодо їхньої особистої інформації, дасть змогу вчасно реагувати на зміну стану дитини, вживати необхідних заходів.

Таким чином, найважливішими організаційними формами й методами взаємодії суб'єктів нашої системи можемо вважати: наради, тренінги-семінари, індивідуальні зустрічі спеціалістів. При цьому їхня робота повинна ґрунтуватися на принципах партнерства, співробітництва, взаємодопомоги. Лише за таких умов організація взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у межах розроблюваної нами системи буде успішною.

Характеристика системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів буде неповною без зазначення форм та методів взаємодії, необхідних власне для забезпечення цієї соціально-педагогічної підтримки. Тому з'ясуємо, які форми й методи взаємодії у здійсненні соціально-педагогічної підтримки і яким саме чином можуть використовуватися у нашій системі.

Ми вважаємо, що під час їх вибору перевагу краще надавати таким, які зможуть найбільше вплинути на свідомість і поведінку дітей трудових мігрантів, будуть цікавими й доступними для них, сприятимуть творчому пошуку та розвитку мислення, даватимуть можливість не лише отримувати знання, а й застосувати їх на практиці, під час застосування яких можливим буде врахування специфіки проблем та потреб саме цієї категорії дітей. Отже, розглянемо окремо індивідуальні та групові форми й методи

взаємодії, використання яких, на нашу думку, є доцільними у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан.

Серед індивідуальних можемо відзначити важливість традиційних бесід та консультувань.

Бесіди з дітьми трудових мігрантів можуть охоплювати широкий спектр тем, які стосуються їхніх проблем, потреб, інтересів, думок та є актуальними для успішного вирішення завдань соціально-педагогічної підтримки. Зокрема, вони повинні стосуватися взаємовідносин у сім'ї, стосунків з друзями та однолітками, успішності навчання та організації змістовного дозвілля, поведінки дитини, торкатися морально-етичних тем, сприяти формуванню системи ціннісних орієнтацій та життєвих пріоритетів тощо. Вибір такої тематики бесід не є випадковим, він зумовлений результатами проведеної діагностики і спрямований на ефективне вирішення проблем дітей заробітчан та їх успішний розвиток і соціалізацію.

Наступний метод, який буде використовуватися у нашій системі, – індивідуальне консультування. Слід зазначити, що діти трудових мігрантів можуть потребувати консультативної допомоги різного характеру: психологічної (подолання психологічних проблем, нормалізація внутрішнього стану, боротьба зі стресами, формування адекватної самооцінки, впевненості в собі та ін.), соціально-педагогічної (підвищення мотивації до навчання, організація вільного часу, подолання проблем у спілкуванні із соціальним оточенням та ін.), інформаційної (надання необхідної інформації, просвітницька діяльність з питань, що цікавлять дитину та ін.), правової (інформування дитини про її права та обов'язки, а також права й обов'язки батьків, що знаходяться за кордоном, родичів чи інших людей, що тимчасово наглядають за дитиною, підвищення правової грамотності дитини та ін.) тощо. Інформація, отримана під час консультування, допоможе дітям трудових мігрантів орієнтуватися у різних життєво важливих питаннях, правильно будувати свою поведінку у той час, коли вони не мають змоги отримати пораду й підтримку батьків через їх перебування на заробітках в іншій країні та обмеженість спілкування й виховного впливу.

Щодо групових форм та методів, вважаємо за потрібне

звернути увагу на тренінги, ігри, залучення дітей трудових мігрантів до творчої діяльності.

Різновидами тренінгових занять є соціально-психологічний та соціально-педагогічний тренінг. У роботі з дітьми трудових мігрантів ми вважаємо доцільним використовувати обидва ці види тренінгів.

Соціально-психологічний тренінг спрямований передусім на розвиток особистості, сприяння у подоланні психологічних проблем, формування ефективних комунікативних умінь, засвоєння навичок ділового і неформального спілкування, формування впевненості в собі та зниження тривожності, стійку мотивацію до саморозвитку [12]. Як показали результати проведеної нами діагностики, саме такої допомоги вони потребують на сьогоднішній день. Отже, соціально-психологічний тренінг може стати незамінним у роботі з ними, адже він несе в собі значний потенціал щодо позитивних змін психологічного стану дитини, подолання психологічних проблем, налагодження ефективної взаємодії з оточуючими, сприяння особистісному росту.

Соціально-педагогічний тренінг передбачає сплановану послідовність дій, націлених на формування позитивного мислення та поведінки, профілактику негативних явищ та конфліктних ситуацій, корекцію стосунків із мікросередовищем, просвітництво з різних важливих питань і проблем, допомогу у самовизначенні та самовдосконаленні [13]. Роль соціально-педагогічного тренінгу в соціально-педагогічній підтримці дітей трудових мігрантів теж може бути достатньо значною, хоча б через необхідність позитивного виховного впливу на їх діяльність та поведінку, профілактики проявів девіацій, формування навичок безконфліктної поведінки.

Як елемент тренінгу або в якості самостійного методу взаємодії у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан може застосовуватися гра. Вона є ефективним методом роботи з дітьми трудових мігрантів, які, залишившись без нагляду батьків, потребують особливої уваги з боку школи та соціальних служб. За допомогою гри можна вплинути на внутрішній світ, установки та ціннісні орієнтації дітей, створити й «розіграти» проблемні ситуації, пошук виходу з яких міг би

стати корисним у їхньому реальному житті. Отже, роль гри у роботі з такими дітьми є досить значною.

Ще один важливий метод – залучення дітей трудових мігрантів до творчої діяльності – у певній мірі вирішує питання організації їх змістовного дозвілля та здійснює значний вплив на розвиток особистості, виступаючи при цьому ефективним методом естетичного та морально-духовного виховання. У цей же час засоби мистецтва можуть нести в собі значний діагностичний, терапевтичний та корекційний потенціал і використовуватися з метою покращення психологічного стану дитини, профілактики негативних проявів у її поведінці, створення умов для самовираження та самовдосконалення, формування таких якостей як терпіння, відповідальність, вимогливість до себе тощо.

Торкнутися проблем дітей трудових мігрантів можна також у ході виховних годин, які готуються та проводяться класними керівниками. У контексті нашого дослідження їх тематика може бути різноманітною, та головне – враховувати, що вони мають сприяти вирішенню проблем та задоволенню потреб дітей, батьки яких працюють за кордоном. Зокрема, спираючись на результати проведеної нами діагностики, в першу чергу необхідно звернути увагу на їхній психологічний стан, ціннісні орієнтації та особливості поведінки. Отже, під час розробки виховних бесід обов'язково торкнемося у них таких тем, як: сім'я та сімейні взаємовідносини, поняття дружби і кохання, ціннісні орієнтації людини, правила поведінки у суспільстві, здоров'я та здоровий спосіб життя, досягнення життєвих цілей тощо.

Дітей трудових мігрантів необхідно залучати також до масових форм роботи, тобто сприяти їхній участі у різних превентивно-профілактичних та культурно-дозвіллевих заходах, які проводяться у навчальних закладах.

Зокрема, на попередження негативних явищ можуть бути спрямовані такі заходи, як: зустрічі із представниками правоохоронних органів та працівниками медичних закладів; конкурси, вікторини, брейн-ринги, тематичні дискотеки та концерти, взявши участь у яких, діти заробітчани зможуть отримати інформацію превентивно-профілактичного характеру.

Для успішної організації проведення вільного часу дітей

трудоу мiгрантiв слiд залучати до пiдготовки та участi у святкових концертах, театралiзованих постановках, конкурсних програмах, творчих вечорах, до екскурсiй у музеї й театри, походiв на природу тощо. Залучення до подiбних заходiв дасть змогу забезпечити змiстовне проведення дозвiлля дiтей заробiтчан i дозволить попередити їх втягування до ризикованих ситуацiй, що можуть призвести до формування девiантної поведiнки та iнших негативних наслiдкiв.

Таким чином, взаємодiя соцiальних служб та загальноосвiтнiх навчальних закладiв у здiйсненнi соцiально-педагогiчної пiдтримки дiтей заробiтчан у розроблюванiй нами системi буде вiдбуватися шляхом застосування бесiд, консультувань, тренiнгiв та iгор, проведення виховних годин, залучення цих дiтей до превентивно-профiлактичних i культурно-дозвiллевих заходiв.

У нашiй системi окремо слiд видiлити форми та методи взаємодiї у спiльнiй роботi з батьками й родичами дiтей заробiтчан. До них вiднесемо: бесiди; iндивiдуальнi консультування; батькiвськi збори; зустрiчi з спецiалiстами, на яких розглядатимуться рiзнi актуальнi проблеми виховання й розвитку дiтей; спецкурс для осiб, що тимчасово замiнюють батькiв дiтям трудових мiгрантiв; за необхідностi вiдвiдування їх на дому.

Пiд час бесiд i консультувань батьки або особи, що їх замiнюють, зможуть почути вичерпнi вiдповiдi на питання, якi їх цікавлять, отримати iнформацiю про особливостi функцiонування дистантних сiмей, про можливi труднощi та проблеми, з якими стикаються дiти заробiтчан, про заходи, яких необхідно вжити для пом'якшення негативних наслiдкiв розлучення дiтей iз батьками тощо.

Завдяки спiлкуванню iз спецiалiстами рiзного профiлю можливим буде квалiфiковане вирiшення проблем, що виникають у сiм'ях заробiтчан, попередження суперечок та конфлiктних ситуацiй. А участь у батькiвських зборах забезпечить повну проiнформованiсть дорослих про ситуацiю дiтей у школi (успiшнiсть навчання, поведiнка), їхнiй психологiчний стан, спiлкування з однолiтками тощо, що дасть змогу своєчасно реагувати на будь-якi змiни, зменшувати негативний вплив чинникiв ризику.



Особливу увагу, на нашу думку, слід звернути на психолого-педагогічну просвіту осіб, що тимчасово замінюють батьків дітям заробітчанин. Як показує досвід, часто вони виявляються не готовими до здійснення виховних функцій відносно таких дітей, внаслідок чого страждають, у першу чергу, діти. Тому пропонуємо залучити їх до відвідування занять спеціально розробленого спецкурсу, у ході яких вони зможуть підвищити рівень своїх знань із дитячої психології та педагогіки сімейного виховання, навчатися правильно організувати режим дня дитини, отримують інформацію про методи налагодження взаємовідносин із нею та шляхи вирішення конфліктних ситуацій. Їм буде запропоновано ознайомитися із специфікою проблем та потреб дітей трудових мігрантів, обмінятися досвідом щодо їх попередження та подолання.

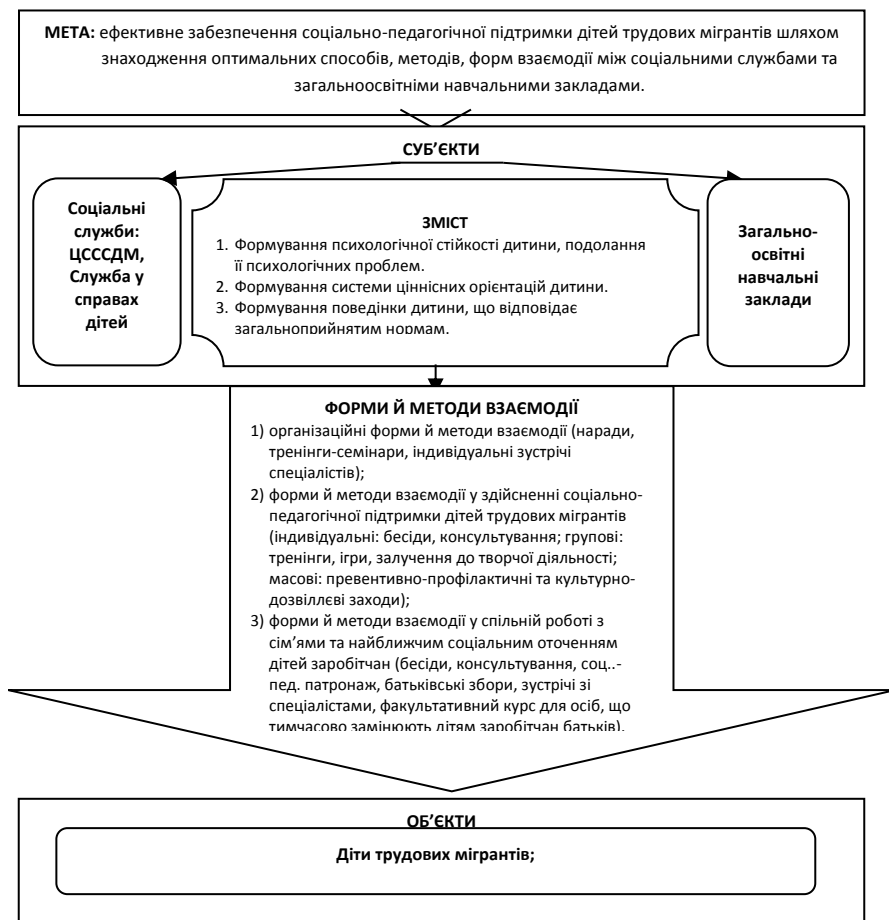
Якщо ж мова йде про порушення прав дитини, про несприятливі умови її проживання, негативний психологічний мікроклімат родини, у якій вона перебуває, постійні сварки та конфлікти з особами, що замінюють їй батьків, у такому випадку необхідним є проведення соціально-педагогічного патронажу. Цей різновид патронажної діяльності включає в себе всебічну та дієву допомогу сім'ї, яка має різні проблеми, силами фахівців соціальних служб, що орієнтуються на власні педагогічні можливості, а також на ресурси соціально-педагогічного простору, зокрема (у нашому випадку) на взаємодію із працівниками загальноосвітніх навчальних закладів [4, с. 524–527].

Отже, ми вважаємо, що використання усіх зазначених вище форм та методів взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів під час здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів дозволить значно підвищити її ефективність і, таким чином, сприятиме досягненню поставленої під час розробки нашої системи мети.

Зауважимо, що для цієї системи ми обрали здебільшого традиційні форми та методи, ефективність яких перевірено й доведено часом і досвідом соціально-педагогічної діяльності. Однак у нашому дослідженні їхня новизна полягає в тому, що вони представлені як компонент цілісної педагогічної системи і адаптовані саме для здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, спрямовані на вирішення

їхніх специфічних проблем та задоволення потреб.

Тепер, визначивши усі компоненти системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, можемо зобразити її схематично (рис. 1).



*Рис. 1. Система взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів*

Важливим етапом організації діяльності системи взаємодії соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів є розробка Програми зі впровадження цієї системи у практичну діяльність, що передбачає послідовну реалізацію наступних етапів:

1. Інформування керівників і педагогічних колективів загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалістів соціальних служб про актуальність досліджуваної проблеми та необхідність проведення роботи у цьому напрямі.

2. Підписання Договорів про взаємодію у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів між адміністраціями загальноосвітніх навчальних закладів і керівництвом ЦСССДМ і ССД.

3. Підготовка працівників цих служб і закладів до здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчани: забезпечення можливості оволодіння навичками командної взаємодії, встановлення між ними партнерських відносин, згуртування та формування командного духу.

4. Спільна діяльність, взаємодія фахівців у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, що передбачає безпосередню роботу з такими дітьми та їхнім найближчим соціальним оточенням.

Для виконання першого пункту Програми доцільними є організація та проведення наради за участю керівників соціальних служб, директорів і заступників директорів з виховної роботи навчальних закладів, у ході якої вони мають можливість ознайомитися з метою, завданнями та сутністю запланованої діяльності. На основі аналізу статистичних даних щодо масштабів розвитку явища трудової міграції в сучасному українському суспільстві, детального обговорення проблем дітей трудових мігрантів, окреслення кола їхніх потреб, приймається рішення про необхідність здійснення їх соціально-педагогічної підтримки шляхом налагодження взаємодії між соціальними службами та навчальними закладами.

За результатами проведеної наради важливо підписати Договори про спільну діяльність соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-

педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, в яких слід зазначити мету і предмет їхньої взаємодії, обов'язки та відповідальність сторін. Саме ці Договори є основними нормативними документами, що регламентують діяльність кожної зі сторін – учасниць взаємодії.

Після підписання Договорів на засіданнях педагогічних рад кожної школи окремим пунктом розглядаються питання щодо їхньої участі у створенні системи взаємодії (разом із соціальними службами) зі здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів. Членам педагогічних колективів надається необхідна інформація та пропонується відповідно до їхніх посад і можливостей виконання певних обов'язків.

Після узгодження усіх важливих питань із представниками соціальних служб та навчальних закладів можна розпочинати роботу щодо створення робочої групи, основною функцією якої є координація діяльності та сприяння виконанню кожною зі сторін взятих на себе обов'язків. До складу робочої групи варто включити соціальних педагогів, соціальних працівників та психологів ЦСССДМ, спеціалістів ССД, директорів і заступників директорів навчальних закладів з виховної роботи, шкільних психологів, педагогів-організаторів, класних керівників дітей заробітчан, а також окремих учителів.

Для налагодження більш тісної взаємодії між усіма суб'єктами системи доцільним є проведення тренінгу-семінару «Командна взаємодія», метою якого є згуртування усіх фахівців, що здійснюватимуть соціально-педагогічну підтримку дітей трудових мігрантів, формування в них командного духу, створення сприятливого соціально-психологічного клімату, що забезпечить ефективну роботу команди взаємодію між усіма спеціалістами.

Беручи участь у тренінгу-семінарі, фахівці соціальних служб та працівники навчальних закладів отримують змогу покращити свої комунікативні навички та навички контактної взаємодії у колективі, оволоділи існуючими способами організації спільної діяльності та спільного вирішення проблем, вчать розподіляти обов'язки й відповідальність між членами команди, засвоюють шляхи запобігання та розв'язання конфліктних ситуацій. Після засвоєння теоретичного матеріалу учасники закріплюють отримані знання шляхом участі у

тренінгових вправах, під час яких їм пропонується виконання командних завдань, вирішення спільних проблем, розв'язання конфліктних ситуацій.

Наступним етапом організації діяльності розроблюваної системи є організація безпосередньої спільної роботи, встановлення та підтримка взаємодії спеціалістів соціальних служб і працівників навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів.

Контроль за виконанням раніше підписаних між ними Договорів покладається на керівників соціальних служб та директорів навчальних закладів. Вони отримують доступ до усієї інформації відносно організації та проведення запланованої роботи, мають змогу за необхідності вносити певні корективи, вирішувати суперечливі ситуації, приймати важливі рішення. Іншими словами, вони виконують управлінську функцію.

Організаторська функція покладається на заступників директорів шкіл з виховної роботи. Вони піклуються власне про налагодження та підтримку ефективної взаємодії між спеціалістами ЦСССДМ, ССД з одного боку та педагогічним колективом навчального закладу – з іншого; забезпечують створення умов, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, а саме: активізація усіх суб'єктів створеної системи взаємодії до сумлінної праці та відповідального виконання своїх обов'язків; забезпечення їх необхідними методичними матеріалами і своєчасне інформування про хід спільної роботи; сприяння встановленню контактної взаємодії з дітьми та їхнім найближчим соціальним оточенням; допомога у плануванні й координації спільної діяльності фахівців; сприяння вирішенню й запобіганню виникненню можливих суперечливих ситуацій.

Для ефективної організації спільної діяльності суб'єктів системи доцільно періодично проводити наради, на яких вони отримуватимуть важливу інформацію, обговорюватимуть проблемні питання, ділитимуться власним досвідом щодо здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей заробітчан.

У випадках, коли існує необхідність обміну інформацією між окремими спеціалістами (і недоцільно збирати на наради усіх працівників), організації їхньої взаємодії сприятимуть

індивідуальні зустрічі. Спілкуючись один з одним, фахівці досягають згоди відносно подальшої спільної діяльності, обговорюють особливості її здійснення, аналізують можливі труднощі та проблеми, разом шукають шляхи їх вирішення.

