

**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**

ІННОВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

Монографія

**Київ
Талком
2019**

УДК 378.091:316.422

I-57

Науковий редактор:

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

Рецензенти:

- Сорочан Т. М.** – доктор педагогічних наук, професор, директор
Центрального інституту післядипломної освіти
НАПН України
- Пустовіт Г. П.** – доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри природничо-математичної освіти
Рівненського обласного інституту післядипломної
педагогічної освіти
- Васильєва М. П.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач
кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди

Інновації педагогічної освіти в умовах викликів сьогодення :
I-57 монографія / за наук. ред. С. Я. Харченка. К. : Талком, 2019. –
343 с.

ISBN 978-617-7832-01-9

У монографії представлено теоретичні та методологічні засади проблеми інновацій педагогічної освіти в контексті викликів сьогодення. Зміст монографії складається з двох розділів, у яких розглянуто інноваційність як сучасну форму фундаментальності педагогічної науки та освіти й подано технології і механізми інноваційно-педагогічної діяльності в різних сферах життєдіяльності людини. Книгу призначено для науково-педагогічних, наукових і педагогічних працівників.

УДК 378.091:316.422

*Рекомендовано до друку вченою радою
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(протокол № 10 від 31 травня 2019 року)*

ISBN 978-617-7832-01-9

©ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2019

З М І С Т

| | |
|----------------|---|
| ПЕРЕДМОВА..... | 5 |
|----------------|---|

РОЗДІЛ 1.

ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК СУЧАСНА ФОРМА ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ОСВІТИ

| | |
|--|----|
| Харченко С. Я. Інновації в освіті як сучасний педагогічний феномен | 7 |
| Докучаєва В. В. Когнітивістика як трансдисциплінарна основа освітнього інжинірингу | 29 |
| Омельченко С. О., Головка С. О. Змістова характеристика педагогічної технології формування управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту в процесі фахової підготовки..... | 52 |
| Прошкін В. В. Статистичний аналіз сформованості компетенцій викладачів вищої школи в добу змін..... | 81 |
| Ткачов С. І., Ткачова Н. О. Формування корпоративної культури майбутніх учителів як педагогічна проблема..... | 98 |

РОЗДІЛ 2.

ТЕХНОЛОГІЇ І МЕХАНІЗМИ ІННОВАЦІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

| | |
|---|-----|
| Гришак С. М. Проблема статевої диференціації в освіті: історико-педагогічний та соціокультурний контексти..... | 122 |
| Караман О. Л. Соціально-психологічна деформація особистості в умовах гібридної війни на Сході України..... | 153 |
| Петришин Л. Й. Web-quest як інноваційна технологія підготовки креативних фахівців соціальної сфери..... | 176 |
| Рассказова О. І., Григоренко В. Л., Шевченко Н. О. Інклюзивна освіта у закладах дошкільної та середньої освіти як продукт соціальної динаміки суспільства..... | 203 |
| Краснова Н. П. Соціально-педагогічна діяльність з соціалізації підростаючого покоління в умовах деструктивного середовища засобами гейміфікації..... | 223 |

| | |
|--|-----|
| Степаненко В. І. Арт-технології у профілактиці поведінкових девіацій обдарованих учнів..... | 252 |
| Отрощенко Н. Л. Сутнісна характеристика соціально-профорієнтаційної роботи соціального педагога в сучасних закладах загальної середньої освіти..... | 275 |
| Черних О. О. Формування безпечної поведінки дітей в інтернеті як актуальний напрям соціально-педагогічного супроводу..... | 305 |
| Наукова школа професора Сергія Яковича Харченка ... | 331 |

ПЕРЕДМОВА

Освіта в сучасній Україні є ключовим ресурсом у формуванні інноваційної економіки, згуртуванні суспільства та розвитку його соціальної структури. Перед освітою гостро стоїть проблема перебудови її мети, змісту, форм, методів, засобів і всієї її організації у відповідності до вимог часу. Іншими словами, потрібна інноваційна система освіти, що б забезпечувала підготовку фахівців, які добре розуміються в актуальних соціальних і економічних проблемах та вміють знаходити нетрадиційні інноваційні шляхи їх вирішення.

Інноваційний характер освіти стає найважливішим інструментарієм в її конкурентоспроможності з іншими соціальними інститутами за вплив на підростаюче покоління. Нажаль, сьогодні освіта перестає грати провідну роль в соціалізації дітей та молоді. Засоби масової комунікації та інформації, масова культура, реклама перетворюються в активних виробників взірців і моделей поведінки в молодіжному середовищі.

У сучасній українській освіті не існує конкретної та загальноприйнятої концепції інноваційної діяльності. Більш того, відсутній зрозумілий тезаурус інноваційної діяльності, її окремі терміни багатозначні й розмиті, що створює ілюзію банальності і загального розуміння, що таке «інноваційність», а звідси ще одна ілюзія, що тільки ледачий не «займається» інноваціями, особливо – в освіті.

На основі наявних визначень можна вважати, що інноваційна освіта ґрунтується на інтеграції найбільш сучасних і ефективних освітніх технологій з інтенсивною науково-дослідницької діяльністю, на зв'язках університетської науки з потребами соціальної та економічної практики, на междисциплінарності освіти.

Одна із провідних ідей концепції «Нової української школи» полягає у реформуванні освіти саме в напрямку її інноваційного характеру, спрямованого не скільки на передачу знань, що постійно застарівають, скільки на опанування базовими компетентностями, що дозволяють далі – за необхідністю – здобувати знання самостійно.

У пропонованій читачу монографії її автори, вирішуючи свої дослідницькі завдання, виходять з того, що інноваційну діяльність варто розглядати як цілеспрямоване перетворення змісту навчання і організаційно-технологічних засад освітнього процесу, спрямованих на підвищення якості освітніх послуг, конкурентоспроможності закладів освіти та їхніх випускників, забезпечення всебічного особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців. Ця наукова ідея об'єднує всіх авторів і дозволяє розглядати їхні дослідницькі розробки як єдине ціле під назвою: «Інновації педагогічної освіти в умовах викликів сьогодення».

Зміст монографії складається з двох розділів. Перший розділ «Інноваційність як сучасна форма фундаментальності педагогічної науки і освіти» акцентований на вирішенні найбільш загальних теоретичних аспектів педагогічної інновації. Другий розділ «Технології і механізми інноваційно-педагогічної діяльності» орієнтований на інституційний підхід до інновацій в освіті і соціально-педагогічній практиці, що включає створення та об'єднання певних ціннісно-нормативних формальних і неформальних норм, правил та механізмів в сучасній ситуації підвищення інноваційної активності.

У монографії, що презентується читачам, надано результати наукових досліджень учених різних ЗВО України (Київ, Харків, Тернопіль, Слов'янськ, Северодонецьк, Старобільськ та ін.), але всі вони виконані в рамках наукової школи соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ), що об'єднує усіх дослідників в єдиний творчий науковий колектив.

РОЗДІЛ 1. ІННОВАЦІЙНІСТЬ ЯК СУЧАСНА ФОРМА ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ОСВІТИ

С. Я. Харченко

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки
Державного закладу «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ ЯК СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ФЕНОМЕН

***Анотація.** У підрозділі розкрито сутнісні характеристики інновацій в освіті як сучасного педагогічного феномену. Детально розглянуто типологія інноваційних процесів за характером їх походження, з'ясовано, що педагогічні нововведення поділяються згідно десяти важливих критеріїв. Представлено рівні розробки інновацій в освіті: концептуальні, організаційно-діяльнісні, науково-методичні. Розкрито алгоритм впровадження педагогічних інновацій в практику, починаючи від вибору мети і засобів до розробки програми і науково-методичного забезпечення інновації і завершуючи впровадженням в практику.*

***Ключові слова:** педагогічні інновації, конструювання нововведення, технології освітніх інновацій, проектування інновацій, інноваційний процес.*

Загальноприйнятої типології або класифікації нововведень в освіті нами не виявлено. Серед різноманітних класифікацій типів і форм інноваційної діяльності виділяють репродуктивну і продуктивну. Інноваційна діяльність – один із видів продуктивної діяльності людей-інвалідів, мас, які виступають в якості суб'єктів діяльності. Носіями діяльності виступають не лише безпосередньо діючі особи, а й їх знеособлені «представники» – організації, що об'єднують локальні множини

індивідів, і інститути, що функціонують в масштабах цього суспільства [5, с. 8].

Ідею виділення продуктивного і репродуктивного компонентів стосовно педагогічної інноватики формулює М. В. Кларін. Він виділяє два основних типи інноваційних підходів до навчання: 1) інновації-модернізації, які спрямовані на досягнення гарантованих результатів у рамках традиційної репродуктивної орієнтації навчального процесу; 2) інновації-трансформації, що перетворюють традиційний навчальний процес у бік забезпечення його дослідницького характеру, і організацію навчально-пізнавальної діяльності. Перший підхід автор називає технологічним, другий – пошуковим [4, с. 8].

Різноманіття сьогоденної педагогічної реальності не вкладається в представлені два типи інноваційних підходів. Педагогічні інновації розрізняються не лише за принципом модернізації або трансформації, але і за такими напрямками, як область застосовності, наявне освітнє середовище, цілі, рівні і строки інновацій, природні або штучні причини їх прояву та ін.

Існують і інші підстави для типології нововведень в освіті. Так, окремі автори виділяють наступні групи (типи) нововведень з точки зору їх віднесеності до тієї чи іншої частини навчально-виховного процесу:

- у змісті освіти;
- в методиках, технологіях, методах навчально-виховного процесу;
- в організації навчально-виховного процесу;
- в керуючій системі школи.

В. Беляєв [1, с. 27] виділяє два типи інноваційних процесів за характером їх походження. Перший – інновації, що відбуваються в значній мірі стихійно, без точної прив'язки до самої потреби, що їх породжує, або без повноти усвідомлення всієї системи умов, засобів і шляхів здійснення інноваційного процесу. Цей тип інновації називають емпіричним: педагог йде до інновації від свого нетрадиційного досвіду, організованого частіше стихійно. Другий тип інновацій – це ті, які є результатом усвідомленої і цілеспрямованої діяльності, побудованої на альтернативних ідеях і принципах. Результатом такої діяльності і стає інноваційна педагогіка. Цей тип інновацій може бути

названий науково організованим. Він є вищим по відношенню до першого типу за рівнем абстракції і теоретичного осмислення, значущості і масштабності результатів.

У ракурсі нашого дослідження виділимо значимість саме емпіричного типу нововведень, які виявляються найбільшою мірою наближені до особистості учня і вчителя. Крім того, другий тип нововведень може бути не окремим, а виникаючим з першого. Вчитель-новатор може теоретично осмислити і побудувати своє педагогічне нововведення, яке потім набуває рис відтворюваності в інших умовах, ніж його освітня практика.

Ще одна підстава класифікації нововведень за типами - це їх інноваційний потенціал. Нововведення має потенціал, тобто сукупність змін, яке воно здатне здійснити в оточуючому середовищі протягом свого повного життєвого циклу [5, с. 9].

Потенціал нововведення за ступенем новизни його предметного змісту поділяють на два типи:

1) радикальні нововведення, ті які відкривають принципово новітні засоби задоволення нових або вже відомих потреб, вносять якісні зміни в способи людської діяльності;

2) модифікуючі нововведення, ті які забезпечують удосконалення існуючих практичних засобів для швидкого задоволення поточних змін суспільних потреб. Такий розподіл на два типи характерний для західних дослідників.

А. І. Пригожин [10, с. 40] поділяє нововведення за інноваційним потенціалом на три типи:

- радикальні або базові (принципово нові технології, методи управління);

- комбінаторні (використання різних поєднань конструктивного з'єднання елементів);

- модифікуючі (поліпшення, доповнення вихідних конструкцій, принципів, форм).

Кожне базове нововведення, як правило, продовжується у серії модифікуючих. Модифікаційні нововведення пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією того, що має аналог або прототип. Це можуть бути програми, методики, алгоритми, тощо. Модернізація може бути спрямована як на технологічний, так і на особистісний бік оновлюваного засобу. Прикладом модифікаційного нововведення, що реалізується шляхом як

технологічної, так і особистісної модернізації, може вважатися введення учнівського портфоліо.

Модифікаційні нововведення з'являються частіше базових, адаптуючи останні до мінливих умов і завдань. Але пристосувальні здібності нововведень не безмежні. І базові нововведення являють собою особливу цінність тоді, коли будуть вичерпані всі можливості модифікуючих нововведень. Модифікуючі, вдосконалюючі нововведення можуть грати і консервативну, гальмуючу роль. Штучно подовжуючи життя колись прогресивного і принципового нововведення, вони в якійсь мірі компенсують його невідповідність зміненому середовищу.

Більш деталізовану типологію практично на тих самих підставах пропонує Н. Посталюк. Освітні нововведення він класифікує за принципом інтенсивності інноваційної зміни або рівнем інноваційності. В такому ракурсі виділяється вісім рангів або порядків інновацій:

- Інновації нульового порядку – це практично регенерування первинних властивостей системи (відтворення традиційної освітньої системи або її елемента).

- Інновації першого порядку характеризуються кількісними змінами в системі при незмінній її якості.

- Інновації другого порядку представляють собою перегрупування елементів системи і організаційні зміни (наприклад, нова комбінація відомих педагогічних засобів, зміна послідовності, правил їх використання, тощо).

- Інновації третього порядку – адаптаційні зміни освітньої системи в нових умовах без виходу за межі старої моделі освіти.

- Інновації четвертого порядку – містять новий варіант рішення (це найчастіше прості якісні зміни в окремих компонентах освітньої системи, що забезпечують деяке розширення її функціональних можливостей).

- Інновації п'ятого порядку ініціюють створення освітніх систем «нового покоління» (зміну всіх або більшості первісних властивостей системи).

- У результаті реалізації інновацій шостого порядку створюються освітні системи «нового виду» з якісними змінами

функціональних властивостей системи при збереженні системоутворюючого функціонального принципу.

- І, нарешті, інновації сьомого порядку представляють вищу, докорінну зміну освітніх систем, в ході якої змінюється основний функціональний принцип системи. Так з'являється «новий рід» освітніх систем [8].

Перевагою наведеної типології є детальне ранжування педагогічних нововведень, що визначають специфіку відповідних інноваційних процесів.

У рамках виділеного нами предмета педагогічної інноватики та спираючись на проведені дослідження, ми пропонуємо систематику педагогічних нововведень, що складається з 10 блоків. Кожний блок формується за окремим критерієм і диференціюється на власний набір підтипів. Виділення критеріїв побудовано з урахуванням необхідності охоплення наступних параметрів педагогічних нововведень: відношення до структури науки, відношення до суб'єктів освіти, відношення до умов реалізації і характеристикам нововведень.

Згідно розробленої нами систематики педагогічні нововведення поділяються на наступні типи і підтипи:

1. По відношенню до структурних елементів освітніх систем: нововведення в цілепокладанні, в завданнях, в змісті освіти і виховання, в формах, в методах, в прийомах, в технологіях навчання, засобах навчання та освіти, в системі діагностики, в контролі, в оцінці результатів, тощо.

2. По відношенню до особистісного ставлення суб'єктів освіти: в плані розвитку певних здібностей учнів і педагогів, в сфері розвитку їх знань, вмінь, навичок, засобів діяльності, компетентностей, тощо.

3. За областю педагогічного застосування: в навчальному процесі, в навчальному курсі, освітній галузі, на рівні системи навчання, на рівні системи освіти, в управлінні освіти.

4. За типами взаємодії учасників педагогічного процесу: в колективному навчанні, в груповому навчанні, в тьюторстві, в репетиторстві, в родинному навчанні, тощо.

5. За функціональним можливостям: нововведення-умови (забезпечують оновлення освітнього середовища, соціокультурних умов, тощо), нововведення-продукти

(педагогічні засоби, проекти, технології, тощо), управлінські нововведення (нові рішення в структурі освітніх систем і управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування).

6. За засобами здійснення: планові, систематичні, періодичні, стихійні, спонтанні, випадкові.

7. За масштабами розповсюдження: в діяльності одного педагога, методичного об'єднання педагогів, в школі, в групі шкіл, в регіоні, на державному рівні, на міжнародному рівні.

8. За соціально-педагогічною значущістю: в освітніх закладах певного типу, для конкретних професійно-типологічних груп педагогів.

9. За обсягом новаторських заходів: локальні, масові, глобальні, тощо.

10. За ступенем передбачуваних перетворень: коригуючі, модифікуючі, модернізуючі, радикальні, революційні.

У запропонованій систематиці одна і та ж інновація може володіти одночасно декількома характеристиками і займати своє місце в різних блоках. Наприклад, така інновація, як освітня рефлексія може виступати нововведенням по відношенню до системи діагностики навчання, розвитку засобів діяльності в навчальному процесі, в колективному навчанні, нововведенням-умовою, періодичним, в старшій профільній школі, локальним, радикальним.

Як ми вже зазначали, за своїм змістом інновація і нововведення – тотожні поняття. Інновації в освіті вважаються нововведеннями, спеціально спроектованими, розробленими або «випадково відкритими» в порядку педагогічної ініціативи. При цьому у зміст «нововведення» включають і науково-теоретичні знання певної новизни (В. Полонський) [7], і нові ефективні освітні технології (В. Беспалько, В. Серіков) [2; 12], і виконаний у вигляді технологічного опису проект ефективного і готового до впровадження інноваційного педагогічного досвіду.

Проектування педагогічних новацій починається з загального плану робіт. А. Саранов [11, с. 48 – 49] називає три рівня розробки новацій в галузі освіти: концептуальний, організаційно-діяльнісний, науково-методичний. Завдання кожного рівня наступні:

1. Концептуальний:

а) методичне обґрунтування пріоритетних загальнонаукових ідей, необхідних і достатніх для розробки концепції оновлення;

б) орієнтація на таку педагогічну теорію, яка дала би уявлення про цілісність навчально-виховного процесу;

в) відображення у концепції специфіки даної школи (ліцей, гімназії різного профілю).

2. Організаційно-діяльнісний:

а) підбір і розстановка педагогічних кадрів, пошук і залучення наукових консультантів, фахівців для читання нових курсів і факультативів;

б) створення науково-методичної ради для планування, координації контролю дослідно-експериментальної роботи;

в) створення творчих груп вчителів-експериментаторів для розробки і дослідної апробації нових курсів;

г) забезпечення матеріально-технічних умов для проведення дослідно-експериментальної роботи.

3. Науково-методичний:

а) розробка і апробація різних варіантів навчальних планів, програм, шляхів і заходів їх досягнення;

б) розробка методів діагностики рівня вихованості і засвоєння знань;

в) визначення критеріїв результативності реалізації концепції освіти даного навчального закладу;

г) визначення дієвого механізму узагальнення і розповсюдження передового новаторського досвіду;

д) наукове забезпечення ефективних шляхів підготовки і підвищення кваліфікації вчителів.

Перераховані рівні охоплюють необхідні напрями для проектування нововведень у рамках навчального закладу, але в них немає умов для супроводу їх впровадження. На наш погляд, проектна частина повинна бути доповнена впроваджувальною. В протилежному випадку необхідних умов реалізації нововведень може не виявитися, і проект залишиться не реалізованим. На впроваджувальному рівні присутній опис основних напрямків діяльності усіх учасників нововведення, визначається засоби і умови для здійснення наміченого плану, встановлюється механізм моніторингу і коригування інноваційного процесу.

Дослідники інноваційної педагогічної діяльності [5; 9] виділяють три етапи цієї діяльності.

I етап – зародження інновації. Цей етап зумовлюється законом циклової повторюваності педагогічної інновації: нове відтворення старого в нових умовах (гімназій, ліцеїв), технологій навчання і виховання педагогів минулого. Але це не повторення старого, а виникнення нового і відносна повторюваність деяких моментів старого рішення сучасних педагогічних проблем.

II етап – освоєння педагогічних інновацій. Для даного етапу характерна тенденція до посилення потреб у новому педагогічному знанні і педагогічній діяльності. Формуються рішення про прийняття або не прийняття інновації. Як показує практика, в педагогічних колективах відпрацюванні дві схеми прийняття рішення про нововведення.

1 схема:

1. Формування педагогічної проблеми.
2. Аналіз педагогічної проблеми.
3. Аналіз шляхів вирішення проблеми.
4. Вибір шляхів вирішення за допомогою введення інновацій.
5. Прогнозування наслідків рішення.
6. Апробація (можлива відмова від інновації).

2 схема:

1. Ознайомлення з інновацією (первинна інформація).
2. Поява інтересу (пошук додаткової інформації).
3. Оцінка інновації і рішення освоїти її.
4. Апробація (можлива відмова).

III етап інноваційної педагогічної діяльності – «рутинізація», перетворення інновацій в традицію, у звичний спосіб діяльності. На цьому етапі застосування інновацій починає носити масовий характер. Даний етап зумовлено двома законами: по-перше, законом фінальної реалізації інноваційної діяльності; по-друге, законом стереотипізації педагогічної інновації.

Розглянута структура не єдина. Інші автори процес впровадження педагогічних інновацій в практику поділяють на наступні [13]:

1. На першому етапі, для визначення мети і засобів інноваційної діяльності, проводиться аналіз ситуації в освіті на

всіх його рівнях: міжнародному, держави, регіону, конкретного навчального закладу.

2. Другим етапом є вибір засобів впровадження інновацій. Під «засобами» розуміють кадрову, матеріально-технічну, фінансову і моральну базу навчального закладу, його юридичний статус; ведення експериментальної (дослідницької) роботи. Результатом другого етапу є створення концепції інновації, визначення її обсягу і розробка технічного завдання на ведення дослідницької роботи у вибраному напрямку інноваційної діяльності.

3. Третій етап – розробка програми реалізації експерименту і науково-методичного забезпечення інновації. При розробці програми експерименту особлива увага приділяється визначенню його етапів і критеріїв діагностики очікуваних результатів, співвідношенню значущості і новизни цих результатів з традиційним досвідом. Науково-методичне забезпечення є як вираз змісту інновації, так і гарантом можливості її реалізації на практиці. Результатом третього етапу є реалізація програми педагогічних інновацій, створення їх розвиненого науково-методичного забезпечення і розробка рекомендацій щодо широкого використання інновацій.

4. Четвертий, заключний етап – впровадження інновації в практику, перетворення її в традицію. На цьому етапі вироблюються нормативи змісту, фінансування і правового забезпечення інновації. Основним тут є експертиза результату інноваційної діяльності, яка визначає ступень значущості і цінності інновації, рівні її впровадження.

Перераховані етапи інноваційної педагогічної діяльності спираються на традиційний підхід «впровадження науки в практику». З урахуванням особистісно орієнтованої парадигми освіти необхідне планування ситуацій включення суб'єктів інноваційної освіти в процес його перетворення.

Під «технологією педагогічних нововведень» ми розуміємо набір методів, засобів і послідовних заходів, що забезпечують інноваційну діяльність. В інноватиці існують різні види технологій нововведень, які знаходять свій прояв і в педагогічній сфері:

1. Впровадження – технологія нововведень, при якій процес нововведення здійснюється самим розробником, наприклад, вчителем-новатором.

2. Інжиніринг – комплексна технологія нововведень, найбільш повно охоплює всі етапи інноваційного циклу – від маркетингу, передпроектного дослідження, бізнес-планування, розробки до комплексного постачання обладнання, кадрового супроводження і подальшого сервісного обслуговування.

3. Консалтинг – технологія нововведень, що забезпечує етап вибору стратегії і планування інноваційної діяльності. Виконується установами, які спеціалізуються на експертизі і консультаціях. В галузі освіти таких установ майже немає.

4. Навчання – технологія нововведень, що забезпечує етап підготовки кадрового супроводження нововведення. В тій же програмі комп'ютеризації повинно бути передбачені значні зусилля з підготовки кадрів до використання нової техніки. В іншому випадку ефективність введення нововведення під назвою «комп'ютер у школі» залишається не реалізованою.

5. Передача технології – технологія нововведень, що забезпечує реалізацію інноваційного проекту за рахунок передачі освоєної технології в іншу предметну сферу або на інші території. Опорні конспекти В. Шаталова первісно відносилися до математики і фізики, а потім були розповсюджені на інші предмети. Техніка групової роботи із очного навчання сьогодні успішно перейшла в область дистанційного навчання. Багато педагогічних нововведень, що мають технологічну форму подання, цілком можуть бути перенесені на інші області і території.

Нововведення в інноватиці розглядаються як елемент керованого розвитку і спрямованих змін. В широкому сенсі предмет інноватики – нововведення, які виступають як форма керованого розвитку.

Нововведення можна розглядати і в процесуальному аспекті – як процес доведення наукової ідеї до стадії практичного використання і реалізації пов'язаних з цим змін в соціально-педагогічному середовищі.

Нововведення у якості свого джерела може мати реальну освітню практику, схильну до рефлексивного осмислення.

Продукт такого осмислення стає педагогічним нововведенням, яке підлягає потім подальшому впровадженню в це ж середовище або ситуацію.

Ранг або рівень нововведень визначає специфіку управління. За аналогією з принципами функціонування складних систем можна сформулювати основну закономірність проектування інновацій: чим вище ранг інновацій, тим більше вимоги до науково обґрунтованого управління інноваційним процесом.

Нововведення – результат інноваційного процесу. Інноваційний процес – не просто впровадження будь-чого нового, а такі зміни у цілях, умовах, змісті, засобах, методах, формах організації освітнього і управлінського процесів, які:

- володіють новизною;
- володіють потенціалом підвищення ефективності цих процесів в цілому або будь-яких її частин;
- здатні дати довготривалий корисний ефект, що виправдовує витрати зусиль і засобів на впровадження нововведення;
- узгоджені з іншими здійснюваними нововведеннями.