Важливу роль у функціонуванні створеної системи взаємодії відіграє спільна діяльність шкільних соціальних педагогів, психологів та психолога ЦСССДМ. Вони розробляють і проводять тренінгові заняття, метою яких є підвищення рівня психологічної стійкості дітей трудових мігрантів, формування в них адекватних ціннісних орієнтацій. Тематика соціально-психологічних тренінгів може бути наступною: «Шляхи подолання стресових ситуацій і формування стресостійкості особистості», «Зменшення проявів тривожності», «Подолання агресивності», «Самооцінка та самоконтроль особистості», «Формування впевненості в собі», «Ієрархія життєвих цінностей людини», «Ідеальна сім'я та сімейні взаємовідносини», «Як досягти успіху в житті».

Програму цих тренінгів слід будувати зважаючи на те, що діти трудових мігрантів довгий час не мають можливості отримувати поради від батьків, а самі вони часто не в змозі адекватно оцінити ситуацію і прийняти правильне рішення, не в змозі захистити себе від негативних впливів оточення, тому допомога спеціалістів є чи не єдиним способом змінити їхнє становище на краще. Отже, на тренінгових заняттях здійснюється корекція негативних психологічних станів дітей, проводиться робота з формування у них адекватної самооцінки та впевненості у власних силах, відбуваються зміни у системі ціннісних орієнтацій, що є дуже важливим для забезпечення їх нормального розвитку й соціалізації.

Крім групових форм і методів роботи, соціальні педагоги разом із психологами повинні приділяти увагу й індивідуальним, здійснюючи консультування дітей заробітчан відносно питань, які в них виникають. Першочерговим завданням соціальних педагогів та психологів є встановлення довірливих взаємовідносин з дітьми заробітчан, а згодом уже й надання їм кваліфікованої підтримки й допомоги у вирішенні складних життєвих питань.

У спільній діяльності соціальних педагогів (шкільних та

працюючих у соціальних службах) слід вказати на особливе значення соціально-педагогічних тренінгів, що передбачають зміну поведінки дітей. Щодо тематики таких тренінгових занять, вони можуть охоплювати наступні питання: «Профілактика девіантної поведінки», «Профілактика ВІЛ/СНІДу та ЗПСШ», «Здоров'я та здоровий спосіб життя», «Знаємо та захищаємо свої права», «Розвиток комунікативних умінь і навичок», «Шляхи попередження й подолання конфліктних ситуацій», «Професійна орієнтація старшокласників».

Вибір цих тем не є випадковим, він здійснювався з урахуванням існуючих проблем та потреб дітей трудових мігрантів. Дотримання суспільних норм і правил поведінки, профілактика шкідливих звичок, збереження фізичного та психічного здоров'я дітей, допомога у налагодженні взаємовідносин із оточуючими й формування навичок безконфліктної поведінки, вибір життєвого шляху – усі ці завдання зазвичай вирішуються в першу чергу за підтримки батьків, що у ситуації з дітьми трудових мігрантів є практично неможливим. Тому доцільним у такому випадку є залучення спеціалістів, які зможуть зорієнтувати їх у життєвому просторі, дати пораду, відповісти на запитання, підтримати у складний момент.

Окрім соціально-педагогічних тренінгів соціальні педагоги у роботі з дітьми трудових мігрантів також активно використовують рольові ігри з різними повчальними сюжетами, особливу увагу звертаючи на сімейну ситуацію кожної дитини, стосунки з однолітками, вчителями, виховуючи в них позитивне ставлення до загальнолюдських цінностей, формуючи такі якості, як милосердя, доброзичливість, емпатія, готовність надати допомогу оточуючим тощо.

Проведення виховних годин та бесід на етичні теми є функцією класних керівників (за методичної підтримки соціальних педагогів та соціальних працівників ЦСССДМ). Зокрема, у цих бесідах вони можуть торкатися таких тем: «Роль сім'ї у житті людини», «Що таке дружба», «Взаємовідносини статей та гендерна рівність», «Як досягти успіху», «Чому необхідно дотримуватися норм і правил, прийнятих у суспільстві», «Для чого потрібна освіта», «Переваги здорового способу життя», «Життєві цінності людини» та ін. Обговорення

може відбуватися як індивідуально з конкретними дітьми заробітчан, так і за присутності усіх учнів класу, адже важливим є не просто викласти певну інформацію, а й дати їм можливість почути думки інших дітей щодо кожної піднятої проблеми.

Активну участь дітей трудових мігрантів у масових шкільних заходах культурно-дозвіллевого та профілактично-попереджувального характеру забезпечують педагогічно-організатори. Залучення до концертних програм, конкурсів, вікторин, змагань, ігор, виступів агітаційних бригад, виставок, походів та екскурсій, зустрічей із цікавими людьми та інших подібних заходів дає змогу включити їх до творчого процесу, сприяти налагодженню нормальних взаємовідносин з однолітками, забезпечити змістовне проведення дозвілля.

Зокрема, серед масових заходів превентивно-профілактичного спрямування слід вказати на важливість проведення наступних: зустрічі із представниками органів охорони правопорядку та медичними працівниками; конкурси агітаційних бригад «За здоровий спосіб життя», «Дружини юних пожежних», «Юні інспектори дорожнього руху», «Екологічний десант»; правові вікторини; конкурси малюнків та стінгазет «Ні – наркотикам», «Збережемо довкілля», «Закон у нашому житті»; відеолекторії «Молодь проти СНІДу»; круглі столи «Культура поведінки сучасної молоді», «Знаємо та захищаємо свої права», «Здоровим бути здорово» та ін.

Цікавими й корисними для дітей трудових мігрантів культурно-дозвіллевими заходами можуть бути: святкові лінійки та концертні програми, присвячені видатним подіям і датам; виставки творчих робіт; конкурси команд КВК; спортивні змагання; Дні здоров'я; відвідування музеїв і театрів та ін.

Зауважимо, що більшість залучених дітей-заробітчан зазвичай надають перевагу пасивній участі у подібних заходах, здебільшого виступаючи глядачами й сторонніми спостерігачами. Та певну частину з них все ж вдається мотивувати до виступів на сцені, участі у написанні сценаріїв, проведенні репетицій, підготовчій до таких заходів роботі. Однак, ми переконані, що як культурно-творчий, так і культурно-споживчий типи проведення вільного часу учнів є важливими й необхідними, адже кожен з них в більшій чи



меншій мірі забезпечує засвоєння дітьми корисної інформації, отримання нових знань, формування певних умінь та навичок, створення сприятливих умов для всебічного розвитку й соціалізації. Тому навіть пасивна участь дітей трудових мігрантів у подібних заходах є для них дуже корисною.

Учителі-предметники також повинні докласти зусилля для забезпечення змістовного проведення дозвілля дітей заробітчан, залучаючи їх до участі у діяльності шкільних гуртків, секцій, творчих колективів та об'єднань за інтересами. Таким чином, вирішується одночасно два важливих виховних завдання: з одного боку, діти зайняті цікавими справами, що зменшує можливість втягування їх у цей час у ризиковані ситуації та формування девіантної поведінки, з іншого боку – це сприяє розвитку їхніх здібностей і талантів, підвищує інтерес до суспільно-корисної діяльності, дає мотивацію до саморозвитку та самовдосконалення.

Особливу увагу в роботі дитячих об'єднань та колективів слід приділяти заняттям творчими видами діяльності, що дозволить: найбільшою мірою мобілізувати творчий потенціал дітей заробітчан і знайти способи, які найбільшою мірою відповідають їхньому емоційному стану, потребам у самовираженні і можливостям; надати дітям можливість виражати свої переживання через створення художніх образів; активізувати і зробити більш різнобічним емоційне спілкування; створити умови для міжособистісної комунікації, зміцнення особистісних границь і розвитку механізмів активної емоційної саморегуляції [14].

Отже, описана вище робота відкриває широкі можливості для подолання психологічних проблем, корекції поведінки, налагодження взаємовідносин з оточуючими, розвитку творчих здібностей та самовдосконалення дітей трудових мігрантів.

Взаємодія фахівців ЦСССДМ та ССД із працівниками навчальних закладів з усіх боків позитивно впливає на організацію та здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів, забезпечуючи її реалізацію за всіма запланованими раніше напрямками.

Та важливою є не лише безпосередня діяльність з дітьми заробітчан, але й налагодження взаємовідносин з їхніми сім'ями та найближчим соціальним оточенням. Тому класні керівники

разом із соціальними педагогами і психологами повинні взяти на себе обов'язок організації та проведення батьківських зборів та індивідуальних зустрічей: по-перше, для осіб, що наглядають за дітьми трудових мігрантів під час відсутності їхніх батьків; по-друге, для батьків, які тільки готуються стати трудовими мігрантами; по-третє, для батьків, що недавно повернулися із заробітків з-за кордону і мають відновити нормальні взаємовідносини із своїми дітьми.

Враховуючи специфіку допомоги, необхідної кожній із зазначених категорій, робота спеціалістів з ними може будуватися відповідно за трьома основними напрямками:

1. Особам, на яких тимчасово покладені виховні функції щодо дітей трудових мігрантів, на батьківських зборах слід надавати інформацію про особливості розвитку дітей різного віку, про існуючі форми й методи сімейного виховання, про шляхи налагодження контакту з дитиною та способи вирішення конфліктних ситуацій. За необхідності їм пропонується методична література з педагогіки, психології; проводяться зустрічі із спеціалістами.

Для таких осіб нами розроблено заняття спецкурсу, відвідуючи які, вони мають можливість знайомитися з основами психології та педагогіки, оволодівати формами й методами сімейного виховання, аналізувати специфічні проблеми й потреби дітей заробітчан, знаходити шляхи їх вирішення. Завдяки спецкурсу вони можуть отримати нові знання й уміння, що в подальшому допоможуть їм налагоджувати довірливі взаємовідносини із своїми вихованцями, правильно підходити до організації процесу їхнього виховання й розвитку.

Окрім групових форм та методів у роботі із зазначеною категорією клієнтів слід використовувати й індивідуальні: бесіди та консультивання спеціалістів.

2. Для батьків, що лише збираються виїхати працювати за кордон, розробляються рекомендації відносно особливостей функціонування дистантних сімей та специфіки їхніх проблем; акцентується увага на необхідності підготовки дитини до тривалого розлучення з батьками, а також, по можливості, регулярного спілкування з ними (по телефону, через мережу Інтернет) під час їхнього перебування у трудовій міграції.

Корисними в таких ситуаціях стають організовані спеціалістами зустрічі потенційних трудових мігрантів із людьми, які вже повернулися після заробітків з-за кордону та можуть розповісти про складності, з якими вони стикнулися, дати певні поради й настанови, застерегти від помилок і ризиків.

Ідеальним результатом роботи з потенційними трудовими мігрантами має бути усвідомлення ними усієї складності ситуації та відмова від поїздок за кордон з метою працевлаштування. Однак переконати їх у цьому дуже складно і практично неможливо, адже здебільшого рівень матеріального достатку таких сімей є дуже низьким, а на забезпечення дітей хоча б найнеобхіднішими речами їм потрібні кошти, заробити які, не виїжджаючи за кордон, можливості найчастіше немає. Тому, обираючи між виконанням виховної функції сім'ї та економічної, переважна більшість батьків мусить віддавати перевагу останній, ставлячи цим самим нормальний розвиток і виховання власних дітей під загрозу. Отже, у такій ситуації, коли спеціалісти не можуть жодним чином вплинути на вибір батьків, їм залишається лише прийняти його та зробити все для мінімізації можливих його негативних наслідків.

3. Колишні трудові мігранти також потребують допомоги фахівців, що полягає, в першу чергу, у відновленні довірливих взаємовідносин із власними дітьми, налагодженні контакту з ними, встановленні сприятливого психологічного клімату в сім'ї. Повернувшись після тривалої відсутності, батьки часто не можуть знайти правильний підхід до власних дітей, які за цей час уже встигли подорослішати і змінитися, звикнути до самостійності й незалежності. На відновлення втрачених сімейних зв'язків має бути спрямована робота спеціалістів з ними. Окрім індивідуальних бесід та консультивань психологів і соціальних педагогів, сім'ям колишніх заробітчан (батькам разом із дітьми) можна запропонувати взяти участь у тренінгових заняттях, що значно сприятиме вирішенню вказаних проблем.

В окремих випадках (коли батьки чи особи, що тимчасово їх замінюють, не йдуть на контакт; коли з'являється інформація про несприятливі умови життя дітей заробітчан або навіть про загрозу їхньому здоров'ю) приймається рішення про негайне відвідування таких сімей вдома та здійснення соціально-

педагогічного патронажу. У такій ситуації доцільно використовувати наступні напрями здійснення соціально-педагогічного патронажу: діагностика житлово-побутових умов проживання сім'ї; вивчення соціально-психологічного стану дитини й членів сім'ї; дослідження особливостей соціалізації дитини; соціально-педагогічне та психологічне консультування; соціально-педагогічна та психологічна корекція; прогнозування на основі спостережень та досліджень посилення негативних чи позитивних сторін соціальної ситуації, що впливає на розвиток дитини й сім'ї; забезпечення дотримання норм охорони та захисту прав дітей і їхніх сімей [15, с. 54–55].

У ході здійснення соціально-педагогічного патронажу спеціалісти ЦССДМ, ССД й представники навчальних закладів можуть надавати дітям заробітчан та їхнім сім'ям послуги, спрямовані на сприяння адаптації до вимог суспільства, допомогу у вихованні, подоланні та профілактиці міжособистісних конфліктів, захист прав та інтересів дітей.

Отже, впливаючи на батьків, родичів та інших осіб, що перебувають у контакті з дітьми заробітчан, фахівці сприяють покращенню їхньої сімейної ситуації, встановленню більш довірливих відносин, вирішенню багатьох соціально-педагогічних і психологічних проблем.

### Список використаної літератури

- 1. Філософський** словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене / [під заг. ред. проф. В. П. Андрущенко]. – Х. : «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с.
- 2. Блауберг И. В.** Значение слова «системный поход» в Большой Советской Энциклопедии / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bse.sci-lib.com/article102642.html>.
- 3. Философский** словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 4-ое изд. – М. : Политиздат, 1980. – 444 с.
- 4. Афанасьев В. Г.** Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
- 5. Методы** исследований и организация экспериментов / [под ред. проф. К. П. Власова]. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2002. – 256 с.
- 6. Організація** торгівлі: підручник; 2-ге вид., перероб. та доп. / [за ред. В. В. Апопія]. – К. : Центр навчальної літ-ри, 2005. – 616 с.
- 7. Беспалько В. П.** Слагаемые

педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. **8. Бабанский Ю. К.** Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 254 с. **9. Методы** системного педагогического исследования / [под ред. Кузьминой Н. В.]. – Л. : Наука, 1980. – 172 с. **10. Ильина Т. А.** Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – Вып. 2. – М. : Знание, 1972. – 88 с. **11. Шершньова З. Є.** Стратегічне управління : підруч. – 2-ге вид., перероб. і доп. / З. Є. Шершньова. – К. : КНЕУ, 2004. – 699 с. **12. Єгорова Г.** Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативних навичок / Г. Єгорова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/teacher/1174>. **13. Михеева Ю. В.** Соціально-педагогічний тренінг / Ю. В. Михеева, Л. А. Петрова [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://conf-a.narod.ru/S10D3.htm>. **14. Копытин А. И.** Основы арт-терапии / А. И. Копытин. – СПб. : «Лань», 1999. – 256 с. **15. Юрків Я. І.** Соціально-педагогічний патронаж сімей з розумово відсталими дітьми: дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Ярослава Ігорівна Юрків. – Луганськ, 2009. – 317 с.

**Т. О. Скрыбіна**

кандидат педагогічних наук, доцент,  
старший референт з російської мови

РЦНК Представництва Росспівробітництва в Україні

## **ВИКОРИСТАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*Анотація.* Стаття присвячена використанню системного підходу у педагогічних дослідженнях і педагогічній практиці. У роботі автор розглядає особливості й зміст педагогічної системи формування ціннісних орієнтацій у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, зазначає ціннісні уміння,

*навички й професійні якості, які необхідно сформувати у майбутніх лікарів. Автор пропонує реалізацію розробленої педагогічної системи шляхом впровадження у навчальний процес педагогічної технології формування ціннісних орієнтацій.*

**Ключові слова:** *системний підхід, педагогічно система, гуманітарна освіта, аксіологізація, формування ціннісних орієнтацій, ціннісна поведінка, педагогічна технологія.*

У контексті нового погляду на освіту проблема формування ціннісних орієнтацій у студентської молоді стає однією зі стрижневих у педагогіці вищої школи. Особливого значення у зв'язку з цим набуває соціально-гуманітарна підготовка майбутніх лікарів як один з ефективних шляхів формування ціннісних орієнтацій фахівців-медиків. Установлено, що лише професійних знань недостатньо для того, щоб студент як майбутній фахівець усвідомив гуманістичний сенс та призначення медицини. Моральні чинники займають провідне місце в системі складових цієї професії. Етичні поняття, моральні переконання дуже потрібні лікарю в умовах комерціалізації медицини, упровадження нових біомедичних технологій, які, за великим рахунком, суттєво знецінюють гуманістичний характер медицини та професійної діяльності лікаря.

Особливої значущості вивчення ціннісних орієнтацій і процесу їх формування набуває у професіях – сферах «людина – людина». Це пов'язано з тим, що структура цінностей особистості суб'єктів цих професійних сфер виступає її умовою, засобом і кінцевим результатом. Так, в медицині об'єктом впливу є безпосередньо людина, а професійна діяльність, залежно від свого характеру, торкається основних життєвих інтересів особистості. Моральний фактор у медицині посідає головне місце серед способів професійного впливу, тому суспільство висуває підвищені вимоги до моральних якостей, сформованості ціннісних орієнтацій лікарів. Проте зараз у суспільстві, й відповідно, в медицині поширюються дегуманістичні тенденції, що призводить до панування над людиною безособових соціальних сил, створення антикультури, фрустрації населення.

Виховання майбутнього лікаря потребує підвищення

аксіологічної культури студентів вищих медичних навчальних закладів. Формування системного соціального бачення є для майбутніх лікарів настільки ж необхідним, наскільки є необхідними власно медичні знання. Прийнята суспільством ціннісна система транслюється через мистецтво, філософію, соціологію тощо. Глибоке вивчення саме соціально-гуманітарних дисциплін дає змогу зрозуміти соціально-філософський зміст буття, проаналізувати багатозначні процеси суспільного життя, поринути у багатий внутрішній світ особистості та її свідомість і, як результат, усвідомити та закріпити загальноприйняті для даної епохи цінності.

Формування ціннісних орієнтацій, розвиток ціннісної сфери майбутніх лікарів може бути повноцінним і ефективним тільки за умов забезпечення цілеспрямованого комплексного навчально-виховного процесу, в ході якого студенти оволодіють необхідними аксіологічними знаннями, набудуть вмінь та навичок ціннісного ставлення до професії, змоделюють власну поведінку під час лікарської діяльності.

Інтенсифікація та оптимізація аксіологічного навчання передбачає введення у навчальний процес комплексної системи формування ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів. Науковим розумінням системи є сукупність взаємодіючих об'єктів, яка має нові інтеграційні якості, не властиві її складовим частинам [3, с. 24; 14, с. 83–84]. Системний підхід - один із провідних у науковому розгляді та вивченні дійсності. Його використовують і для дослідження педагогічних процесів [4; 8]. За думкою С. Гончаренка, системних підхід застосовують для розробки довгострокових програм з розв'язання найскладніших освітньо-виховних питань [5, с. 305]. Системний підхід відображає кількісні та якісні характеристики освіти, забезпечує можливість прогнозувати освітні процеси, враховуючи соціальний заказ суспільства. Системність у розгляді організації навчального процесу передбачає аналіз мети навчання, розробку змісту програми того чи іншого курсу, врахування складу студентських груп, опис ролі викладача, конструювання системи форм і методів навчання, а також технологію їх використання. Індивідуальні характеристики компонентів системи, а також ті властивості, яких вони набувають на системному рівні

функціонування, складають органічну єдність, у якій всі компоненти або елементи є не самостійними утвореннями, а одиницями, підпорядкованими загальному функціонуванню системи. Спираючись на системний підхід, можна зауважити, що педагогічна система як педагогічне явище представляє собою взаємозв'язок і взаємодію навчально-виховних засобів, методів, процесів, що комплексно впливають на формування особистості, і передбачає цілісність і відповідність соціальному середовищу.