Окремо необхідно виділити питання про відповідність того чи іншого нововведення освітній системі, в яку воно може бути впроваджено. Під «системою» розуміється окремий навчальний курс, який веде окремий педагог, навчальний заклад, регіон, тощо.

В якості первинної оцінки керівником школи запропонованого для впровадження нововведення В. Лазарєв називає наступні якості (характеристики), які закладаються ще на стадії розробки:

- предмет інновації, тобто той елемент школи, який може бути перетворений за допомогою цього нововведення, і призначення зміни;
- глибина перетворень, тобто ступень радикальності зміни предмета інновації;
- масштаб перетворень, тобто число втягнутих у нововведення елементів школи, пов'язаних з предметом інновації;

- ресурсоємність нововведення, тобто обсяг необхідний для його освоєння матеріальних і людських ресурсів;
- рівень розробленості, тобто ступень підготовленості нововведення до впровадження [6, с. 231].

Перераховані параметри виступають критеріями попередньої діагностики нововведень по відношенню до того чи іншого середовища впровадження. В результаті діагностики можна зрозуміти, чи слід при впровадженні нововведення очікувати нові якісні стани навчально-виховної практики в конкретній школі або іншій освітній системі.

Основна проблема управління перетвореннями полягає у виникненні феномену опору змінам, агентом якого стає певна соціальна група. Прийняття інновацій – найчастіше результат групового рішення, тобто функція колективної дії, що виражається у формуванні групового консенсусу щодо запропонованого нововведення.

Одна із складових психологічного бар'єру до нового визначається як «сила звички, небажання змінювати усталені стандарти поведінки, боязнь невизначеності...» [10, с. 31]. Причини неприйняття нововведень криються в сфері свідомості індивідів, втягнутих в процес зміни.

Аналіз несприйнятливості до інновацій в освітній сфері дозволяє виділити кілька рівнів її причин [8]:

1. Стратегічний рівень. На цьому рівні причини неінноваційності визначаються особливостями адміністративно-командного механізму управління освітою (реформування «зверху», надмірна централізація, тощо), наслідком якого виступає повна незацікавленість у нововведеннях «на місцях», не сформованість бази саморозвитку освітніх систем.

2. Рівень освітніх систем. Причинами несприйнятливості освіти до нововведень на цьому рівні довгі роки (і в якійсь мірі залишаються сьогодні) були: відомчий монополізм управлінських структур в освіті, нерозвиненість у регіонах основних елементів забезпечення інноваційного циклу (інформаційної інфраструктури, малих інноваційних форм); уніфікації освітніх структур на всіх рівнях; «закритість» систем освіти всередині соціокультурної сфери; відсутність «посередницьких» організацій між наукою і практикою

навчання; несприйнятливість до інновацій кадрів вищої кваліфікації, в особливості управлінців в освіті.

3. Рівень навчального закладу. На цьому рівні сукупність причин неінноваційності включає в себе, насамперед, відсутність у педагогічних робітників-практиків, в тому числі керівників навчальних закладів, психологічної готовності до нововведень. В сучасних умовах – це одна із головних причин незатребуваності багатьох наукових ідей у практиці освіти.

Основна перешкода педагогічним новаціям полягає в тих людях, з чією діяльністю пов'язані зміни. «Будь-яке нововведення неминуче наштовхується на опір, оскільки не завжди бувають зрозумілі і прийняті педагогічним колективом шкіл. Іншими словами, впровадження нового гальмують найчастіше головні діючі особи системи освіти – педагоги».

В інноваційних процесах виділяються цільові орієнтації основних груп учасників процесу нововведення. На цій основі по відношенню до нововведення формуються основні рольові групи – інноватори, організатори, виробники, користувачі. Позицію груп по відношенню до конкретного нововведення визначають як ініціативу, сприяння, протидія або бездіяльність [3; 12].

За результатами проведених досліджень, складено словесні портрети різних типів відношення до нововведень:

- «Консерватори». Він згоден з тим, що стабільність, сталість в житті завжди краще нестабільності, нестійкості. Симпатизує тим, хто сумнівається у доцільності сміливих починань і нововведень, проявляє розумну спостережливість. Цілком не згоден з тим, що потрібно діяти рішуче і сміливо, як із тим, що вірна приказка: «старе під нове не підкрасиш». Відкидає судження, що тільки ті, хто бояться ризику, діють за приказкою: «сім разів відміряй, один раз відріж». Не вважає, що успішність нового починання, як правило, залежить від власних зусиль ініціаторів цих починань, чим від зовнішніх умов.

- «Радикальні інноватори». Зовсім не згоден з тим, що той, хто сумнівається у доцільності сміливих починань і нововведень, проявляє розумну спостережливість. Не вважає, стабільність, сталість в житті завжди краще нестабільності, нестійкості, вважає, що треба діяти рішуче і сміливо – прибрати каміння зі шляху разом, і не симпатизує тим, хто проявляє

розумну обережність і обачність у ділах. Цілковито не згоден з тим, що нововведення розумно здійснювати лише в тому випадку, якщо корисний результат очікується в найближчому майбутньому, а не у віддаленій перспективі. Вважає вірною приказку: «старе під нове не підкрасиш». Тому треба рішуче вводити нове. Не згоден з тим, що тільки ті, хто бояться розумного ризику, діють за приказкою: «сім разів відміряй, один раз відріж».

- «Помірні». Згоден з твердженням, що той, хто сумнівається у доцільності сміливих починань і нововведень, проявляє розумну спостережливість. В той же час вважає, що якщо жити за принципом «капля камінь точить», нічого серйозного не доб'єшся, треба діяти рішуче і сміливо – прибрати каміння зі шляху разом. Напевно, згоден з тим, що нововведення розумно здійснювати лише в тому випадку, якщо корисний результат очікується в найближчому майбутньому, а не у віддаленій перспективі і треба рішуче вводити нове. Зовсім не згоден з тим, що успішність нового починання, як правило, залежить від власних зусиль ініціаторів цих починань, чим від зовнішніх умов. Важко сказати, симпатизує тим, хто проявляє розумну спостережливість і обачність у ділах. Цей словесний портрет суперечливий, але близький до опису «консерватора».

- «Інноватори». Не згоден з тим, хто сумнівається у доцільності сміливих починань і нововведень, проявляє розумну спостережливість, як і з тим, що стабільність, сталість в житті завжди краще нестабільності, нестійкості. Напевно, не згоден з тим, що треба діяти рішуче і сміливо, що треба рішуче вводити нове и що тільки ті, хто бояться розумного ризику, діють за приказкою: «сім разів відміряй, один раз відріж». Мабуть, не згоден з тим, що нововведення розумно здійснювати лише в тому випадку, якщо корисний результат очікується в найближчому майбутньому, а не у віддаленій перспективі. Мабуть, згоден з тим, що успішність нового починання, як правило, залежить від власних зусиль ініціаторів цих починань, чим від зовнішніх умов. Скоріше не симпатизує тим, хто проявляє розумну обережність і обачність у ділах.

Розглянемо особистісні особливості інноваторів і консерваторів по відношенню їх схильності до нововведень і змін.

Інноваторів відрізняє готовність до співпраці, легкість пристосування, висока здібність до соціальної адаптації, комунікабельність. Консерватори ж схильні до відокремлення, скептичності, байдужості, негнучкості; «твердості» в справах. Консерватори схильні до спокою, зрілі, впевнені в собі, постійні у своїх планах і прихильностях.

Консерватори конформні, не вмюють відстоювати свою точку зору, покійно слідуєть за сильнішими, самі поступаютья дорогою іншим, покійно підкоряютья всім обов'язкам. Для інноваторів скоріше характерні прагнення до самостійності, незалежності, ігнорування соціальних умовностей і авторитетів, агресивне відстоювання своїх прав. Інноватори люди бадьорі, активні, легко сприймають життя. Консерватори ж схильні все ускладнювати, до всього підходити занадто серйозно і обережно, старанно планувати свої вчинки, жити в постійному занепокоєнні про майбутнє.

Консерватори володіють високим почуттям відповідальності, точні, акуратні, прагнуть до утвердження загальнолюдських цінностей. Інноватори схильні до нестійності.

Інноватори несприйнятливі до загрози, мають потяг до ризику і гострих відчуттів, соціально сміливі, готові використовувати щось нове, сміливо зустрічаючи життєві колотнечі, нехтують деталями і сигналами про небезпеку. Консерватори скоріше боязкі, з необґрунтованим почуттям власної неповноцінності, обережні.

Консерваторів відрізняє розважливість, проникливість, практичність. Інноваторів відрізняє відсутність проникливості і соціальної спритності.

Інноватори схильні до експерименту, гнучкі, вільнодумні, сумніваються в установленому, добре поінформовані, легко пристосовуються до незручностей і змін, не довіряють авторитетам.

Консерватори приймають краще те, «чому їх вчили», не люблять зміни, схильні до моралей, мають тенденцію

заперечувати проти змін і відкладати їх. Консерватори байдужі до успіхів і невдач, не прагнуть до досягнень і змін.

Таким чином, можна зробити висновок про те, що інноватори – це люди з високою здібністю до соціальної адаптації, готові до співпраці, комунікабельні; бадьорі, активні, легко сприймають життя; схильні до непостійності; незалежні, ігнорують соціальні умовності, агресивно відстоюють свої права; несприйнятливі до загрози, мають потяг до ризику, у них швидше відсутня проникливість і соціальна спритність; схильні до експерименту, гнучкі; легко пристосовуються до незручностей і змін, не довіряють авторитетам.

Консерватори схильні до відокремленню, скептичності, байдужості, «твердості» в справах і особистих стандартах; схильні до спокою, зрілі, впевнені в собі, постійні у своїх планах і прихильностях; конформні, слідує за сильнішими; схильні все ускладнювати, старанно планувати свої покупки, до всього підходить дуже серйозно і обережно; володіють високим почуттям відповідальності, точні, акуратні; швидше боязкі, обережні; розважливі; не люблять змін, схильні до моралей, мають тенденцію заперечувати проти змін і відкладати їх; байдужі до успіхів і невдач, не прагнуть до досягнень і змін.

Перераховані категорії і характеристики двох крайніх позицій по відношенню до нововведень дозволяють вирішити завдання, пов'язані з проектуванням і реалізацією інноваційних процесів в освіті.

В якості аргументів проти введення нововведень часто наводять судження, побудовані на типових логічних конструктах [10, с. 79-81] виділяє набір антиінноваційних стереотипів побудованих як набір варіацій на тему «Так, але...»:

«Це вже у нас є». Як правило, наводиться подібне нововведення. В даному випадку завданням опонента є необхідність доказу оманливості подібності і значущості відмінностей.

«Це у не вийде». На підтвердження цієї тези зазвичай наводяться об'єктивні, на погляд мовця, умови, що роблять введення конкретного нововведення неможливим.

«Це не вирішує головних проблем». Таке твердження робиться як би з радикальної позиції. Нововведення в цьому

випадку отримує образ паліативу, а новатор – риси недостатньо сміливого провідника справжнього процесу. Оскільки розведення головного і другорядного – справа інтерпретації, можливість відведення майже гарантована.

«Це потребує доопрацювання». Безумовно, кожне нововведення, кожний проект потребує доопрацювання. І, висуваючи цю тезу, дійсно вказуються слабкі місця нововведення. Воно наділяється характеристикою сирого і тому проводити його в життя начебто не слід.

«Тут не все рівноцінно». Якщо відсікти деякі деталі у нововведення, то відчутного запланованого ефекту вже не передбачається.

«Є й інші пропозиції». В цьому випадку мається на увазі альтернатива даному нововведенню, але зовсім не з метою запропонувати краще рішення, а лише для того, щоб взагалі відвернути увагу від його застосування.

Перераховані стереотипи виявлені автором із сфери діяльності промислових підприємств, але цілком підходять і для опису закономірностей педагогічних нововведень. Будь-який педагог або вчений-новатор, як правило, зустрічався з вищенаведеними аргументами. Знаючи логіку опонентів, новатору доцільно заздалегідь підбирати контраргументи на подібні судження, а також робити попереджувальні кроки, щоб нейтралізувати можливі дії на інноваційний процес з боку його супротивників.

Інноваційне навчання виникає у якості альтернативи традиційному. Швидко мінливі умови життя, посилення нестабільності соціальних відносин, все більше впровадження інформаційних, комунікаційних технологій, збільшення швидкості технологічного розвитку диктують свої вимоги до формування якостей і властивостей сучасної особистості. З'являється потреба в умінні гнучко реагувати на зміни, що в свою чергу породжує необхідність в розвитку самостійності, ініціативності, рефлексивності мислення. Звідси метою навчання є не передача готових зразків знання, не засвоєння все зростаючої кількості інформації, а формування свідомої та відповідальної особистості, здатної здійснювати раціональний вибір у різних складних ситуаціях.

Основною функцією інноваційного навчання стає не підготовка до життя (як при традиційному навчанні), а безпосереднє включення в сам процес, що має на увазі оволодіння прийомами саморозвитку, самонавчання. Зрозуміло, що при такому підході повинні змінитися методи, форми, технології навчання, та й сам зміст освіти. Разом з тим в наш час поняття «новації в навчанні» має декілька термінологічних смислів. Досить часто в літературі під новими технологіями маються на увазі інформаційні технології, що відкривають викладачам і студентам доступ до нетрадиційних джерел інформації. Разом с тим справедливо відзначається, що величезні можливості інформаційних технологій не гарантують якісного стрибка в підготовці висококваліфікованих фахівців, високоосвічених людей.

Технологія інноваційного навчання детально розроблена В. Дудченко. Основною формою інноваційного навчання, за його думкою, є інтенсивне занурення. Логіка такого навчання – від дій до знань. Причому знання не привносяться ззовні, а вирощуються в свідомості людини на матеріалі надвеликих обсягів інформації. В інноваційному навчанні максимально активізуються і задіюються резервні можливості свідомості, психіки і мислення. Навчальна робота будується від складного до простого (принцип зведення Р. Декарта), і, що власно важливо підкреслити, інноваційне навчання будується на переконанні в тому, що всі люди талановиті з дитинства. Інноваційне навчання дорівнюється до виду дослідницької роботи. Основою ефективності є організація групового вирішення своїх проблем, оскільки позитивні зміни в людині відбуваються в рамках соціальної групи і завдяки її зусиллям [3, с. 44 – 46].

Якими засобами можна реалізовувати дану стратегію навчання? Ефективним засобом є так званий конфлікт-метод, сутність якого полягає в наступному. Рефлексивна організація навчального процесу передбачає виявлення труднощів, що виникають в ході занять. Для виявлення цих труднощів використовують провокаційні прийоми, наприклад у вигляді порушення деяких етичних норм поведінки. Реакція на ці порушення стає предметом обговорення. Це можна

продемонструвати на прикладі такої теми в соціології, як соціальні норми.

Із соціологічної літератури відомо, що соціальні норми є результатом повсякденної поведінки людей, вони народжуються в зіткненні постійно виникаючих соціальних обставин. Порушення сформованих норм призводить до різних відхилень у поведінці – девіаціям різного роду, до конфліктів між соціальними групами, людьми. В традиційному навчанні головний упор робиться на отриманні студентами інформації з даної теми із різних джерел: лекцій, підручників, праць соціологів-теоретиків. Але оскільки знання, отримані таким способом, не є «пропущеними» через «я», не «вирощені», вони лише в невеликій мірі можуть бути співвіднесені з власним досвідом студентів. Ділові ігри, розбір випадків, тести, тощо в якійсь мірі вирішують дану проблему. Але в цьому випадку мова йде лише про минулий досвід, або про штучно створювану ситуацію. Конфлікт-метод дозволяє у випадку «тут і тепер» «виявити» реальну проблему, продемонструвати «наживо» процес порушення соціальних норм і тих наслідків, до яких це приводить. Так здійснюється самовизначення кожного із тих хто навчається. Чим активніше проявляє себе студент, тим вища ефективність навчання.

Виникає питання: що розуміти під активністю? До прояву активності можна віднести різні форми реагування: рефлексивну діяльність у вигляді міркування, тощо. Таким чином, активність пов'язана перш за все з процесом розширення меж розуміння. Це можна вважати одним із критеріїв ефективності інноваційного методу навчання. Крім цього, можна виділити ще такі критерії, як, суб'єктивне відчуття зміни в собі самому, вміння працювати з поняттями, сформовану здатність проектувати нові форми дії, вміння вибудовувати комунікацію при груповому рішенні проблеми в ситуації невизначеності. Метою такого освітнього процесу стає «не придбання знань, умінь і навичок, не соціалізація особистості, це – його «вторинний результат» – ціль його, навчити людину вчитися в будь-якій ситуації».

Інноваційна технологія навчання спрямована на подолання сформованих стереотипних уявлень не тільки про суть навчання, але і в цілому про соціальні процеси, місце і роль кожної людини

в житті суспільства. Як відомо, нове з'являється в результаті зіткнення зі старим, відомим, і частіше це відбувається у формі конфлікту. Тому використання конфлікт-методу є не тільки ефективним засобом навчання, але і засобом формування конфліктологічної компетентності, що є одним з важливих якостей фахівця, професіонала в будь-якій сфері діяльності. Під конфліктологічною компетентністю в даному випадку розуміють здібність людини в реальному конфлікті здійснювати діяльність, спрямовану на мінімізацію деструктивних форм конфлікту.

Якими адекватними методами, прийомами можливе її формування? В цьому плані особливо помітна відмінність між прихильниками психологічного підходу до інноваційного навчання і тими, хто зараховує себе до прихильників так званого конфлікт-методу. В основі моделі інноваційного навчання, з точки зору першого підходу, лежить спільна діяльність учнів і педагога, що передбачає діалогові форми міжособистісної взаємодії. Учні в цьому випадку виступають в якості суб'єктів навчального процесу; мета навчання – розвиток особистості та різноманітних форм мислення в процесі засвоєння знань; рольова позиція педагога – особистісно орієнтована; стиль – демократичний; ініціатива учнів заохочується; форма взаємодії педагога і учнів та, яка зберігає високий рівень активності учнів; рівень конфліктності знижується по мірі зростання взаємодій; співпраця витісняє суперництво, антагонізм зживається солідарністю, в результаті чого відбувається збагачення мотивів навчання, поява мотивів творчої діяльності. Тому важливе значення надається таким формам міжособистісної взаємодії, які виключали б будь-який диктат з боку викладача. Звідси вимога до педагогів: бути психологічно привабливими, компетентними у спілкуванні, що має на увазі також і конфліктну компетентність. Остання означає освоєння перш за все позиції співпрацюючого партнерства, як найбільш адекватної гуманістичної орієнтації конфлікту, хоча це не виключає і оволодіння іншими поведінковими стратегіями в конфлікті, такими як відхід, суперництво, пристосування, компроміс.

У зв'язку з цим можна відзначити, що відхід і пристосування навряд чи можна вважати ефективним формам взаємодії в конфліктній ситуації. Реалізація такого підходу в

навчанні в дійсності мало готує учнів до життєвого середовища, в якій часто трапляються конфліктні ситуації, що проходять часом в жорсткій, агресивній формі. Між тим одним із завдань навчання є підготовка до реального життя. Тому застосування конфлікт-методу дозволяє розвивати стресостійкі якості в конфлікті, зняти негативне ставлення до самого конфлікту, побачити не тільки негативні, але і позитивні сторони в ньому, а значить дозволяє зняти страх перед ним, що в кінцевому результаті призводить до вміння раціонально мислити і діяти в будь-якій, в тому числі конфліктній ситуації.

Але не тільки в цьому його переваги. Освітня ситуація потенційно є конфліктною. «Викриття», прояв конфлікту, при чому не обов'язково це повинно відбуватися у жорсткій формі (застосування твердості/м'якості може змінюватись в залежності від ситуації, рівня психологічної стійкості учнів) дозволяє провести діагностику конкретної навчальної ситуації, скоригувати навчальний процес таким чином, щоб максимально можна було врахувати потреби учнів. Основним результатом застосування подібної інноваційної технології є взяття відповідальності за результати навчання самими учнями, що передбачає звільнення від стереотипу: знання не даються в готовому вигляді, а беруться, засвоюються шляхом осмислення реальних процесів за принципом «тут» і «тепер».

Така форма занять дозволяє: 1) краще зрозуміти, засвоїти навчальний матеріал; 2) розібратися в самому собі, у взаєминах з оточуючими; 3) вирішити особисті проблеми. На перший погляд, ці результати навчання є різними. Насправді вони є взаємопов'язаними, якщо мета освіти формулювати не у вигляді передачі зразків знання, засвоєння необхідної інформації з відповідної дисципліни, а як сформовану здатність учня демонструвати свої пізнання у вигляді вміння проектувати нові способи, форми взаємодії з елементами навколишнього світу, будь то спілкування з людьми або розв'язання творчої задачі. Фактично мова йде про конструювання ідеальних зразків, відповідно до яких індивід міг би знаходити адекватні способи вирішення тієї чи іншої задачі з урахуванням ситуації, що швидко змінюється.

Таким чином, інновації в освіті, технології їх впровадження в практику навчання і виховання, являє собою достатньо складний і різноманітний педагогічний феномен. Його вивчення припускає систематичну і активну творчість у педагогічній діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Беляев В. И.** Педагогика А. С. Макаренко: традиции и новаторство. М. : Издательство МНЭПУ, 2000. 224 с.
- 2. Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
- 3. Дудченко В. С.** Основы инновационной методологии. М. : Ин-т социологии РАН, 1996. 217 с.
- 4. Кларин М. В.** Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (анализ современного опыта). Рига : НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
- 5. Лапин Н. И.** Теория и практика инновации: учеб. пособие. М. : Университетская книга, 2008. 328 с.
- 6. Лазарев В. С.** Управление школой: теоретические основы и методы: учебное пособие. М. : Центр социальных и экономических исследований, 1997. 231 с.
- 7. Полонский В. М.** Новизна результатов исследования. *Советская педагогика*. 1991. № 5, С. 60-64.
- 8. Посталюк Н. Ю.** Проектирование инновационных образовательных систем. М, 2004. 311 с.
- 9. Поташник М. М., Хомерики О. Г.** Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении. *Магистр*. 1994. № 5, С. 27-32.
- 10. Пригожин А. И.** Дезорганизация: причины, виды, преодоление. М. : Альпино Бизнес Бук, 2007. 402 с.
- 11. Саранов А. М.** Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: монография. Волгоград : Перемена, 2000. 259 с.
- 12. Сериков В. В.** Развитие личности в образовательном процессе. М. : Логос, 2012. 342 с.
- 13. Шаронова С. А.** Социальные технологии. Деловые игры. М. : РУДН, 2010. 234 с.

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

КОГНІТИВІСТИКА ЯК ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНА ОСНОВА ОСВІТНЬОГО ІНЖИНІРИНГУ

***Анотація.** Автор статті з'ясовує сутність та структуру когнітивістики, як нової галузі знання, що надає підстав для обґрунтування ролі й можливостей застосування технології проектування інноваційних педагогічних систем у виконанні процедур освітнього інжинірингу. Доведено, що технологія проектування інноваційних педагогічних систем, з огляду на її міждисциплінарний генезис, у структурі когнітивістики є причальною до рівня когнітології (тобто, загальнотеоретичного), чим і уможливується подання технології проектування як універсального, стратегічного, трандисциплінарно орієнтованого інструменту освітнього інжинірингу.*

***Ключові слова:** когнітивістика; когнітологія; міждисциплінарний синтез; трандисциплінарна стратегія; освітній інжиніринг; технологія проектування інноваційних педагогічних систем; метод Паттерн.*

Актуалізуючи проблему, порушувану назвою статті, передусім зазначимо, що, в межах розробки концепції проектування інноваційних педагогічних систем [5; 7], одним з її положень нами проголошено *необхідність підготовки суб'єкта проектувальної діяльності з компетентністю в галузі когнітології, оскільки саме така компетентність уможливує ефективне управління розвитком інноваційної педагогічної системи.* Зокрема, ми звертали увагу на те, що, «...Відповідно до розглянутих ролей суб'єкта, актуалізованих різними етапами життєвого циклу інноваційної педагогічної системи ... найбільш універсальну компетентність має суб'єкт-когнітолог (фахівець-дослідник-експерт), що виявляє спроможність розв'язувати

високопроблемні завдання в межах міждисциплінарного знання...» [5, с. 197].

З огляду на це, стає очевидною передвизначеність міждисциплінарного й – далі – трансдисциплінарного вектору розвитку ідей, декларованих вищезгаданою Концепцією [5; 7]. Тому, як перспективний напрям розвідок, нами було обрано розробку процедури *освітнього інжинірингу* [3; 4; 8 тощо], для здійснення якої як *теоретичне підґрунтя* ми рекомендували *технологію проектування інноваційних педагогічних систем* [5, с. 136 – 172].

Згадана технологія, згідно концепції нашого дослідження, подається як продукт міждисциплінарного синтезу, що уможливило цілком природний висновок про її приналежність до галузі когнітивістики (а отже, й когнітології – як певного рівня останньої). Звідси, як *мету* статті розглядаємо таке: на підставі з'ясування сутності когнітивістики, як галузі знання, актуалізувати роль та можливості застосування технології проектування інноваційних педагогічних систем у виконанні процедур освітнього інжинірингу.

У широкому сенсі, когнітивна наука сьогодні постає: як сукупність наук про пізнання; як дослідження міждисциплінарного рівня, спрямоване на процес здобуття й застосування знань; як інструмент вивчення поведінки й функціонування мозку людини (Т. Гобс, Дж. Буль, К. Шенон, У. Мак-Каллок, У. Піте, А. Тьюринг тощо). У філософському розумінні когнітивна наука є міждисциплінарною галуззю дослідження, що вивчає процеси мислення за допомогою інформаційних моделей. До її складу включено епістемологію, когнітивну психологію, нейробіологію, психолінгвістику, теорію штучного інтелекту.