Базовою категорією педагогічної системи, від якої залежить вибір її змісту, є мета. Мета організує всі частини педагогічного процесу, зумовлює його результати. Базуючись на філософському тлумаченні категорії «мета» («відображення у свідомості певного об'єкта того, що є предметом потреб, інтересів та цінностей, на досягнення яких (як бажаного результату) спрямована діяльність соціального суб'єкту»), ми розуміємо мету вузівського навчання як бажаний прогностичний образ, майбутній результат професійної підготовки студентів [17, с. 449].

При моделюванні системи формування ціннісних орієнтацій ми вважали доцільним враховувати принципи цілепокладання професійної педагогічної діяльності, які є базою для розробки педагогічних цілей: принцип соціальної зумовленості цілей професійно-педагогічної освіти, принцип діагностичної цілеспрямованості, принцип прогностичної мети [20].

Принцип соціальної зумовленості цілей професійно-аксіологічної освіти передбачає розуміння зв'язку між соціальним середовищем і спрямованістю та змістом освіти. Ідеологічна криза українського суспільства призвела до ситуації аксіологічного драматизму: так звана переоцінка цінностей стала передумовою слабкості та нежиттєздатності ціннісно-нормативної системи. Процес сучасного аксіологічного виховання значно ускладнюється тим, що, по-перше, у сучасній молоді треба формувати таку ціннісну свідомість, яка дозволить їй протистояти антицінностям, а по-друге, слід запобігати авторитаризму, категоричності щодо інших (національних, релігійних тощо) ціннісних уявлень. При розробці цілей аксіологічного виховання слід також пам'ятати про можливу невідповідність системи соціальних цінностей аксіологічному



світу молодій людині.

Таким чином, антропологічний вимір сучасного освітнього середовища викликає нагальну потребу комплексної аксіологічної підготовки майбутніх лікарів до професійної діяльності, причому ціннісна складова має стати стрижневою як у соціально-гуманітарній підготовці, так і у вузько дисциплінарній.

Спираючись на принцип діагностичної цілеспрямованості забезпечує визначення та формулювання мети, передбачуваних бажаних умінь та навичок. Для цього слід точно вивірити професійну термінологію задля запобігання збігу з іншими характеристиками та їхніми показниками, які не притаманні даній педагогічній системі. Мета повинна відображати кінцевий результат виховання.

Принцип прогностичності мети передбачає формулювання мети педагогічної системи із урахуванням динамізму розвитку суспільства і потенційних соціальних змін. Отже, мета, а відповідно і зміст виховання, мають бути адекватними різним виховним ситуаціям.

Спостерігаючи за тенденціями розвитку сучасної освіти і досліджуючи ціннісні уявлення студентства, вважаємо доцільним зауважити на: посиленні інтересу педагогів, науковців до проблеми аксіологічного виховання, впровадженні ідеї інтегральної аксіологічної освіти; у зв'язку з комерціалізацією медицини, з негативним впливом ЗМІ на ціннісну сферу молоді, падінням престижу професії лікаря конче потрібно формувати у майбутніх лікарів ціннісне ставлення до професії, до чужого страждання; забезпечити усвідомлення студентами невідривності етичного, аксіологічного й лікувального компонентів лікарської діяльності; основою формування ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів має бути ціннісний зміст понять «життя», «здоров'я», «сучасне медичне пізнання».

Зазначене трактування принципів цілепокладання і розгляд мети як передбачуваного результату процесу навчання дають змогу окреслити мету педагогічної системи формування ціннісних орієнтацій у студентів медичного університету як формування ціннісної оцінки, ціннісного ставлення, ціннісної позиції особистості, які складатимуть науково-теоретичний,

ціннісно-інструментальний, ціннісно-емоційний блоки ціннісної системи майбутніх лікарів.

Показниками сформованості ціннісних орієнтацій є засвоєні аксіологічні знання і вміння їх відтворювати, входження аксіологічного компонента до загальної деонтологічної і професійної культури лікаря, наявність навичок моделювання ціннісної поведінки. Ціннісні орієнтації спрямовують діяльність на творчий пошук, постійний розвиток та самовдосконалення. Психологи вбачають у ціннісних орієнтаціях важливий компонент структури особистості, що пов'язаний з потребами, мотивацією, інтересами, установкою. Лікар із сформованими усталеними ціннісними орієнтаціями – це людина із сформованими навичками ціннісного ставлення до своєї роботи, до найважливіших професійних цінностей медика. Саме такий лікар відповідає вимогам до медичного працівника з боку держави.

Узагальнюючи вищезазначене, ми окреслюємо мету педагогічної системи навчання у контексті формування ціннісних орієнтацій лікаря як оволодіння основами аксіологічних знань, набуття професійно цінних якостей, формування ціннісних вмінь та навичок моделювання своєї діяльності, розвиток потреби до активної творчої роботи.

Наступним компонентом педагогічної системи формування ціннісних орієнтацій є її зміст. На думку більшості дослідників, зміст системи є сукупністю знань, практичних вмінь та навичок, якими необхідно оволодіти студентам у процесі професійної підготовки. Науковими вимогами до змісту педагогічної системи є: відповідність меті навчання в контексті формування ціннісних орієнтацій; науковість, тобто спирання на істинні наукові факти, новітні дослідження та технології у сфері формування ціннісних орієнтацій, поєднання наукової спадщини і сучасних досягнень науки; структурованість навчального матеріалу відповідно до логіки педагогічної системи; поєднання теоретичних і практичних компонентів, завдяки чому забезпечується зв'язок між теорією і практикою; інтеграція з іншими навчальними предметами, що сприяє формуванню у студентів цілісної картини світу; гуманізація освіти, її антропологічний вимір; створення умов для особистісного розвитку і самореалізації.

Розробка змісту аксіологічного навчання, результатом якого мають стати сформовані ціннісні орієнтації, повинна базуватися на методологічному підході, основу якого складають положення:

- педагогічної антропології як філософської бази виховання;
- культурно-історичної теорії розвитку особистості, яка декларує першість соціального над біологічним у психологічному розвитку людини (Л. Виготський, О. Леонт'єв);
- концепції цілісності педагогічного процесу (Н. Асташова, О. Глузман, Б. Лихачов та ін.);
- гуманістичної концепції соціалізації особистості (А. Маслоу);
- про саморозвиток особистості як власну активність людини в самозміні, у розкритті, збагаченні духовних потреб, особистісного потенціалу (М. Бахтін, І. Бех, М. Каган та ін.);
- аксіології як філософського вчення про матеріальні, духовні, культурні, моральні цінності особистості, систему педагогічних поглядів, заснованих на розумінні цінності особистості.

Розуміння змісту педагогічної системи формування ціннісних орієнтацій студентів-медиків як єдності науково-теоретичного, практичного та особистісного компонентів дає змогу окреслити коло аксіологічних питань, засвоєння яких є необхідним для формування ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів:

1. Ціннісна криза суспільства як соціально-культурна проблема:

- ознайомлення з поняттями «цінність», «ціннісне ставлення», «ціннісна поведінка»;
- залежність змісту цінностей від функціонування і соціальних можливостей ідеології;
- розуміння ціннісної кризи; експансія чужих цінностей; національні ціннісні стереотипи, що можуть протистояти чужим цінностям; шляхи та засоби подолання ціннісної кризи;
- суспільно-історична практика як критерій істинності цінностей;
- людиновимірність цінностей та їх системних утворень; аксіологічна природа сутності людини;
- обізнаність та толерантність як запорука співіснування

різних ціннісних систем у суспільстві;

- залежність вибору майбутнього від цінностей, які визначають цей вибір.

2. Історія виникнення і формування аксіології:

- зародження й розвиток аксіології як галузі філософського знання;

- поява думок про моральні цінності, про незалежність політичних цінностей від релігії та моралі за часів епохи Відродження; аксіологія і псевдоаксіологія;

- методологічний вплив аксіології на розвиток наукового пізнання;

- цінність – одна з основних категорій людства, яка визначає характеристику людини та її діяльності;

- розробка сучасних концепцій та уявлень про цінності.

3. Механізми формування ціннісної свідомості людини:

- ціннісний вимір людської діяльності;

- аксіосфера культури (М. Каган) як середовище збереження загально-гуманістичних людських цінностей;

- місце ціннісних орієнтацій у ціннісній свідомості;

- формування ціннісних понять і ціннісних ставлень через оцінку й оцінююче судження;

- ціннісні орієнтації й загальноприйняті норми поведінки: спільне та відзначне;

- три аспекти будови духовної предметності: онтологічний, аксіологічний і праксеологічно-проективний.

4. Аксіологічний інструментарій, методика ціннісного підходу в лікарській роботі:

- ціннісний підхід як засіб реалізації гуманістичного призначення медицини; невідривність ціннісного і лікувального компонентів як ознака лікарства;

- основні принципи лікарювання; відповідність ціннісних орієнтацій основним принципам лікарювання;

- зумовленість змін мотиваційної системи пізнавально-розвивальної діяльності лікаря його ціннісними орієнтаціями;

- аксіологічний аналіз сучасної системи охорони здоров'я;

- професійний портрет лікаря, який реалізує ідею ціннісного підходу в лікарській діяльності;

- ціннісні орієнтації як спрямованість на постійний особистісний розвиток та самовдосконалення.

5. Ціннісні орієнтації медика:

- гуманізм як основоположний принцип світової культури і медицини; концепція «благоговіння перед життям» А. Швейцера;

- особливості ціннісної сфери лікаря; професійно необхідні якості медика;

- соціальна спрямованість медицини і лікарства; культурологічні принципи медицини;

- новітні напрямки медицини (валеологія, біоетика) як пошук шляхів подолання суперечностей між природознавчими науками та аксіологією, науковим аналізом і моральними принципами науковців;

- ціннісні орієнтації та деонтологія лікаря.

6. Соціально-гуманітарні дисципліни як транслятор суспільно-історичного досвіду людства, фундаментальних загальнолюдських цінностей:

- гуманізація та гуманітаризація як провідний курс сучасної вищої освіти; інтеграція науково-медичних і соціально-гуманітарних знань як запорука належної професійної підготовки майбутніх лікарів;

- аксіологія як складова блоку соціально-гуманітарних дисциплін; значення аксіологічних знань для майбутньої професійної діяльності;

- філософський зміст таких феноменів, як життя і смерть, здоров'я і хвороба, природне і соціальне.

- аксіологічна культура як результат цілеспрямованого процесу вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Зазначені блоки науково-теоретичних знань та їх подальші конкретизовані модифікації можуть стати базисом аксіологічної освіти, формування ціннісних орієнтацій студентів, а також використовуватися при складанні навчальних програм і посібників.

Осмислення, узагальнення теоретичних знань із царини соціально-гуманітарних наук у професійній підготовці майбутнього лікаря не є кінцевою ціллю. Найважливішою стороною вивчення дисциплін гуманітарного циклу є практична, яка формує ціннісне

ставлення до світу, моделює ціннісну поведінку.

Реалізація ціннісних орієнтацій відбувається через вміння та навички щодо ціннісного оцінювання явищ та предметів, формування ціннісного ставлення до світу, ціннісного моделювання власної поведінки.

У межах розробки педагогічної системи формування ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів загальне педагогічне значення поняття «уміння» ми розглядаємо як набуту здатність до застосування ціннісного підходу у власній професійній лікарській діяльності, яка ґрунтується на актуалізації необхідних аксіологічних знань і навичок, креативному застосуванні аксіологічного інструментарію в роботі з пацієнтами, колегами, середнім та молодшим медичним персоналом.

Конструювання структури вмінь стало результатом аналізу педагогічного досвіду ціннісного виховання, наукових досліджень із проблем впровадження аксіологічної освіти у вищій школі, особливостей професійної діяльності лікарів. За основу конструювання структури ми взяли класифікацію Н. Кузьміної [8] і виділили в ній гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські й комунікативні вміння.

**Гностичні вміння** передбачають:

1) здатність оцінювати соціальну ситуацію в суспільстві та медицині, що склалася за останні роки, диференціювати медицину та бізнес, усвідомлювати допустимий рівень комерціалізації системи охорони здоров'я;

2) уміння аналізувати конкретні ситуації в лікарській практиці та виокремлювати їх аксіологічний аспект;

3) уміння визначати цілі й завдання застосування ціннісного підходу в лікуванні пацієнтів різного віку, соціального статусу, релігійних віросповідань.

**Проектувальні вміння** становлять:

1) уміння передбачати труднощі в реалізації завдань професійної діяльності;

2) здатність реалізовувати принципи медичної етики та деонтології в професійній діяльності;

3) уміння самостійно проектувати аксіологічну діяльність, обирати способи власної поведінки, взаємодії з пацієнтами, їхніми родичами, колегами.

### **Конструктивні уміння** полягають у:

1) здатності будувати свою поведінку щодо взаємодії з пацієнтом та його родичами з метою скорішого одужування хворого відповідно до детально продуманого плану; враховувати вік пацієнта та тип його характеру;

2) вмінні створювати атмосферу, максимально придатну для реалізації взаємних зусиль щодо досягнення результатів лікування;

3) здатності будувати ціннісні стосунки довіри, взаємоповаги і взаєморозуміння з пацієнтом, колегами та підлеглими.

### **Організаторські уміння** містять:

1) здатність виявляти й долати проблеми психологічно-аксіологічного характеру, які можуть виникати у процесі лікування хворого, його знаходження у лікарні; організувати лікувальний процес з метою не тільки повернення фізичного здоров'я, але й корекції психологічного стану хворого;

2) уміння створювати сприятливу атмосферу спілкування з пацієнтом для забезпечення психологічного комфорту;

3) здатність аналізувати, коригувати та регулювати власну ціннісну поведінку, критично аналізувати свої помилки і відповідати за них.

### **Комунікативні вміння** передбачають:

1) уміння встановлювати міжособистісні стосунки з пацієнтом шляхом індивідуальної комунікації на основі взаємоповаги;

2) уміння встановлювати контакти з родичами пацієнта, залучати їх до лікарського процесу з метою створення оптимальних умов для одужання пацієнта;

3) здатність емоційно заражати пацієнта та спрямовувати його на подолання хвороби, мобілізувати емоційно-психологічні ресурси хворого на боротьбу з болем.

Гностичний компонент є основоположним компонентом людської діяльності. Засвоєні знання, набуті гностичні вміння дають змогу орієнтуватися у колі соціально-медичних проблем, аргументовано доводити правильність свого вибору лікувальної тактики та ціннісної поведінки, вміло та обережно застосовувати досягнення медичної науки в лікарняній практиці. Не зменшуючи значення гностичних умінь, висувасмо передбачення, що більш важливими уміннями для майбутнього лікаря є проектувальні й

конструктивні. Саме вони, на наш погляд, складають аксіологічний інструментарій, дають змогу реалізовувати принципи медичної етики і деонтології, запобігати ятропатогеніям і впроваджувати ятросаногенії; урівноважують однобічну «соматобіологічну орієнтацію» лікаря.

Комунікативні вміння розглядаємо як прикладні: як засіб реалізації проєктувальних та конструктивних умінь. Проте комунікативні вміння не слід розглядати як спрощені, неважливі. Саме комунікативні вміння перетворюють медицину на мистецтво рятування пацієнта, його ефективне комплексне лікування. Уміння розмовляти з хворим, чуйно поводитися у лікарняній палаті слід наполегливо розвивати в собі у процесі всієї професійної діяльності. Організаторські вміння забезпечують створення умов для реалізації гностичних, проєктувальних, конструктивних та комунікативних вмінь.

Третім значущим компонентом змісту навчання у контексті формування ціннісних орієнтацій майбутніх лікарів є формування у студентів професійно важливих якостей. Підготовка студента до професійної діяльності – процес особистісно-орієнтований, спрямований на мотиваційну сферу молодшої людини: на її потреби, інтереси. Проте мотиваційну сферу студента слід коригувати відповідно до соціальних вимог суспільства до майбутнього лікаря, громадянина.

Студентські роки – це період активного конструювання особистістю свого майбутнього. Студентський вік характеризується найбільш інтенсивним дозріванням особистості, максимальним проявом її творчої активності. Студент оволодіває соціальними ролями, адаптується до повноцінного відповідального дорослого життя. З одного боку, у молодшої людини перетворюється вся система мотивацій, з іншого – відбувається інтенсивне формування професійних якостей та особливостей у зв'язку зі свідомим професійним становленням. Вчені визначають студентський вік як центральний період становлення характеру та інтелекту [1; 2; 7; 13; 16].

Студентство як соціальна група відрізняється пошуком свого місця в житті, сенсу життя, оволодінням життєвими ресурсами. Отже, час навчання у вищій школі має стати максимально сприятливим для гармонійного розвитку студентів,



формування їхньої ціннісної системи. Проте слід мати на увазі, що студентство характеризується певними протиріччями. На наш погляд, найбільш вдало й чітко протиріччя протиріччя студентського віку виокремив Ю. Самарін: між розквітом інтелектуальних і фізичних сил студента і жорстким лімітом часу, економічних можливостей для задоволення зростаючих потреб; між прагненням до самостійності у відборі знань і досить жорсткими формами і методами підготовки спеціаліста певного профілю, що може призводити до незадоволеності студентів і викладачів результатами навчального процесу; зростаючий потік інформації з різних каналів розширює знання і світогляд студентів, проте відсутність достатнього часу, вміння і бажання щодо її аналізу може призвести до відомої поверховості знання, мислення і потребує спеціальної роботи викладачів для поглиблення знань і умінь, розвитку інтересів студентів [2, с. 60].

Найбільш значущим для формування системи ціннісних орієнтацій у студентів є виокремлення останнього протиріччя. Визнаючи справедливність даного зауваження, вважаємо за потрібне поширити його: на наш погляд, існує також протиріччя між відкритістю, готовністю студентів до отримання нової інформації й відсутністю ціннісного імунітету молодої людини через брак сформованої системи ціннісних орієнтацій. Проте саме соціально-культурні потреби, духовний світ студента, його ціннісні орієнтації, інтереси, мотиви – це підґрунтя, яке визначає осмислення дійсності, професійну спрямованість.

В умовах сьогодення, коли боротьба між моральним і матеріальним у свідомості молоді часто завершується на користь останнього, соціологами відзначається «збільшення негативних морально-етичних якостей» у молоді [2, с. 83]. У зазначеній ситуації роль аксіологічного виховання у вищій школі взагалі й у медичній освіті зокрема важко переоцінити.

Зміни в суспільстві, трансформація парадигми освіти на гуманістичну, особистісно зорієнтовану зумовлюють зміни функцій викладача вищої школи. Функціонування системи передбачає обов'язкову взаємодію всіх елементів, організацію якої забезпечує викладач. Виконуючи організаційну, інформаційну, трансформаційну, орієнтовно-регулятивну, мобілізуючу функції, викладач також має координувати виховні

впливи усіх суб'єктів виховання. Від викладача сучасної вищої школи суспільство потребує не тільки презентації свого предмета, а й перетворення його на засіб формування особистості. Оскільки одною з провідних концепцій навчання у вищій школі є перехід до системи навчання, де основну роль виконує активна особистість студента, визначальною якістю сучасного викладача має стати готовність до взаємодії, співпраці зі студентом. Викладач, який виконує лише ретрансляційну функцію, як і студент, який тільки репродукує отриману інформацію, в умовах сьогодення абсолютно не актуальні. За основу взаємодії викладача і студента слід обирати гуманістичну позицію, яка орієнтована на потенційні можливості, закладені в особистості. Спонування до пізнання, залучення до спільного пошуку дадуть змогу перетворити студента з об'єкту впливу на суб'єкт власного розвитку. Демократизація суспільства, тенденція до лібералізації стосунків між викладачем і студентом, зміна статусу студента на активну особистість, яка має право сумніватися, вимагають від викладача такого рівня педагогічної майстерності, що дозволить організувати навчальний процес на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння. У процесі формування ціннісної свідомості особистості зростає роль викладача як провідника на шляху усвідомлення ціннісного виміру світобудови, професії лікаря, власної поведінки вихованця. Аксиологічні знання, як ніякі інші, мають сенс тільки у разі реалізації через ціннісне ставлення до світу, ціннісну поведінку. Отже, викладач вищої школи як організуючий компонент педагогічної системи повинен відрізнятися динамізмом свідомості; визнанням свого громадянського обов'язку, що передбачає підготовку не професійної одиниці, а особистості, готової до самовдосконалення; активною життєвою позицією; готовністю до співпраці та співтворчості зі студентом; прагненням постійного саморозвитку й самоосвіти.

Формування ціннісних орієнтацій передбачає розвиток у студентів професійно важливих якостей. Ці якості ми розглядаємо як такі особистісні утворення, які забезпечують успішне оволодіння професійними знаннями, уміннями та навичками й, головне, відповідальне використання їх у

лікарській діяльності.

Професія лікаря вимагає високої внутрішньої культури. Це означає, що у лікаря має бути наявною здатність співвідносити свою діяльність, вчинки, бажання з системою уявлень про добро та зло. Зазначена здатність є одним із проявів ціннісних орієнтацій людини. Аналіз науково-педагогічної літератури, практичний досвід роботи, опитування викладачів клінічних кафедр, практичних лікарів, студентів стали основою для виокремлення сукупності найважливіших професійних якостей. Базовою професійною якістю лікаря є **емпатія** – тонке порозуміння, співпереживання психологічного стану іншого. Емпатія лікаря ґрунтується на Любові. Любов у цьому значенні – «як загальна настанова людської душі» і є «чимось таким, що було вперше відкрите саме християнською свідомістю» [18, с. 32]. Медицина передбачає «поза політичність», «поза соціальність» лікаря. Емпатія не може бути вибірковою, на цьому зауважував ще Гіппократ. В основі емпатії, на наш погляд, – небайдужість, активне бажання допомогти іншому. Емпатія лікаря – це прояв того «осердеченого розуму», потреба у якому зазначалась Г. Сковородою та П. Юркевичем. Лікар, позбавлений емпатії, милосердя, – позбавлений найважливішого прояву моралі.

Потрібними професійними якостями вважаємо **людяність і почуття власної гідності**. Ці риси є провідними в характері лікаря. Життєвий девіз М. Пирогова «Бути людиною серед людей» має стати заповітом майбутнім лікарям. Людяність і почуття власної гідності є проявом внутрішньої інтелігентності та духовної щедрості. Почуття власної гідності проявляється у приязні до корисних порад колег і переконливому відхиленні шкідливих пропозицій, у порядності та безкорисливості. Ці риси набувають особливої ваги в умовах комерціалізації медицини. За будь-яких обставин людське життя і здоров'я не можна розглядати як товар.

Чільне місце серед професійно важливих якостей посідають **делікатність і витриманість**. Делікатність ми розуміємо як дотримання почуття міри у спілкуванні з пацієнтом, скромність і соромливість у будь-яких випадках, обережність при збиранні анамнезу та обговоренні можливих

тактик лікування; уміння відчувати емоційний стан пацієнта. Ця якість виступає як регулятор організації поведінки лікаря з пацієнтом. Делікатність є особливо значимою для психотерапевтичного лікування хворого, коли необхідно знайти потрібні слова, організувати умови спілкування, щоб не образити пацієнта, не завдати йому душевного болю, не принизити його людської гідності. Для реалізації делікатності велике значення має витриманість, яку ми окреслюємо як здатність володіти своїми емоціями, приховувати роздратованість та втомленість; «незворушливий спокій обличчя і духу під час небезпеки хворого» [10, с. 141]; психологічну міць. Витриманість передбачає вибачливість до огріхів хворих, терпимість до їх уразливості та збудженості. Психологічне загартовування, але не байдужість, є обов'язковою вимогою до характеру кожного лікаря.

Завершують перелік **суворість, самовідданість і сміливість**. Гуманізм лікаря особливого роду: зброєю лікаря є не жалість, а надання скорішою допомоги, яка позбавить від страждання. З іншого боку, суворість лікаря не має нічого спільного з жорстокістю. Суворість медика послідовна, вона забезпечує чітке виконання всіх лікувальних заходів та дотримання режиму для досягнення мети – полегшати страждання, повернути здоров'я. У лікарстві потрібна розумна благородна сміливість, навіть здатність до ризику, який, проте, повинний базуватися на спостереженнях та виваженості. Боязкий лікар, неспроможний на рішучість, – небезпечний. Самовідданість є одним із сенсів життя. Видатний філософ ХХ ст. Х. Ортега-і-Гассет підкреслював, що «людське життя самою своєю природою мусить бути присвячене чомусь». Без присвяченості, відданості комусь чи чомусь життя є розгубленим, «втрачає свій зміст, стає пустим, безцільним» [11, с. 103]. Отже, такі професійні якості, як компетентність, поінформованість, діловитість не є достатніми для професійного образу лікаря, адже професійна діяльність медика має дотичність до особистості, що передбачає наявність у лікаря моральних чеснот.

Враховуючи логіку системного підходу, розроблений зміст потребує інтеграції до навчальних програм соціально-гуманітарних дисциплін, адже однією з найважливіших

характеристик педагогічної системи є її функціонування і розвиток.

З цією метою був розроблений зміст навчання соціально-гуманітарних дисциплін у контексті формування ціннісних орієнтацій як складової аксіологічної культури майбутнього лікаря. Базовими компонентами її є аксіологічні знання, вміння та навички ціннісного ставлення до професії, ціннісна поведінка медика, які націлюють лікарів на розуміння людини, її життя та здоров'я як головних цінностей буття.

Задача вищої медичної школи полягає не тільки в озброєнні майбутніх фахівців необхідними професійними знаннями, але й формуванні стійкої системи ціннісних орієнтацій з врахуванням специфіки навчального закладу, майбутньої професії. Найбільш ефективним та багатовимірним процес формування ціннісних орієнтацій має бути під час вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу. В контексті аксіологізації вищої медичної освіти вважаємо доцільним коректування робочих навчальних програм дисциплін «Філософія», «Соціологія», «Основи загальної психології та педагогіки», «Культурологія» шляхом включення питань, присвячених вивченню цінностей, ціннісного ставлення до світу, ціннісних орієнтацій.

Курс «Філософія» є базовим у системі гуманітарних дисциплін. Завдання курсу – ознайомити студентів з основними положеннями філософії як науки про основи буття. Крім теоретичних постулатів філософії, людина з вищою медичною освітою повинна засвоїти шляхи пізнання, засоби здійснення життя. У контексті аксіологізації медицини надзвичайно важливим є погляд на філософію М. Мамардашвілі, який вбачав в ній рефлексію на загальні форми, способи людського життя, доцільної поведінки індивіда [9].

У курсі «Філософія» майже всі теми зорієнтовані на аксіологічні знання, оскільки, по-перше, аксіологія є однією із галузей філософської науки, а по-друге, все більшого значення набуває ціннісно-регулятивна функція філософії, яка співвідносить цілі та шляхи пізнання з гуманістичними ідеалами [19]. Так, у розділ «Світогляд людини» доцільним буде впровадження питань «Духовність як ціннісна інтенція буття»,

«Природа переконань та ідеалів як особистісних феноменів», «Ціннісне ставлення до світу». При вивченні теми «Філософія як рефлексія» пропонуємо надати перевагу розгляду питання «Ціннісне усвідомлення граничних підвалин світу». Доцільним вважаємо знайомство в межах цієї теми з основами синергетики як науки про тенденції загального постійного розвитку природи, суспільства і Всесвіту взагалі. Розглядаючи тему «Німецька класична філософія», особливий акцент слід зробити на внеску І. Канта до аксіології як фундатора її теоретичних підвалин, моральних принципів категоріального імперативу. Надзвичайно важливою для майбутніх медиків є вивчення такого напряму філософської думки, як екзистенціалізм, адже екзистенціальна філософія пов'язана з медициною в розгляді граничних станів людини. У межах цієї теми корисним буде порівняння філософського і природного, медичного і філософського розуміння категорій «життя» та «смерть». При вивченні розділу «Філософська культура ХІХ – ХХ ст.» особливу увагу слід приділити «філософії серця» П. Юркевича та В. Соловйова [22; 15]. До теми «Проблеми свідомості» доцільним буде введення питання про ціннісну свідомість (концепція М. Розова). Обговорюючи проблеми теми «Діяльність людини» зі студентами-медиками, слід виокремити підтему «Лікарство як ціннісно-орієнтована діяльність». У контексті набуття медичної освіти найважливішою темою в курсі «Філософія», на наш погляд, є «Людина як предмет науки і філософії». Метою вивчення цього розділу зокрема і будь-якого людинознавчого курсу взагалі повинно стати усвідомлення і визнання позиції І. Канта: «Людина не повинна бути засобом історії, а лише метою її» [6, с. 269]. Окремим питанням при вивченні цієї теми є «Людина як головна цінність». Розгляд теми «Пізнання як філософська проблема» передбачає усвідомлення корисності знання, обговорювання питання «Цінності та антицінності пізнання». Вивчення тем «Суспільне буття та суспільна свідомість» і «Форми суспільної свідомості» буде корисним, якщо буде проведений аналіз духовних, громадських цінностей. Обговорення питання «Особливості ціннісної системи лікаря» стане спробою прикладного застосування філософського знання.

Курс «Соціологія та медична соціологія» розроблений з

урахуванням специфіки професії лікаря. Проте можна передбачити, що деякі корекції дозволять студентам краще усвідомити аксіологічний вимір дисципліни про суспільство. Тему «Соціологія як наука про суспільство» доцільним буде поєднати з відомостями про аксіологію, яка за своїм змістом і характером соціальних функцій має прикладне значення і сприяє ефективності суспільного розвитку і соціальному становленню особистості. У контексті розділу «Соціальна структура суспільства та соціальні інститути» корисним буде обговорення питань «Співвіднесення загальнолюдських, національних, соціально-громадських та професійних цінностей», «Етноцентризм і принципи медичної етики та деонтології», «Соціально-виховна роль ЗМІ» тощо.

Під час вивчення теми «Соціальна концепція особи» корисним буде розгляд позиції К. Ясперса про потребу людини у виробленні ціннісних орієнтирів у житті. Досліджуючи існування людини у певному політично-ідеологічному середовищі, вчений наполягав на недоторканості кожної людини і зауважував на неприпустимості «розглядати людей як взаємозамінний матеріал» [23, с. 453]. Надзвичайно важливим у сучасних умовах є вивчення питань «Соціальна поведінка» і «Соціологія конфлікту». Спираючись на соціальну функцію медицини, вважаємо за потрібне додати до зазначених тем підтеми «Аксіологічна поведінка лікаря», «Норми соціальної поведінки та норми деонтології в медицині та охороні здоров'я». Проблематика розділу «Соціальні причини захворювання та умови його успішного лікування» передбачає розгляд питань «Лікувальне розуміння життя. Пошук засобів його збереження», «Професійна діяльність лікаря на аксіологічних, валеологічних засадах». Майбутній лікар повинен усвідомити, що однією з першочергових задач його професійної діяльності має бути протистояння негативному впливу економічних, соціальних умов на збереження і розвиток здорової людини.

Метою курсу «Основи загальної психології та педагогіки» є закладення базису психологічного грамотності майбутніх лікарів, надання їм можливості оволодіти системою психолого-педагогічних знань, які є підґрунтям формування медико-

психологічних вмінь; формувати особливе бачення проблем хворої людини, навчити майбутніх медиків правильно обирати стиль спілкування та методи самоосвіти та самовиховання. У розділі «Особистість і діяльність» вивчаються теми: «Загальне поняття про особистість», «Біологічне та соціальне в особистості», «Спрямованість особистості, її компоненти», «Основні фактори та умови формування та розвитку особистості». Доцільним при обговоренні зазначених питань буде знайомство студентів із ціннісними орієнтаціями як компонентом структури особистості та регулятором поведінки. На окрему увагу заслуговує питання «Психологічні особливості поведінки хворої людини, людини з больовим життям». Вивчаючи тему «Діяльність лікаря та формування професійних вмінь та навичок», слід наголосити на обов'язковому поєднанні суто медичних знань з аксіологічним виміром. Розглядаючи тему «Емоційно-вольова сфера особистості», доречним буде зупинитися на позитивних емоціях, які допомагають лікуванню, і негативних емоціях, які погіршують стан пацієнта, стають ятрогеніями. При вивченні розділу «Поняття про емоції та почуття» необхідно зупинитися на таких обов'язкових для лікаря почуттях, як повага до пацієнта, медичного персоналу, ввічливість, співчуття, відповідальність, безкорисливість. Надзвичайно важливою темою для майбутніх лікарів є «Психологічний механізм волі. Вольові якості особистості». Окремим питанням бажано винести підтему «Вольові зусилля як засіб боротьби з хворобою», яка спрямована на виховання ціннісного ставлення до лікарської діяльності, на збереження основної цінності – життя. Ціннісна складова стане надзвичайно корисною при розгляді розділу «Індивідуально-психологічні особливості особистості». Медичний постулат «Лікувати не хворобу, а хворого» може бути поясненим та засвоєним під час вивчення питань темпераменту, характеру. Наголошення на індивідуальному підході при сприйманні кожного пацієнта, на увазі до кожного хворого – один із способів оволодіння навичками ціннісної поведінки майбутнього лікаря.

Вивчення дисципліни «Культурологія» передбачає розвиток загальної культури та основ професійної культури майбутніх лікарів шляхом інтерпретування особливостей різних



культурних епох, аналіз тенденцій культурного розвитку України, усвідомлення основних форм і напрямків розвитку світової культури, усвідомлення мистецтва як феномена культури. Розглядати тему «Культура, її види та функції» буде доречним разом зі знайомством студентів з точкою зору Н.Чавчавадзе щодо сутності культури, за якою культура є світом втілення цінностей [21], та поглядом на цінність як філософсько-культурологічний феномен. Відомий український дослідник аксіологічної проблематики М. Попов запропонував розглядати аксіологічне буття медицини на культурологічному фоні [12]. Розгляд теми «Світова культура» доцільно будувати на підґрунті людиновимірного розуміння ціннісного компонента і ціннісного потенціалу культури. Підтема «Ціннісний і нормативний способи функціонування культури» зосередить увагу студентів на ціннісному засвоєнні людиною культурних надбань. У розділі «Основні етапи розвитку української культури» слід зробити акцент на національних цінностях українців, на їхньому відтворенні та збереженні. Першим кроком у вивченні теми «Мистецтво як феномен культури» має стати розгляд питання «Аксіологічні підвалини художньої творчості». Значення мистецтва для формування світогляду особистості, її ціннісних орієнтацій важко переоцінити, адже мистецтво є й акумулятором, і транслятором цінностей.

Логічним продовженням курсу «Культурологія» було б введення до навчальної програми вищих медичних навчальних закладів елективного курсу «Медицина та художня культура», завданнями якого визначено аналізувати світові та національні культурні цінності, пояснювати принципи та методики взаємозв'язку медицини та художньої культури. Користуючись правом вносити зміни до навчальної програми залежно від напрямків медичних досліджень, викладачі дисциплін соціально-гуманітарного циклу можуть деталізувати програму зазначеного елективного курсу, коригувати теми лекційних, практичних занять та самостійної роботи студентів, обравши аксіологічний підхід основним у викладанні курсу.

Розвиток аксіологічної освіти у вищій школі визначає необхідність включення до навчального плану вищих медичних навчальних закладів окремого спецкурсу з вивчення аксіологічних

засад медицини. Нами було розроблено й впроваджено спецкурс «Аксіологічні засади діяльності лікаря», який дозволяє зосередити увагу студентів на відмінностях медицини від інших сфер людської діяльності через розуміння та усвідомлення особливостей предмета та об'єкта лікаря. Завданням спецкурсу є загальний, соціально-моральний і професійний розвиток студентів, формування в них ціннісних орієнтацій на життя, здоров'я, повагу до страждань хворої людини, співчуття до «больового життя», відповідальність, набуття знань як базових професійних цінностей; формування умінь і навичок із реалізації ціннісного ставлення до професійних цінностей.

Підсумовуючи розробку змісту системи формування ціннісних орієнтацій у майбутніх лікарів, зазначимо, що базовим компонентом гуманітарної освіти слід визначити аксіологічний. Ефективність і успішність формування ціннісних орієнтацій під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у вищій школі залежить від способу організації навчально-виховного процесу, який відповідає цілі та змісту навчання. У процесі модернізації й вдосконалення системи гуманітарної підготовки лікарів необхідно спиратися на основні тенденції розвитку сучасної освіти. Запровадження педагогічних технологій у навчально-виховний процес є одним з найперспективніших напрямків педагогіки вищої школи. Саме педагогічні технології відповідають вимогам творчого засвоєння знань у процесі творчої діяльності з елементами пошуку в умовах співробітництва та співдружності викладача і студента.

Ми розглядаємо педагогічні технології як спосіб організації послідовного цілісного процесу, який передбачає поєднання форм, методів і засобів навчання відповідно до цілей навчально-виховного процесу, умовами реалізації яких є майстерність педагога, особистісний підхід до вихованця та наявність зворотного зв'язку «викладач-студент». Педагогічна технологія реалізується через діяльність, під час якої студент є активним суб'єктом навчально-виховного процесу й отримує можливість для творчої самореалізації, саморозвитку і самостворення. Пропонуємо графічне відображення нашого розуміння змісту дидактичної категорії «педагогічна технологія» щодо формування ціннісних орієнтацій:

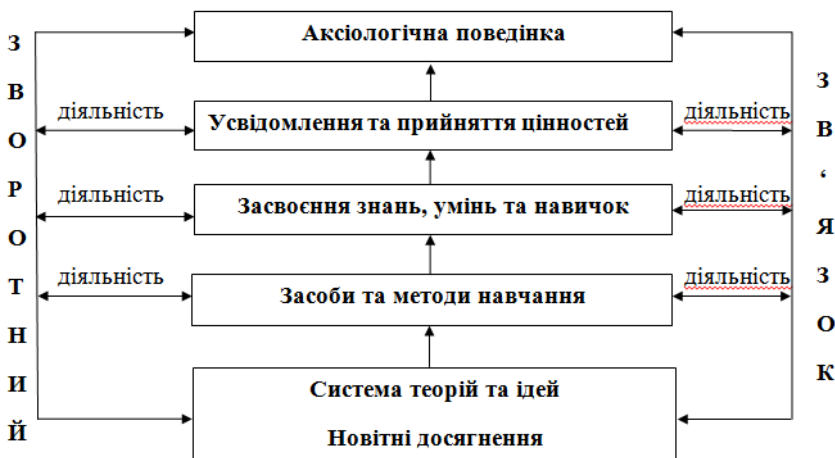


Рис. 1. Зміст педагогічної технології формування ціннісних орієнтацій

Педагогічна технологія формування ціннісних орієнтацій розроблена за ознаками системи, логіка якої вимагає поступової реалізації: формування ціннісної сфери студентів здійснювалася в чотири етапи, ефективність яких зумовлена певними педагогічними умовами створення і формами організації.

Забезпечення ефективного впровадження педагогічної технології формування ціннісних орієнтацій необхідно здійснювати шляхом використання спеціальних методів навчання, які окреслюються певними педагогічними вимогами: адекватністю запропонованим формам навчання; узгодженістю методів, засобів, прийомів та форм із рівнем підготовленості студентів; орієнтацією на проблемні методи навчання; орієнтацією на інтерактивні методи навчання; комплексністю, варіативністю застосування методів навчання, що відповідає логіці системного підходу.