Звертаючись до онтологічного аспекту цього питання, як суттєве зазначимо, що в 1948 році було висунуто гіпотезу, згідно якої мислення, як процес обробки когнітивної інформації, може відбуватися в нейронних мережах (У. Мак-Каллок, У. Піте). Авторами цієї гіпотези було розроблено *першу* нейронну модель мозку, у якій взаємодія між нейронними мережами здійснювалася за допомогою *логічних операцій*. Цей підхід набув розвитку в дослідженнях з нейрофізіології, на підставі яких у

1951 р. К. Лешлі було зроблено припущення, що мозок є *динамічним комплексом*, який утворюється взаємодіючими системами. Суттєве значення для подальшого розвитку когнітивної науки мали дослідження з кібернетики Н. Вінера, що дозволили розкрити сутність активності центральної нервової системи за рахунок аналогії між функціями механічних систем й відповідними формами людської поведінки. У свою чергу, це надало підстав для розроблення структурної моделі когнітивної системи людини, а далі – й встановлення когнітивної психології як самостійної галузі знання.

Такий суттєвий чинник НТР, як комп'ютер (а саме – його виникнення, впровадження й поширення у сфері буття), наприкінці 60-х років ХХ століття зумовив виокремлення у дослідженні процесів мислення *двох напрямів*, а саме: а) створення нових когнітивних комп'ютерних моделей (А. Ньюел, Г. Саймон) – як засобів імітації людського пізнання; б) розробка експертних систем – для узагальнення експертного рівня знань у певних галузях й подальшого виконання поставлених завдань.

У цілому, для моделювання когнітивних систем, за сьогоденним станом когнітивної науки, пропонується два стандартних обчислювальних підходи: 1) *символіцизм*, що розглядає мислення через систему понять обробки символічної інформації; 2) *коннекціонізм*, що базується на побудові аналогії множиною сполучень мережевих вузлів. Утім, зазначається, що когнітивна наука намагається пояснити лише ті механізми процесів мислення, що піддаються емпіричній фіксації засобами психології (розпізнавання, аналіз, планування тощо) [16].

Когнітивістика сьогодні розглядається як складний комплекс різних дисциплін, практик і технологій, спрямованих на вивчення актуальних проблем сучасної науки. На думку М. Нестерової, ця галузь інтенсивно розвивається – саме з огляду на міждисциплінарні дослідження. Останнє автор пояснює необхідністю створення такої стратегії розвитку науки, що склала б *альтернативу гіперспеціалізації*, тобто «процесу, що веде до фрагментації й роздрібнення знання» [13]. У такому випадку «трандисциплінарність може сприйматися як теоретична спроба «трансцендувати» дисципліни» – у відповідь на

гіперспеціалізацію [Там само].

Умовою такої трансценденції є, за ствердженням М. Нестерової, когнітивні стратегії, які, в свою чергу, потребують «вироблення спільної трансдисциплінарної мови – метамови... Саме в цьому випадку можна говорити про створення нового інтелектуального простору» [13, с. 42].

Отже, суттєвого значення для когнітивістики набуває її внутрішній – трансдисциплінарний – дискурс. Оскільки для наукового дискурсу останнім часом є властивим використання понять «міждисциплінарність» і «трансдисциплінарність», то потребує з'ясування, чи може бути віднесена когнітивістика до трансдисциплінарних стратегій. Президентом Міжнародного центру трансдисциплінарних досліджень (CIRET – Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires, 1987 року створення), Б. Ніколеску, було сформульовано *ознаки*, що відрізняють поняття «трансдисциплінарність», «міждисциплінарність», «мультидисциплінарність», які полягають у такому:

А. Визнання факту існування рівнів реальності. Кожна дисципліна вивчає лише певний фрагмент реальності, лише певний її рівень. (Тоді як трансдисциплінарна стратегія має відтворювати логіку (динаміку) процесу відразу на декількох рівнях реальності, що й уможливорюється усуненням меж конкретних дисциплін).

Б. Логіка доданого третього. Трансдисциплінарність поєднує елементи, що раніше протиставлялися один одному.

В. Складність реальності, що вивчається. Трансдисциплінарність має сягати багатовимірної реальності (тобто – таку, що є предметом синергетичного бачення) [11].

Оскільки предмет когнітивістики первісно визначається як складний, що, за ствердженням М. Нестерової, зумовлюється «складністю її власних стратегій», то, напевно, можна погодитися з висновком стосовно трансдисциплінарної приналежності когнітивістики як наукової галузі. Ми також поділяємо й наступну позицію автора, яка пропонує, принаймні, у межах з'ясування методологічних підстав когнітивістики, усвідомити принципові відмінності між вищезгаданими термінами, адже, доречно говорити про полідисциплінарні

дослідницькі поля, міждисциплінарні дослідження й трандисциплінарні стратегії дослідження [13, с. 46].

Окрім того, що вивчення феномена трандисциплінарності пов'язане з розробкою методологічного інструменту когнітивістики, не менш важливим є завдання щодо обґрунтування власних когнітивних стратегій – для дослідників, яких включено до трандисциплінарних проєктів. З огляду на актуальність їх відокремлення від міждисциплінарних та мультидисциплінарних, вважаємо, що як суттєві, слід розглядати, за М. Нестеровою, такі значення терміна «трандисциплінарність»:

1) трандисциплінарність як *декларація*, що проголошує паритетність прав і можливостей дослідників, які вивчають навколишній світ;

2) трандисциплінарність як *властивість особистості*, що подається як високий рівень різнобічності інтересів, універсальності знань;

3) трандисциплінарність як *принцип, правило дослідження* навколишнього світу. (Тобто, проблема є трандисциплінарною, якщо вона досліджується відразу на декількох рівнях: глобально й локально, на фізичному й ментальному рівнях тощо);

4) трандисциплінарність як *принцип організації* наукового знання, що припускає взаємодію багатьох дисциплін під час розв'язання комплексних проблем предметного й соціального світу [13]. (За ствердженням М. Нестерової, такий стан речей не має нічого спільного ані з маргінальністю, ані з ділетанством у дослідницьких колах). На думку науковця, розуміння трандисциплінарності саме в четвертому значенні не виключає, що, насправді, дослідження може бути і мультидисциплінарним, і плюродисциплінарним, і інтердисциплінарним – залежно від того, яким за складом дисциплін виявляється знаннявє сполучення.

Утім, для когнітивістики принциповою є приналежність до трандисциплінарних досліджень, адже саме останні подаються як такі, що долають межі галузевого знання. Як результат цього процесу постає принципово нове, холистичне бачення предмету дослідження» [12].

Вочевидь, не випадково Ю. Плотинський, формулюючи

сутність трансдисциплінарності когнітивістики, трактує останню, як «трамплін, що дозволяє подолати невидимі бар'єри, які ... виникають між людьми, що мислять різними мовами» [14, с. 54].

З огляду на сказане, суттєвим моментом розвитку когнітивістики є розроблення її методологічних основ, які в генетичному плані виявляють, на нашу думку, очевидну спільність до загальної прикладної теорії систем й теорії самоорганізації, що ми й відзначили в нашому дослідженні [7]. У зв'язку з цим, актуалізується завдання щодо «формування нового типу вченого, який володіє трансдисциплінарною ідеологією» [13, с. 48]. Нагадаємо, що на значущості підготовки фахівця – експерта-дослідника, що має універсальну компетентність когнітолога, ми саме й зазначали на початку цієї статті, з посиланням на власну концепцію нашого дослідження [7]. Тому, у питанні створення власної методології когнітивістики, вважаємо за доцільне виокремлення саме такої стратегії, що ґрунтується на «новій концепції суб'єктності, новому образі суб'єктної об'єктивності» [13, с. 48], яка, очевидно, й визначатиме особливий статус когнітивістики.

Філософське осмислення когнітивістики й, зокрема, аналіз її структури уможлиблюють визначення в складі останньої такого компоненту, як когнітологія. У наукових розвідках з цієї проблематики зазначається, що логіка переходу від когнітивно-орієнтованих досліджень до когнітології, як мети науки, засвідчує той факт, що «...на певній сходинці дослідження відповідного предмету аналізу (знання й процес його виробництва) відбувається вихід на певних смисловий контекст, який не можна пояснити в межах компетенції окремих дисциплін...» [9, с. 20].

Таким чином, у новому контексті досліджуваній феномен, з одного боку, втрачає свої попередні (так би мовити – дисциплінарні) характеристики, а з іншого, – набуває нових характеристик, що унаслідуються від наступної, більш крупної системи, тобто – стає частиною цілого. Отже, виявляється, що рефлексія нової цілісності (а саме – пізнання, як феномена в новому контекстуальному – міждисциплінарному – полі) є можливою в іншій системі вимірювання, що належить такій

особливій галузі, як когнітологія.

Вивчення напрацowań з цієї проблематики, з метою виявлення стану розробленості когнітології як мети науки, дозволяє стверджувати, що на цей час відбувається інтенсивне формування змісту її дисциплінарної матриці. Разом з тим, за міркуваннями дослідників, «... статус когнітології як наукової парадигми ... має визначатися її методом, який відрізняється від методології конкретних когнітивних наук, а також – від класичної форми філософської методології...» [9, с. 20].

Отже, передбачається, що встановлення методу когнітології обов'язково має спиратися на зміни, що стосуються загалом епістемології й полягають у такому: історизація й антропологізація підґрунтя, комунікативний поворот у онтології й гносеології тощо [9, с. 20].

Крім того, зазначається й на решту суттєвих змін – як у науці (унаслідок змінення наукової картини світу й об'єкта пізнання, підсилення міждисциплінарних тенденцій тощо), так і в самому суспільстві (перехід до суспільства знань й соціокультурного розвитку, ґрунтованого на пріоритеті знань) [9, с. 21].

З огляду на це, з'ясовано, що зміна установок наукового методу когнітології має полягати в такому:

1) зміщення акценту «з розсудливої пізнавальної мотивації на проблемну детермінованість й, навіть, на проєктивний підхід»;

2) підсилення орієнтації на інтеграцію результатів і методів різних галузей природничого й соціально-гуманітарного знання...»;

3) акцентування в методі пізнання онтологічної лінії, й таким чином, створення «когнітологічного дискурсу, який не лише аналізує, інтерпретує й розуміє, але й єднає когнітивну реальність, розібрану за проблемними галузями природничого й гуманітарного знання, онтологізує когнітивний процес як цілісність» [9, с. 21].

Виходячи з цього, підкреслимо, що ми поділяємо вище викладену позицію науковців і вважаємо, що когнітологія у складі когнітивістики, дійсно, постає: а) формою та результатом інтеграції окремих наук; б) якісно новим синтезом різних галузей пізнання, поєднаних спільним об'єктом; в) метанаукою

(парадигмальною моделлю) – відносно конкретних когнітивних наук [9, с. 22]. Крім того, розглядаємо, як слушно, трирівневу структуру когнітивістики, запропоновану Н. Зав'яловою, що включає такі рівні: 1) конкретні когнітивні науки; 2) когнітологія (метанаука); 3) філософська епістемологія [9, с. 22]. Тобто, за умови аналогії до структури методологічного знання, *когнітологія має відповідати її загальнотеоретичному рівню* (В.Д.).

Утім, звертаючись до предмету нашої статті – процедури освітнього інжинірингу й цільового засобу її виконання – технології проектування інноваційних педагогічних систем, зазначимо, що, на відміну від згаданої традиційної (класичної) структурної моделі методологічного знання, відповідно до якої *технологіям* відведено IV (найнижчий) рівень, *технологію проектування інноваційних педагогічних систем* [5; 7] нами співвіднесено з II рівнем, що постає як *загальнотеоретичний* – у структурі методологічного знання, а отже, як *рівень когнітології* (парадигмальний) – у структурі когнітивістики. Аргументуємо це твердження.

У межах обґрунтування міждисциплінарного характеру нашого дослідження [7] й, відповідно, таких його продуктів, як *концепція проектування інноваційних педагогічних систем* і зумовлена нею *технологія*, ми дійшли *висновків*, які є актуальними в аспектах теорії й практики освітнього інжинірингу й полягають, зокрема, у такому. Якщо *концепція* дослідження та його *стратегія* співвідносяться таким чином, що *логіка викладу концепції* має відбивати *стратегію* дослідження, то *концептуально проголошена технологія проектування інноваційних педагогічних систем* постає, стосовно *стратегії* дослідження, *тактикою* досліджувачого суб'єкта.

Звідси, можна припустити, що *стратегія проектування*, яка виробляється на засадах міждисциплінарного синтезу, кожним наступним її етапом *має призводити до отримання нових міждисциплінарних здобутків – теоретичних конструктів* (знань), *моделей, алгоритмів, технологій* тощо, які й у подальшому мають слугувати надійним гностичним інструментом для досліджень, виконуваних поза конкретним дисциплінарним контекстом [6, с. 230].

Саме як універсальний комплексний гностичний інструмент нами подається *технологія проектування інноваційних педагогічних систем*, яка має міждисциплінарне концептуальне підґрунтя та є, стосовно цієї концепції, її *стратегічним продуктом*. Сенс останнього полягає в тому, що згадана технологія не лише обумовлюється *стратегією проектування*, але й достеменно *відтворює* цю стратегію, оскільки декларує об'єктивно зумовлені етапи процесу проектування, утім, припускає індивідуальну поведінку (тактику) дослідника [6, с. 230].

З огляду на ці властивості, що лише конкретизують загальну властивість – *універсальність*, вище згадана *технологія* виявляє свою придатність для практики проектування в сучасному освітньому просторі. Розглядаючи, в цілому, освітній інжиніринг як процедуру проектування, вважаємо, що, для більш усвідомленого використання рекомендованої технології з метою освітнього інжинірингу, необхідно звернутися до *організаційних рівнів* (масштабів) *перетворювальної діяльності* в освітньому просторі, що й підлягатиме *технологізації*.

Виходячи з того, що зазвичай йдеться про чотири рівні технології, а саме – метатехнологію, макротехнологію, мезотехнологію, припускаємо, що *технологія проектування інноваційних педагогічних систем* може бути запровадження на всіх вищезазначених рівнях. Це відбувається наступним чином.

Рівень *метатехнології* (суспільно значущих змін) подає Технологію Проектування як *Освітню Технологію*, що є відповідною парадигмою *Можливого Розвитку, Інноваційної Освіти* й ґрунтується на *принципах-цінностях*, а саме:

Пізнання майбутнього світу й створення теперішнього (традиційна освіта: пізнання існуючого світу й створення майбутнього).

«Теорія практики» – як раціональна основа діяльності (традиційна освіта: природничо-науковий метод і формальна логіка).

Творчі рішення в наборі альтернатив у повсякденному житті, багатокритеріальність оцінювання (традиційна освіта: одне-єдине рішення та лише один критерій – «правильно» або «неправильно»).

Пріоритет духовних чинників (традиційна освіта: духовні чинники не запитані). Нова якість освіти – методологія гармонійної взаємодії людини й світу (парадигма традиційної освіти: знання й закони природного світу та способи створення штучного світу) [5, с. 51].

Рівень *макротехнології* (стратегічних змін), що декларує можливість реалізації діяльності (тут: діяльності щодо створення педагогічних систем) у межах одного чи декількох наукових підходів, уможливує подання *технології проектування інноваційних педагогічних систем* – як *унормованого процесу реалізації системно-синергетичної концепції створення нового в педагогіці*.

Рівні *мезотехнології* (модульних змін) та *мікротехнології* (локальних змін) також припускають застосування технології проектування. Утім, оскільки ці рівні стосуються окремих компонентів (елементів) освітнього процесу (педагогічної системи), ми вважаємо *недоречним застосування для часткових змін саме технології проектування інноваційних педагогічних систем* – як такої, що *розрахована на поетапне створення цілісної системи, тобто, нового (оригінального), соціально зумовленого продукту, а отже, яка є складною, розгорнутою у часі процедурою*. (Зазначимо, – якщо йдеться не про одиничні зміни, а про вибудування стратегії низки змін локального характеру, то в цьому випадку технологія проектування виявляє свою доцільність – як гностичний і практичний засіб).

У розробці *технології проектування інноваційних педагогічних систем* ми виходили з розуміння технології як сукупності процесів, правил, що виконують підпорядковуючу (нормотворчу) та упорядковуючу (алгоритмізуючу) функції стосовно дії проектувальника, спрямованих на створення заданого об'єкта – *інноваційної педагогічної системи*. Як дослідницьке завдання, що звідси випливало, ми розглядали вироблення й обґрунтування вимог і правил, що висувуються до кожного етапу проектування [5, с. 136 – 137].

Етапи та алгоритм цього процесу визначалися з огляду на *ідеальний характер* останнього, що задекларовано в *концепції та відповідній дефініції проектування інноваційних педагогічних систем*, що подають його як *вид інтелектуально-творчої*,

науково-дослідницької діяльності суб'єкта, спрямованої на вивчення резервів освітнього середовища й подальшого його перетворення [5, с. 121]. Суттєво, що інноваційна педагогічна система, в процесі перетворювальної діяльності, постає спочатку як Результат, а надалі – як Стратегічний Засіб [5, с. 122].

Виведена на відповідній концептуальній основі та затверджена вище наведеною дефініцією *модель психологічної структури проектування* подає його як складний, розгорнутий у часі, ієрархізований процес [5, с. 138]. З огляду на це, *етапи проектування інноваційної педагогічної системи* подані в таких формулюваннях та інструментовані в наступній послідовності:

I – моделювання (діагностичне);

II – цілепокладання;

III – моделювання (прогностичне);

IV – проектування (обґрунтування вибору певної моделі інноваційної педагогічної системи та укладання плану її реалізації), що включає такі під етапи:

IV.1. – створення концепції проекту;

IV.2. – визначення стратегій діяльності;

IV.3. – створення узагальнених моделей діяльності;

IV.4. – розробка моделей перехідного стану педагогічної системи (від діючої її моделі – до майбутнього);

V – конструювання (обґрунтування дій дослідника за вектором «творчий задум – ескізний проект – робочий проект; що передбачають фіксування уявних моделей у знакових моделях);

VI – експериментально-технологічний (обґрунтування й апробація моделей засобів забезпечення процесу реалізації проекту);

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

VIII – оцінювання факту життєздатності моделі інноваційної педагогічної системи [5, с. 138 – 139].

Зауважимо, що розгляд наведеної вище *технології*, як *сукупності (послідовності) етапів*, припускає і зворотну логічну операцію – *декомпозицію (деконструкцію)* цієї технології на окремі етапи, кожний з яких становитиме собою певну наукову

процедуру, й таким чином, може бути поданий як часткова технологія.

Виходячи з міждисциплінарного, а далі й трансдисциплінарного характеру наданої технології, з урахуванням логіки отримання нового знання, зазначимо, що для вироблення *інтегративної характеристики* технології, як епістемологічного конструкту, необхідним є визначення предметних площин (галузей знань), що й уможливають синтезування такого конструкту.

У нашому випадку, міждисциплінарний контекст запропонованої технології визначається переліком галузевих знань (наукових дисциплін), які, на наш погляд, дійсно забезпечують ефективний перебіг кожного з етапів та технології проектування в цілому. До переліку нами включено такі напрямки галузевих знань: педагогічна діагностика; психодіагностика; соціальна психологія; соціальне управління; соціальна технологія, загальна прикладна теорія систем; концепція самоорганізації; семіотика; інженерна психологія; психологія управління; теорія моделювання; теорія творчості.

Таким чином, *інтегративною характеристикою* запропонованої технології постає її функціональна придатність, що досягається застосуванням процедур міждисциплінарного синтезу в процесі створення цієї технології. Під *функціональною придатністю* технології проектування інноваційних педагогічних систем ми розуміємо можливість її використання не лише як *стратегічного засобу отримання моделі інноваційної педагогічної системи*, яка містить актуальні (соціально запитані) характеристики й оригінальні властивості систем цього класу, а також – як доречного гностико-практичного інструменту педагога-дослідника, діяльність якого, як відомо, є різноаспектною й багатоплановою.

Для виявлення *функціональної придатності технології* проектування інноваційних педагогічних систем ми виокремлюємо два випадки запровадження цієї технології. Перший випадок передбачає «поширення», або «розповсюдження» нового, як результату інноваційного процесу. У процедурному плані це означає *екстраполяцію* технології проектування інноваційних педагогічних систем на інші

гностичні площини (як-то: управління освітою; соціальна педагогіка, практична психологія тощо).

Другий випадок запровадження технології вирізняється *функцією збагачення функціональної придатності* останньої, що відбувається в аспектах *«поглиблення» та «адаптації»*. «Поглиблення» пов'язане із зануренням у спеціальне дидактичне середовище, тоді як «адаптування» передбачає оптимізацію технології щодо умов реального навчального процесу [6].

З огляду на це, підкреслимо, що, хоча наведені випадки стосуються вельми різних аспектів діяльності суб'єкта (у першому – дослідницького, у другому – професійно-педагогічного), водночас із цим, вони цілком відтворюють діапазон прояву функціональної придатності технології проектування – як *універсального гностико-практичного інструменту*.

У свою чергу, *універсальність* останнього зумовлюється міждисциплінарним генезисом *технології* як теоретичного конструкту.

Дослідження інноваційних процесів у сфері освіти в міждисциплінарному контексті спочатку виявило можливості, а далі – й переконало нас у доцільності *екстраполяції технології проектування інноваційних педагогічних систем* на площину освітнього інжинірингу.

Феномен освітнього інжинірингу на сьогодні є слабо опанованим (Якушева), оскільки цілеспрямовані розвідки з таким предметом дослідження поки що не проводилися. Аналіз здобутків за означеною проблемою показує, що співвіднесення поняття інжинірингу (англ. engineering, лат. Ingenium – винахідливість, знахідка) з освітньою, професійно-педагогічною сферою уможливує його розгляд як *сукупності інтелектуальних видів діяльності, що мають своєю метою отримання максимальних результатів від запровадження різних проектів, на основі раціонального та ефективного використання ресурсів, оптимального добору методів організації та управління ними, з урахуванням сучасних досягнень науки й техніки* [10].

Проте, з огляду на техніко-інженерний генезис базового поняття цієї статті («інжиніринг»), а також ключової категорії

нашого дослідження («проектування»), вважаємо за доречне навести дефініцію, відповідно до якої *інжиніринг* подається як *застосування й використання наукових і практичних (економічних) знань з метою проектування, будівництва й обслуговування машин, приладів, процесів, систем*. Також інжиніринг може включати в себе створення, моделювання, розрахунки рішення для поставлених завдань та мети [10]

Є суттєвим, що вітчизняні фахові інженери дотримуються визначення інжинірингу, що пропонує Американська Рада Інженерів з професійного розвитку (American Engineering Council for Professional Development – ECPD), а саме: інжиніринг – це творче застосування наукових принципів для проектування й розробки структур, механізмів, апаратури, виробничих процесів тощо, або діяльність щодо використання цих об'єктів окремо чи комбіновано; конструювання чи управління ними з повним знанням їхнього дизайну; прогнозування їхньої поведінки в певних експлуатаційних режимах ... Усе це – відповідно до очікуваної функціональності, економічності операцій, безпеки життя і власності [10].

У широкому сенсі, інжиніринг постає як сфера діяльності з опрацювання питань створення об'єктів промисловості, інфраструктури тощо, насамперед – у сфері надання на комерційній основі інженерно-консультаційних послуг. До основних видів інжинірингу відносять послуги *передпроектного* (попереднє дослідження, техніко-економічне обґрунтування), *проектного* (створення проектів, генпланових схем, робочих креслень тощо), *післяпроектного* (підготовка контрактних документів, інспекція технічних робіт) характеру, а також – рекомендаційні послуги щодо експлуатації, управління, реалізації виготовленої продукції [10].

Як найбільш суттєвий висновок з наведених вище визначень інжинірингу, здійснених у галузевому (техніко-інженерному) контексті, розглядаємо те, що *інжиніринг*, фактично, *становить собою проектування*, оскільки майже цілком (на 80-90%) складається з проектних робіт, а саме: 1) обґрунтування технічного завдання; 2) оцінки витрат; 3) підготовки проектної документації; 4) розробки робочої документації. Крім того, решта виконуваних робіт (10-20%)

також є *функціями проектувальника* – щодо реалізації проекту (збір вихідних даних та обстежень; авторський нагляд; вибір обладнання; підготовка технологічного процесу; участь у експериментальному запуску; підготовка системи перед введенням до експлуатації).

Той факт, що відбувається з огляду на сказане, необґрунтоване скорочення повноважень проектувальника (як суб'єкта, що, нібито, не «встигає» за технічним прогресом) та, натомість, розгортання мережі інжинірингових компаній, засвідчує, на нашу думку, первісну приналежність функцій інжинірингу до компетенцій проектувальника, що, як, закономірність, може бути перенесено з інженерної галузі в освітню.

Утім, якщо діяльність проектувальника інженерної галузі є гранично унормованою, то, *за умови екстраполяції у сферу освіти, проектування набуває синтетичних рис науково-дослідної та інтелектуально-творчої діяльності* [5]. Тому, у випадку освітнього інжинірингу, ми, в сутнісному аспекті, погоджуємося з С.Якушевою, яка визначає *професійно-педагогічний інжиніринг* як сукупність процесів, що поєднують інтелектуальні види професійної діяльності (становлення педагога) й науково-освітнього менеджменту (менеджмент – маркетинговий простір та паттерн-інжиніринг), кінцевою метою яких є творче застосування наукових методів і принципів у процесі реалізації інноваційних проектів [17, с. 11].