Отже, педагогічний досвід підтверджує, що ефективність процесу формування ціннісних орієнтацій студентів-медиків буде забезпечена, якщо цей процес буде змодельований з урахуванням системного підходу й організуватиметься як педагогічна система, яка виходить у своїй меті з положення про

пріоритетність напрямку формування ціннісних орієнтацій у процесі вивчення соціально-гуманітарних наук; містить такі компоненти, як аксіологічні знання, уміння, емоційно-ціннісне ставлення до лікарства, оволодіння якими забезпечує професійну діяльність на ціннісних засадах; спирається на інтерактивні педагогічні технології навчання; спрямована на ефективну взаємодію викладача й студента, передбачає поєднання різних форм діалогу в процесі навчання, які забезпечать студентів саморозвитком і саморефлексією.

### Список використаної літератури

- 1. Андреева Г. М.** Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 376 с.
- 2. Артемчук Г. І.** Вища школа України: реальність і тенденції розвитку / Г. І. Артемчук, В. В. Попович, Г. Г. Січкаренко. – К. : Ленвіт, 2004. – 176 с.
- 3. Афанасьев В. Г.** Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
- 4. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
- 5. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.
- 6. Кант И.** Сочинения : в 6 т. : пер. с нем. / Иммануил Кант. – М. : Мысль, 1964 – . – Т. 4, ч. 2. – 1965. – 478 с.
- 7. Кон И. С.** Психология юношеского возраста: (проблемы формирования личности) / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1979. – 174 с.
- 8. Кузьмина Н. В.** Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 177 с.
- 9. Мамардашвили М. К.** Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 365 с.
- 10. Назар П. С.** Основи медичної етики / П. С. Назар, Ю. Г. Віленський. – К. : Здоров'я, 2002. – 343 с.
- 11. Ортега-і-Гасет Х.** Вибрані твори / Хосе Ортега-і-Гасет. – К. : Основи, 1994. – 420 с.
- 12. Попов М. В.** Аксіологія і медицина / М. В. Попов. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 281 с.
- 13. Романюк Л. В.** Психологические факторы развития ценностных ориентаций студенческой молодёжи : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Романюк Людмила Васильевна. – К., 2004. – 198 с.
- 14. Садовский В.** Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Садовский. – М. : Наук, 1977. –

27 с. **15. Соловьёв В.** Оправдание добра. Нравственная философия / В. Соловьёв. – М. : Республика, 1996. – 479 с. **16. Столяренко А. М.** Общая и профессиональная психология / А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382 с. **17. Філософський** словник соціальних термінів / за заг. ред. проф. В. П. Андрущенка. – Вид. 3-є, доп. – Х. : «Р.И.Ф», 2005. – 672 с. **18. Франк С. Л.** Духовные основы общества / С. Л. Франк. – М. : Республика, 1992. – 412 с. **19. Фролов И. Т.** Избранные труды : в 3 т. / И. Т. Фролов ; Ин-т человека. – М. : Наука, 2002 – Т. 3 : О человеке и гуманизме. – 2003. – 789 с. **20. Харченко С. Я.** Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ. : Альма-матер, 2005. – 552 с. **21. Чавчавадзе Н. З.** Культура и ценности / Н. З. Чавчавадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1984. – 171 с. **22. Юркевич П. Д.** Философские произведения / П. Д. Юркевич. – М. : Изд-во «Правда», 1990. – 669 с. **23. Ясперс К.** Смысл и назначение истории : пер. с нем. / К. Ясперс. – М. : Политиздат, 1991. – 527 с.

**В. І. Степаненко**

кандидат педагогічних наук,  
старший викладач кафедри соціальної роботи  
Державного закладу «Луганський національний  
університет імені Тараса Шевченка»

## **СИСТЕМА ПРОФІЛАКТИКИ АСОЦІАЛЬНОГО ВПЛИВУ РЕЛІГІЙНИХ КУЛЬТІВ НА ПІДЛІТКІВ У СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ**

*Анотація.* У підрозділі представлено авторську розробку системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи. Викладено її концептуальні засади, надано характеристику основним компонентам (мета, об'єкт, суб'єкт, соціально-педагогічне середовище, зміст (напрями, види, рівні профілактики), технологія (етапи, форми, методи), результат).

***Ключові слова:** профілактика асоціального впливу релігійних культів, система, , підліток, загальноосвітня школа, соціально-педагогічне середовище.*

За даними офіційної статистики в Україні з кожним роком збільшується мережа релігійних організацій та кількість віруючих, на фоні яких відмічаються прецеденти проявів релігійного екстремізму, а також латентна злочинність у сфері віросповідання [1–3]. Особливо сприятливим для маніпулювання емоційно-вольовою сферою людини є підлітковий вік. Невміння відрізнити одну конфесію від іншої, незнання суті її віровчення призводить до того, що в духовне життя підлітка може входити релігія, культова практика якої має асоціальну скерованість, що спричиняє дезадаптацію особистості з небезпечними її проявами.

Вирішення цієї соціальної проблеми потребує вивчення соціальних та психологічних причин входження особистості до асоціального релігійного культу; розуміння сутності та змісту дезадаптації підлітків, обумовленої таким впливом; орієнтації на певне соціально-педагогічне середовище, яке б впливало на свідомість і поведінку підлітків, формувало у них певні якості, духовно-ціннісні орієнтації й потреби, соціально-адаптивні можливості; різнобічної соціально значущої діяльності, організації змістовного проведення дозвілля; індивідуального підходу до роботи з підлітками; ранньої профілактичної роботи щодо попередження асоціального впливу релігійних культів, спираючись на нормативно-правову базу держави та існуючу організаційну структуру з урахуванням їхніх соціально-психологічних особливостей і потреб.

Проблема профілактики асоціального впливу релігійних культів має міждисциплінарний характер, що обумовлює необхідність використання підходів, які акцентують увагу не тільки на об'єкті дослідження, а й на вивченні середовища, у якому він реалізовується. Саме системний підхід являє собою процедуру опису (характеристики) об'єкта як складної цілісної системи та спосіб його пізнання, де процес пізнання розглядається як взаємодія людини з оточуючим світом [4; 5]. Сутнісною особливістю системного підходу є те, що він

відносно самостійні компоненти розглядає не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, розвитку та рухові, тобто динамічно; дозволяє виявити інтегративні системні особливості та якісні характеристики, які відсутні в елементах, що утворюють систему [7–9].

Ураховуючи, методологію соціально-педагогічних досліджень [8–10] і загальну теорію систем [5], яка передбачає міждисциплінарний підхід, під системою ми розуміємо цілісну, упорядковану сукупність взаємопов'язаних компонентів, які виступають у взаємодії між собою та середовищем, але при цьому мають певну автономність від нього, завдяки якій формуються якісно вищі характеристики об'єкта.

Системний підхід як загальнонауковий рівень методології соціальної педагогіки орієнтує суб'єкта соціально-педагогічної діяльності на виділення у системі перш за все інтегративних інваріантних системоутворюючих зв'язків та відносин [5–11]. У такому відношенні він потребує зв'язку з іншими науковими підходами. Відповідно, система потребує використання і взаємозв'язку комплексного, структурного, особистісно-орієнтованого, поведінкового, культурологічного, історичного, природовідповідного, цілісного та інших підходів. При цьому системний підхід у побудові системи залишається провідним.

**Концептуальну основу** системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи складає такі положення:

1. Джерелом створення, функціонування та розвитку системи є суперечності: 1) між свободою особистості у виборі релігії, з одного боку, та культовою практикою, що посягає на фізичне і психічне здоров'я, з іншого боку; 2) між запитам й потребами підлітків у особистісній духовній реалізації та відсутністю системної організації профілактичної роботи в загальноосвітній школі з попередження та подолання асоціальних проявів цієї реалізації; 3) між необхідністю професійного здійснення відповідної профілактичної роботи та відсутністю готовності фахівців різного профілю до здійснення профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі

загальноосвітньої школи, науково-методичного забезпечення цього процесу.

2. Профілактику асоціального впливу релігійних культів на підлітків розглядаємо як організовану у створеному соціально-педагогічному середовищі школи цілісну соціально-педагогічну систему, яка базується на визначених державою нормативно-правових засадах і де досягаються ефективні результати щодо попередження дезадаптації підлітків шляхом підвищення їхнього адаптаційного потенціалу щодо стійкості до релігійного впливу асоціальної скерованості.

3. Профілактика асоціального впливу релігійних культів на підлітків у першу чергу повинна передбачати координовану діяльність суб'єктів профілактичної роботи як своєїрідної міждисциплінарної команди, ключовою складовою якої є рівень їх готовності до виконання покладених функціональних обов'язків, котрий досягається шляхом спеціальної підготовки суб'єктів.

4. При організації системи профілактичної роботи слід урахувати вікові індивідуально-психологічні особливості та потреби підлітків, їх взаємовідносини з оточуючими, які впливають на наявність схильності підлітка до асоціального впливу релігійних культів.

5. Зміст системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи відображається у напрямках профілактичної діяльності, які включають заходи первинної, вторинної і третинної профілактики на різних її рівнях.

6. Пріоритетні форми й методи профілактичної роботи спрямовані на підвищення адаптаційного потенціалу підлітків щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів, які забезпечують ефективність профілактичної системи.

**Компонентами** системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи є: мета, об'єкт, суб'єкт, соціально-педагогічне середовище, зміст (напрями, види, рівні профілактики), технологія (етапи, форми, методи), результат.

**Мета** системи профілактики асоціального впливу



релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи – попередження дезадаптації, обумовленої цим впливом, шляхом підвищення ступеня адаптаційних можливостей підлітків щодо їх стійкості до асоціального впливу релігійних культів через взаємозв'язок та взаємообумовленість усіх компонентів системи.

Мета потребує конкретизації, яка передбачає вирішення таких *завдань*: 1. Здійснення діагностики та аналізу адаптаційних можливостей підлітків щодо їх стійкості до асоціального впливу релігійних культів на основі розробленого діагностичного інструментарію. 2. Створення на базі загальноосвітньої школи соціально-педагогічного середовища, завдяки якому виникає певний територіальний виховний простір, що виходить за межі навчального закладу і сприяє розвитку відкритої соціально-педагогічної системи. 3. Координація й інтеграція зусиль фахівців шляхом створення міждисциплінарної команди зі спеціалістів педагогічної, медичної, правової, соціальної, психологічної та інших сфер, де група професіоналів взаємодіють, взаємодоповнюють та взаємозамінюють один одного в ході виконання поставлених мети та завдань.

Наступним компонентом є **об'єкт**. Це підлітки віком 11 – 15 років – учні 6–8 класів загальноосвітніх шкіл I–III ступенів, які мають різні ступені адаптаційних можливостей щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів.

Системний підхід тісно пов'язаний з особистісним підходом, який передбачає орієнтацію на особистість підлітка як мету, суб'єкт, результат й головний критерій його ефективності. Основою розвитку особистості є діяльність, що передбачає реалізацію поряд з особистісним діяльнісного підходу, де підліток виступає як активний учасник взаємовідносин з суб'єктами профілактичної діяльності. У результаті такої сумісної діяльності підліток є вже не об'єктом, а суб'єктом профілактики асоціального впливу релігійних культів [8; 12]. Суб'єкт-суб'єктні відносини забезпечують відношення до кожного підлітка як до унікальної особистості з характерними рисами й потребами, розглядаючи її з різних боків, що дає можливість сформуванню у підлітків об'єктивну самооцінку,

адекватні взаємовідносини з оточуючими і світосприйняття, виявити й забезпечити позитивну реалізацію нагальних потреб. Досягти бажаного результату можна шляхом розробки, виконання, моніторингу, аналізу й коригування спільного плану дій з метою досягнення поставлених завдань. Така взаємодія формує довірливі відносини між підлітками й суб'єктами профілактичної діяльності та є необхідною умовою ефективності системи.

**Суб'єкти** як компонент системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи здійснюють зазначену профілактичну діяльність і створюють необхідні умови для досягнення її основної мети. Суб'єктами є: адміністрація навчального закладу (директор, заступники директора з навчально-виховної роботи), соціальний педагог, практичний психолог, педагог-організатор, класні керівники, учителі, керівники шкільних та позашкільних гуртків і секцій, фахівці різного профілю (юристи, спеціалісти установ правоохоронної й соціальної сфер, професіонали з питань адиктології, фізіологи, релігієзнавці тощо), студенти-волонтери, батьки, родичі й друзі підлітків.

Зазначені суб'єкти складають міждисциплінарну команду спеціалістів, основними принципами роботи якої є об'єктивність; комплексність; історизм; толерантність і терпимість; культурологічність; гуманізм; клієнтоцентризм; принцип правового забезпечення свободи совісті; повага до особистості клієнта; відстеження розвитку релігійних переживань, їх логічних філософських та емоційних витоків; ознайомлення з релігійним досвідом клієнта у минулому й теперішньому; допомога клієнту розібратися, розмежовувати, що в цьому досвіді є позитивним, а що – негативним. Координатором діяльності суб'єктів системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі є соціальний педагог школи.

З одного боку, кожен фахівець такої команди має свої специфічні обов'язки у роботі з підлітками, схильними до потрапляння під асоціальний вплив релігійних культів, а з іншого – діяльність спеціалістів має координований та

інтегративний характер і концентрується увага на їх соціально-педагогічних функціях. Це обумовлено тим, що координатор (соціальний педагог), включаючи суб'єктів у систему профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі, буде реалізовувати, насамперед, їх соціально-педагогічний потенціал.

*Завдання та обов'язки директора школи:*

- недопущення впровадження релігійних культів асоціальної скерованості до навчального закладу, присікання та захист від залучення та примусу учнів до участі, вступу до будь-яких релігійних організацій під час навчально-виховного процесу;

- постановка на педагогічних радах питань експертизи систем, програм, пов'язаних з релігією, на розгляд у школі;

- звернення до правоохоронних органів за умови виявлення асоціальної діяльності релігійних культів у системі загальноосвітньої школи;

- методичне забезпечення щодо проблеми профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків;

- відповідальність відповідно до чинного законодавства за охорону життя і здоров'я учнів та працівників під час навчально-виховного процесу,

- дотримання прав і свобод учнів, батьків, учителів;

- координація роботи з батьками (особами, які їх замінюють).

*Заступник директора з навчально-виховної роботи має такі обов'язки:*

- організація процесу викладання предметів духовно-морального спрямування;

- направлення на підготовку та перепідготовку вчителів, які викладають предмети духовно-морального спрямування, зокрема проходження ними курсів підвищення кваліфікації;

- перегляд навчальних програм, розробка разом з учителями інформатики, хімії, фізики, біології, історії, основ правознавства, літератури, а також практичним психологом занять, які стосуються проблеми асоціального впливу релігійних культів на підлітків і не виходять за межі навчальних планів; проведення цих занять.

– консультативно-роз'яснювальна робота з віруючими батьками щодо необхідності вивчення підлітками всіх навчальних дисциплін, які передбачені програмою, затвердженою Міністерством освіти та науки України, і формують необхідні дитині в житті знання, уміння та навички.

Третій та четвертий пункти містять й обов'язки вчителів-предметників.

*Обов'язки вчителя основ правознавства, який відповідає за правову освіту та виховання підлітків у школі та співпрацює у цьому напрямі з органами юстиції, прокуратурою, КМСН:*

– формування в учнів знань про права та свободи людини у сфері віросповідання;

– проведення Тижнів правових знань, присвячених проблемам впливу релігії на суспільні процеси та становлення державних відносин, толерантного відношення до представників різних конфесій;

– оформлення куточку правових знань з означеної проблеми;

– ознайомлення учнів та педагогічного складу школи зі змістом нормативно-правових актів у сфері віросповідання;

– моніторинг щодо попередження протиправних дій офіційно незареєстрованих релігійних організацій тощо.

*Обов'язки заступника директора з виховної роботи:*

– організація виховної роботи щодо формування духовного світу дітей та молоді, духовності як провідної якості особистості;

– упровадження соціально-виховних програм, які включають у себе заходи первинної, вторинної та третинної профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків як складової загальної системи виховної роботи у школі;

– формування сімейних традицій і цінностей;

– співпраця з фахівцями різного профілю;

– організація проведення профілактичних заходів щодо формування в учнів навичок соціальної компетентності, конфесійної обізнаності, толерантності;

– розробка разом з класними керівниками тематики засідань методичного об'єднання класних керівників,

спрямованих на формування духовної культури учнів.

*Завдання та обов'язки класного керівника:*

- розвиток духовності школярів на основі засвоєння соціокультурних досягнень вітчизняної та світової культури;
- розвиток, регулювання та корегування міжособистісних стосунків у класному колективі, з однолітками, учителями, батьками;
- проведення батьківських зборів, лекторіїв для батьків;
- організація для учнів екскурсій, зустрічей з цікавими людьми, свят, конкурсів;
- постійний систематичний контроль та облік пропусків учнями занять у класному журналі, щоденниках учнів, журналі обліку відвідування школи;
- індивідуальна робота з учнями, які мають пропуски занять без поважної причини, та їх батьками;
- ведення журналу обліку індивідуальної роботи з учнями групи ризику;
- постійний контакт з батьками учнів (особами, які їх замінюють), підвищення ролі сім'ї у профілактиці відхилень у поведінці підлітка.

*Соціальний педагог зобов'язаний:*

- проводити діагностичну та прогностичну роботи щодо організації спілкування дітей у мікросоціумі;
- сприяти поліпшенню соціальної адаптації дітей проблемних категорій;
- створити умови для всебічного розвитку школярів через координацію зусиль школи, сім'ї, різноманітних закладів;
- вести моніторинг серед учнів школи та їх батьків щодо рівня задоволеності роботою школи;
- проводити соціально-психологічне дослідження навчальної та позанавчальної діяльності школярів (соціометричні вимірювання, вивчення сімейних відносин, дослідження індивідуальних особливостей учнів, моніторинг зайнятості дітей у гуртках і секціях, участі в різних конкурсах та заходах тощо);
- виявляти підлітків «групи ризику» з метою попередження негативних проявів поведінки та соціальної дезадаптації підлітків;

– проводити профілактичні заходи щодо запобігання ксенофобії, расизму, насильства, різного виду правопорушень, зокрема порушень прав і свобод дитини у сфері віросповідання.

*Обов'язки практичного психолога:*

– дослідження особистісних особливостей учнів з метою визначення загальних труднощів у адаптації;

– дослідження процесу адаптації підлітків;

– психодіагностика міжособистісних відносин у класі, дослідження особливостей психологічного клімату в колективі;

– консультування батьків про вікові особливості дітей та шляхи їх психологічної підтримки

– консультаційна робота з дітьми, які схильні до потрапляння під асоціальний вплив релігійних культур.

*Педагог-організатор, керівники шкільних та позашкільних гуртків і секцій виконують такі обов'язки:*

– планування й організація позаурочної навчально-виховної роботи в школі, за місцем проживання;

– організація змістовного дозвілля та відпочинку учнів, залучення до мережі гуртків, секцій, клубів, об'єднань за інтересами;

– виховання в учнів поваги до духовних цінностей, свідомого життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами;

– пропаганда здорового способу життя (гармонізація усіх чотирьох його складових: соціальної, духовної, фізичної і психічної).

*Обов'язки учителя-предметника (учителя історії, української й зарубіжної літератури, учителя основ правознавства), керівника факультативів:*

– інформування та розвиток знань про різні релігії, їх вплив на суспільні та державні процеси;

– формування духовної культури дитини, толерантності;

– розвиток адекватного критичного мислення.

*Фахівець із соціальної роботи ЦСССДМ зобов'язаний:*

– здійснювати соціальний супровід сімей, дітей та молоді, які потребують сторонньої допомоги;

– проводити соціальну роботу із сім'ями, які опинилися у

складних життєвих обставинах та в яких діти вчасно не приступили до навчання;

- оцінювати потреби дитини, сім'ї, обстежувати матеріально-побутові умови за згодою сім'ї;

- проводити в сім'ях, серед дітей та молоді за місцем проживання інформаційно-просвітницьку роботу, спрямовану на формування стандартів позитивної поведінки, здорового способу життя шляхом розповсюдження соціальної реклами й консультацій.

*Спеціаліст ССД:*

- проводить разом з кримінальною міліцією у справах неповнолітніх роботу з виявлення й обліку осіб, які втягують неповнолітніх в антигромадську діяльність;

- організовує правове, соціально-психологічне консультування дітей та їх батьків;

- забезпечує своєчасне та достовірне внесення до банку даних Єдиної інформаційно-аналітичної системи «Діти», інформації щодо обліку дітей «групи ризику».

*Шкільна медична сестра, нарколог-психіатр, фізіолог:*

- консультування педагогічних працівників щодо вікових фізіологічних особливостей підлітків;

- інформування щодо фізичних наслідків релігійної адикції;

- консалтинг і трансферт в галузі профілактики асоціального впливу релігійних культів.

Значна увага належить компетентності спеціаліста (суб'єкта), тобто єдності його теоретичної і практичної готовності до здійснення діяльності. Теоретичну готовність суб'єкта здійснення соціально-педагогічної профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків складають отримані ним знання. Практична готовність представлена його уміннями та навичками [13 – 15].

Соціальний педагог повинен знати міжнародні й вітчизняні нормативно-правові засади, роль релігії в історії та соціально-культурних процесах, теоретичні основи профілактичної діяльності з підлітками, схильними до потрапляння під асоціальний релігійний вплив; загальні вікові й специфічні соціально-психологічні особливості, адаптаційний

потенціал підлітків щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів; чинники, причини, мотиви та наслідки потрапляння під такий вплив; сутність і зміст дезадаптації, обумовленої цим впливом; зміст, технології, форми й методи, методичне забезпечення діагностичної і профілактичної роботи із зазначеною категорією, технології соціокультурної анімації, державну, регіональну й локальну організаційну структуру системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі, зовнішні і внутрішні вертикальні й горизонтальні зв'язки тощо.

На основі отриманих знань соціальний педагог повинен володіти відповідними вміннями та навичками: виявляти достовірну інформацію про реальну ситуацію; аналізувати документи й матеріали, програми, які стосуються релігійних питань та духовного розвитку особистості, фіксувати факти порушення законодавчо закріплених церковно-шкільних відносин; дотримуватися нейтральної позиції в релігійних питаннях; розвивати в учнів життєві навички: емоційно-вольові (самоконтролю, гартування волі); інтелектуальні (самоусвідомлення та самооцінки, аналізу проблем і прийняття відповідальних рішень, критичного і творчого мислення, усвідомлення життєвих цінностей); соціальні (упевненої та гідної поведінки, ефективного спілкування, протистояння негативному впливу оточення, розв'язання конфліктів); володіти методикою створення відкритого шкільного соціально-педагогічного середовища зі сприятливими умовами для розвитку та зростання адаптаційного потенціалу підлітків щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів.

Отже, компетентність суб'єктів соціально-педагогічного середовища передбачає наявність у них конкретних знань, умінь та навичок з проблеми профілактики асоціального впливу релігійних культів й забезпечується шляхом міждисциплінарної команди спеціалістів, які, з одного боку, виконують свої безпосередні обов'язки, а з іншого – взаємодіють та взаємодоповнюють один одного, що підвищує ефективність профілактики.

Наступний компонент профілактичної системи – **соціально-педагогічне середовище**, створення якого



забезпечує інтеграцію діяльності суб'єктів і закріплення взаємозв'язку усіх компонентів системи. Аналіз поглядів науковців (М. Доннік, А. Золотарьова, О. Караман Н. Максимовська, Р. Малиношевський, С. Мукомел, Ж. Петрочко) [16–22] щодо дефініції «соціально-педагогічне середовище» показав, що соціально-педагогічне (соціально-виховне) середовище об'єднує в собі декілька сутнісних характеристик. По-перше, воно є ознакою соціального середовища та складовою виховного простору. По-друге, включає в себе цілеспрямовану інтегровану системну діяльність. По-третє, така діяльність передбачає спілкування, взаємозв'язок, взаємодію, організацію соціально-педагогічної роботи суб'єктів й управління цим процесом. По-четверте, впливає на свідомість і поведінку особистості з метою формування певних якостей, духовно-ціннісних орієнтацій і потреб, сприяючи розвитку її соціально-адаптивних можливостей. П'яте – передбачає активне перетворення особистості на суб'єкт соціального розвитку. Шосте – представляє собою відкриту соціально-педагогічну систему, яка є динамічною, постійно еволюціонує, співвідноситься із зміненими умовами соціуму.

Цілісне виховне середовище як соціально-педагогічний конструкт з позиції взаємодії та цілепокладання має два рівні: структурний (міжінституціональна взаємодія) та аксіологічний (функціонування системи ідеальних об'єктів). Тобто, в межах цілісного виховного середовища завжди присутні функціональні зв'язки та взаємодія структурних елементів, яка стає можливою виключно за наявності спільної, чинної та загальнозначимої мети. Загальнозначима мета, у свою чергу, обумовлює існування певних цінностей та норм, які і складають аксіологічний рівень [21].

У межах здійснення соціально-виховної функції профілактичної діяльності можна виокремити три рівні соціально-педагогічного середовища. Перший – внутрішній рівень, який формується завдяки розширенню та активізації виховного впливу педагогічних сфер закладу (навчання, традиції закладу, самоврядування, дозвілля, громадська, соціально-педагогічна діяльність тощо). Другим є зовнішній рівень, котрий складають різноманітні соціальні інститути, з якими координується соціально-виховна діяльність закладу для

досягнення соціально-педагогічних завдань. І третій – це макрорівень, на якому розробляються національні стратегії розвитку, зокрема освіти, реалізуються концепції соціального розвитку сучасної молоді [20, с. 10].

Елементи соціально-педагогічного середовища (соціальні інституції):

- Школа як головний соціально-виховний інститут та методологічний і координуючий центр соціально-педагогічної роботи в мікрорайоні.

- Сім'я – найближче виховне оточення дитини, мікросередовище її соціального становлення.

- Позашкільні заклади (палаці, центри, будинки, станції дитячої творчості, клуби, спортивні й музичні школи та ін.) як заклади із виховною функцією, спрямованою на розкриття творчих задатків та здібностей.

- Заклади культури (громадські бібліотеки, музеї, театри, кінотеатри та ін.), які є інституціями, що здійснюють трансляцію культурних та моральних цінностей.

- Місцеві органи як інституції, одним із завдань яких є створення необхідних умов для виховання та контролювання реалізації державної виховної стратегії.

- Громадські організації як соціальні інституції, діяльність яких спрямована на відстоювання прав і свобод громадян, реалізацію їх інтересів.

- Центри сім'ї та молоді – установи, функціонування яких спрямоване на надання широкого спектру соціально-педагогічної допомоги.

- Спеціальні установи – система закладів, одна із функцій яких спрямована на протидію та запобігання асоціальної поведінки дітей.

Названі інституції, за умови, якщо вони об'єднані навколо спільної мети, принципів і завдань, утворюють цілісне соціально-педагогічне середовище. Такі структурні елементи, як ЗМІ, громада, вулиця, інші соціальні інститути також здійснюють досить відчутний вплив на становлення та розвиток дитини і своїм функціонуванням впливають на формування виховної мети. Однак, у силу своєї специфічності (надмірної комерціалізації, стихійності виховного впливу тощо) не можуть бути об'єднаними

спільними педагогічними принципами та завданнями, хоча ситуативно працюють на їхнє досягнення [21, с. 48].

Соціально-педагогічне середовище загальноосвітньої школи впливає на підлітків через організовану й керовану взаємодію його суб'єктів і забезпечує відкритість системи.

**Зміст** профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи відображає напрями діяльності школи. Він віддзеркалює сутність знань, умінь і навичок, які отримали підлітки в результаті здійснення профілактики і які впливають на розвиток їх адаптаційного потенціалу щодо стійкості до такого впливу. Виконуючи соціально-педагогічну профілактичну функцію, спеціалісти організують систему профілактичних заходів щодо попередження дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів; впливають на формування стійкості особистості щодо цього виду впливу шляхом корегування специфічних соціально-психологічних особливостей підлітка; виконують просвітницьку роль, навчаючи позитивного досвіду духовної самореалізації, виховують ті цінності в підлітка, які допоможуть задовольнити їх потреби нешкідливим чином і сформувати адекватне сприйняття себе та оточуючих.

Залежно від стадії розвитку проблеми профілактику поділяють на первинну, вторинну і третинну [17; 23–25]. *Первинна профілактика* – це діяльність, спрямована на попередження виникнення та поширення асоціального впливу релігійних культів і проблем, пов'язаних із ним. Досягти бажаного результату можна шляхом здійснення комплексу заходів, спрямованих на запобігання негативного впливу чинників та причин, які впливають на вірогідність появи такої категорії «групи ризику», як підлітки, схильні до потрапляння під асоціальний вплив релігійних культів.

Зміст первинної профілактики:

- інформування підлітків про чинники, причини, мотиви та наслідки такого впливу у вигляді освітніх (теми, передбачені програмами навчальних і факультативних дисциплін) та соціально-виховних програм;

- формування основних понять про механізми, природу

виникнення та розвитку релігійної адикції;

- виявлення та урахування існуючих умов, соціально-психологічних особливостей, потреб і поведінки підлітків;

- засвоєння знань, норм, моральних уявлень та духовних цінностей позитивного релігійного досвіду;

- організація дозвіллевої діяльності на рівні класу, школи та поза її межами.

*Вторинна профілактика* передбачає діяльність, спрямовану на роботу з підлітками «групи ризику» зазначеної категорії. Вона включає в себе комплекс заходів, спрямованих на запобігання поглибленню їх соціальної дезадаптації з усіма негативними наслідками, які можуть призвести до розвитку релігійної адикції. Зміст вторинної профілактики включає в себе:

- знання духовно-моральних і соціально-правових норм, які регулюють ситуації асоціального впливу релігійних культів на підлітків;

- уміння правильно спілкуватися й робити правильний вибір у ситуаціях вербування до асоціальних релігійних течій;

- навички протистояння наполегливому вербуванню до лав релігійного культу асоціальної скерованості.

*Третинна профілактика* спрямована на попередження рецидивів асоціальної поведінки підлітків, які були віднесені до «групи ризику», та завдяки комплексним вторинним профілактичним заходам повернулися до стану нормальної життєдіяльності, підвищили адаптаційний потенціал щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів.

По суті, це система заходів, змістом яких є:

- корекція соціально-психологічних особливостей і поведінки підлітка;

- переорієнтація на позитивно значущу діяльність;

- задоволення основних потреб та надання соціально-психологічної підтримки.

Третинна профілактика здійснюється на основі результатів організаційно-аналітичних заходів вторинної профілактики. Її основним завданням є запобігання повторного повернення підлітка до категорії «групи ризику».

Профілактична робота здійснюється на кількох рівнях: особистісному (індивідуальному), мікрорівні і макрорівні.

*Індивідуальний рівень профілактики* – це робота, яку проводять спеціалісти з окремими особами. Центральним завданням допомоги й підтримки на індивідуальному рівні є навчання навичкам спілкування. Особливо слід звернути увагу на допомогу в пошуку сенсожиттєвих орієнтирів, формуванні особистісної позиції, розвитку й навчанні впевненості в собі, умінні ясно і прямо висловлювати позитивні і негативні відчуття, ефективній взаємодії з іншими людьми, успішному вирішенні важких проблемних ситуацій. Важливою є також активізація самодостатності, підвищення рівня саморегуляції.

На *мікрорівні* профілактика здійснюється у вигляді спеціальних програм, заходів і окремих дій у межах школи. Її змістом є створення й підтримка оптимального соціально-психологічного клімату у класному колективі, формування згуртованості учнів під час навчально-виховного процесу та дозвіллевої діяльності, попередження і своєчасне вирішення конфліктів, які виникають.

Профілактична робота на *макрорівні* здійснюється шляхом реалізації комплексних профілактичних програм, масових заходів, координованої діяльності мережі установ та організацій [17, с. 168; 23, с. 35–36;]. Вона включає в себе допомогу з боку батьків у подоланні кризових ситуацій, роботу з родинами щодо формування спільних сімейних традицій і цінностей, співпрацю спеціалістів різних профілів щодо формування професійної обізнаності й толерантності, навичок соціальної компетентності, що є базисом для адаптивної та позитивної поведінки, які дозволяють особистості адекватно виконувати норми і правила, прийняті в суспільстві, ефективно вирішувати проблеми повсякденного життя.

Серед пріоритетних напрямів попереджувально-профілактичної функції соціально-педагогічної діяльності, метою якої є виявлення, запобігання та обмеження асоціальних явищ, причин соціальної дезадаптації серед соціальних груп та окремих осіб, науковці концентрують увагу на зміцненні та активізації адаптаційного потенціалу особистості шляхом формування у неї якостей, необхідних для подолання проблем і задоволення потреб нешкідливим чином, а також попередженні й локалізації негативних впливів на особистість чинників

соціального середовища [17, с. 167, с. 185; 26, с. 44].

Основними напрямками профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи є: сугестивний, особистісний та діяльнісний.

*Сугестивний* напрям передбачає: 1. Зниження ступеня схильності підлітка до потрапляння під асоціальний релігійний вплив і забезпечення сталості його низьких показників. 2. Формування адекватного ступеня навіюваності підлітків, який забезпечує об'єктивну оцінку та аналіз ситуації.

*Особистісний напрям* включає: 1. Створення умов, які в однаково забезпечують задоволеність соціальних і матеріальних потреб, потреб у безпеці та самовираженні. 2. Корекцію показників значимості основних соціальних потреб та потреб у безпеці підлітків з різними ступенями схильності до асоціального впливу релігійних культів. 3. Формування адекватної самооцінки у підлітків, яка забезпечує його здатністю об'єктивно оцінювати свої якості та можливості, співвідносити їх з вимогами оточуючих та суспільства в цілому; умінням бачити причини успіхів і поразок у діяльності та спрямовувати їх, бути самокритичним й адекватно реагувати на критику з боку оточуючих. 4. Роботу з учнями щодо подолання дезадаптації та формування оптимального ступеня особистісної адаптованості підлітка, яка забезпечує адекватне сприйняття себе у світі, налагодження соціально значимих зв'язків.

*Діяльнісний напрям* передбачає: 1. Створення й підтримку соціальної активності підлітка, оптимального соціально-психологічного клімату, згуртованості класного колективу, попередження і своєчасне вирішення конфліктів, які виникають. 2. Роботу з сім'ями щодо подолання кризових ситуацій та налагодження сімейних відносин, формування спільних родинних традицій і цінностей, взаємодію батьків і школи щодо попередження асоціальних релігійних проявів у поведінці учня.

Зазначені напрями профілактичної діяльності, спрямованої на попередження дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів, передбачають: ранню діагностику підлітків «групи ризику»; консультаційно-роз'яснювальну роботу з батьками; мобілізацію

виховного потенціалу суб'єктів середовища; соціальний супровід підлітків, які мають критичний рівень дезадаптації; розробку і впровадження програм і технологій, які спрямовані на профілактику асоціального впливу релігійних культів.

Отже, зміст профілактики асоціального впливу релігійних культів полягає у здійсненні комплексних заходів первинної, вторинної і третинної профілактики, які передбачають просвітницьку роботу, діагностування осіб групи ризику, корекцію поведінки осіб, що мають високий ризик потрапляння під асоціальний релігійний вплив, їх переорієнтацію тощо. Це обумовлює сутність профілактичної роботи цього напрямку, яка полягає у виявленні, усуненні або нейтралізації соціальних і психологічних чинників, що призводять до появи та загострення проблеми, створенні умов для повноцінного розвитку й життєдіяльності людини та задоволення нею своїх потреб у такий спосіб, який не призводить до негативних наслідків. Вона здійснюється шляхом взаємодії особистості, школи, сім'ї та спеціалістів різних профілів з підвищення й розвитку адаптаційного потенціалу підлітка щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів, основним змістом якого є сугестивний, особистісний та діяльнісний напрями.

Система профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи обов'язково включає такий компонент, як **технологія**, сутність якого полягає в побудові чіткого алгоритму профілактичної діяльності, спрямованої на попередження дезадаптації, обумовленої цим впливом. Розробка технології спрямована на вирішення виявленого нами протиріччя між запитами й потребами підлітків у особистісній духовній реалізації та відсутністю системної організації профілактичної роботи в загальноосвітніх школах з попередження та подолання асоціальних проявів цієї реалізації шляхом визначення етапів та пошуку ефективних форм і методів профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи.

Технологія як процес характеризується певними часовими межами від формулювання мети та завдань до її практичного

вирішення, які складають завершений цикл суб'єкт-суб'єктної взаємодії, заснованої на стійкій, послідовній і повторюваній у часі зміні змісту діяльності для досягнення запланованої мети. Основу технологічного процесу складає алгоритм дій (операцій). У соціальних технологіях, до яких відносять і соціально-педагогічну технологію, він не задається у жорсткій формі, окремі його етапи можуть повторюватися, дублюватися, взаємозамінюватися, взаємодоповнюватися тощо [12, с. 44; 27].

Учені роблять спроби визначити типовий алгоритм соціально-педагогічної й соціальної діяльності за допомогою розробки замкнутого циклу технологічного процесу, який включає в себе певні етапи й операції [12; 28; 30]. Найбільш вдало, на наш погляд, це здійснено Л. Мардахасвим, оскільки вчений, по-перше, об'єднав два підходи (структурний і функціональний) при визначенні етапів технологічного процесу, по-друге, розглядає саме соціально-педагогічну діяльність, на відміну від інших видів соціальних технологій. Тому варіант Л. Мардахасва взято за основу алгоритму технологічного процесу моделі системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи з використанням визначених О. Караман послідовних кроків у здійсненні соціально-педагогічної роботи [19, с. 325; 28].

Отже, до основних етапів технологічного процесу відносяться:

1-й – підготовчий, який включає в себе підетапи: діагностика, прогнозування, цілепокладання, моделювання, планування.

2-й – основний – безпосередньої діяльності щодо реалізації технології з використанням сукупності форм, методів, засобів, прийомів. На другому етапі можна виокремити такі під етапи, як організація, керівництво й контроль, під час здійснення яких відбувається активна реалізація та індивідуалізація технології, досягнення в той чи іншій мірі поставленої мети.

3-й – заключний, який передбачає оцінку й аналіз отриманих результатів, визначення подальших перспектив. Він включає в себе підетапи, які можна представити ланцюжком:



результат – підсумкова діагностика – оцінка – корекція.

Наступні складові технологічного процесу – форми і методи, за допомогою яких здійснюється досягнення мети, виконання завдань та реалізація змісту профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи.

Спираючись на загальні тенденції щодо визначення дефініції «форми соціально-педагогічної роботи» [17, с. 552], форми профілактичної роботи – це найбільш доцільні варіанти організації суб'єктної та об'єкт-суб'єктної взаємодії, спрямовані на створення умов для позитивної активності підлітків, а також надання їм допомоги й підтримки для досягнення мети профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків. Щодо методів профілактики асоціального впливу релігійних культів, то, враховуючи визначення методів соціально-педагогічної діяльності О. Безпалько [23, с. 69], під ними розуміємо сукупність підходів, прийомів, операцій практичного чи теоретичного характеру, які використовують для стимулювання й розвитку потенційних можливостей особистості підлітка для досягнення оптимальних результатів профілактичної діяльності, що відповідають поставленим цілям. Форма є способом організації змісту профілактичної роботи, а метод – шляхом досягнення мети й розв'язання поставлених завдань, хоча межі між ними є достатньо умовними.

Система профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи включає:

1. Найбільш доцільні традиційні форми й методи та адаптовані відповідно до специфічних вікових і соціально-психологічних особливостей досліджуваного контингенту, особливостей функціонування загальноосвітніх шкіл, нормативно-правової бази та сучасних умов для здійснення профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі на різних її рівнях.

2. Форми й методи, розроблені саме для системи, спрямовані на підвищення адаптаційних можливостей підлітків щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів з

метою попередження їх дезадаптації, обумовленої цим впливом.