Оскільки у такі інтерпретації залишається поза увагою процесуальний аспект інжинірингової діяльності, що, з огляду на наше дослідження, має виражену специфіку (складна структура, нелінійна логіка перебігу тощо), ми пропонуємо у визначенні процедурного плану інжинірингу спиратися на розроблені нами *логічну, психологічну й технологічну моделі (схеми) процесу проектування інноваційних педагогічних систем*.

Зокрема, *логічна (лінійна) структурна схема відображає алгоритм проектування систем цього класу*. У його основу покладено визначення етапів з урахуванням домінуючого педагогічного завдання, що має вирішувати дослідник упродовж процесу проектування. Задані етапи нами подано в таких формулюваннях: 1) аналітико-діагностувальний; 2) ціле-

створювальний; 3) стратегічно-прогнозуючий; 4) концептуально-створюючий; 5) організаційно-уточнювальний; 6) експериментально-технологічний; 7) рефлексивно-оцінювальний; 8) оформлення; 9) експертно-оцінювальний [5, с. 119 – 120].

Психологічну (ступінчасто-розгалужену) структуру проектування інноваційних педагогічних систем ми описуємо як складний, розгорнутий у часі, ієрархізований процес актуалізований метою створення інноваційної педагогічної системи, у якому виокремлюємо такі *фази*: I – *пошукова* (моделювання варіантів інноваційної педагогічної системи й перевірка в уявному експерименті); II – *теоретичної розробки* (обґрунтування знайденої моделі інноваційної педагогічної системи у вигляді проекту); III – *конструювання* (поетапне створення інноваційної педагогічної системи на підставі проекту); IV – *технологічна* (забезпечення процесу впровадження проекту інноваційної педагогічної системи); V – *моніторингу й оцінки* (діагностика стану інноваційної педагогічної системи на різних етапах її життєвого циклу) [5, с. 121]

Технологічна (сукупно-складена) структура проектування інноваційних педагогічних систем подається як сукупність етапів, яка відтворює моделювально-синкретичний і, водночас, циклічний характер проектування як інтелектуальної процедури. Отже, виявляється, що *технологічна структурна модель* процесу проектування враховує логічну (лінійну) й психологічну (ступінчасто-розгалужену) структури останнього, проте, є уточненою схемою цього процесу – стосовно подання змісту етапів проектування, як *гранично інструментованого процесу* [5, с. 136 – 187]. (Нагадаємо, що *технологію проектування інноваційних педагогічних систем* нами подано вище, за перебігом викладу).

Таким чином, пропонуючи до використання в процедурах освітнього інжинірингу саме *технологію проектування інноваційних педагогічних систем*, ми, як суттєве, відзначаємо, насамперед, *міждисциплінарний генезис* останньої та її *трансдисциплінарну зорієнтованість* – як *стратегії подальших міжгалузевих досліджень, зокрема – з проблем когнітивістики*.

Тому, якщо погодитися з нашим баченням процесу освітнього інжинірингу – як *первісно інтелектуального акту, що далі розглядатиметься на основі заглиблення змістовно-процесуальний план проектування* [5, с. 121; 5, с. 138 – 139] то виникають можливості щодо включення досліджень з освітнього інжинірингу до галузі когнітивістики; – за умови, що провідним засобом його реалізації постає технологія проектування інноваційних педагогічних систем.

Однак, якщо безпосереднє використання останньої (як ефективного засобу освітнього інжинірингу) ми пов'язуємо з усвідомленням спочатку техніко-інженерного, а далі міждисциплінарного генезису поняття «проектування», то зверненням до контекстуального поля когнітивістики ми відкриваємо решту нових можливостей цієї технології, зокрема – в структурі *методу Паттерн, де технологія проектування постає як когнітивна схема реалізації методу.*

Тож, розглянемо механізм актуалізації цієї технології в умовах розгорнення методу, з'ясувавши його сутність.

Метод Паттерн, з яким ми пов'язуємо розробку стратегії процесу освітнього інжинірингу, у структурному відношенні виявляється генетично близьким *класичній схемі проектування*, що була вироблена інженерною психологією та включає такі його етапи: 1. Визначенн потреби, яка передує ціле покладанню. 2. Постановка мети. 3. Наукові дослідження. 4. Формулювання завдання. 5. Пошук ідей. 6. Вироблення концепції. 7. Аналіз даних. 8. Повторення циклу [2].

Інженерно-психологічне розуміння сутності методу Паттерн може бути збагачене привнесенням соціального контексту проектування. В. Радіонов пропонує таку логічну схему розгорнення цього процесу: I етап – *передстартовий* (усвідомлення потреб у перетвореннях); II етап – *декомпозиції* (поділ загального задуму на низку більш часткових завдань та вибір засобів для їх реалізації); III етап – *трансформації* (надання первісним ідеям чіткої структури); IV етап – *конвергенції* (з'єднання часткових проектних рішень у програму дій).

Наступне уявлення щодо процесу проектування, яке належить Дж. Ван Гігу, на нашу думку, взагалі є, умовно кажучи, більш ранньою версією методу Паттерн. Дж. Ван Гіг подає

проектування як «метод дослідження м'яких систем», в основі якого лежить системна парадигма. Цей метод автор називає «безперервним кібернетичним», адже «... 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 с постійними змінами стану системи» [1, с. 137]. Тому структуру цього методу Дж. Ван Гіг уявляє як послідовність функцій проектування, а саме: *формування стратегії, планування оцінювання, реалізація.*

Саме з огляду на уявлення науковців щодо можливостей *структурувати, алгоритмізувати процедуру* соціального (освітнього, педагогічного) проектування нами й було запропоновано *технологію проектування інноваційних педагогічних систем* – як таку, що цілком здатна забезпечити процедуру освітнього інжинірингу.

Утім, зазначимо, що ця технологія стосується виключно *проектувальної стадії існування* системи. Тому, з урахуванням решти рівних умов, ми пропонуємо використовувати метод Паттерн, якщо необхідно охопити загалом життєвий цикл системи, тобто – й передпроектувальну, й постпроектувальну стадії існування, що ми описуємо схемою «виникнення ідеї – проектування – управління розвитком».

Узагалі, слід відзначити, що метод Паттерн, у межах організації процедури освітнього інжинірингу, передбачає неодноразове звернення до запропонованої нами технології проектування. Тобто, виявляється, що *поряд із алгоритмом, передбаченим цим методом, актуальним є одночасне застосування алгоритму проектування інноваційних педагогічних систем.* Інакше кажучи, цей метод, на наш погляд, має виконувати роль *узагальненої моделі* (базової рамки), що відображає *стратегічні (генералізовані)* кроки дослідника в цьому процесі, а саме:

1. Визначення об'єкта дослідження.
2. Висунення, обґрунтування й застосування робочих гіпотез щодо концепції зв'язків та внутрішньо об'єктивних закономірностей.
3. Розробка сценарного плану.
4. Визначення формулювання завдання дослідження та

прогнозного звіту.

5. Аналіз архітектури декомпозиції.
6. Формулювання цілей.
7. Узгодження й затвердження архітектури з внутрішніми («Дерево цілей») й зовнішніми зв'язками (сукупність локальних параметрів).
8. Застосування діагностичних методик.
9. Статистичний аналіз результатів діагностики.
10. Кількісна оцінка архітектури ієрархії.
11. Підтвердження гіпотези дослідження за спеціальною методикою.
12. Деталізація процедур розподілу відповідальності стосовно ресурсів.
13. Співвіднесення відповідальних за ресурсами з «Дерева цілей».
14. Застосування експертних процедур оцінювання розподілу відповідальності [15].

Отже, якщо припустити, що поряд з наведеною методикою є можливим застосування технології проектування інноваційних педагогічних систем, то потребує визначення, на яких саме ділянках процесу проектування це видається доречним. Порівняння послідовності та змісту етапів алгоритму за методом Паттерн та алгоритму проектування інноваційних педагогічних систем показує, що запропонований нами алгоритм є ближчим до класичної схеми проектування, яка становить собою логічну єдність елементів: «діагноз – прогноз – реалізація – моніторинг».

Однак, ураховуючи те, що розроблена нами технологія проектування інноваційних педагогічних систем подається як *сукупно-складена* модель процесу проектування, тобто *має нелінійний характер*, то для відтворення руху дослідника ми пропонуємо алгоритм, що ґрунтується на *логічній (лінійній) структурній схемі* цього процесу та становить собою *покрокову модель (step-model)* проектувальної діяльності [5, с. 119 – 120]. Таким чином, згаданий алгоритм, у цілому, подається як досить *розгорнена в змістовному плані когнітивна схема*, яка, на відміну від алгоритму за методом Паттерн, включає *не лише стратегічні, але й тактичні дії дослідника*, а саме:

- 1) *аналітико-діагностувальний етап*: аналіз ситуації;

діагностика чинників, що вплинули; формулювання проблеми;

2) *цілеутворювальний етап*: вироблення ціннісних установок; визначення цілей та їх ієрархізація;

3) *стратегічно-прогнозувальний етап*: висунення гіпотез; моделювання варіантів рішення; прогнозування результату; формування стратегій діяльності;

4) *концептуально-створювальний етап*: формування концепції проекту; розробка узагальнених моделей діяльності; створення управлінських підсистем щодо реалізації проекту;

5) *організаційно-уточнювальний етап*: конкретизація завдань; визначення умов та засобів реалізації процесу проектування; планування етапів реалізації стратегії;

6) *експериментально-технологічний етап*: упровадження проекту; моніторинг процесу реалізації; організація зворотного зв'язку; поточна оцінка; коригування;

7) *рефлексивно-оцінювальний етап*: оцінка, аналіз, узагальнення результатів; формулювання проблем; визначення пріоритетних напрямів подальшої діяльності;

8) *оформлення*: опис процесу й результатів проектування; дескрипція параметрів продукту – інноваційної педагогічної системи; звіт за результатами проектної діяльності (публікації, повідомлення, доповіді); захист проекту; презентація.

9) *експертно-оцінювальний етап*: партисипація проекту; заключення експертної комісії; ауторезюме щодо діяльності проектного колективу з оцінювання перспектив.

Утім, ми вважаємо, що *особливості методики Паттерн* є такими, що вона *виявляє свою доречність як засіб для експертного оцінювання проекту, а також – для рефлексивної оцінки діяльності проектного колективу*. Наші випробування методики Паттерн дозволяють стверджувати, що запропонований нами алгоритм у певних випадках може розглядатися як *адаптивний варіант* когнітивної схеми, ґрунтованої на методі Паттерн, а в інших – як *варіант, що поглиблює, гранично конкретизує зміст* проектувальної діяльності, й фактично, слугує, щодо останньої, *інструкцією-притисом*.

Тому, під час організації процедур освітнього інжинірингу доречно говорити про визначення умов щодо *оптимального поєднання* (композиції) розглянутих вище когнітивних схем,

розроблених за методом Паттерн та за технологією (алгоритмом) проектування інноваційних педагогічних систем.

На підставі викладеного вище, зробимо таке РЕЗЮМЕ. Сучасний стан розробленості когнітивістики уможливило подання її структури трьома рівнями знання: I – філософія; II – когнітологія; III – конкретні когнітивні науки. На відміну від решти технологій, технологію проектування інноваційних педагогічних систем нами віднесено до II рівня (когнітологія). *Це стає можливим завдяки міждисциплінарному дискурсу, який нами було сформовано для вищезгаданої технології на основі концепції проектування інноваційних педагогічних систем, що, в свою чергу, подається як продукт міждисциплінарного синтезу.*

У наших розвідках ми переконалися, що технологія проектування є ефективною для процедур освітнього інжинірингу – *навіть поза міждисциплінарним контекстом* (мої публікації по освітній інжинірингу). Проте, якщо актуалізувати завдання щодо переведення процедури *освітнього інжинірингу* (як нормативної технології) *на рівень наукової процедури* (а отже, інноваційної технології), то як *стратегічний інструмент* постає саме *технологія проектування інноваційних педагогічних систем*.

Оскільки ця технологія орієнтується на *поглиблення змістовно-процесуального аспекту інжинірингу*, що *передбачає подання останнього як інтелектуального акту*, то є доречним розгляд процедури освітнього інжинірингу в площині когнітивістики – саме *на основі технології проектування інноваційних педагогічних систем*. Цим підтверджується правомірність співвіднесення вище означеної технології з другим структурним рівнем когнітивістики, яким виявляється когнітологія.

Звідси, ми можемо говорити про технологію проектування інноваційних педагогічних систем – як *про компонент когнітології* (тобто, *методології когнітивістики*) – на теоретичному рівні пізнання, та як *про стратегічний інструмент освітнього інжинірингу* – на рівні праксеології, що й зумовлюється *міждисциплінарним генезисом* та *трансдисциплінарною зорієнтованістю* нашої технології на дослідження – за рахунок досліджень, що виконуються в площині когнітивістики.

Останнім уможливлується висновок, що когнітивістика, дійсно, слугує трансдисциплінарною основою освітнього інжинірингу – саме через технологію проектування інноваційних педагогічних систем.

Список використаної літератури

1. Ван Гиг Дж. Прикладная общая теория систем / Дж. Ван Гиг: пер. с англ. / Под ред. канд. физ.-мат. наук Сушкова Б. Г., д-ра философских наук Тюхнина В. С. – М. : Изд-во: «Мир», 1981 г. – 733 с. в 2 книгах. **2. Грачев Н. Н.** Психология инженерного труда / Н. Н. Грачев. – М.: Высшая школа, 1998. – 332 с. **3. Докучаєва В. В.** Верифікація як критерій результативності науково-педагогічного дослідження / В. В. Докучаєва // зб. наук. пр. «Педагогічні науки» : Херсон – 2018 – № 80 – С. 14 – 20. **4. Докучаєва В. В.** Освітній інжиніринг як технологія / В. В. Докучаєва // Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті: матеріали міжнародної наукової конференції. – Одеса, 16-17 березня, 2018. – С. 104 – 107. **5. Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі / В. В. Докучаєва – Луганськ: Альма-матер, 2005. – 304 с. **6. Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем як трансдисциплінарно зорієнтовані концепція та технологія / В. В. Докучаєва // Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації: монографія / за ред. С. Я. Харченка; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. – С. 210 – 243. **7. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 /Докучаєва Вікторія Вікторівна. – Луганськ, 2007. – 481 с. **8. Докучаєва В. В.** Технологія освітнього інжинірингу на основі методу Паттерн /В.В.Докучаєва // Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології – м. Харків, 11 – 12 травня 2018 р. – С. 24 – 28. **9. Завьялова М. П.** Когнитология как метанаука в структуре когнитивистики / М. П. Завьялова // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология.

Политология. – 2010. – № 2. – С. 18 – 22. **10. Инжиниринг** – это проектирование: материалы Национальной Палаты Инженеров РФ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://npirf.ru/inzhiniring-eto-proektirovanie/>. **11. Князева Е. Н.** Трансдисциплинарные стратегии / Е. Н. Князева // Вестник ТПУ – 2011 – №10 (112) – С.193 – 194. **12. Князева Е. Н.** Трансдисциплинарность синергетики : следствие для образования. Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – С. 346 – 347. **13. Нестерова М. А.** Трансдисциплинарность когнитивистики / М. А. Нестерова // Новая парадигма – 2014. – Вып. 123. – С. 42 – 49. **14. Плотинский Ю. М.** Модель социальных процессов: учеб. пособ. для высш. учеб. заведений: изд 2-е перераб.и доп. / Ю. М. Плотинский – М.: Логос, 2001. – 296 с. **15. Султанов И. А.** Методика Паттерн на службе проектного выбора [Электронный ресурс] / И. А. Султанов – Режим доступа: <http://projectimo.ru/planirovanie-proekta/metod-pattern.html> **16. Философия:** Энциклопедический словарь / Под ред. А.А.Ивина. — М.: Гардарики, 2004. — 1072 с. **17. Якушева С. Д.** Профессионально-педагогический инжиниринг в развитии современного российского образования / С. Д. Якушева // IX Европейский научно-практический конгресс психологов и педагогов : материалы Международного научно-практического конгресса, г.Киев, 20 – 27 декабря 2013 г. / Науч.-инф. издат. центр на базе Европейской ассоциации педагогов и психологов «Science», Од., 2013. – С. 8 – 12.

С. О. Омельченко
доктор педагогічних наук, професор,
ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний
університет»

С. О. Головко
кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
обліку і аудиту
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З МЕНЕДЖМЕНТУ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

***Анотація.** У дослідженні обґрунтовано, що педагогічна технологія виступає провідним рушієм професійної підготовки магістрів. При обґрунтуванні та розробленні технології враховано методологічні підходи (системний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, гуманістичний, діяльнісний, культурологічний), принципи (систематичності і послідовності, науковості, свідомості і творчої активності магістрантів, спільного характеру навчання та врахування індивідуальних особливостей магістрантів, спадкоємності, модульності, комунікативності, креативності, інтерактивності). Зазначену технологію подано у вигляді чотирьох блоків: цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та діагностико-результативного.*

***Ключові слова:** педагогічна технологія, управлінська культура, формування, майбутній магістр, менеджмент, фахова підготовка.*

Актуальність і доцільність дослідження проблеми формування управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту в процесі фахової підготовки у закладі вищої освіти спричинено тими динамічними перетвореннями, що відбуваються в економічній, політичній, соціальній сферах нашої країни загалом, й у сфері економічної освіти зокрема. Ці зміни висувають підвищені вимоги до професійних якостей

майбутнього менеджера, серед яких найважливіше місце посідають навички використання набутих знань, адаптації до нових потреб економічної галузі, відповідальної, активної дії та швидкого прийняття рішення, командної співпраці, лідерських якостей, прийняття виважених управлінських рішень, відкритості до інноваційних знань та критичного мислення, уміння володіти дієвими інструментами стимулювання працівників установи, організації та регулювання міжособистісних відносин, здійснення ефективних комунікацій у різних сферах діяльності організації тощо.

На освітньому рівні магістра ці вимоги трансформуються в необхідність формування у майбутніх менеджерів управлінської культури, що виступає складником загальнолюдської культури, а також формою застосування загальнолюдських культурних надбань в управлінській галузі. За своїм змістом управлінська культура магістра з менеджменту характеризується його успішністю в організації та реалізації управлінського процесу, реалізації управлінської праці, застосуванні управлінської техніки, а також низкою вимог, що висуваються до управлінських систем і працівників та відповідають нормам, а також принципам суспільної моралі, права, етики, естетики. Відтак, управлінську культуру менеджера варто розглядати як системну узагальнюючу якість будь-якої діяльності в управлінні, що включає якісні особистісні риси керівника, а також особливості його праці.

Важливість ефективної професійної підготовки майбутніх магістрів визначено в чинній нормативно-правовій базі України (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року, Указ Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» тощо.). Фундаментальним теоретико-методичним підґрунтям проблеми формування управлінської культури майбутніх магістрів з менеджменту є наукові праці вітчизняних і зарубіжних учених, у яких виокремлено наступні напрями розв'язання окресленого питання: теоретико-методологічні засади університетської підготовки майбутніх магістрів (Н. Батечко, Н. Волкова, О. Дубасенюк, І. Зязюн, І. Підласий, Ю. Рашкевич, С. Сисоєва);

теорія і практика професійного становлення майбутнього менеджера, економіста у закладах вищої освіти (Т. Коваль, Т. Колбіна, О. Набока, В. Нагаєв, Т. Поясок, В. Стрельников, О. Гречаник та ін.); різні аспекти фахової підготовки майбутніх менеджерів – формування управлінських, ключових компетенції (Л. Афанасьєва, Г. Лоїк), управлінських навичок (Л. Сергєєва), лідерських якостей (О. Самохвал), готовності до управлінської діяльності (С. Тарасова); використання інтерактивних і цифрових технологій в підготовці менеджерів (Г. Локарева, Т. Коваль, А. Тютюник, Д. Миценко, Г. Лоїк). Важливими вважаємо також дослідження з проблем освітнього менеджменту (А. Губа, О. Галус, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, С. Калашнікова, Т. Сорочан, М. Сметанський, Є. Хриков та ін.).

Загальні основи розвитку професійно-педагогічної культури в освітньому процесі розкрито в роботах Н. Ничкало, В. Буряка, В. Гриньової, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Нечепоренко, І. Прокопенка, Г. Шевченко та ін., загальні питання формування управлінської культури подано в роботах Г. Єльнікової, А. Грушевої, Н. Протасової, О. Романовського та ін. Зокрема, досліджено питання розвитку управлінської культури керівників закладів освіти, викладачів (В. Олійник, Г. Єльнікова, О. Набока, С. Королюк, Л. Васильченко, В. Діуліна, М. Якібчук), Т. Пономаренко, В. Дубінецький), державних службовців (О. Яркової), офіцерів-прикордонників (М. Гарнавський), інженерів залізничного транспорту (Р. Сущенко), фахівців лісогосподарської галузі (С. Яшник), працівників митних органів (О. Корнійчук) та ін.

Формування управлінської культури та професійної компетентності менеджерів є важливим складником фахової освіти в зарубіжних країнах. Про це свідчать проведені дослідження С. Кормільцевої (Канада), І. Сидор (Велика Британія), В. Палинчук (США), Н. Чорногор (Франція) та ін.

У процесі наукових пошуків встановлено, що попередні дослідження були реалізовані, переважно, у межах освітнього ступеня «бакалавр» і не враховували специфіку та можливості магістерської програми. Крім того, предмет дослідження розглядався локально, в рамках окремих навчальних дисциплін і не враховував можливості системної фахової підготовки, що

розкриває широкі можливості щодо реалізації нашого дослідження. Тому подальшим логічним кроком стало наукове обґрунтування та теоретична розробка відповідної педагогічної технології, що дозволяє здійснювати формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту в процесі фахової підготовки.

У нашому дослідженні ми ґрунтуємося на науковій позиції Н. Волкової, яка доводить, що вибір технології у педагогічних дослідженнях обумовлений тим, що технологічність освітнього процесу забезпечує якість освіти, оскільки намагається відповісти на запитання, яким чином краще здійснювати освітню діяльність [1, с. 108].

Разом із тим, варто зазначити, що поняття «технологія» раніше використовували виключно в контексті техніки та виробничої сфери. У наші дні це поняття розповсюджено у різних наукових галузях життєдіяльності та життєтворчості людини, у тому числі, педагогічній («соціально-педагогічна технологія», «педагогічна технологія», «технологія освітнього процесу», «технологія навчання», «технологія виховання» тощо).

Як слушно зазначає С. Сисоєва, «...основна ідея технологізації освітнього процесу полягає в тому, щоб перетворити педагогічний процес в освітній установі на цілеспрямований процес діяльності всіх її суб'єктів» [2, с. 127]. Орієнтуючись на дану позицію, будемо вважати, що педагогічна технологія, яка розроблюється нами, пов'язана з освітнім процесом у контексті взаємодії викладача і магістранта – майбутнього менеджера.

Ми також підтримуємо позицію В. Гузеева, який говорив, що «... зв'язок терміну «технологія» з педагогікою викликав тривалі дискусії, у результаті яких з'явилася ціла низка загальних однотипних визначень» [3, с. 392]. Дійсно, дослідники розуміють під технологією сукупність (упорядкованість) дій, процедур, операцій, прийомів, форм, методів, які використовують для реалізації мети дослідження. Доволі часто педагогічну технологію представляють як засіб реалізації змісту навчання або сукупність методичних і процесуальних дій педагога, спрямованих на підвищення якості процесу професійної підготовки.

У нашому дослідженні ми орієнтуємося на данні українського педагогічного словника, де вказано, що під педагогічною технологією (др.-грец. *techne* – мистецтво, майстерність, уміння; *logos* – слово, учення) розуміють сукупність, спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, системно використуваних в освітньому процесі, на основі декларованих психолого-педагогічних установ. Крім того, педагогічну технологію розуміють як один із основних засобів дії на процеси розвитку, навчання та виховання в навчальному закладі [4].

С. Сисоєва розглядає педагогічну технологію на загальнопедагогічному (дидактичному), частково-методичному (предметному) та локальному рівнях (методи, прийоми) [2, с. 129]. У нашому дослідженні ми орієнтуємося на останній рівень, адже саме він спрямований на досягнення мети наукової роботи через розроблення таких форм і методів професійної підготовки магістрів, що максимально сприятимуть формуванню управлінської культури. У цьому контексті ми поділяємо думки І. Зяюна, який зазначає, що технологія відповідає на запитання: «Як зробити?», «З чого і якими засобами?» [5, с. 24]. Крім того, орієнтуємося на науковий підхід С. Гончаренка про те, що технологія в загальному розумінні – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [4, с. 334].

Відтак, ми маємо глибоке переконання, що саме педагогічна технологія, як інструментарій або засіб, дозволяє посилювати індивідуальний підхід у навчанні, розвивати креативні якості майбутніх менеджерів, спираючись на їх спроможність до самостійної роботи, використовувати інтерактивні форми та методи навчання, дидактичні ігри, дискусії, здійснювати моделювання ситуацій практичної діяльності. **Тому саме педагогічну технологію ми пов'язуємо з інноваційним підходом вирішення проблем професійної підготовки, у тому числі з формування управлінської культури.**

Беручи до уваги теоретико-методологічні засади досліджень знаних науковців у контексті технологічного підходу (С. Харченко, С. Сисоєва, М. Кларін, О. Дубасенюк, І. Бех),

розкриємо принципи застосування педагогічної технології в освітньому процесі:

- результативності як механізму відображення досягнення мети дослідження або освітнього процесу;
- системності як цілісності взаємозв'язків змісту, форм, методів і прийомів здійснення освітнього процесу, отже технологія має всі ознаки системи;
- цільової спрямованості (концептуальності) як орієнтації на певних теоретичних положеннях, що представляють шляхи реалізації мети дослідження;
- керованості як можливості управління, діагностики та корекції технології на різних етапах її упровадження в процес університетської підготовки майбутніх менеджерів;
- модернізації змісту технології як інструментарію підвищення її якості залежно від проміжних результатів;
- відтворюваності як можливості використання даної технології в типових або незначно змінених умовах;
- ефективності як індикатору якості використання в освітньому процесі педагогічної технології порівняно із іншими засобами та ін.