**Форми** профілактичної роботи:

– залежно від кількості учасників: індивідуальні, групові, масові;

– за тривалістю: одноразові заходи (класна година, виступ на батьківських зборах), діючі за потребою (зняття загострення проблеми), діючі постійно (лекторії, консультпункти);

– за видами діяльності: освітні (знання, включені в програмні дисципліни та факультативні курси), інформаційні (засвоєння знань), репродуктивні (відтворення знань і способів дій), тренувальні (практичні вміння та навички), творчі (нові рішення, знання та способи дій), дозвіллеві (шкільні, позашкільні, сімейні заходи, відвідування гуртків, секцій, свята, ігрові майданчики), комунікативні (попередження конфліктів, продуктивне спілкування, адекватне критичне мислення тощо);

– за характером впливу на об'єкт: безпосередні й опосередковані;

– за домінуючим засобом впливу – словесні (лекції, бесіди, диспути, вечори запитань і відповідей тощо), практичні (тренінги, конференції, семінари, практикуми, круглі столи), наочні (презентації, виставки малюнків, плакати, відеоролики) та ін.

– за рівнем формування знань у суб'єктів та об'єктів: традиційні, активні, інтерактивні, інноваційні.

**Методи:**

*1) педагогічні:*

– формування свідомості: бесіда, диспут, дискусія, розповідь, регламентування, переконання (роз'яснення, доведення, спростування, порівняння), попередження, приклад;

– організації діяльності: інструктаж, консалтинг, соціальне навчання, доручення, виховуючі ситуації, ситуації успіху, прогнозування, вправління;

– стимулювання діяльності: заохочення, схвалення, гра (рольова, вікторина), змагання, підкріплення, довіра;

– самовиховання: самооцінка, самоаналіз, самоконтроль, самокорекція.

*2) психологічні:*

– діагностичні: тести, методики;

– корекційні: вправи;  
– соціально-психологічне консультування (емпатійне слухання, інтерпретація, фасилітація, раціоналізація).

3. *соціологічні*: спостереження, фокус-група, експертна оцінка, аналіз документів (традиційний, контент-аналіз)

4. *соціально-педагогічні*: аналіз соціуму, сайт мікрорайону, відвідування на дому.

5. *інформаційні інноваційні*: консалтинг, трансферт [8; 9; 17; 23; 28; 29; 31–34].

Коротко розкриємо сутність окремих форм і методів профілактики, спрямованих на попередження дезадаптації підлітків, обумовленої асоціальним впливом релігійних культів.

*Консалтинг* передбачає інформативну консультаційну допомогу за широким спектром питань, що надається зовнішніми консультантами щодо вирішення проблеми. Основне завдання консалтингу – аналіз, обґрунтування перспектив розвитку й використання рішень з урахуванням предметної галузі й проблем підлітків. Консалтинг використовують у тих випадках, коли міждисциплінарна команда спеціалістів потребує нових ідей, нового досвіду та знань, коли в команді немає згоди щодо вирішення важливих питань і необхідна зовнішня думка для отримання об'єктивної інформації [34].

*Трансферт* у галузі профілактики асоціального впливу релігійних культів передбачає надання безкоштовних інформаційних психолого-педагогічних та медичних послуг підліткам та їх родинам спеціалістами міждисциплінарної команди. До таких послуг відносять: створення комп'ютерної бази даних з проблеми релігійної адикції, інформаційних блогів та сайтів, презентацій, сумісне проведення закладами освіти та охорони здоров'я конференцій і семінарів з використанням нових інформаційно-технічних технологій й засобів, присвячених проблемі профілактики асоціального впливу релігійних культів в очній, заочній формі, режимі online, кваліфіковане консультування клієнтів з проблем, пов'язаних з релігією [29].

Використання зазначених інформаційних інноваційних методів сприяє більш тісній взаємодії організацій у галузі освіти

та охорони здоров'я, можливості надання спільних послуг підліткам та їхнім сім'ям.

Опосередкований вплив на підлітків мають:

- комунікативні методи, спрямовані на формування сприятливого соціально-психологічного клімату у класі, уміння раціонально й самостійно орієнтуватися в ситуації, вирішувати конфліктні ситуації, які виникають;

- класні виховні години, які стосуються питань свободи совісті та віросповідання і найчастіше проводяться у формі бесід;

- бесіди із запрошеними зовнішніми спеціалістами правоохоронних органів, медичних закладів з метою отримання учнями вичерпної інформації про сутність формування релігійної адикції та її наслідків, визначення правових аспектів позитивної чи негативної діяльності тієї чи іншої релігійної течії, злочинності у сфері віросповідання;

- дозвілєві заходи, спрямовані на формування згуртованості класного колективу;

- залучення підлітків до різних шкільних і позашкільних гуртків, секцій.

Безпосередній вплив на формування адаптаційного потенціалу підлітків щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів на підлітків мають:

- соціально-психологічні вправи, спрямовані на корекцію соціально-психологічних особливостей підлітків, схильних до потрапляння під асоціальний вплив релігійних культів (схильність до впливу, навіюваність, самооцінка, ступінь адаптованості).

- перегляд відеороликів, презентації, конкурси плакатів та стіннівок із зазначеної проблематики;

- рольові ігри, розбір конкретних ситуацій, що провокують потрапляння підлітка під асоціальний вплив релігійного культу та шляхів виходу з них.

Окремо слід звернути увагу на діагностичні методи, які спрямовані на виявлення підлітків групи ризику потрапляння під асоціальний вплив релігійних культів. Діагностичні методики повинні бути спрямовані на виявлення соціально-психологічних особливостей, взаємовідносин з оточуючим

світом і основних потреб підлітків, які виступають основою формування й підвищення адаптаційного потенціалу щодо їх стійкості до такого впливу. Методами вивчення особистості виступають також вивчення шкільної документації, спостереження, усне опитування у формі діагностичної бесіди, спрямовані на отримання додаткової інформації.

**Результатом** впровадження системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи є підвищення адаптаційних можливостей підлітків щодо їх стійкості до асоціального впливу релігійних культів.

Отже, враховуючи вищезазначене, можна зробити наступні висновки:

1. Під системою ми розуміємо цілісну, упорядковану сукупність взаємопов'язаних компонентів, які виступають у взаємодії між собою та соціальним середовищем, але при цьому мають певну автономність від нього, завдяки якій формуються якісно вищі характеристики об'єкта.

2. Метою системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі є попередження їхньої дезадаптації, обумовленої цим впливом. Мета досягається через реалізацію завдань, які передбачають: здійснення діагностики та аналізу адаптаційних можливостей підлітків щодо їхньої стійкості до асоціального впливу релігійних культів, створення на базі загальноосвітньої школи соціально-педагогічного середовища та координацію й інтеграцію зусиль міждисциплінарної команди фахівців.

3. Об'єктом профілактичної діяльності є підлітки віком 11-15 років – учні 6-8 класів загальноосвітніх шкіл, які мають різні ступені адаптаційних можливостей щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів. Зв'язок системного підходу з особистісно-орієнтованим та діяльнісним обумовлює наявність обов'язкової умови – активної спільної діяльності об'єктів і суб'єктів профілактики, у результаті якої формуються вже суб'єкт-суб'єктні відносини, що забезпечують відношення до кожного підлітка як до унікальної особистості з характерними рисами й потребами.

4. Суб'єктами є: адміністрація навчального закладу,

соціальний педагог, практичний психолог, педагог-організатор, класні керівники, учителі, шкільна медична сестра, керівники шкільних та позашкільних гуртків і секцій, фахівці різного профілю, студенти-волонтери, батьки, родичі, друзі підлітків та ін., з яких формується міждисциплінарна команда. Створення такої команди забезпечує компетентність, взаємодію та взаємодопомогу суб'єктів профілактики. Координатором діяльності команди є соціальний педагог, який, включаючи суб'єктів у систему профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі, реалізовує їхній соціально-педагогічний потенціал.

5. Соціально-педагогічне середовище забезпечує інтеграцію діяльності суб'єктів; впливає на свідомість і поведінку особистості з метою формування певних якостей, духовно-ціннісних орієнтацій і потреб, сприяючи розвитку її соціально-адаптивних можливостей; представляє собою відкриту соціально-педагогічну систему, яка постійно еволюціонує і співвідноситься із зміненими умовами соціуму та складається з соціальних інституцій, головною з яких є школа як методологічний і координуючий центр соціально-педагогічної профілактичної роботи в мікрорайоні.

6. Зміст системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи полягає у здійсненні просвітницьких, діагностичних, корекційних, дозвіллевих заходів первинної, вторинної і третинної профілактики на особистісному (індивідуальному), мікро- та макрорівнях і передбачає виявлення, усунення або нейтралізацію соціальних і психологічних чинників, що призводять до появи та загострення проблеми, створення умов для повноцінного розвитку й життєдіяльності особистості та задоволення нею потреб у такий спосіб, який не призводить до негативних наслідків. Усе це досягається шляхом взаємодії особистості, школи, сім'ї та спеціалістів різних профілів з підвищення й розвитку адаптаційного потенціалу підлітка щодо стійкості до асоціального впливу релігійних культів, основним змістом якого є сугестивний, особистісний та діяльнісний напрями.

7. Основу технології як компоненту складає алгоритм дій,

що включає в себе підготовчий, основний і заключний етапи профілактичної діяльності з відповідними послідовними операціями та використанням низки адаптованих і розроблених спеціально для системи профілактики асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі загальноосвітньої школи форм і методів на кожному з них, які забезпечують досягнення кінцевої мети.

8. Результатом розробленої системи є підвищення адаптаційних можливостей підлітків щодо їхньої стійкості до асоціального впливу релігійних культів.

### Список використаної літератури

- 1. Звіт** про мережу церков і релігійних організацій в Україні станом на 1 січня 2011 року (Форма № 1), затверджений наказом Держкомнацрелігій від 28.02.2011 р. № 09.– [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.irs.in.ua/>>
- 2. Новітні** та нетрадиційні релігії, містичні рухи у суспільно-політичнійсфері України: монографія (навч. посіб.) / В. М. Петрик, Є. В. Ліхтенштейн, С. В. Сьомін / [за заг. ред. З. І. Тимошенко]. – К.: Вид-во Європ.ун-ту, 2002. – 331 с.
- 3. Парашевін М.** Релігія та релігійність в Україні / за ред. С. Макеєва. Попереднє слово О. Івашенко. – К.: Інститут політики, Інститут соціології НАН України, 2009. – 68 с.
- 4. Волкова В. Н.** Основы теории систем и системного анализа : учебник / В. Н. Волкова. – СПб. : Изд-во СПбГТУ, 2001. – 512 с.
- 5. Дудник І. М.** Вступ до загальної теорії систем: посіб. / І. М. Дудник. – Полтава, 2010. – 129 с.
- 6. Загвязинский В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
- 7. Кушнер Ю. З.** Методология и методы педагогических исследований : учебн.-метод. пособ. / Ю. З. Кушнер. – Могилев : МГУ им. А. А. Кулешова, 2001. – 112 с.
- 8. Методология** и методы социально-педагогических исследований / авт. сост.: С. Я. Харченко, Н. С. Кратинев, А. Н. Чиж, В. А. Кратинава. — Луганск: Альма-матер, 2001. – 216 с.
- 9. Методологія** і методи соціально-педагогічних досліджень (в першоджерелах, лекціях та практичних завданнях): навч. посіб. / С. О. Борисик, А. І. Конончук,

Н. І. Яковець, Ю. М. Щербина. – Ніжин: Редакційно-видавничий відділ НДПУ ім. М. Гоголя, 2002. – 287 с. **10. Образцов П. И.** Методы и методология психолого-педагогического исследования : учеб. пособ. / П. И. Образцов. – СПб. : Питер, 2004. – 268 с. **11. Новиков А. М.** Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с. **12. Шакурова М. В.** Методика и технология работы социального педагога: учебное пособие для студ. высш. учеб. завед./ М. В. Шакурова. – М. : Академия, 2002 – 272 с. **13. Адольф В. А.** Профессиональная компетентность современного учителя / В. А. Адольф. – Красноярск : КГУ, 1998. – 309 с. **14. Горішна Н. М.** Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки / Н. Горішна // Науковий вісник Ужгородського нац. Університету: Педагогіка. Соціальна робота. – 2009 . – № 16/17. – С. 114 – 117. **15. Лукьянова М. И.** Психолого-педагогическая компетентность социального педагога и его профессионально значимые личностные качества / М. И. Лукьянова // Соціальна педагогіка [журнал для соціальних працівників і соціальних педагогів]. – 2007. – № 2. – С. 91 – 95. **16. Доннік М. С.** Соціалізація молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Марія Сергіївна Доннік. – Луганськ, 2011. – 244 с. **17. Енциклопедія** для фахівців соціальної сфери [2-е вид. / за заг. ред. проф. І. Д. Звереві]. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. – 536 с. **18. Золотарева А. В.** Интегративно-вариативный поход к управлению учреждением дополнительного образования детей : монография / А. В. Золотарева. – Ярославль : ЯГПУ, 2006. – 290 с. **19. Караман О. Л.** Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Олена Леонідівна Караман. – Луганськ, 2013. – 570 с. **20. Максимовська Н. О.** Формування культури материнства жіночої молоді у соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу 13.00.05 – соціальна педагогіка: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 / Наталія Олександрівна Максимовська. – Луганськ. – 2008. –



23 с. **21. Малиношевський Р. В.** Цілісне виховне середовище як соціально-педагогічний конструкт / Р. В. Малиношевський // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Сер.: Педагогічні науки. – Глухів: ГНПУ ім. О. Довженка, 2010. – 286 с. – Вип. 15, ч. 1. – С. 45–49. **22. Мукомел С. А.** Формування духовних цінностей старшокласників в умовах соціально-виховуючого середовища : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Світлана Анатоліїна Мукомел. – Черкаси, 2005. – 309 с. **23. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Безпалько. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 208 с. **24. Мухина Т. К.** Педагогические условия предупреждения вовлечения молодежи в религиозные секты: автореф. дис... на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Татьяна Константиновна Мухина. – Смоленск, 2008. – 20 с. **25. Парфанович І. І.** Соціальна профілактика : навч. посіб. / І. І. Парфанович. – Тернопіль, 2009. – 259 с. **26. Соціальна педагогіка : підручник / за ред. проф. А. Й. Капської.** – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 256 с. **27. Шахрай В. М.** Технології соціальної роботи: навч. посіб. / В. М. Шахрай. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 464 с. **28. Мардахаев Л. В.** Социальная педагогика: учебник / Л. В. Мардахаев. – М.: Гардарики, 2005. – 269 с. **29. Политика доходов и заработной платы: учебник / под ред. П. В. Савченко.** – М.: Юристъ, 2000. – 456 с. **30. Технология социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. И. Г. Зайнышева.** — М.: Гуманит. изд. Центр «ВЛАДОС», 2002. – 240 с. **31. Социальная педагогика: Курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой.** – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с. **32. Завацька Л. М.** Технології професійної діяльності соціального педагога: навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2008. – 240 с. **33. Коваль Л. Г.** Соціальна педагогіка / Соціальна робота: навч. посіб. / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверева, С. Р. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с. **34. Туретт-Туржи К.** Консалтинг / пер. с франц. под. ред. Л. Л. Никитиной. – СПб.: Нева, 2004. – 128 с.

## НАУКОВА ШКОЛА СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПЕДАГОГІЧНИХ ОСНОВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

Шановні читачі! Монографія «Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні» є результатом багаторічної діяльності наукової школи соціальної педагогіки та педагогічних засад соціальної роботи, яка успішно розвивається з 2001 р. у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка. **Засновник школи – Сергій Якович Харченко**, доктор педагогічних наук, професор, заслужений діяч науки і техніки України.

**Основні напрями діяльності наукової школи:** зміст і технологія соціально-педагогічної діяльності з дітьми групи ризику; теоретико-методичні основи змісту й технології навчання студентів соціальної роботи; превенція соціального сирітства в умовах територіальної громади; формування усвідомленого батьківства молоді в територіальній громаді; соціально-педагогічна допомоги сім'ям, що потрапили у складні життєві обставини, а також сім'ям, тимчасовим переселенцям із зони проведення АТО; соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України; соціалізація дітей та молоді; соціально-педагогічний супровід сімей, що виховують дітей із вадами розвитку; технологічні аспекти соціально-педагогічної роботи із різними групами клієнтів; підготовка підлітків до самостійного життя в умовах дитячого будинку сімейного типу; профілактика адиктивної поведінки дітей і молоді та ін.

### **Біографія засновника наукової школи.**

Сергій Якович Харченко народився 21 серпня 1951 р. у місті Гродно в Білорусі. Закінчивши в 1974 р. Луганський педагогічний інститут ім. Т. Г. Шевченка й отримавши диплом учителя історії та суспільствознавства, С. Я. Харченко починає працювати інструктором відділу пропаганди Ворошиловградського обкому комсомолу. У 1978 р. – переводиться до Ворошиловградського педагогічного інституту ім. Т. Г. Шевченка на посаду асистента кафедри теорії та

методики піонерської і комсомольської роботи. В інституті відбувається його професійне становлення: він опановує нові навчальні курси, методику роботи у вищій школі, набуває досвіду організаційної роботи на посаді заступника декана історичного факультету (1981 р.), розпочинає наукові дослідження в галузі педагогіки вищої школи. Саме наукові інтереси у цій сфері привели С. Я. Харченка у 1981 р. до аспірантури одного з найпрестижніших університетів СРСР – Ленінградського. Там, на кафедрі педагогіки та педагогічної психології, під керівництвом основоположниці школи акмеології академіка Ніни Василівни Кузьміної, він підготував і в 1984 р. захистив кандидатську дисертацію на тему: «Педагогічна гра як метод формування в студентів суспільно-політичних навичок».

Протягом 1984 – 1990 рр. С. Я. Харченко працював завідувачем кафедри педагогіки та методики виховної роботи, у 1988 р. отримав учене звання доцента.

У 1990 р. С. Я. Харченко вступив до докторантури Інституту розвитку особистості Російської академії освіти. У 1993 р. захистив докторську дисертацію на тему: «Соціально-педагогічні основи підготовки вчителя до роботи з дитячими громадськими об'єднаннями».

Повернувшись після навчання до Луганського педагогічного інституту, з 1994 р. Сергій Якович працював професором кафедри педагогіки та методики виховної роботи. З 1996 р. знов очолив колектив кафедри, зосередивши його зусилля на досягненні нових професійних рубежів: було ліцензовано й відкрито спеціальність «Соціальна педагогіка». Ця ж спеціальність була відкрита в аспірантурі, а з часом – і в докторантурі. У зв'язку з цим кафедру педагогіки та методики виховної роботи було реорганізовано в кафедру соціальної педагогіки. У грудні 1999 р. Харченко С. Я. було присвоєно вчене звання професора.

У жовтні 1999 р. Указом Президента України він нагороджений орденом «За заслуги» III ступеня.

Протягом 1999 – 2009 р. Сергій Якович працював проректором з наукової роботи університету, виконував обов'язки заступника голови, а потім і голови спеціалізованої

вченої ради із захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора (кандидата) педагогічних наук.

Саме з цим періодом пов'язують закладання фундаменту подальшого розквіту університету як провідного наукового центру регіону. Завдяки інноваційним реформам, здійсненим під керівництвом С. Я. Харченка (упровадження рейтингу наукової роботи викладачів і кафедр університету, системи матеріальної підтримки та стимулювання викладачів, які мають значні успіхи в науковій роботі, розробка програми розвитку університетської науки, системи інтеграції наукової та навчальної роботи в підготовці майбутніх фахівців та ін.) ЛНУ імені Тараса Шевченка вдалося досягти вражаючих результатів у науковій діяльності. Так, було відкрито понад 20 наукових структурних підрозділів, зокрема 5 філіалів інститутів НАН України, 2 науково-дослідні центри НАПН України, відділення Міжнародної академії наук педагогічної освіти. У декілька разів було покращено кількісні та якісні показники підготовки кадрів вищої кваліфікації, публікаційної активності, міжнародного наукового співробітництва, студентської науки тощо.

За ініціативи Сергія Яковича в 2004 р. відкрито науково-дослідний центр проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи НАПН України і ЛНУ, створено Всеукраїнську асоціацію завідувачів кафедр соціальної педагогіки та соціальної роботи.

Протягом 2005 – 2010 р. Сергій Якович був директором Інституту Конфуція при ЛНУ імені Тараса Шевченка – першого центру в Україні з вивчення та поширення китайської мови і культури. Починаючи з 2009 р., С. Я. Харченко працює завідувачем кафедри соціальної педагогіки університету.

Активно займаючись науковою роботою, Сергій Якович опублікував понад 200 наукових, навчально-методичних праць. Під його керівництвом захищено 17 докторських і 61 кандидатська дисертація. Він є головним редактором Всеукраїнського науково-методичного журналу «Соціальна педагогіка: теорія і практика», членом редколегії журналів «Освіта та педагогічна наука», «Освіта на Луганщині», «Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка».

С. Я. Харченко брав участь у виконанні міжнародних проектів: «Покращення якості соціальних послуг дітям та сім'ям у громаді» (виконавці: Християнський дитячий фонд, Всеукраїнська благодійна організація «Український фонд» «Благополуччя дітей» (за підтримкою уряду Швейцарії); «Розвиток інтегрованих соціальних служб для вразливих сімей і дітей» (виконавець: Консорціумом благодійної організації «Кожній дитині»).

Під керівництвом С. Я. Харченка виконувались наукові проекти, що фінансувались МОН України:

- «Модернізація діяльності вищого закладу освіти в контексті європейської інтеграції» (2004 – 2006 рр.);
- «Зміст і технологія соціально-педагогічної діяльності з дітьми групи ризику» (2007 – 2009 рр.);
- «Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах» (2010 – 2012 рр.);
- «Превенція соціального сирітства в умовах територіальної громади міста» (2013 – 2015 рр.)<sup>1</sup>.

### **Докторські та кандидатські дисертації, захищені під науковим керівництвом С. Я. Харченка**

#### **Докторські дисертації**

**2002 р.**

1. **Ваховський Л. Ц.** «Філософія виховання західної цивілізації в епоху Просвітництва».

**2004 р.**

2. **Савченко С. В.** «Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального навчального простору».

3. **Ткачова Н. О.** «Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах».

**2007 р.**

---

<sup>1</sup>Використано матеріали книги Климова А. О. Історія Луганського державного педагогічного університету імені Тараса Шевченка в особах його професорів (2001 р.).

4. **Тесленко В. В.** «Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні».

5. **Докучаєва В. В.** «Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем».

**2008 р.**

6. **Омельченко С. О.** «Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів».

7. **Карпенко О. Г.** «Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти».

8. **Вакуленко В. М.** «Акмеологічний підхід у теорії й практиці вищої педагогічної освіти України, Білорусі, Росії (порівняльний аналіз)».

**2010 р.**

9. **Коношенко С. В.** «Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону».

**2011 р.**

10. **Сорокіна Г. О.** «Теорія і практика формування професійної готовності майбутніх фахівців у галузі туризму до екологічного виховання учнів».

**2013 р.**

11. **Караман О. Л.** «Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України».

**2014 р.**

12. **Прошкін В. В.** «Теоретико-методичні основи інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів».

13. **Роман С. В.** «Еколого-гуманістичні цінності у структурі шкільної хімічної освіти: теоретико-методологічний аспект».

14. **Рассказова О. В.** «Теорія та практика розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти».

**2015 р.**

15. **Бабич В. І.** «Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я учнів основної школи».

16. **Петришин Л. Й.** «Теоретико-методичні основи формування креативності майбутніх соціальних педагогів».

**2016 р.**

17. **Чернецька Ю. І.** «Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів».

### **Кандидатські дисертації**

**1996 р.**

1. **Корсун І. В.** «Соціалізація старшокласників у сфері вільного часу».

**1997 р.**

2. **Омельченко С. О.** «Формування морально-ціннісного ставлення до праці у старшокласників в умовах ринкової економіки».

**1999 р.**

3. **Цимбал І. І.** «Соціальна адаптація старших підлітків в умовах спеціалізованої школи гуманітарного профілю».

**2000 р.**

4. **Родигіна І. В.** «Гуманізація та гуманітаризація природничо-наукової освіти школярів».

5. **Цой І. М.** «Формування естетичного сприйняття мистецтва у студентів коледжу культури та мистецтв у процесі художньо-пізнавальної діяльності».

6. **Задорожна Л. В.** «Ідеї педагогічної майстерності в діяльності Глухівського вчительського інституту (1874 – 1917 рр.)».

**2001 р.**

7. **Жовтан Л. В.** «Диференціація навчання учнів 7–11 класів у процесі поглибленого вивчення предметів природничо-математичного циклу».

**2002 р.**

8. **Караман О. Л.** «Соціально-педагогічні умови захисту дитинства в діяльності загальноосвітньої школи».

9. **Борисова С. В.** «Формування національної

самосвідомості майбутніх учителів засобами українського музичного мистецтва».

10. **Рудь М. В.** «Формування громадянських якостей старшокласників в загальноосвітній школі в умовах полікультурного регіону».

**2003 р.**

11. **Прошкін В. В.** «Формування творчої уяви майбутніх учителів у процесі розв'язання нестандартних математичних задач».

**2004 р.**

12. **Отрешко В. С.** «Соціально-педагогічні умови професійного становлення працівника правоохоронних органів на початковому етапі службової кар'єри».

13. **Горенко С. В.** «Педагогічні умови ресоціалізації неповнолітніх засуджених в умовах пенітенціарної системи».

14. **Ковальчук І. А.** «Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до статево рольової соціалізації».

**2005 р.**

15. **Самохіна Н. М.** «Громадянська соціалізація майбутніх вчителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства».

16. **Сура Н. А.** «Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою».

17. **Трегубенко О. М.** «Формування в учнів 5-6 класів уявлень про об'єкти та явища навколишньої дійсності в навчально-пізнавальній діяльності загальноосвітньої школи».

**2006 р.**

18. **Малькова М. О.** «Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками».

19. **Золотова Г. Д.** «Соціально-педагогічна профілактика адитивної поведінки студентів (на прикладі навчальних закладів 1-2 рівнів акредитації)».

**2007 р.**

20. **Гришак С. М.** «Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї тендерної рівності в професійній діяльності».

21. **Бутенко Л. В.** «Підготовка майбутніх учителів літератури до інтерпретації художніх творів».



22. **Романенко О. В.** «Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції».

**2008 р.**

23. **Болотська О. А.** «Соціально-педагогічні умови тендерного виховання жінок лідерів у діяльності громадських організацій та рухів».

24. **Мала Т. В.** «Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з книжкового дизайну у вищих навчальних закладах».

**2009 р.**

25. **Кальченко Л. В.** «Педагогічні умови соціального захисту бездоглядних дітей у притулках для неповнолітніх дітей».

26. **Бабаян О. О.** «Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами імітаційно-рольового моделювання».

27. **Юрків Я. І.** «Соціально-педагогічний патронаж сімей з розумово відсталими дітьми».

28. **Ніколаєва В. І.** «Соціально-педагогічна реабілітація підлітків із сімей груп ризику в центрах соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді».

29. **Отрощенко Н. Л.** «Діяльність соціального педагога з профорієнтації учнів загальноосвітніх шкіл».

30. **Дєдов Є. Г.** «Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до менеджменту в соціальній роботі».

31. **Філіппов Ю. М.** «Трудова соціалізація молоді в громадських організацій і рухів».

**2010 р.**

32. **Маркова Н. В.** «Педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників».

33. **Родіонова Н. М.** «Індивідуалізація професійної підготовки майбутніх фахівців швейного профілю».

34. **Ємцева Е. Г.** «Система діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників».

35. **Скрябіна Т. О.** «Формування ціннісних орієнтацій

студентів вищих медичних навчальних закладів у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу».

#### **2011 р.**

36. **Жукович-Дородних Н. М.** «Формування професійних умінь студентів економічних спеціальностей у процесі фахової підготовки».

37. **Луганцева О. Г.** «Професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи із сім'єю».

38. **Шабасєва Н. С.** «Гендерна соціалізація студентів коледжу в позанавчальній діяльності».

39. **Доннік М. С.** «Соціалізація молоді, позбавленої батьківського піклування, в умовах соціального гуртожитку».

40. **Хархан Г. Д.** «Підготовка дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя».

41. **Кутувий Р. В.** «Патріотичне виховання курсантів вищих навчальних закладів системи МВС України в навчально-виховному процесі».

#### **2012 р.**

42. **Горащук О. С.** «Система діяльності педагогічного університету із впровадження нових педагогічних технологій у практику роботи загальноосвітньої школи».

43. **Котельнікова Н. М.** «Система післядипломної освіти вчителів у Китаї».

44. **Полупаненко О. Г.** «Професійна підготовка майбутніх учителів хімії із використанням комп'ютерних технологій».

45. **Радченко А. В.** «Професійна підготовка майбутніх вчителів основ здоров'я у вищому навчальному закладі».

46. **Тунтуєва С. В.** «Соціально-педагогічна реабілітація жінок, постраждалих від насильства в сім'ї».

47. **Сургова С. Ю.** «Формування готовності до превентивної діяльності майбутніх соціальних працівників у вищому навчальному закладі».

48. **Троценко Н. Є.** «Професійне самовдосконалення соціальних працівників у ресурсних центрах».

#### **2013 р.**

49. **Ігнатенко К. В.** «Соціально-педагогічні умови підготовки прийомних батьків до виховання дітей-сиріт та дітей,

позбавлених батьківського піклування».

50. **Ларіонова Н. Б.** «Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів у процесі навчальних практик».

51. **Пігіда В. М.** «Взаємодія соціальних служб та загальноосвітніх навчальних закладів у здійсненні соціально-педагогічної підтримки дітей трудових мігрантів».

52. **Сьомкіна І. С.** «Організаційно-педагогічні умови роботи з неблагополучними сім'ями ЦСССДМ».

53. **Ніколенко Л. М.** «Формування лідерських якостей особистості у діяльності студентських громадських об'єднань».

54. **Щепова Д. Р.** «Формування професійних цінностей майбутніх фахівців аграрної галузі у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу».

#### **2014 р.**

55. **Литвинова Н. А.** «Соціально-педагогічна профілактика вживання наркотичних речовин підлітками групи ризику».

56. **Островська Н. О.** «Формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади».

57. **Чупіна В. М.** «Формування основ художньо-графічної культури майбутніх художників-ювелірів засобами декоративно-прикладного мистецтва».

58. **Чевичалова С. В.** «Формування професійних умінь майбутніх учителів-філологів засобами практико-орієнтованих технологій».

#### **2015 р.**

59. **Кечик О. О.** «Організація самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін».

60. **Степаненко В. І.** «Профілактика асоціального впливу релігійних культів на підлітків у соціально-педагогічному середовищі».

#### **2016 р.**

61. **Лоза Т. В.** «Підготовка старших підлітків до самостійного життя в умовах дитячого будинку сімейного типу».

## Основні наукові праці

### Монографії

1. **Харченко С. Я.** Подготовка учителя к работе с детскими общественными объединениями : моногр. / С. Я. Харченко. – Луганск, Альма-матер, 1992. – 130 с.
2. **Харченко С. Я.** Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности : моногр. / С. Я. Харченко. – Луганск, Альма-матер, 1999. – 138 с.
3. **Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : моногр. / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.
4. **Соціально-педагогічна** робота з дітьми групи ризику : моногр. / С. Я. Харченко, Л. В. Кальченко, Г. Д. Золотова, С. В. Горенко : Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 145 с.
5. **Гендерна** соціалізація сучасної жіночої молоді : моногр. / С. Я. Харченко, Л. Г. Харченко, С. М. Гришак, О. А. Болотська ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 318 с.
6. **Трудова** соціалізація дітей і молоді : кол. моногр. / авт. кол.: С. Я. Харченко, Е. Г. Ємцева, Ю. М. Філіпов, Н. Л. Отрощенко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 200 с.
7. **Харченко С. Я.** Підготовка дітей-сиріт до сімейного життя в умовах інтернатного закладу : монографія / С. Я. Харченко, Г. Д. Хархан. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. Даля, 2012. – 248 с.
8. **Харченко С. Я.** Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації: теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко, С. М. Гришак, Н. С. Шабаєва ; Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 291 с.

## Підручники, навчальні посібники

1. **Соціальна робота в Україні:** навч. посіб. / І. Д. Зверева, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін.; За заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.

2. **Соціальна робота:** технологічний аспект : навчальний посібник / О. В. Безпалько, А. І. Капська, С. Я. Харченко та ін. ; за заг. ред. проф. А. І. Капської. – К. : ДЦССМ, 2004. – 324 с.

3. **Харченко С. Я.** Соціально-педагогічні технології : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 552 с.

4. **Харченко С. Я.** Організація вільного часу школярів : навчально-методичний посібник / С. Я. Харченко, І. В. Белецька, Т. С. Гаміна. – Луганськ: Альма-матер, 2007. – 304 с.

5. **Історія,** теорія та практика волонтерського руху в Україні / С. Я. Харченко, В. О. Кратінова, Н. Б. Ларіонова, О. П. Песоцька, О. Л. Караман, С. В. Горенко, Я. І. Юрків, Н. О. Островська : наук.-метод. навч. посіб. – Луганськ : Альма-матер, 2008. – 410 с.

6. **Харченко С. Я.** Професійна етика соціального педагога : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 562 с.

7. **Організація** та управління життєдіяльністю дітей і молоді в оздоровчих таборах : навч.-метод. посіб. для фахівців та студ.-організаторів літ. відпочинку дітей і молоді / за заг. ред. С. Я. Харченка ; авт. кол. : С. Я. Харченко, Л. Ц. Ваховський, О. П. Песоцька, В. О. Кратінова, О. Л. Караман, І. В. Белецька, Т. С. Гаміна, С. В. Горенко, Н. А. Сердюк, Н. Б. Ларіонова, О. О. Моїсєєва, Я. І. Юрків : Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 327 с.

8. **Історія,** теорія та практика волонтерського руху в Україні / С. Я. Харченко, В. О. Кратінова, Н. Б. Ларіонова, О. П. Песоцька, О. Л. Караман, С. В. Горенко, Я. І. Юрків, Н. О. Островська : наук.-метод. навч. посіб. – Луганськ : Альма-

матер, 2008. – 410 с.

9. **Харченко С. Я.** Професійна етика соціального педагога : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 562 с.

10. **Організація** та управління життєдіяльністю дітей і молоді в оздоровчих таборах : навч.-метод. посіб. для фахівців та студ.-організаторів літ. відпочинку дітей і молоді / за заг. ред. С. Я. Харченка ; авт. кол. : С. Я. Харченко, Л. Ц. Ваховський, О. П. Песоцька, В. О. Кратінова, О. Л. Караман, І. В. Белецька, Т. С. Гаміна, С. В. Горенко, Н. А. Сердюк, Н. Б. Ларіонова, О. О. Моїсєєва, Я. І. Юрків. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2009. – 327 с.

11. **Харченко С. Я.** Теорія і практика організації життєдіяльності дітей і молоді в оздоровчих таборах : навч.-метод. посіб. для фахівців та студ.-організаторів літнього відпочинку дітей і молоді / С. Я. Харченко, О. П. Песоцька, В. О. Кратінова, О. Л. Караман, І. В. Белецька, Т. С. Гаміна, С. В. Горенко, Н. Б. Ларіонова, Я. І. Юрків. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 429 с.

12. **Харченко С. Я.** Соціальна педагогіка : технологічний аспект : науково-методичний посібник у 2-х частинах. – Ч. 1. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – Ч. 1. – 383 с.

13. **Харченко С. Я.** Соціальна педагогіка : технологічний аспект : науково-методичний посібник у 2-х частинах. – Ч. 2. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – Ч. 2. – 304 с.

14. **Харченко С. Я.** Соціально-педагогічна діагностика : науково-методичний посібник / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко, І. С. Сьомкіна, Я. І. Юрків. - Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 429 с.

15. **Харченко С. Я.** Соціально-педагогічне консультування : науково-методичний посібник / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Я. І. Юрків. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 403 с.

16. **Харченко С. Я.** Пенітенціарна педагогіка : науково-

методичний посібник / С. Я. Харченко, О. Л. Караман, Н. П. Краснова. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 329 с.

17. **Харченко С. Я.** Організація літнього відпочинку та оздоровлення дітей : навчально-методичний посібник / С. Я. Харченко, О. П. Песоцька, В. О. Кратінова, О. Л. Караман, І. В. Белецька, Т. С. Гаміна, Н. Б. Ларіонова, С. В. Горенко, К. С. Валика, Я. І. Юрків. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2011. – 511 с.

18. **Харченко С. Я.** Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / С. Я. Харченко, О. Л. Караман, Я. І. Юрків. – Київ, Сімферополь : Універсам, 2012. – 536 с.

19. **Харченко С. Я.** Етика ділового спілкування : навчально-методичний посібник / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко, Я. І. Юрків. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 507 с.

20. **Харченко С. Я.** Основи пенітенціарної педагогіки : навчально-методичний посібник / С. Я. Харченко, О. Л. Караман, Н. П. Краснова, О. С. Третяк. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 235 с.

21. **Харченко С. Я.** Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими у спеціальних виховних установах : навчально-методичний посібник / С. Я. Харченко, О. Л. Караман, Н. П. Краснова, О. С. Третяк. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012. – 394 с.

22. **Харченко С. Я.** Мой родной край – Луганщина : учебное пособие для 6 класса общеобразоват. учебн. заведен. Луганской обл. / С. Я. Харченко, А. А. Данильев и др. – Луганск : СПД Резников В. С., 2012. – 136 с.

23. **Харченко С. Я.** Робота соціального педагога з дітьми девіантної поведінки : посібник / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова. – Х. : Вид. група «Основа», 2012. – 143 с.

24. **Харченко С. Я.** Робота соціального педагога з сім'ями : посібник / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова. – Х. : Вид група «Основа», 2012. – 111 с.

25. **Харченко С. Я.** Інноваційні технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями «групи ризику : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова,

Я. І. Юрків. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 540 с.

26. **Харченко С. Я.** Теоретико-методичні засади професійної етики соціального педагога [навчально-методичний посібник] / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко ; Держ. закл. «ЛНУ імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. – 543 с.

27. **Харченко С. Я.** Соціально-педагогічні основи роботи з дитячими і молодіжними об'єднаннями та організаціями [навчально-методичний посібник] / Н. П. Краснова, С. Я. Харченко, Н. С. Шабаєва, Я. І. Юрків ; Держ. закл. «ЛНУ імені Тараса Шевченка». – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. – 520 с.

28. **Харченко С. Я.** Соціальна реінтеграція дітей з інтернатних закладів у біологічну сім'ю [науково-методичний посібник] / Н. П. Краснова, Л. В. Кальченко, С. Я. Харченко, Я. І. Юрків. – Київ : «МБО «БФ «СОС Дитяче містечко», 2014. – 189 с.

29. **Харченко С. Я.** Соціально-педагогічна робота з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів : науково-методичний посібник / С. Я. Харченко, О. І. Рассказова. – Харків : ХГПА, 2015. – 120 с.



Наукове видання

**Науковий редактор:**

**Харченко С. Я.** – доктор педагогічних наук, професор,  
завідувач кафедри соціальної педагогіки Державного закладу  
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

**СИСТЕМНИЙ ПІДХІД  
У СУЧАСНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ  
В УКРАЇНІ**

*Монографія*

**Оригінал-макет – В. В. Прошкін**

---

Здано до склад. 27.04.2016 р. Підп. до друку 27.05.2016 р.  
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.  
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 28,36. Наклад 300 прим. Зам. № 146.

---

***Видавець і виготовлювач***

**Видавництво Державного закладу**

**„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”**

пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. Т/ф: 095-620-10-20

e-mail: alma-mater@list.ru

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*