Розкриємо також особливості побудови педагогічної технології):

1. Зазвичай технологія представляється у взаємозв'язку складників (компонентів).
2. Технологія має характеристики, що можуть бути якісно та кількісно описані.
3. Специфіка зв'язків між складниками технології відображає її структуру як форму реалізації.
4. Технології керовані, крім того, можуть бути й самокерованими.
5. Технології є динамічними.
6. Кожну технологію можна представити за допомогою різних засобів.

У процесі створення педагогічної технології формування управлінської культури майбутніх менеджерів ми будемо орієнтуватися саме на ці особливості так само, як і під час перевірки ефективності її функціонування.

Отже, основоположним напрямом наукового пізнання в

проблемі професійної підготовки майбутніх магістрів із менеджменту ми визначаємо технологічний підхід, отже, будемо розглядати предмет нашого дослідження як педагогічну технологію, виявивши її складники, а також указавши напрямки впровадження технології в процес університетської підготовки майбутніх менеджерів.

Технологічний підхід орієнтує на дослідження процесу формування управлінської культури як певної цілісності, що є сукупністю компонентів, взаємодія яких породжує нові, інтеграційні якості, що утворюють її та не виступають механічною сумою. Технологічний підхід ми розглядаємо як стратегічний, водночас вважаємо обґрунтованим застосовувати до нього й інші відомі наукові підходи, які є ефективними для вирішення завдань нашого дослідження.

Розкриємо далі **логіку побудови педагогічної технології**. Почнемо із мети, що конкретизується в завданнях та ґрунтується на теоретико-методологічних засадах дослідження. Далі – зміст як основа нашої педагогічної технології, форми, методи і прийоми як її процесуальні засади. Важливе місце відводиться рефлексії та корекції педагогічної технології на різних етапах її впровадження, а також оцінюванню (діагностиці) кінцевих результатів, що мають співвідноситися із метою. Крім того, у процесі здійснення завдань дослідження варто окреслити етапи технологічного процесу формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту. Для цього важливо теоретично довести необхідність використання педагогічної технології на різних етапах університетської підготовки майбутніх менеджерів, а також представити відповідну сукупність форм і методів.

Отже, у нашому дослідженні під **педагогічною технологією формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту** ми розуміємо взаємопов'язану динамічну та гнучку сукупність форм, методів, засобів освітнього процесу, об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю реалізації, що є запорукою формування управлінської культури майбутніх менеджерів в умовах підвищення ефективності освітнього процесу, що гарантує досягнення кінцевого результату дослідження.

Переваги педагогічної технології полягають у тому, що її структура може бути як самостійно розроблена відповідно до мети та завдань дослідження, так й модернізована, урахуовуючи специфіку дослідницької роботи. Педагогічну технологію формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту представимо як чотири взаємопов'язані блоки: *цільовий, теоретико-методологічний, організаційно-змістовий та діагностико-результативний*. Інноваційність авторської педагогічної технології відображається в інтерпретації та модифікації вже розроблених форм, методів і засобів через призму університетської підготовки майбутніх менеджерів.

Виділимо вимоги до розроблення педагогічної технології:

- розвивати у майбутніх магістрів із менеджменту компетентності, необхідні для ефективної професійної діяльності;
- прищеплювати бажання здобуття знань про управлінську культуру як особистісно-професійну властивість;
- розвивати бажання до творчого самовираження та самореалізації при навчанні в умовах, зорієнтованих на формування управлінської культури;
- сприяти розвитку мотивації до формування управлінської культури в процесі фахової підготовки;
- формувати в майбутніх менеджерів яскраво виражену позицію щодо управлінської культури як інтегративної якості особистості та ін.

У процесі обґрунтування та розробки педагогічної технології ми виділили завдання до науково-педагогічних працівників як організаторів професійної підготовки магістрантів-менеджерів:

- ініціувальне (розробка концепції підготовки майбутніх магістрів із менеджменту, визначення пріоритетних напрямів упровадження технології);
- інформаційне (реалізація низки заходів для опанування повної інформації з проблеми формування управлінської культури, інформації про можливості університетської освіти щодо формування зазначеної культури, забезпечення доступу до репозиторіїв, баз даних, бібліотечних фондів тощо);
- організаційне (створення умов реалізації різних

складників технології);

- стимулювальне (створення системи моральної й матеріальної підтримки магістрантів і науково-педагогічних працівників, що включає організацію та проведення заходів наукової конкуренції, виставок, презентацій та ін.);

- рефлексивна (експертна оцінка особистісного вивіщення магістрантів у контексті реалізації завдань дослідження; аналіз стану та перспектив упровадження педагогічної технології).

Відтак, представивши низку вимог, на яких будується обґрунтування педагогічної технології, перейдемо до розроблення. Ми плануємо враховувати її зміст відповідно до змісту професійної підготовки, економічних реалій сьогодення, соціального запиту, використання ідей фундаменталізму, науковості, цілісності, ціннісних орієнтацій особистості, єдності інтелектуальної та емоційної сфер майбутнього менеджера тощо.

Орієнтиром для розроблення технології стали також труднощі, зафіксовані під час констатувального експерименту, у тому числі відсутність у низки магістрантів інтересу до управлінської культури як педагогічного феномену, відповідного рівня мотивації та окреслення перспектив управлінської діяльності. Наслідком цього не всі молоді менеджери виконують управлінські функціональні обов'язки без помилок, якісно, організовано та ефективно.

У нашому дослідженні ми також орієнтуємося на наступні вимоги, зафіксовані в процесі реалізації констатувального експерименту: інформальна освіта та самовивіщення майбутніх магістрів; зацікавленість креативною працею; ставлення до сутності і змісту управлінської культури як сучасного педагогічного феномену; розуміння та використання позитивного досвіду діючих магістрів із менеджменту, які мають високий рівень розвитку управлінської культури, що дозволяє якісно реалізовувати себе в умовах соціально-економічних негараздів та емоційної невизначеності.

Почнемо із **цільового блоку** педагогічної технології. Погоджуємося, що мета як наукове поняття є передбаченням у свідомості суб'єкта результату, на досягнення якого спрямована діяльність [1]. Як слушно зазначає С. Харченко, мета є

центральним стрижнем педагогічної категорії, яка пов'язує воедино всі основні компоненти освітнього процесу та значною мірою детермінує його результати [6, с. 225].

У педагогічній технології мета виступає уявним, прогнозованим уявленням про результат освітнього процесу, компетентності, стан особистості, що формується. Саме мета впливає на напрямки розвитку процесу професійної підготовки, виступає еталоном оцінювання результатів. Тому від мети залежать усі інші блоки педагогічної технології. Це твердження виходить із того, що мета є системоутворювальним компонентом педагогічної технології, а ще й провідною ланкою професійної підготовки.

Зазначене твердження перегукується із науковою позицією С. Харченка, що формулювання мети повною мірою відображає її системоутворюючий характер. Вона виступає орієнтиром у побудові інших компонентів технології [6, с. 225]. Вважаємо, що цільовий блок має функції: ціліпокладальну (конкретизація мети в певних завданнях) та діагностично-прогностичну (оцінювання, діагностика та корекція результатів процесу формування управлінської культури магістрантів). Зазначене вище дозволяє перейти до з'ясування мети та завдань педагогічної технології.

Загальною **метою** цього процесу визначено: формування управлінської культури майбутніх магістрантів із менеджменту у процесі фахової підготовки. Відповідно до мети нами подано наступні **завдання**: визначити сукупність форм і методів університетської підготовки магістрантів; актуалізувати їхні потреби в самопізнанні й самовдосконаленні; сформувати мотивацію магістрантів; розвивати суб'єкт-об'єктні відносини, що передбачають наявність високого рівня активності при реалізації мети дослідження.

Ми маємо глибоке переконання, що якість педагогічної технології можна оцінити через досягнуті результати, які, корелюють із поставленою метою. Тому рівень такої кореляції є орієнтиром ефективності педагогічного дослідження.

Розробка технології формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту базується на низці **методологічних підходів**, що відносяться до **теоретико-методологічного блоку**:

- **системний**, що характеризує цілісність педагогічного процесу, установлює зв'язки між суб'єктами педагогічної діяльності. У межах системного підходу технологія розуміється як педагогічна система, тобто певна цілісність, що виступає сукупністю складників. Їхня взаємодія породжує нові інтеграційні якості, що не є механічною сумою. Системний підхід у нашому дослідженні є важливим, водночас ми впевнені в необхідності використання інших наукових підходів. Низка підходів у сукупності виступає гарантом ефективного вирішення проблеми формування управлінської культури.

- **компетентнісний**, спрямовує університетську підготовку магістрантів із менеджменту на досягнення результатів – загальних і фахових компетентностей. У контексті завдань нашого дослідження наведемо приклад компетентностей, що подано в освітньо-професійній програмі «Менеджмент (адміністративний менеджмент)» ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» щодо формування управлінської культури: ЗК 1, ЗК 6, ФК 12, ПРН 32, ПРН 40. Ми маємо глибоке переконання, що компетентнісний підхід дає можливість розглядати управлінську культуру майбутніх магістрів із менеджменту як вагомий результат фахової підготовки, охоплювати зміст навчальних дисциплін, відобразитися на різних етапах професійної підготовки тощо.

- **діяльнісний**, пов'язує університетську підготовку до майбутньої професійної діяльності магістрантів (відповідно до Класифікатора професій ДК 003:2010 – менеджер (управитель) підприємств, установ, організацій та їх підрозділів; менеджер (управитель) з адміністративної діяльності [7]), а також запитами сьогодення. Зазначимо, що орієнтиром університетської підготовки є творчо та професійно спрямована діяльність магістрантів.

- **особистісно зорієнтований**, спрямовує викладачів на здійснення університетської підготовки магістрантів, що враховує їхню індивідуальність, самобутність і неповторність на основі загальнолюдських цінностей. Ставлення до особистості з боку викладачів відбувається в контексті особливостей, інтересів, здібностей особи. Важливе значення має формування унікальних особистісних якостей майбутніх магістрів. Зазначений підхід

перегукується із студентоцентрованим підходом. В основу такого підходу покладено ідею максимального забезпечення студентами їх шансів отримати гарне місце на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у працедавців, задоволення тим самим актуальних потреб останніх (відповідно до проекту «Гармонізація освітянських структур в Європі» – Tuning educational structures in Europe) [8, с. 16]. Значущість ідеї студентоцентрованого навчання окреслено також на Конференції Міністрів освіти Європейського простору вищої освіти (24 – 25 травня 2018 р., м. Париж, Франція). Зазначено, що розвиток вищої освіти передбачає подальше повне запровадження студентоцентрованого навчання та відкритої освіти в контексті навчання впродовж життя. Освітні програми, що пропонують різноманітні методи навчання та гнучке навчання, можуть сприяти соціальній мобільності та постійному професійному розвитку, надавати можливість отримати доступ до вищої освіти та завершити її на будь-якому етапі свого життя [9].

- *гуманістичний*, орієнтує на формування цілісної особистості майбутнього магістра із менеджменту, спроможної до самореалізації, розуміння внутрішнього світу людини як цінності. Реалізація гуманістичного підходу вимагає від педагогів не тільки доброго та гуманного ставлення, але й поваги до особистості (індивідуальних особливостей, прагнень, думок) та сприяння її гармонійному розвитку [10, с. 148].

- *культурологічний*, пов'язує освіту та культуру, зокрема, враховує при організації та реалізації освітнього процесу специфіку розвитку матеріальної та духовної культури цивілізацій, етносів, націй у конкретно-історичному періоді, їх взаємозв'язки та взаємовпливи. Основним змістом професійної культури менеджера є здатність до інформальної освіти, самовиховання, саморозвитку, свідомого сприйняття соціокультурних цінностей та творчої самореалізації.

Концепція формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту ґрунтується на низці **закономірностей**: відповідність змісту, форм, методів і прийомів професійної підготовки соціально-економічними запитами та викликами сьогодення, здобуткам національної та світової науки і культури; єдність мети та результатів освітнього процесу; відповідність педагогічної технології меті та завданням дослідження;

взаємозв'язок обсягу та змісту університетської підготовки майбутніх магістрів із менеджменту.

Перейдемо далі до опису **принципів** реалізації педагогічної технології з урахуванням особливостей професійної підготовки майбутніх менеджерів. Зазначені принципи виступають системоутворювальними факторами університетської підготовки, що представляють напрямок діяльності науково-педагогічних працівників, у тому числі в умовах взаємодії з магістрантами. Представимо ці принципи як вимоги (правила), відповідно до яких викладач здійснює професійну діяльність:

1) науковості (урахування в змісті освітньо-професійних програм сучасних наукових теорій, ідей та поглядів);

2) міждисциплінарності (забезпечення формування управлінської культури через створення інтегрованих навчальних курсів, проведення окремих інтегрованих занять; інтенсифікація освітнього процесу, поглиблення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами, пошук спільного інтегрованого змісту);

3) інтеграції навчальної та науково-дослідної роботи магістрантів (організація навчання, заснованого на дослідженнях);

4) доступності і посиленості (добір форм і методів професійної підготовки майбутніх магістрів відповідно до вікових та індивідуальних особливостей магістрантів; можливість модернізації змісту професійної підготовки відповідно до завдань дослідження);

5) наступності та перспективності (підготовка магістрантів з опорою на досвід, отриманий під час проходження виробничої практики, що є основою подальшого професійного самовдосконалення);

6) практичної (професійної) спрямованості (формування компетентностей магістрантів корелює з вимогами майбутньої професійної діяльності);

7) безперервності (поєднання аудиторної, позааудиторної групової та індивідуальної роботи магістрантів, а також виробничої практики);

8) наочності (використання цифрових технологій задля

унаочнення, оптимізації освітнього процесу);

9) гуманізації та гуманітаризації (процес професійної підготовки спрямований на розвиток особистості кожного майбутнього менеджера, відтак, педагогічна технологія базується на твердженні, що людина – найвища цінність сучасного суспільства);

10) діалогічної взаємодії суб'єктів і об'єктів освітнього процесу (залучення магістрантів до спільної наукової, методичної та інших видів університетської діяльності в умовах поваги та взаєморозуміння).

Зазначимо також, що в теоретико-методологічний блок входять концептуальні положення дослідження, які ми вважаємо **сучасними парадигмами університетської освіти**.

Виділені цільовий та теоретико-методологічні блоки дозволили нам підійти до обґрунтування **організаційно-змістового блоку реалізації педагогічної технології формування управлінської культури**, зокрема, до вибору змісту, форм, методів і прийомів університетської підготовки майбутніх магістрів із менеджменту.

На нашу думку, серед найважливіших компонентів педагогічної технології є **зміст**, що передбачає наявність конкретних підстав, ідей, принципів і правил, що визначають і окреслюють професійну підготовку магістрантів-менеджерів та забезпечують наукові підходи до розроблення змісту технології відповідно до мети дослідження.

Розробку змістового компонента педагогічної технології ми починаємо з характеристики особливостей управлінської культури сучасного менеджера. Саме такі особливості, на нашу думку, дозволяють виділити найбільш значущі напрями:

- світоглядні передумови формування управлінської культури як міждисциплінарного педагогічного феномену;
- історико-педагогічні витоки підготовки менеджерів в ЗВО; становлення та розвиток економічної освіти України (у тому числі історико-педагогічні дослідження за регіональною ознакою);
- порівняльно-педагогічний аналіз університетської підготовки менеджерів у зарубіжних країнах;
- використання інтерактивних технологій в процесі

професійної підготовки майбутніх магістрів із менеджменту;
- організація науково-дослідної роботи магістрантів економічних спеціальностей.

Ці напрямки, своєю чергою, і складають організаційно-змістовий блок педагогічної технології, який ми розробляємо. Важливою умовою розроблення організаційно-змістового блоку педагогічної технології є попередня діагностика сформованості у майбутніх магістрів із менеджменту управлінської культури. На основі виділеного нами проблемного поля дослідження ми й здійснюємо розробку організаційно-змістового блоку технології.

У цьому контексті ми говоримо про розроблення модернізованого змісту навчальних дисциплін, який мають засвоїти магістранти, збагаченні наявних і розробленні інноваційних форм, методів і прийомів освітнього процесу тощо.

Констатувальний експеримент дозволив установити, що зміст навчання, спрямований на формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту фактично не представлено в змісті навчальних дисциплін освітньо-професійного рівня «магістр», він має фрагментарний та недостатньо системний характер. Аналіз робочих навчальних програм свідчить, що окремі теми (а точніше, фрагменти тем) подано в деяких дисциплінах: «Публічне адміністрування», «Технологія управління персоналом», «Технологія прийняття управлінських рішень», «Державне та регіональне управління».

Ми маємо глибоке переконання, що покращення фахової підготовки майбутніх менеджерів корелює з проблемою оновлення змісту підготовки із врахуванням сучасних інтеграційних процесів, цифрових технологій, соціально-економічних напрямків розвитку суспільства та запитів сьогодення.

Викладені в попередніх підрозділах основні теоретичні положення, що визначають підходи до управлінської культури менеджерів з позиції системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого та гуманістичного підходів служать для нас підставою до розробки цього компонента.

При цьому звертаємо увагу, що «... що зміст освіти складає досвід людства, відповідний за структурою людській культурі,

який передається від покоління поколінню для засвоєння (у широкому розумінні); спеціально відібраний для засвоєння об'єм знань, умінь та навичок (у вузькому розумінні)» (за А. Хуторським [11]). Беремо до уваги висловлення В. Краєвського [12], що зміст повинен відповідати рівню сучасної науки, виробництву, вимогам демократичного суспільства; врахування єдності змісту підготовки і процесуальної сторін навчання; структурної єдності змісту на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку.

Зрозуміло, для того, щоб сформувати необхідний зміст підготовки майбутнього менеджера, важливо чітко визначити його компоненти (складники), що розкривають наступні напрямки:

- знання специфіки сутності й особливостей інноваційного менеджменту, систем управління, стратегічного менеджменту, управління персоналом, основних принципів антикризового управління, вирішення проблем професійної діяльності; здатність використовувати набуті знання у практичній професійній діяльності;

- розуміння ролі та значення різних напрямків управлінської діяльності (інформаційно-аналітичної, планувальної, регулюючої, організаційно-виконавчої, координуючої, контролююче-облікової, інноваційно-дослідницької, експертно-консультативної, представницької, професійного самовдосконалення), а також управлінських умінь;

- наявність концептуальних знань у сфері управлінської діяльності, що є основою для оригінального мислення, креативної, інноваційної діяльності;

- знання вимог, що висувають до роботи на посадах середнього та вищого рівнів управління в установах та організаціях;

- уміння планувати власну управлінську діяльність, обирати раціональні методи виконання професійних дій;

- уміння аналізувати результати виконання власної управлінської діяльності тощо.

Крім того, ми вважаємо, що зміст навчання як один з основних засобів формування управлінської культури майбутніх менеджерів, має бути спрямований на формування потреби

особистості в здатності розв'язувати складні нестандартні завдання і комплексні проблеми інноваційного та дослідницького характеру у галузі управління підприємствами, прибутковими та неприбутковими організаціями (відповідно до ОПП ДДПУ). Тому логіка викладання дисциплін в ЗВО має бути спрямована на те, щоб майбутні менеджери оволоділи високим рівнем знань, необхідних для продуктивної та творчої самореалізації при роботі на підприємствах, установах, організаціях та їх підрозділах, у бізнес-структур. У них мають бути сформовані уміння та особистісні якості, що дозволяють вирішувати складні та нестандартні теоретичні та практичні управлінські проблеми у економічній галузі професійної та дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає застосування певних теорій та методів економічної науки.

Особливий наголос ставимо на наявності культури сучасного економічного мислення, здатності користуватися мовними і культурними цілями та брати участь у міжкультурному спілкуванні, готовності до практичного впровадження культури тайм-менеджменту та елементів техніки тайм-менеджменту, умінні виявляти ініціативу і самостійність у різноманітних видах діяльності, брати відповідальність за результати своєї професійної діяльності, дотримуватись корпоративної культури підприємства.

Розроблюючи зміст навчання ми орієнтувалися на положенні про те, що завдяки реалізації змісту однієї навчальної дисципліни досягти мети дослідження вкрай проблематично. Відтак, провідна роль відводиться оновленню змісту низки навчальних дисциплін: «Іноземна мова», «Інформаційні системи і технології управління організацією», «Технологія управління персоналом», «Технологія прийняття управлінських рішень», «Техніка адміністративної діяльності», «Управління комунікаціями в організаціях», «Організаційна поведінка» (табл. 1).

Логіка вибору названих навчальних курсів полягає в тому, що за результатами констатувального експерименту встановлено, що саме ці предмети мають достатні можливості для формування управлінської культури магістрантів у контексті знань теоретичних основ технологій управління персоналом, як

сукупності методів, засобів, процедур здійснення процесів підбору, наймання та використання персоналу в організації, їх розроблення відповідно поставлених цілей та завдань, економічного обґрунтування, структуризації і регламентації.

Таблиця 1

Оновлення змісту навчальних дисциплін з метою формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту

| Навчальна дисципліна | Зміст оновлення навчальної дисципліни |
|---|--|
| «Іноземна мова» | «Управлінська культура у прийнятті управлінських рішень», «Загальне управління якості, культура шести сигм», «Культура управління ризиками», «Управління фінансовими потоками», «Менеджмент і логістика» |
| «Інформаційні системи і технології управління організацією» | «Роль інформаційних систем в формуванні управлінської культури», «Інформаційні технології як засіб підтримки управлінської корпоративної культури», «Спеціалізоване програмне забезпечення в управлінні» |
| «Технологія управління персоналом» | «Вимоги до технологічної побудови системи управлінської культури», «Оцінювання працівників: культура управління», «Управлінська культура у нормуванні вимог до кандидатів на вакантну посаду» |
| «Технологія прийняття управлінських рішень» | «Управлінська культура у прийнятті рішень в унікальних ситуаціях», «Роль управлінської культури в процесі прийняття рішень» |
| «Техніка адміністративної діяльності» | «Моделі культури управління», «Просування управлінської культури», «Управлінська культура і організація» |
| «Управління комунікаціями в організаціях» | «Перешкоди на шляху до ефективних комунікацій в управлінні», «Місце управлінської культури в системі комунікацій» |
| «Організаційна поведінка» | «Управлінська та організаційна культура», «Управлінська культура та подолання конфліктів в організації» |

Постає зрозуміле питання – у чому сутність оновлення змісту навчальних дисциплін? Інновація робочих навчальних програм полягає у збагаченні їхнього змісту через: доповнення змісту теоретичними знаннями щодо тенденцій актуалізації інноваційної управлінської діяльності та інноваційного характеру розвитку економіки.

До них ми відносимо наступні **блоки знань**: сутність і особливості інноваційного менеджменту; антикризове управління; дослідження систем управління; стратегічний менеджмент; управління персоналом. Дані блоки і їх модулі включають в себе сучасні підходи, ідеї, теорії, що відображають досягнення науки управління і практики навчання студентів в умовах магістратури. Фактично передбачається наявність теоретичних знань, умінь з фахових дисциплін, організацій виробничої практики магістрантів тощо.

Ступінь змістового блоку корелює із вимогами ОПП «Менеджмент (бізнес-адміністрування)» та передбачає динамічне, інтегративне та інтерактивне навчання. Зміст навчальних дисциплін спрямований на вивчення комплексного підходу до управління сучасними підприємствами, організаціями та бізнес-структурами. Нами запропоновано оновлені теми засновані на теорії, яка тісно пов'язана з практичним застосуванням у сфері управління та адміністрування. Відтак, навчальні дисципліни дозволяють магістрантам здобути необхідні навички та досвід в не тільки в управлінській культурі зокрема, а й в управлінні взагалі, у маркетингу та фінансах комерційних та некомерційних організацій. Зазначена робота реалізується у бібліотечних фондах, науково-дослідних інститутах, установах, підприємствах, організаціях, бізнес-структурах тощо.

Зазначимо, що формування управлінської культури магістрантів передбачає гармонійне поєднання аудиторної, самостійної та позааудиторної роботи, виробничої практики. Основними видами навчальних занять є: лекція, семінарське, практичне, індивідуальне заняття, а також консультація.

Приведемо далі основні види навчальних занять, що пропонується використовувати в процесі фахової підготовки магістрантів.

Почнемо із лекційних занять різних видів:

- інформаційна лекція – вид лекційного заняття, коли науково-педагогічний працівник надає магістрантам інформацію з теоретичних питань навчальної дисципліни відповідно до освітньо-професійної програми («Вивчення та розвиток управлінської культури в дослідженнях сучасних українських і зарубіжних науковців»);

- тематична вступна або підсумкова лекція, що охоплює тематику навчальної дисципліни («Управлінська культура в запобіганні та подоланні конфліктів»);

- бінарна лекція як вид інноваційно-інформаційного типу з використанням міжпредметних зв'язків, наприклад, інформаційних систем і технологій управління організацією та технології управління персоналом («Спеціалізоване програмне забезпечення в підтримці управлінської та корпоративної культури»);

- лекція із передбаченими помилками. Можуть бути помилки змістового, методичного або поведінкового характеру, завдання магістрантів полягає у знаходженні цих помилок («Функції культури управління»);

- проблемна лекція з викладанням матеріалу, який магістрантам необхідно самостійно «відкрити», дослідити («Моделі культури управління»);

- лекція-конференція, яка моделює процес організації та проведення науково-практичної конференції («Стилі керівництва в менеджменті: реалії в умовах викликів сьогодення»);

- лекція-візуалізація з використанням цифрових технологій (демонстрація та обговорення фрагментів кінофільмів: «Медіум», «Соціальна мережа», «Пірати Силіконової долини», «Стиф Джобс», «Вовк з Уолл Стрит» та ін.);

- лекція-консультація, на якій обговорюється навчальний матеріал, що викликає у магістрантів труднощі в засвоєнні («Професійні якості керівника», «Аксіологічні питання управлінської діяльності», «Управлінська культура як провідний рушій ефективного розвитку підприємства» тощо).

Подамо основні види практичних (семінарських) занять, які використовуємо в процесі фахової підготовки майбутніх магістрів із менеджменту:

- міждисциплінарний семінар, що реалізується впровадження міжпредметних зв'язків; проводиться як правило двома науково-педагогічними працівниками, які викладають різні навчальні дисципліни («Теорії X, Y, Z: їх сутність і зміст»);

- ділова гра, у межах якої моделюється певна проблемна ситуація з метою застосування навичок прийняття управлінських рішень («Ділові переговори», «Нарада», «Бізнес-зустріч»);

- семінар – «мозковий штурм», перед яким магістрантам пропонується актуальне проблемне завдання, що потребує управлінського вирішення, далі вони пропонують варіанти вирішення проблеми з подальшим обговоренням та вибором найкращого варіанту («Управлінська поведінка в умовах кризового стану підприємства»);

- семінар-конференція або круглий (тематичний) стіл, на якому магістранти виступають з підготовленими доповідями на задані теми із подальшим обговоренням («Вимоги до управлінської культури – реальності сьогодення», «Імідж керівника в розрізі його ціннісних орієнтацій»);

- семінар-дискусія з використанням методу навчання – дискусії («Управлінська культура у нормуванні вимог до кандидатів на вакантну посаду»);

- семінар-дослідження, що передбачає навчання, засноване на дослідженнях («Керівник – підлеглий: де проходить межа?»);

- аналітичний семінар, на якому відпрацьовуються професійні ситуації в контексті управління («Проблеми оптимального функціонування управлінської діяльності»).

Провідне місце в університетській підготовці магістрів із менеджменту відводиться індивідуальній роботі, що орієнтує викладачів на створенні необхідних умов для реалізації управлінської культури магістрантів через науково-дослідну роботу, інформальну освіту та проведення консультацій, що організують з метою якісного засвоєння навальних знань та вироблення відповідних умінь і навичок. У процесі нашої дослідницької роботи запропоновано консультації на наступні теми: «Управлінська культура і логістика», «Управлінська культура у прийнятті обґрунтованих рішень», «Загальне управління якості», «Культура управління ризиками»,

«Управління фінансовими потоками» тощо.

Важливе місце в процесі професійної підготовки магістрантів відводиться проєктній діяльності. Наведемо приклад організації та реалізації науково-практичного проєкту «Управлінський досвід. Хмарні технології», метою якого є ознайомлення магістрантів з сутністю і структурою управлінської культури менеджерів, умовами її формування та основними принципами функціонування.

Організація освітнього процесу магістрантів здійснюється через застосування активних та інтерактивних **форм** проведення навчальних занять. Ураховуючи наявність різних наукових підходів щодо форм реалізації освітнього процесу, вважаємо за необхідне чітко пояснити нашу точку зору – під формами (від лат. *forma* – зовнішній контур, вид, зовнішній вираз будь-якого змісту) ми розуміємо спеціально організовану спільну діяльність викладачів і магістрантів, що відбувається за встановленим порядком і режимом [1; 4]. У розрізі мети та завдань дослідження впроваджено низку форм: кейс-вправи «Роль управлінської культури в управлінні персоналом» та ін., тренінгові методики: «Як покращити власну управлінську культуру», «Найкращий керівник», ділові ігри: «Менеджер XXI століття», «Співбесіда», евристичні бесіди, дискусії «Керівник – взірць компанії», проєктна робота тощо на засадах студентоцентризму, партнерської взаємодії, поваги, що спрямовано на формування в майбутніх менеджерів загальних і спеціальних компетентностей, що є базисом успішної професійної діяльності.

Назвемо також й основні **методи** реалізації нашої дослідницької роботи. Під методами (від грец. *μέθοδος* – шлях крізь) ми розуміємо сукупність способів, засобів і прийомів наукового пізнання, що дозволяють досягати поставленої мети та завдань освітнього процесу [1; 4]. Представимо наступні методи: інтерактивний, організації та реалізації освітньої діяльності, стимулювання та мотивації, творчої спрямованості, рефлексії та контролю. Використання зазначених методів задля формування управлінської культури майбутніх менеджерів обумовлюється світоглядною позицією науково-педагогічних працівників і магістрантів, їхнім представленням сутності цього процесу, орієнтацією на застосування комплексу форм освітнього

процесу, що сприяють реалізації мети нашого дослідження тощо.

Результати сучасних досліджень свідчать, що форми і методи освітнього процесу пов'язані із **засобами** – різноманітними матеріалами, знаряддями та інструментами освітнього процесу, за допомогою яких успішно досягається його мета. Нами обрано такі засоби навчання, які ми використовуємо в роботі: діагностичні психолого-педагогічні методики, сучасні цифрові технології, розроблений навчально-методичний комплекс та ін.

Беручи до уваги результати [13], обираємо основні цифрові ресурси:

- Google Диск, Salesforce Stypi, TeamLab, Dropbox, DocVerse (програми для спільної роботи над документами в межах реалізації управлінських проєктів);

- Trello, PodiO, RealtimeBoard, LeaderTask, Any.DO, Doit.im (програми для планування спільної роботи та пошуку напрямків вирішення управлінських проблем);

- Testograf.ru, Surveymonkey.com, Simpoll.ru Google-форми, Microsoft Forms (програми для здійснення опитувань у галузі управління);

- Gliffy, Creately, Caco SVG-Edit, Inkscape (програми для графічної побудови моделей, в яких подано їхню структуру, а також відображено взаємозв'язки між структурними елементами);

- Piktochart, Canva, Poster Designer (програма для розроблення презентаційних матеріалів через інформаційні плакати);

- Timeline JS, RWT Timeline, MyHistro (програми для розроблення хронологій);

- Mindomo, Mindmeister, MindMup, Mind42, XMind (програми для розроблення інтелектуальних карт, представлення класифікацій, ідей, структур);

- Prezi, Qwiki, Slideshare, Powtoon (програми для створення динамічних презентацій) та ін.

Особливе місце у змісті фахової підготовки менеджерів відводиться новітнім університетським структурам – Центрам розвитку компетентностей, що сприяють формуванню конкурентоспроможної, соціально активної, творчої особистості

випускників ЗВО. На нашу думку, організація освітнього процесу має бути практико зорієнтованою та відповідати схемі «навчальні заняття → центри компетентностей → бази практик».

Діяльність Центру компетентностей з основ управління, який запроваджено в нашій роботі, спрямована на реалізацію мети підготовки магістрів із менеджменту – забезпечення підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня зі спеціальності 073 Менеджмент та підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, здатних розв'язувати складні нестандартні завдання і комплексні проблеми інноваційного та дослідницького характеру у галузі управління підприємствами, прибутковими та неприбутковими організаціями. Саме в цьому контексті діяльність Центру компетентностей здійснюється через забезпеченню умов для формування конкурентоспроможності майбутніх менеджерів, моделюючи професійне середовище, застосовуючи інноваційні технології, окреслюючи міждисциплінарні зв'язки в економічних науках.

Головною ідеєю роботи магістрантів у Центрі компетентностей є підвищення якості професійної підготовки на засадах компетентнісного та студентоцентрованого підходів, навчання заснованого на практиці та дослідженнях. За умов зменшення традиційних лекцій здійснюється перехід до практико зорієнтованих занять з використанням інтерактивних і цифрових технологій.

Виділимо основні напрямки роботи магістрантів у Центрі:

- формування інформаційної системи управління підприємством;
- моделі функціонування бізнесу;
- бізнес-процеси на лідерських засадах;
- стратегії розвитку організації;
- стилі керівництва тощо.

Відтак, діяльність магістрантів у Центрі компетентностей з основ управління спрямована на формування компетентностей, необхідних для майбутніх менеджерів. Зазначимо також, що творча робота магістрантів характеризується через розуміння ними креативного характеру праці управління; бажання вирішувати управлінські проблеми; сприяння інноваціям в бізнесі; прагнення творчо застосовувати в професійній діяльності

прогресивні надбання українських і зарубіжних економістів-теоретиків і практиків.

Зазначимо також, що діяльність студентів у Центрі компетентностей спрямована на подолання труднощів, зафіксованих нами в процесі реалізації констатувального експерименту.

Особлива роль в дослідницькій роботі відводиться розробленій нами елективній **дисципліні**: «Управлінська культура менеджера». Метою дисципліни є формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту. Виділимо основні завдання дисципліни: удосконалення та розвиток загальноінтелектуального та загальнокультурний рівня магістрантів; вироблення практичних умінь щодо формування управлінської культури майбутніх менеджерів.

Предметом вивчення дисципліни є структура, особливості, основні ознаки управлінської культури; сучасні методики і технології організації освітнього процесу; індивідуальні та групові освітні технології.

У результаті вивчення дисципліни магістранти повинні мати чіткі уявлення про основні категорії та поняття культури управління; знати основні принципи та норми управлінської етики, сучасні вимоги щодо культури управління; вміти розвивати творче ставлення до засвоєння українського та зарубіжного досвіду у вирішенні управлінських проблем; набути практичні навички щодо проведення системних досліджень з управління, моделювання наслідків управлінських рішень.

Програма дисципліни розрахована на 90 годин, з яких: лекції – 14 годин, практичні заняття – 14 годин, модульні контрольні роботи – 4 години, самостійна робота – 58 годин.

Зазвичай вагомим складником професійної підготовки магістрантів є виробнича практика, що складається із наступних етапів:

- підготовчий етап (організаційні збори, інструктаж з техніки безпеки);
- практичний етап (дослідження теоретичних проблем управлінської діяльності відповідно до теми магістерського дослідження; підготовка аналітичного та статистичного матеріалу);
- заключний етап (узагальнення отриманих матеріалів;

підготовка наукової статті за результатами практики; звіт та презентація матеріалів практики).

Перелік дослідницьких завдань, реалізованих магістрантами під час проходження практики, буде подано в наступному підрозділі.

Особливий наголос при розробленні організаційно-змістового компонента педагогічної технології ставимо на залучення магістрантів до науково-дослідної роботи в межах реалізації навчання, що засновано на дослідженнях. Науково-дослідна співпраця викладачів і магістрантів із менеджменту засновується на їхній креативній взаємодії, що слугує системним чинником формування управлінської культури та важливою умовою становлення професійності. Залучення магістрантів до проведення досліджень є пріоритетною умовою фахової підготовки, що активізує критичне мислення, формує основні компетентності управлінської діяльності тощо.

У процесі дослідницької роботи, спираючись на результати досліджень [13; 14 та ін.], використовуємо низку форм дослідницької діяльності:

1. Діяльність магістрантів з менеджменту в НДЛІ університету, у тому числі при розробленні проектів практико-зорієнтованого характеру на замовлення бізнес-структур, організацій, установ, підприємств.

2. Участь магістрантів у заходах наукової конкуренції: олімпіадах, конкурсах наукових робіт, майстер-класах, тренінгах, конференціях, семінарах, проблемних столах, дебатах, презентаціях тощо.

3. Підготовка наукових статей, тез за матеріалами наукових досліджень.

4. Участь спільно з науково-педагогічними працівниками в грантових програмах, а також в інших заохочувальних заходах, що стимулюють наукові пошуки магістрантів.

Виділимо деякі напрямки наукового пошуку магістрантів: аналіз руху та результатів економічної діяльності, оцінка її успішності; розрахунок потреб підприємства, організації в кадрах; планування діяльності підприємства; пошук та використання необхідних шляхів і ресурсів для найсприятливішого досягнення основних цілей організації;

розробка бізнес-плану та контроль за його реалізацією тощо.

Залучення магістрантів до активної науково-дослідної роботи здійснюють також через вирішення низки проблем: зацікавленість науково-дослідною роботою як невід'ємних складником фахової підготовки; здатність використання наукового стилю мислення в освітньому процесі, у майбутній управлінській діяльності; креативність у науково-дослідній роботі; сформованість дослідницьких умінь, необхідних для реалізації управлінської діяльності тощо. Зазначене вище дозволяє магістрантам визначити їх готовність змінюватися, відмовлятися від стереотипів, знаходити оригінальні вирішення складних управлінських проблем в умовах невизначеності тощо.

Діагностико-оцінний блок розробленої нами педагогічної технології передбачає реалізацію рефлексії через включення майбутніх магістрів із менеджменту в аналітико-оцінну, пошуково-практичну діяльність, що сприяє формуванню стійких уявлень про специфіку роботи в установах, організаціях, бізнес-структурах, на підприємствах, окреслення основних недоліків зазначеного процесу, пріоритети розвитку управлінської культури тощо.

Рефлексія відображається в розвитку мотивації магістрантів до інформальної освіти, усвідомлення її значущості для майбутньої управлінської діяльності.

Передбачається також діагностика та самодіагностика, упровадження портфолію досягнень магістрантів (навчальні досягнення, наукова робота, соціальна активність та ін.), що дозволяють корегувати процес університетської підготовки магістрантів.

Важливим складником зазначеного блоку педагогічної технології є своєчасне виявлення недоліків процесу формування управлінської культури, окреслення найбільш й найменш ефективних форм і методів реалізації університетської підготовки магістрантів тощо.

Результатом технології є сформованість когнітивного, особистісно-креативного та технологічного складників управлінської культури менеджерів як інтегративного динамічного особистісного утворення, що включає в себе систему теоретичних знань і вмінь, управлінських технологій і особистісно-креативних якостей, які визначають професійну готовність до відповідальної і

ініціативної управлінської діяльності і слугують основою для накопичення управлінського досвіду.

Отже, здійснена змістова характеристика педагогічної технології формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту дозволяє зробити наступні висновки:

Обґрунтовано, що педагогічна технологія виступає провідним рушієм професійної підготовки магістрів. Під педагогічною технологією формування управлінської культури майбутніх магістрів із менеджменту ми розуміємо взаємопов'язану динамічну та гнучку сукупність форм, методів, засобів освітнього процесу, об'єднаних спільною метою функціонування та єдністю реалізації, що є запорукою формування управлінської культури майбутніх менеджерів в умовах підвищення ефективності освітнього процесу, що гарантує досягнення кінцевого результату дослідження. Інноваційність авторської педагогічної технології відображається в інтерпретації та модифікації вже відомих форм, методів і засобів через призму університетської підготовки майбутніх менеджерів. Зазначену технологію подано у вигляді чотирьох блоків: цільового, теоретико-методологічного, організаційно-змістового та діагностико-результативного.

Загалом, наукове обґрунтування та змістова характеристика розробленої технології дозволили перейти до експериментального етапу дослідження.

Список використаної літератури

- 1. Волкова Н. П.,** Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.
- 2. Сисоєва С. О.** Педагогічні технології: коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія та практика*. 2006. № 2. С. 127–131.
- 3. Гузєєв В. В.,** Новожилова Н. В., Рафаєва А. В., Скоробогатова Г. Г. Консультації: метод проектів. *Педагогические технологии*. 2007. № 7. С. 105–114.
- 4. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник. Київ, 1997. 375 с.
- 5. Зязюн І. А.** Освітні парадигми та педагогічні технології у вимірах філософії освіти. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені*

В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 2011. Вип. 1 (33). С. 22–27. **6. Харченко С. Я.,** Краснова Н. П., Харченко Л. П. Соціально-педагогічні технології: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Луганськ: Альма-матер, 2005. 552 с. **7. Клімова А. М.** Формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів у вищих навчальних закладах економічного профілю: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2015. 19 с. **8. Рашкевич Ю. М.** Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с. **9. Ксенофонтова М. М.,** Заболотна Т. М. Управлінська культура: сутність та особливості формування. *Вісник Сумського національного аграрного університету. Серія: Економіка і менеджмент.* 2012. Вип. 8. С. 81–86. **10. Жигір В. І.** Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2014. Вип. 1. С. 140–148. **11. Хуторской А. В.** Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата звернення: 02.03.2017). **12. Краевский В.,** Лернер И. Теоретические основы процесса обучения в современной школе. Москва: Педагогика, 1989. 316 с. **13. Прошкін В. В.,** Глушак О. М., Мазур Н. П. Організація науково-дослідної роботи студентів гуманітарних спеціальностей засобами хмаро орієнтованих технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2018. № 1. С. 186–200. **14. Системний** підхід у сучасних педагогічних дослідженнях в Україні: монографія; за ред. С. Я. Харченка. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.

В. В. Прошкін
доктор педагогічних наук, професор кафедри
комп'ютерних наук і математики Факультету
інформаційних технологій та управління Київського
університету імені Бориса Грінченка

СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ СФОРМОВАНОСТІ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ДОБУ ЗМІН

***Анотація.** У підрозділі подано результати міжнародного проекту #21720008 «Компетенції викладачів вищої школи в добу змін», який виконувався у 2018 р. Київським університетом імені Бориса Грінченка за сприяння Вишеградського фонду та Міністерства закордонних справ Нідерландів. Метою проекту є визначення та діагностика комплексу компетенцій викладачів вищої школи, що відповідають вимогам часу, та подальша стандартизації їхньої діяльності в 3-х країнах Вишеградської групи (Польща, Чехія і Словаччина) та України. Виявлені у процесі роботи проблеми уможливили визначити теоретичний та практичний ефект виконаного дослідження – можливість подальшої розробки європейських стандартів професійної діяльності викладачів вищої школи задля реалізації головної мети вищої освіти – підвищення її якості.*

***Ключові слова:** компетенції, викладач вищої школи, статистичний аналіз, стандарт професійної діяльності.*

У 2018 р. за сприяння Вишеградського фонду та Міністерства закордонних справ Нідерландів було розпочато виконання міжнародного проекту #21720008 «Компетенції викладачів вищої школи в добу змін».

Грантоотримувачем проекту став Київський університет імені Бориса Грінченка. Сайт проекту: <http://histecc.kubg.edu.ua>. Координатор проекту – Людмила Хоружа, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. Супервайзер проекту – Наталія Морзе, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН

України, проректор з інформатизації навчально-наукової та управлінської діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка.

Партнери проекту:

- Сілезький університет в Катовіцах (Польща), координатор проекту – Лукаш Квадранс, кандидат наук, викладач кафедри загальної освіти та методології досліджень;

- Університет Острави (Чеська Республіка), координатор проекту – Йозеф Малах, доктор педагогічних наук, доцент;

- Університет Матея Бела в Банській Бистриці (Словакія), координатор проекту – Броніслава Касачова, доктор педагогічних наук, професор;

- Українська Академія акмеології (Україна), координатор проекту – Яна Фруктова, кандидат педагогічних наук, доцент.

На що був спрямований проект?

В умовах реформування освіти та суспільних трансформацій змінюються вимоги до діяльності всіх освітян, у тому числі викладачів вищої школи. Незворотними є зміни у сфері їхніх професійних компетенцій. Виникає потреба у концептуалізації і гармонізації професійної діяльності викладачів вищої школи.

Зважаючи на те, що компетенції викладача вищої школи є важливим індикатором його діяльності, актуальність реалізації ідеї проекту пов'язана з уніфікацією підходів до визначення компетентнісної сфери викладачів в умовах змін та розробкою діагностичного інструментарію. Зазначене сприяє подальшій стандартизації результатів професійної діяльності викладачів вищої школи в країнах партнерах.

Метою проекту «Компетенції викладачів вищої школи в добу змін» є визначення та діагностика комплексу компетенцій викладачів вищої школи, що відповідають вимогам часу, та подальша стандартизація їхньої діяльності в 3-х країнах Вишеградської групи (Польща, Чехія і Словаччина) і України.

Визначення та діагностика компетенцій викладачів вищої школи здійснена на основі міжнародного досвіду чотирьох країн-учасниць. Основна мета проекту досягнута через компаративістський аналіз сутності та стану розвитку компетенцій у країнах-партнерах, подальшої розробки

рекомендаційних висновків та стандартизації результатів діяльності викладачів.

Результатом реалізації проекту стало визначення комплексу компетенцій, які відповідають критеріям якості та корелюють змінні процеси в суспільстві, а також розроблення методології, діагностичного апарату дослідження, пропозиції щодо підвищення якості професійної діяльності викладачів вищої школи.

У 2018 р. у кожному з університетів країн-партнерів сформовані чотири дослідницькі групи для реалізації проекту. Кожна дослідницька група складалася з 5 учасників (учених, фахівців у сфері освіти, представників недержавної громадської організації). Серед 20 осіб – виконавців проекту, чотири представляють недержавну громадську організацію «Українська академія акмеології», яка досліджує процес досягнення особистістю високого професійного розвитку.

За участю місцевих громад та роботодавців у рамках проекту створено міжнародну секцію недержавної громадської організації «Українська академія акмеології» з питань стандартизації результатів професійної діяльності викладачів вищої школи та підвищення її якості. Участь зацікавлених цільових груп дозволила визначити сутність та особливості змін у компетентнісному статусі викладачів ЗВО.

Усього в дослідженні «Компетенцій викладачів вищої школи в добу змін» взяли участь 993 респонденти: 328 викладачів і 665 студентів. У вибірці викладачів зафіксовано більше жінок – 247 осіб (75,3% від загальної кількості), чоловіків – 81 особа (24,7%). За віковим критерієм розподіл виглядає наступним чином: 127 осіб віком 24 – 40 рр. (38,7%), 131 особа віком 41 – 55 років (39,9%), 70 осіб віком понад 56 років (21,4%).

У більшості викладачів (122 особи, що становить 37,2%) стаж роботи понад 21 рік, приблизно однакова кількість викладачів має стаж роботи до 10 років (105 осіб, 32%) і від 11 до 20 років (101 особа, 30,8%). Узагальненні данні по країнам-учасникам проекту подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Узагальнені статистичні данні по вибірці викладачів

| | Усього | Чоловіки | Жінки | Вік | | | Стаж | | |
|------------|--------|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | | | | 25-40 | 41-55 | 56- | До 10 | 11-20 | 21- |
| Україна | 125 | 17 | 108 | 58 | 45 | 22 | 44 | 35 | 46 |
| | | 13,6 % | 86,4 % | 46,4 % | 36,0 % | 17,6 % | 35,2 % | 28,0 % | 36,8 % |
| Польща | 63 | 15 | 48 | 22 | 31 | 10 | 19 | 23 | 21 |
| | | 23,8 % | 76,2 % | 34,9 % | 49,2 % | 15,9 % | 30,2 % | 36,5 % | 33,3 % |
| Чехія | 73 | 31 | 42 | 23 | 34 | 16 | 25 | 22 | 26 |
| | | 42,5 % | 57,5 % | 31,5 % | 46,6 % | 21,9 % | 34,2 % | 30,1 % | 35,7 % |
| Словаччина | 67 | 18 | 49 | 24 | 21 | 22 | 17 | 21 | 29 |
| | | 26,9 % | 73,1 % | 35,8 % | 31,3 % | 32,9 % | 25,4 % | 31,3 % | 43,3 % |
| Усього | 328 | 81 | 247 | 127 | 131 | 70 | 105 | 101 | 122 |
| | | 24,7 % | 75,3 % | 38,7 % | 39,9 % | 21,4 % | 32,0 % | 30,8 % | 37,2 % |

Наступним кроком дослідження стало з'ясування того, як саме викладачі оцінюють різні складники компетентнісних профілів за усталеним твердженням «так» (див. Табл. 2).

Таблиця 2

Оцінювання викладачами компетентнісних профілів за усталеним твердженням «так»

| № з/п | Компетенції | Україна, % | Польща, % | Чехія, % | Словаччина, % |
|--|---------------------|------------|-----------|----------|---------------|
| Професіонально-педагогічний профіль | | | | | |
| 1 | Ставлення до реформ | 42,4 | 23,0 | 38,4 | 32,8 |

| | | | | | |
|---------------------------------------|--|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 2 | Професійне самовдосконалення | 67,5 | 66,7 | 56,6 | 47,8 |
| 3 | Робота з інформацією та використання ІКТ | 49,6 | 14,3 | 37,9 | 32,8 |
| 4 | Взаємодія зі студентами | 64,8 | 39,7 | 51,4 | 42,5 |
| 5 | Управління освітнім процесом | 44,8 | 24,6 | 38,4 | 32,1 |
| Середнє значення | | 53,8 | 33,3 | 44,0 | 37,6 |
| Соціально-особистісний профіль | | | | | |
| 1 | Педагогічна культура та етика | 69,4 | 63,5 | 58,8 | 56,3 |
| 2 | Прийняття професійних рішень та відповідальність за їх наслідки | 77,9 | 73,5 | 68,5 | 57,2 |
| 3 | Лідерські якості | 61,9 | 63,0 | 59,8 | 51,2 |
| 4 | Громадянська позиція | 56,4 | 62,7 | 54,1 | 40,3 |
| Середнє значення | | 66,4 | 65,7 | 60,1 | 51,3 |
| Академічний профіль | | | | | |
| 1 | Впровадження результатів наукових досліджень у практику | 44,4 | 46,1 | 39,1 | 29,9 |
| 2 | Інтернаціоналізація освіти та науки | 38,9 | 43,9 | 34,7 | 29,4 |
| 3 | Популяризація власних наукових досліджень | 44,0 | 35,7 | 28,9 | 35,8 |
| 4 | Володіння науковою методологією та дослідницьким інструментарієм | 52,0 | 38,1 | 24,7 | 23,4 |
| 5 | Академічна доброчесність | 80,8 | 82,5 | 67,1 | 74,6 |
| Середнє значення | | 52,0 | 44,7 | 34,4 | 38,6 |

Графічну інтерпретацію статистичних даних подано на рис. 1 – 3.

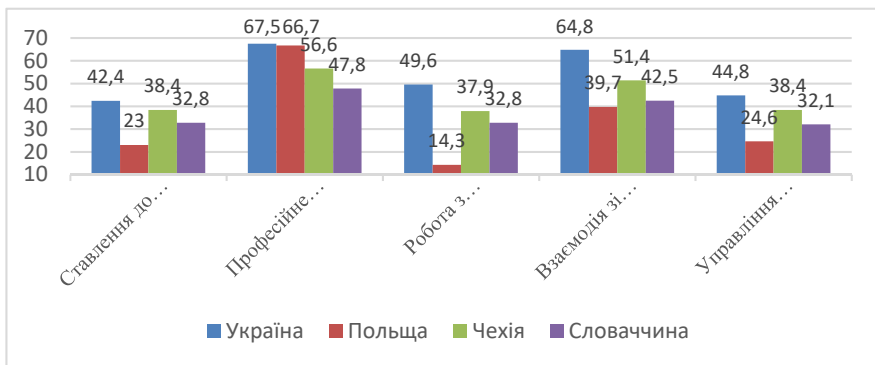


Рис. 1. Професіонально-педагогічний профіль (викладачі)

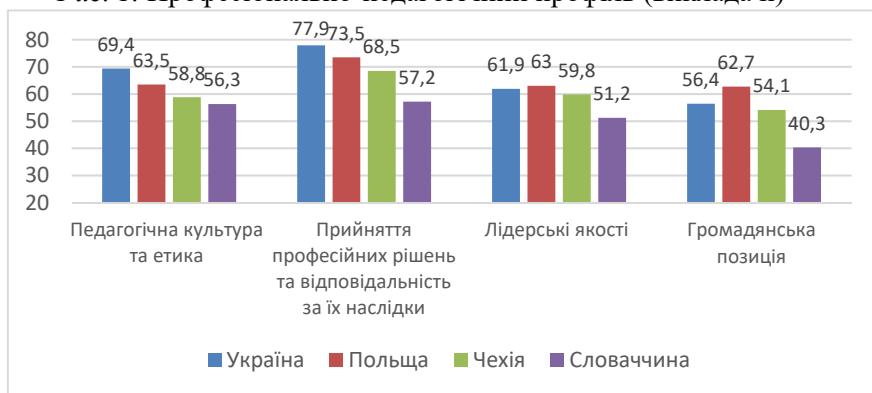


Рис. 2. Соціально-особистісний профіль (викладачі)

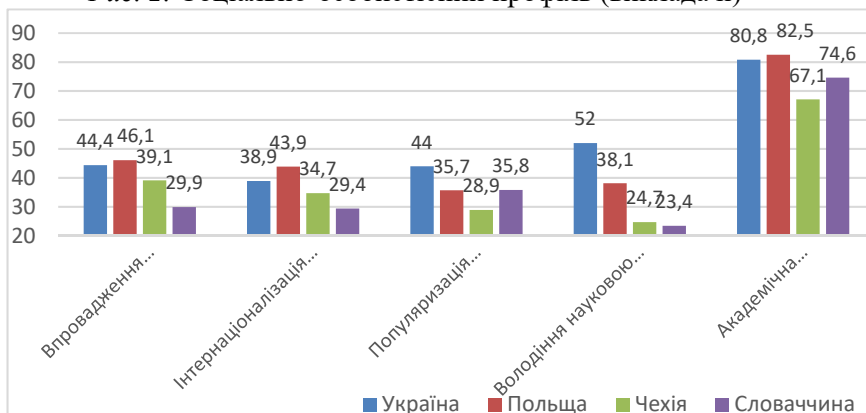


Рис. 3. Академічний профіль (викладачі)

Як свідчать данні таблиці 2, у кожній країні респонденти неоднаково оцінюють компетенції викладачів вищої школи, виділяючи різні пріоритети, разом із тим можна окреслити певні тенденції:

- найбільш високо всі країни-учасниці проекту оцінюють компетенції соціально-особистісного профілю (Україна – 66,4%, Польща – 65,6%, Чехія – 60,3%, Словаччина – 51,3%);

- українські та словацькі респонденти вважають, що компетенції професійно-педагогічного та академічного профілів мають приблизно однакову значущість для діяльності викладача вищої школи (53,8%, 52,0% – українська вибірка, 37,6%, 38,6% – словацька вибірка);

- польські викладачі оцінюють академічний профіль вище, ніж професійно-педагогічний (49,3% і 33,7 відповідно);

- чеські викладачі вважають, що професійно-педагогічний профіль більш вагомий, ніж академічний (44,5% і 38,9% відповідно).

Узагальненні данні по вибіркам викладачів і студентів подано на рис. 4, 5.

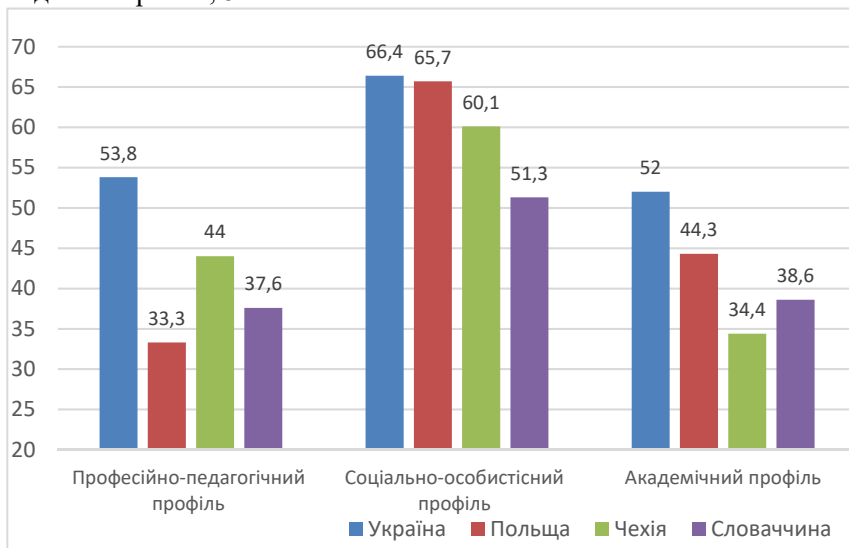


Рис. 4. Узагальнені данні (викладачі)

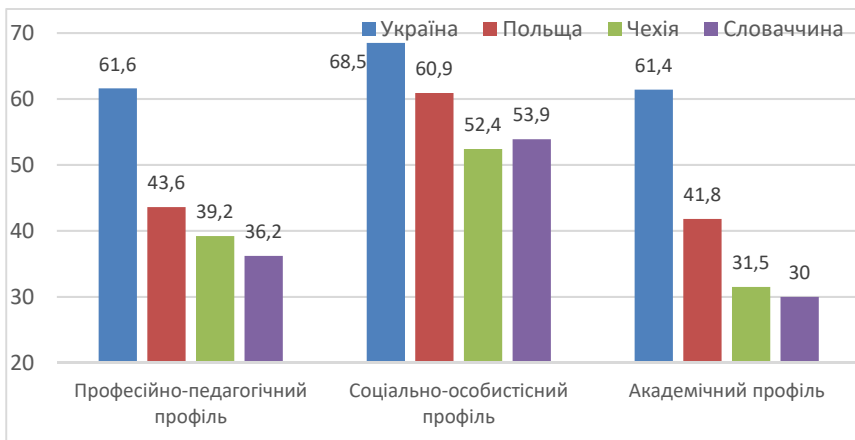


Рис. 5. Узагальнені данні (студенти)

Зазначимо, що студенти університетів, так само як і викладачі, відповідали на питання опитувальника. Варто підкреслити – якщо викладачі, які були залучені до опитування, здійснювали самооцінку своєї професійної діяльності, то студенти, відповідаючи на питання дослідження, визначали власні очікування щодо діяльності викладачів вищої школи, фактично розробляючи «ідеальну модель» сучасного викладача університету.

Порівняння очікування студентів із самооцінкою викладачів представимо на рис. 6 – 9 (по кожній країні окремо).

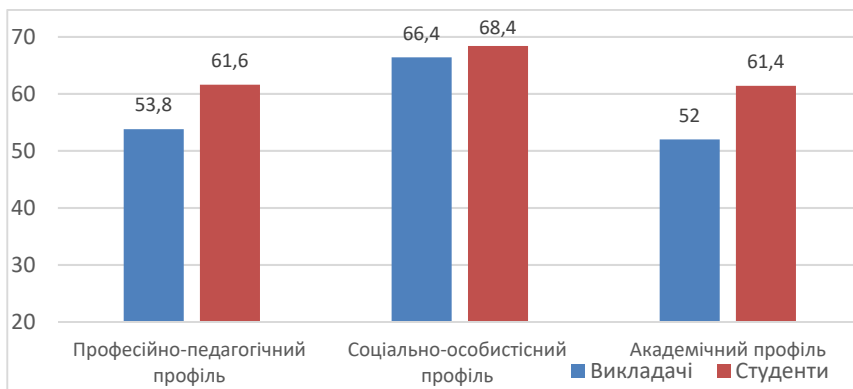


Рис. 6. Зіставлення поглядів викладачів і студентів щодо компетенцій викладачів вищої школи (українська вибірка)

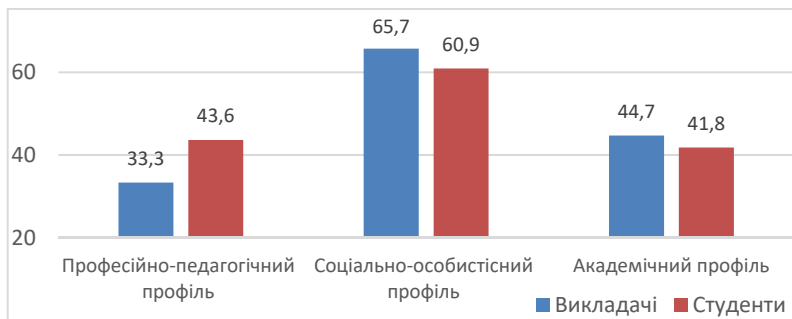


Рис. 7. Зіставлення поглядів викладачів і студентів щодо компетенцій викладачів вищої школи (польська вибірка)

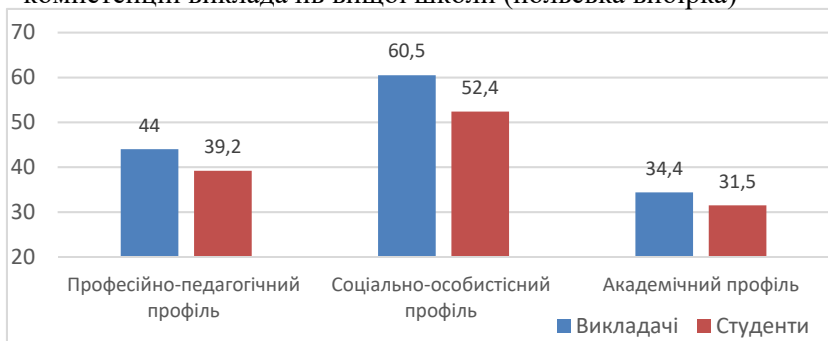


Рис. 8. Зіставлення поглядів викладачів і студентів щодо компетенцій викладачів вищої школи (чеська вибірка)

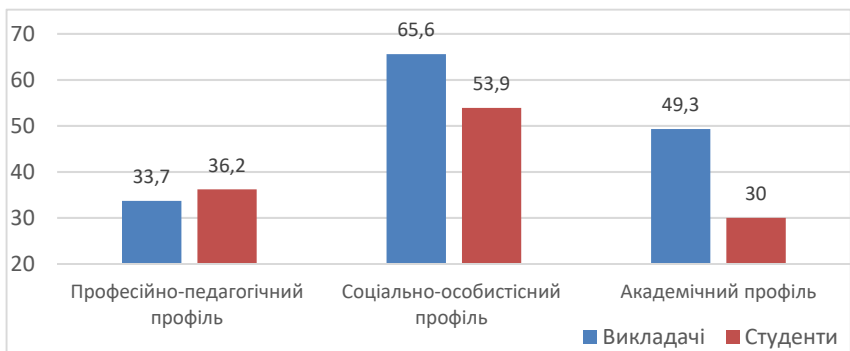


Рис. 9. Зіставлення поглядів викладачів і студентів щодо компетенцій викладачів вищої школи (словацька вибірка)

Аналіз даних, поданих на рис. 6 – 9 дозволяє зробити узагальнення:

- як свідчить загальноєвропейська тенденція, у більшості випадків (7 проти 5) рівень самооцінки викладачів є вищим, ніж очікування у студентів;

- однак, в Україні простежується протилежна тенденція – «ідеальна модель» викладача вищої школи за очікуваннями студентів є більш високою, ніж реальна. Особливо яскраво це простежується при оцінюванні професійно-педагогічного профілю (53,8% – викладачі, 61,6% – студенти) та академічного профілю (52,0% – викладачі, 61,4% – студенти);

- найбільш яскраво позитивна різниця між самооцінкою викладачів і очікуваннями студентів простежується в словацькій вибірці: соціально-особистісний профіль (65,6% – викладачі, 53,9% – студенти), академічний профіль (49,3% – викладачі, 30,0% – студенти).

Представимо далі, як здійснюється респондентами оцінка компетенції відповідно до обраних нами фільтрів:

- стать,
- вік.

У таблиці 3 подано ставлення викладачів-жінок і викладачів-чоловіків до проблеми дослідження.

Таблиця 3

Узагальнена статистика за статтю

| № | Компетенції | Україна, % | | Польща, % | | Чехія, % | | Словацьчина, % | | |
|--|--|------------|------|-----------|------|----------|------|----------------|------|--|
| | | Усього | | Усього | | Усього | | Усього | | |
| | | ч | ж | ч | ж | ч | ж | ч | ж | |
| Професійно-педагогічний профіль | | | | | | | | | | |
| 1 | Ставлення до реформ | 42,4 | | 23,0 | | 38,4 | | 32,8 | | |
| | | 44,1 | 42,2 | 23,3 | 22,9 | 32,5 | 42,9 | 44,5 | 26,6 | |
| 2 | Професійне самовдосконалення | 67,5 | | 66,7 | | 56,6 | | 47,8 | | |
| | | 62,7 | 68,2 | 64,5 | 67,4 | 59,6 | 56,4 | 46,3 | 48,6 | |
| 3 | Робота з інформацією та використання ІКТ | 49,6 | | 14,3 | | 37,9 | | 32,8 | | |
| | | 50,9 | 49,4 | 13,3 | 14,6 | 27,9 | 45,2 | 42,6 | 29,2 | |
| 4 | Взаємодія зі студентами | 64,8 | | 39,7 | | 51,4 | | 42,5 | | |
| | | 58,8 | 65,8 | 36,7 | 60,5 | 38,8 | 60,7 | 38,9 | 43,9 | |

| | | | | | | | | | |
|-------------------------|------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 5 | Управління освітнім процесом | 44,8 | | 24,6 | | 38,4 | | 32,1 | |
| | | 45,6 | 44,7 | 25,0 | 24,5 | 27,4 | 46,4 | 29,2 | 40,7 |
| Середнє значення | | 52,4 | 54,1 | 32,6 | 37,9 | 37,2 | 50,3 | 40,3 | 37,8 |

| Соціально-особистісний профіль | | | | | | | | | |
|--------------------------------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1 | Педагогічна культура та етика | 69,4 | | 63,5 | | 58,8 | | 56,3 | |
| | | 63,2 | 70,4 | 46,7 | 68,8 | 51,4 | 60,7 | 51,4 | 58,2 |
| 2 | Прийняття професійних рішень та відповідальність за їх наслідки | 77,9 | | 73,5 | | 68,5 | | 57,2 | |
| | | 70,6 | 79,1 | 66,7 | 75,7 | 61,3 | 73,8 | 66,7 | 53,7 |
| 3 | Лідерські якості | 61,9 | | 63,0 | | 59,8 | | 51,2 | |
| | | 54,8 | 62,9 | 60,0 | 63,8 | 53,8 | 64,3 | 55,5 | 49,6 |
| 4 | Громадянська позиція | 56,4 | | 62,7 | | 54,1 | | 40,3 | |
| | | 52,9 | 56,9 | 63,4 | 62,5 | 45,2 | 60,7 | 41,7 | 39,8 |
| Середнє значення | | 60,4 | 67,3 | 59,2 | 67,7 | 52,9 | 64,9 | 53,8 | 50,3 |

| Академічний профіль | | | | | | | | | |
|-------------------------|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1 | Впровадження результатів наукових досліджень у практику | 44,4 | | 46,1 | | 39,1 | | 29,9 | |
| | | 50,0 | 43,5 | 46,7 | 45,8 | 32,3 | 44,1 | 27,8 | 30,6 |
| 2 | Інтернаціоналізація освіти та науки | 38,9 | | 43,9 | | 34,7 | | 29,4 | |
| | | 41,2 | 38,6 | 44,5 | 43,8 | 37,6 | 32,6 | 20,4 | 42,8 |
| 3 | Популяризація власних наукових досліджень | 44,0 | | 35,7 | | 28,9 | | 35,8 | |
| | | 50,0 | 43,1 | 43,4 | 33,4 | 33,9 | 22,6 | 33,3 | 36,8 |
| 4 | Володіння науковою методологією та дослідницьким інструментарієм | 52,0 | | 38,1 | | 24,7 | | 23,4 | |
| | | 58,8 | 50,9 | 33,3 | 39,6 | 22,6 | 26,2 | 24,1 | 23,1 |
| 5 | Академічна добросовісність | 80,8 | | 82,5 | | 67,1 | | 74,6 | |
| | | 88,2 | 79,6 | 66,7 | 87,5 | 64,5 | 69,1 | 77,8 | 73,5 |
| Середнє значення | | 57,6 | 51,1 | 46,9 | 50,0 | 38,2 | 38,9 | 36,7 | 41,4 |
| Усього виборів | | 8 | 6 | 6 | 8 | 3 | 11 | 7 | 7 |

Прим. У таблиці жовтим кольором позначено, хто саме (чоловіки або жінки) давали більш високу оцінку кожній компетенції, висловлюючи усталене твердження «так».

Аналіз табличних даних дозволяє зробити узагальнення:

- респонденти жіночої статі частіше (32 рази), ніж чоловіки (24 рази) висловлюють усталене твердження «так», яке розглядається нами як індикатор реальної готовності викладачів до змін, визначення власної рішучої позиції;

- як чоловіки, так і жінки із України, Польщі та Словаччини приблизно однаково у сукупності оцінюють компетенції викладачів вищої школи, разом із тим, викладачі – жінки Чехії обирають усталене твердження «так» набагато частіше, ніж чоловіки (11 разів проти трьох);

- оцінюючи соціально-особистісний профіль, викладачі-жінки України та Чехії висловлюють усталене твердження «так» частіше, ніж чоловіки.

Графічна інтерпретація результатів подана на рисунках 10, 11.

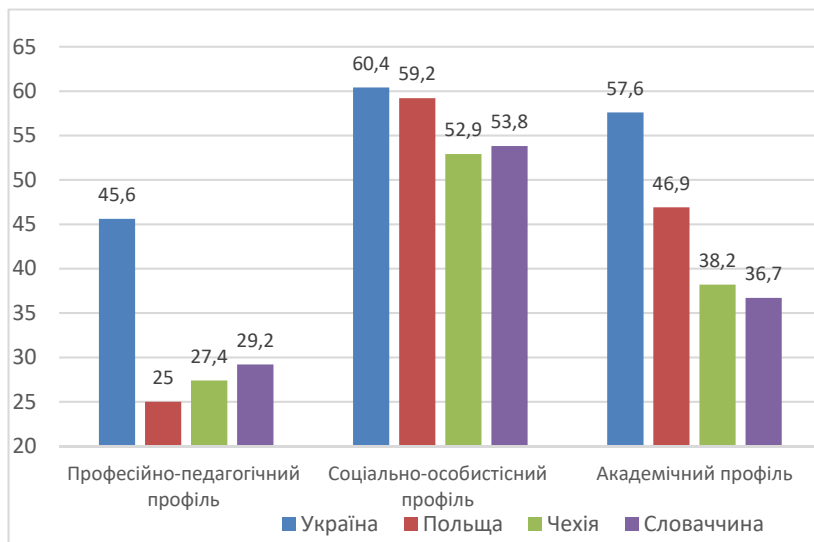


Рис. 10. Узагальнені дані (викладачі, чоловіки)

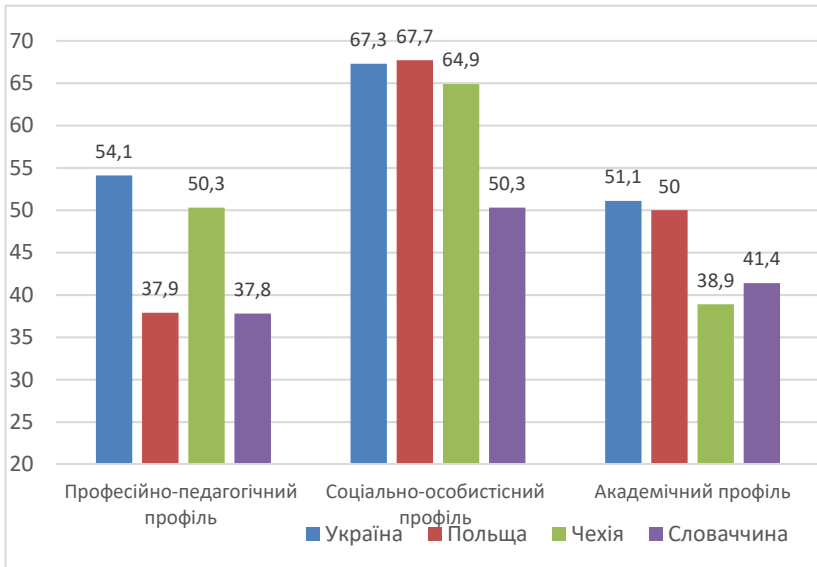


Рис. 11. Узагальнені данні (викладачі, жінки)

Далі перейдемо до аналізу даних відповідно до фільтру «вік» (див. табл. 4).

Таблиця 4

Узагальнена статистика за віком

| № | Компетенції | Україна, % | | | Польща, % | | | Чехія, % | | | Словаччина, % | | |
|--|--|------------|-------|------|-----------|-------|------|----------|-------|------|---------------|-------|------|
| | | Усього | | | Усього | | | Усього | | | Усього | | |
| | | 25-40 | 41-55 | 56- | 25-40 | 41-55 | 56- | 25-40 | 41-55 | 56- | 25-40 | 41-55 | 56- |
| Професійно-педагогічний профіль | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | Ставлення до реформ | 42,4 | | | 23,0 | | | 38,4 | | | 32,8 | | |
| | | 44,0 | 37,8 | 47,8 | 11,4 | 29,1 | 30,0 | 45,6 | 36,9 | 40,7 | 39,6 | 35,7 | 22,8 |
| 2 | Професійне самовдосконалення | 67,5 | | | 66,7 | | | 56,6 | | | 47,8 | | |
| | | 69,5 | 65,9 | 65,2 | 59,1 | 74,2 | 60,0 | 53,6 | 58,8 | 56,3 | 47,2 | 46,1 | 49,9 |
| 3 | Робота з інформацією та використання ІКТ | 49,6 | | | 14,3 | | | 37,9 | | | 32,8 | | |
| | | 49,4 | 48,1 | 53,1 | 15,2 | 17,3 | 3,3 | 49,3 | 30,9 | 29,2 | 29,1 | 36,5 | 33,4 |
| 4 | Взаємодія зі студентами | 64,8 | | | 39,7 | | | 51,4 | | | 42,5 | | |
| | | 64,7 | 61,1 | 72,7 | 38,4 | 45,2 | 25,0 | 54,4 | 54,4 | 46,9 | 33,4 | 50,0 | 45,5 |

| | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------|------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 5 | Управління освітнім процесом | 44,8 | | | 24,6 | | | 38,4 | | | 32,1 | | |
| | | 42,3 | 43,3 | 54,6 | 16,9 | 32,3 | 17,5 | 39,1 | 38,3 | 37,5 | 28,1 | 34,5 | 46,6 |
| Середнє значення | | 53,9 | 51,2 | 58,7 | 28,2 | 39,6 | 27,2 | 48,4 | 43,9 | 42,1 | 35,5 | 40,6 | 39,6 |

| Соціально-особистісний профіль | | | | | | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1 | Педагогічна культура та етика | 69,4 | | | 63,5 | | | 58,8 | | | 56,3 | | |
| | | 70,3 | 65,2 | 71,6 | 54,6 | 70,1 | 62,5 | 57,7 | 54,4 | 60,9 | 50,0 | 60,7 | 59,1 |
| 2 | Прийняття професійних рішень та відповідальність за їх наслідки | 77,9 | | | 73,5 | | | 68,5 | | | 57,2 | | |
| | | 75,3 | 78,5 | 83,3 | 59,1 | 83,9 | 73,3 | 69,6 | 69,6 | 64,6 | 54,2 | 63,5 | 59,0 |
| 3 | Лідерські якості | 61,9 | | | 63,0 | | | 59,8 | | | 51,2 | | |
| | | 61,5 | 60,7 | 65,1 | 57,6 | 64,5 | 70,0 | 59,4 | 66,7 | 45,9 | 52,8 | 53,9 | 46,7 |
| 4 | Громадянська позиція | 56,4 | | | 62,7 | | | 54,1 | | | 40,3 | | |
| | | 57,8 | 51,1 | 63,7 | 56,9 | 69,3 | 55,0 | 56,5 | 54,4 | 50,0 | 39,6 | 38,1 | 43,2 |
| Середнє значення | | 66,2 | 63,9 | 70,9 | 57,1 | 71,9 | 65,2 | 60,8 | 61,3 | 55,4 | 49,2 | 54,1 | 52,0 |

| Академічний профіль | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| 1 | Впровадження результатів наукових досліджень у практику | 44,4 | | | 46,1 | | | 39,1 | | | 29,9 | | |
| | | 46,6 | 38,9 | 50,0 | 34,2 | 58,1 | 35,0 | 41,3 | 39,7 | 34,4 | 31,3 | 30,9 | 27,3 |
| 2 | Інтернаціоналізація освіти та науки | 38,9 | | | 43,9 | | | 34,7 | | | 29,4 | | |
| | | 42,5 | 34,8 | 37,6 | 30,3 | 50,5 | 3,3 | 41,9 | 20,6 | 35,4 | 33,3 | 44,4 | 33,3 |
| 3 | Популяризація власних наукових досліджень | 44,0 | | | 35,7 | | | 28,9 | | | 35,8 | | |
| | | 44,9 | 35,6 | 58,9 | 29,6 | 41,9 | 30,0 | 32,6 | 22,1 | 31,3 | 37,5 | 35,8 | 34,1 |
| 4 | Володіння науковою методологією та дослідницьким інструментарієм | 52,0 | | | 38,1 | | | 24,7 | | | 23,4 | | |
| | | 51,7 | 51,1 | 54,5 | 33,3 | 43,0 | 33,3 | 29,0 | 19,6 | 29,2 | 29,2 | 23,8 | 16,7 |
| 5 | Академічна доброчесність | 80,8 | | | 82,5 | | | 67,1 | | | 74,6 | | |
| | | 79,3 | 80,0 | 86,4 | 77,3 | 87,1 | 80,0 | 60,9 | 73,5 | 62,5 | 70,8 | 76,2 | 77,3 |
| Середнє значення | | 53,0 | 48,1 | 57,5 | 40,9 | 56,1 | 36,3 | 41,1 | 35,1 | 38,6 | 40,4 | 42,2 | 37,7 |
| Усього виборів | | 2 | 0 | 12 | 0 | 13 | 1 | 8 | 6 | 2 | 3 | 7 | 4 |

Аналіз таблиці 4 дозволяє зробити певні узагальнення:

- якщо брати до уваги загальноєвропейські тенденції, найбільш продуктивним, відкритим до змін є вік 41 – 55 років (представники цього віку найчастіше за інших, а саме, 26 разів оцінюють компетенції викладачів вищої школи відповідно до усталеного твердження «так»), найменша кількість виборів у викладачів віком 25 – 40 років (13 разів);

- разом з тим, в Україні зафіксовано протилежну ситуацію – найбільш високо значущість компетенцій викладачів оцінюють представники віком від 56 років (12 разів), особливо яскраво це простежується при оцінці соціально-особистісного профілю. Респонденти віком 25 – 40 років лише двічі найчастіше за інших дають найбільшу оцінку компетенціям викладачів вищої школи. Проблемним вважаємо вік 41 – 55 років – представники цього віку висловлюють опосередковане ставлення до всіх складників компетентнісних профілів;

- схожа ситуація відмічається й у польській вибірці, але там, на відміну від української, найбільш продуктивним є вік від 41 – 55 років (13 виборів), найбільш яскраво ця тенденція простежується в межах академічного профілю;

- найбільш збалансованою ситуація виглядає в Чехії та Словаччині, де представники всіх вікових груп в цілому є лідерами в оцінці різних компетенцій. Разом з тим, зазначимо, що викладачі Чехії від 56 років найменш рішучі при оцінюванні професійно-педагогічного профілю, викладачі Словаччини від 56 років найменш рішучі при оцінюванні академічного профілю.

Графічна інтерпретація результатів представлена на рис. 12 – 14.

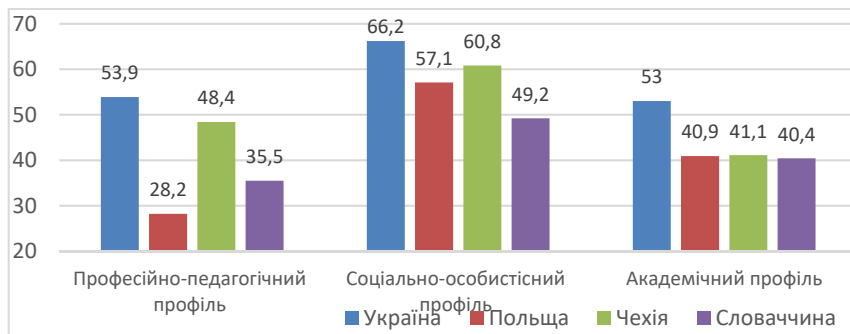


Рис. 12. Узагальнені данні (викладачі, 25 – 40 років)

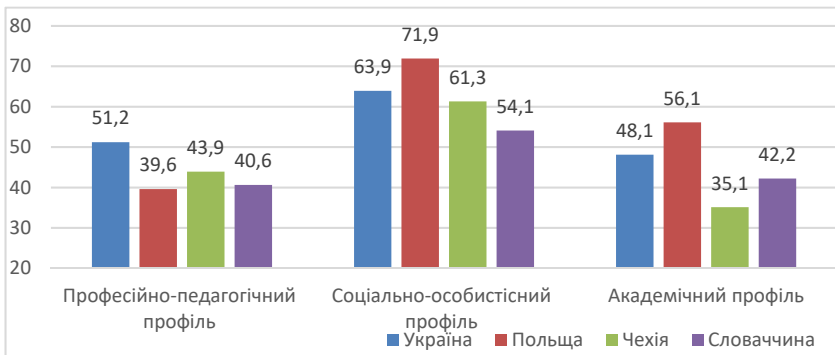


Рис. 13. Узагальнені данні (викладачі, 41 – 55 років)

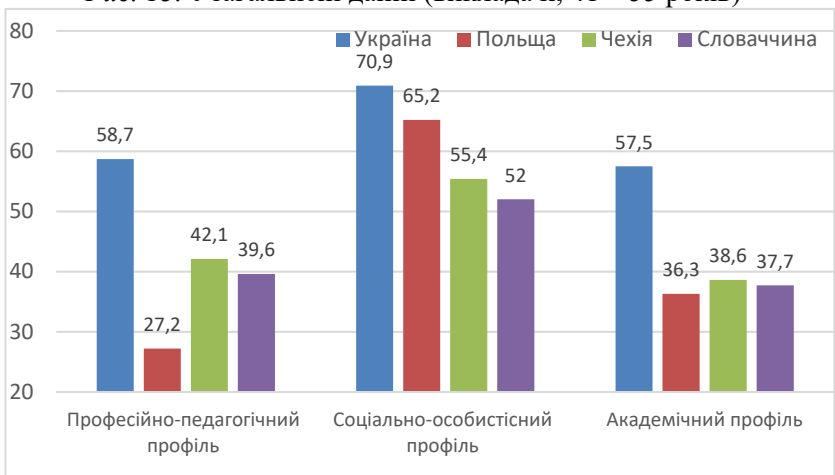


Рис. 14. Узагальнені данні (викладачі, понад 56 років)

Отже, аналіз статистичних даних щодо розвитку компетенцій викладачів вищої школи країн-учасниць проекту дає підстави зробити наступні узагальнення:

1. Результати проведеного дослідження свідчать – обраний нами підхід щодо оцінювання комплексу компетенцій викладачів вищої школи через визначення трьох основних компетентнісних профілів, що відображають найважливіші сфери діяльності викладачів (професійно-педагогічну, соціально-особистісну та академічну), є найбільш оптимальним. За своїми характеристиками розроблений діагностичний інструментарій

задля дослідження компетенцій викладачів є цілісним, уніфікованим та відтворювальним.

2. Оцінювання викладачами і студентами різних складників діяльності викладачів дозволило визначити цінність низки компетенцій сучасного викладача вищої школи. Установлено недостатньо високий рівень розвитку низки компетенцій: ставлення до реформ, робота з інформацією та використання ІКТ, управління освітнім процесом (професійно-педагогічний профіль), лідерські якості, громадянська позиція (соціально-особистісний профіль), інтернаціоналізація освіти та науки, популяризація власних наукових досліджень, володіння науковою методологією та дослідницьким інструментарієм (академічний профіль). Це дає можливість виявити реальні проблеми, що виникають у професійній діяльності викладачів та потребують подальшого вирішення.

3. Як свідчать результати дослідження, у кожній країні респонденти неоднаково оцінюють компетенції викладачів вищої школи, виділяючи різні пріоритети, разом із тим можна окреслити певні тенденції:

- найбільш високо всі країни-учасниці проекту оцінюють компетенції соціально-особистісного профілю;
- респонденти жіночої статі частіше, ніж чоловіки висловлюють усталене твердження «так», яке розглядається нами як індикатор реальної готовності викладачів до змін, визначення власної рішучої позиції;
- найбільш продуктивним, відкритим до змін є вік 41 – 55 років.

4. Узагальнення відповідей викладачів і студентів дозволило встановити, що перші здійснювали самооцінку своєї професійної діяльності, студенти – визначали власні очікування щодо діяльності викладачів, фактично розробляючи «ідеальну модель» сучасного викладача університету. Як свідчить загальноєвропейська тенденція, у більшості випадків самооцінка викладачів не співпадає з очікуваннями студентів.

5. Виявлені проблеми уможливили визначити теоретичний та практичний ефект виконаного дослідження – можливість подальшої розробки європейських стандартів професійної діяльності викладачів вищої школи задля реалізації головної мети вищої освіти – підвищення її якості.

С. І. Ткачов
доктор педагогічних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи
Харківської державної академії фізичної культури

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

ФОРМУВАННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

***Анотація.** У підрозділі доведено, що актуальним завданням педагогічної теорії та практики сьогодні є формування корпоративної культури у студентів педагогічних спеціальностей. На основі врахування наукових поглядів різних учених запропоновано авторське визначення поняття корпоративної культури майбутнього вчителя, уточнено структуру та зміст цього особистісного феномена. З'ясовано, що успішному формуванню у студентів цієї культури сприяє створення в закладі вищої освіти відповідного освітнього середовища. Схарактеризовано складники цього середовища. Описано досвід формування корпоративної культури майбутніх учителів у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди та Харківської державної академії фізичної культури.*

***Ключові слова:** корпоративна культура, майбутній учитель, освітній стандарт, педагогічні цінності, корпоративна символіка, моделі поведінки, спільнота фахівців, освітнє середовище.*

Оприлюднення тексту схваленої урядом у грудні 2016 року Концепції «Нова українська школа» ознаменувало початок докорінної та системної реформи загальної середньої освіти в Україні. Як відзначається в цьому стратегічному документі, оновлення української школи передбачає реалізацію таких концептуальних ідей:

- педагогіка партнерства (забезпечення плідної співпраці вчителів, батьків та дітей на засадах взаємної довіри й поваги; досягнення балансу прав, обов'язків і відповідальності у трикутнику «дитина – педагоги – батьки»);
- готовність до інновацій (визначення ключових змін у змісті освіти і формах навчання; здійснення підготовки до інновацій учителів, батьків, управлінців);
- нові стандарти й результати навчання (проекування нових стандартів і результатів навчання, які зможуть задовольнити потреби держави, роботодавців, учнів і батьків; визначення способів вимірювання успішності реалізації компетентнісного підходу);
- автономія школи і вчителя (раціональний розподіл ресурсів і повноважень між рівнями управління; урівноваження широких прав, що надаються освітянам у межах проведення реформи, з відповідальністю за результат) [1].

Відзначимо, що успішність проведення запланованої освітньої реформи значною мірою залежить від рівня професійної компетентності шкільних педагогів. У світлі цього актуальним завданням педагогічної теорії та практики є забезпечення підготовки учителів нової формації, які поділяють ідеали й цінності нової української школи, а також здатні ефективно виконувати поставлені перед ними професійні завдання. Важливим аспектом реалізації цієї підготовки у вищій школі є формування у студентів педагогічних спеціальностей корпоративної культури.

Дослідження зазначеної проблеми вимагає авторського уточнення самого поняття «корпоративна культура». Як свідчить аналіз наукової літератури, учені висловлюють різні погляди щодо тлумачення цього поняття.

Так, деякі науковці (М. Армстронг, К. Девіс, Дж. Ньюстром) визначають корпоративну культуру як сукупність цінностей, переконань, стосунків, звичаїв, правил, норм поведінки, загальних для усіх співробітників конкретної організації, які значною мірою можуть визначати їхній спосіб дій і взаємодії та впливають на перебіг професійної діяльності працівників [2; 3]. До окресленої позиції учених наближаються точки зору інших дослідників (О. Грішнова, Т. Кицак, І. Петрова,

Я. Ольшанська та ін.), які під корпоративною культурою розуміють добре сформовану, стійку систему взаємодіючих матеріальних і духовних цінностей, вірувань, норм, правил, переконань, принципів, корпоративної символіки, які притаманні даній організації та виявляються в поведінці та взаємодії працівників, сприйнятті ними себе й оточення [4; 5; 6].

Інша група фахівців у галузі корпоративної культури (Е. Жак, Дж. Герт, М. Мінков, М. Томілова, Г. Хофстед та ін.) розкривають її суть як ставлення до вирішуваних проблем, звичний і традиційний спосіб мислення, дії та існування людей у певній організації, які виправдали себе у минулому і підтверджують свою актуальність у теперішньому часі [7; 8; 9]. Окремі науковці (М. Альберт, Т. Базаров, А. Занковський, Т. Мескон, Б. Соломанідіна, Б. Усманов, Ф. Хедоурі та ін.) трактують поняття «корпоративна культура» як відповідний клімат в організації; як соціально-духовне поле компанії, що формується під впливом матеріальних і нематеріальних, усвідомлюваних і неусвідомлюваних процесів і явищ, котрі забезпечують єдність підходів до вирішення проблем та поведінки персоналу компанії, дозволяючи їй просуватися до успіху; як ціннісно-нормативний простір, у якому існує організація та взаємодія з іншими організаційними структурами [10; 11; 12; 13; 14].

У наукових розробках (Т. Колесник, Е. Шейн) також пропонується науковий підхід, відповідно до якого поняття «корпоративна культура» трактується як сукупність моделей поведінки, набір прийомів та правил вирішення проблем адаптації до зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції через сприйняття ситуацій, які показали свою ефективність і поділяються більшістю членів організації [15; 16].

Отже, на основі аналізу наукових джерел з'ясовано, що різні вчені розкривають суть поняття «корпоративної культури» як: сукупність певних її елементів, специфічне ставлення до вирішуваних проблем, засіб адаптації до зовнішнього середовища і внутрішньої інтеграції, традиційний спосіб мислення працівників певної організації, як сприятливий для роботи клімат, ціннісно-нормативний простір, соціально-духовне поле компанії. Представлені визначення зазначеного поняття

суттєво відрізняються між собою. Водночас доцільно зауважити, що ці визначення принципово не суперечать одне одному, даючи змогу розкрити різні аспекти зазначеного багатомірного феномена.

Як встановлено в процесі проведення дослідження, корпоративна культура виконує такі основні функції:

- охоронну (захищає організацію від небажаних і загрозливих зовнішніх впливів);

- компенсаторну (формує у працівників відчуття належності до організації, гордість за неї, забезпечує відчуття єдності; спонукає інших людей стати її повноправними членами);

- виховну (формування у співробітників відданості організації);

- нормативно-регулюючу (підтримує та контролює встановлені норми й правила поведінки членів організації, їх взаємовідносини між собою та представниками інших організацій; попереджає проникнення в організацію небажаних тенденцій та цінностей);

- цілепокладання (виявляється у спрямуванні співробітників і організації на досягнення поставлених цілей і завдань);

- ціннісно-утворювальну (допомагає працівникам зрозуміти та прийняти корпоративні цінності);

- комунікаційну (забезпечує успішну комунікацію між працівниками всередині організації, а як наслідок — ефективну колективну працю);

- мотиваційну (стимулює людей до сумлінної колективної роботи);

- адаптаційну (полегшує процес пристосування співробітників один до одного й до організації через встановлені норми і правила поведінки, традиції, участь у спільних заходах; сприяє соціалізації нових співробітників);

- світоглядно-змістову (спонукає людину до визначення сенсу життя, сенсу свого існування, тобто особистої й соціальної місії);

- пізнавальну (сприяє усвідомленню працівником свого професійного призначення та організаційної ідентичності) [17; 18; 19].

Слід також зауважити, що в науковій літературі поняття «корпоративна культура» використовується у двох основних значеннях: 1) як інструмент ефективного управління організації; 2) як інтегральна характеристика окремої людини, яка засвоїла загальні для всіх працівників певної організації традиції, цінності, норми та правила поведінки. Очевидно, що організація зможе досягти високого рівня корпоративної культури та стати конкурентоспроможною на ринку праці тільки в тому випадку, коли всі її працівники є носіями цієї культури.

Як доведено науковцями (Ю. Бугаєвська, Г. Лохонова, В. Співак та ін.), цілеспрямоване формування корпоративної культури сприяє не тільки підвищенню ефективності діяльності організації, але і професійно-особистісному зростанню працівників. Адже здійснення цього процесу забезпечує підвищення їхньої корпоративної ідентичності, тобто усвідомлення кожним із них своєї належності до групи однодумців, відчуття себе важливою часткою феномена «Ми» як спільноти фахівців, яких об'єднує не тільки місце роботи, але й загальні цілі, ідеали, норми та цінності. Отже, формування корпоративної культури в організації дає змогу задовольнити одну з базових потреб особистості – потребу в афіліації, тобто належності до певної соціальної групи [17; 20; 21].

Варто також підкреслити, що формування корпоративної культури працівників сприяє розвитку в них відповідального ставлення до результатів своєї діяльності, ретельності та старанності при виконанні своїх фахових обов'язків, поваги до своїх колег, а також значною мірою впливає на становлення світогляду та професійної самосвідомості людини, забезпечуючи інтеріоризацію нею основних організаційних цінностей та ідеалів, їх переведення на рівень професійно-особистісних цінностей фахівця, перетворюючись у своєрідний вектор визначення його професійної поведінки та в разі потреби коригування напрямку фахових дій. Зазначений процес також дає людині змогу відчувати свою причетність до вагомих результатів колективної діяльності, що позитивно впливає на її самооцінку як висококваліфікованого фахівця та цінного члена команди [17; 22].

Зауважимо, що високий рівень корпоративної культури організації забезпечує ефективність її діяльності та стабільність

розвитку. Це підвищує віру людей у стабільність функціонування цієї організації, а як наслідок – дозволяє сприймати свою роботу не тільки як надійне та стабільне джерело заробітку, але і як засіб своєї повноцінної професійної й особистісної самореалізації, сприяє появі в них почуття соціальної захищеності [21, с. 262].

Наголошуючи на важливості формування корпоративної культури працівників у межах кожної окремої організації, водночас важливо підкреслити, що зміст корпоративної культури для людей, які працюють в одній професійній площині, значною мірою збігається між собою. При цьому, як уточнює Ю. Бугаєвська, для різних професій діють свої специфічні інваріанти провідних фахових цінностей, цілей, ідеалів, норм та правил ділової взаємодії між працівниками, що і зумовлюються характером професійної діяльності та їхніми посадовими обов'язками [17, с. 33]. Тому актуальною проблемою для педагогічної науки є формування корпоративної культури у фахівців різних спеціальностей.

Слід також відзначити, що процес професійного становлення багатьох людей розпочинається ще на етапі навчання їх у закладі вищої освіти. Тому науковці (Ю. Бугаєвська, Г. Герасимов, І. Халітова [17; 21; 23] та ін.) відзначають нагальну необхідність у формуванні корпоративної культури майбутніх фахівців у процесі здійснення їхньої професійної підготовки у вищій школі. Особливо важливим це завдання є для закладів вищої педагогічної освіти, оскільки їхні випускники з перших днів роботи в школі мають приступати до самостійного вирішення складних завдань, що виникають у їхній професійній діяльності. Тому проблема формування корпоративної культури в майбутніх шкільних педагогів набуває сьогодні особливої актуальності.

На основі врахування поглядів різних науковців корпоративну культуру майбутнього вчителя можна визначити як професійно-особистісне утворення, що являє собою інтегрований результат засвоєння загальноприйнятих для шкільного педагога цінностей, норм, заданих еталонів дій, знань, умінь, особистісних якостей, моделей професійної поведінки, які дають йому змогу ефективно виконувати фахові обов'язки та розбудовувати успішну взаємодію з усіма учасниками освітнього

процесу. Очевидно, що дослідження порушеної проблеми вимагає уточнення структури та змісту цього професійно-особистісного феномена. У цьому плані в пригоді стали висновки деяких учених з окресленого питання.

Так, І. Халітова виокремила в корпоративній культурі студентів вищої школи такі складові:

- ціннісно-мотиваційна (сформованість мотивів, цілей, ціннісних установок, що визначають ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності та самої корпоративної культури як до цінності, прояв потреби щодо засвоєння цієї культури, прагнення до професійно-особистісного самовдосконалення);

- діяльнісна (прояв очікуваного стилю професійної поведінки, застосування визначених способів виконання практичних завдань);

- емоційно-вольова (сформованість здатності до емоційно-вольової саморегуляції, що сприяє підвищенню результатів професійної діяльності; прояв активного позитивного емоційно забарвленого ставлення до особистого та професійного самовдосконалення);

- рефлексивно-оцінна (уміння визначати й адекватно оцінювати рівень власної професійної компетентності, стилю ділової поведінки, особливостей ціннісно-мотиваційної сфери) [23, с. 58–59].

За думкою Ю. Бугаєвської, структура корпоративної культури студентів вищої школи включає такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (сформованість необхідних для успішного здійснення професійної діяльності мотивів, ціннісних установок, ідеалів);

- когнітивно-операційний (оволодіння професійно необхідними знаннями та вміннями);

- особистісний (сформованість професійно важливих особистісних якостей) [17, с. 83].

У свою чергу Н. Швайкіна стверджує, що корпоративна культура майбутніх фахівців об'єднує в собі такі структурні складники:

- пізнавально-операційний (засвоєння відповідних знань: основ групового спілкування в групі, психологічних

особливостей людини в аспекті управлінської діяльності, знань корпоративних норм і правил поведінки в організації тощо);

- ціннісно-мотиваційний (прояв позитивного ставлення до ініціатив інших учасників колективної діяльності, толерантне ставлення до індивідуальних інтересів кожного з них та загальних групових інтересів, здатність активізувати колективну діяльність тощо);

- комунікативно-управлінський (уміння мобілізувати інших людей, повести їх за собою, спонукати в них відчуття причетності до виконання загальної справи, здійснювати емоційну підтримку тощо);

- рефлексивний (уміння аналізувати й у разі потреби регулювати власний психологічний стан та стан інших людей, прогнозувати зміни у ставленнях між працівниками всередині трудового колективу тощо) [24, с. 83].

Особливий інтерес у контексті порушеної проблеми викликали наукові праці, присвячені визначенню суті корпоративної культури педагогів. Наприклад, Я. Стемковська вважає, що основними складовими корпоративної культури учителів художньо-естетичного профілю є такі:

- ціннісно-мотиваційна: цінності (особистісні, професійні), мотиви діяльності, прийняття норм і правил поведінки, запроваджених у школі, готовність до інноваційної та експериментальної діяльності, спільна ідея діяльності, реалізація місії й цілей навчального закладу;

- культурологічна (історія розвитку школи й педагогічного колективу, їхні обряди, ритуали, традиції, символи, художньо-естетичне середовище);

- професійна (педагогічна культура, науково-методична культура, педагогічна майстерність);

- комунікативна (сформованість комунікативної культури, рефлексія взаємодії педагогічної діяльності; зворотний зв'язок; відкрите інформаційне поле) [25].

Наведені ідеї Я. Стемковської мають певну наукову цінність. Однак суттєвим недоліком цих ідей є те, що в них чітко не виокремлені структурні компоненти корпоративної культури школи як організації (наприклад, місія та цілі закладу освіти, художньо-естетичне середовище) та окремого вчителя, який має

бути носієм цієї культури (зокрема, педагогічна культура, педагогічна майстерність). Варто також відзначити, що визначення змістового наповнення корпоративної культури вимагає більшої конкретизації, бо без цього не можна здійснювати діагностичні процедури стану сформованості цієї культури в педагогів.

Аналіз наукової літератури також засвідчив, що більшість авторів обмежилися тільки загальною характеристикою корпоративної культури вчителів різних навчальних предметів, тобто серед науковців немає однозначно прийнятої позиції щодо визначення структури та змісту цього професійно-особистісного феномена для учителів, а як наслідок – і для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Тому розв'язання проблеми формування корпоративної культури в майбутніх учителів вимагає спочатку уточнення авторської точки зору з цього питання.

На підставі опрацювання відповідних наукових джерел та врахування власного практичного досвіду щодо здійснення професійної підготовки цих фахівців зроблено висновок про те, що корпоративна культура студентів педагогічних спеціальностей включає такі структурні компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (сформованість мотивів щодо оволодіння корпоративною культурою та професійною компетентністю, засвоєння основних корпоративних цінностей та професійних ідеалів шкільного педагога, усвідомлення його високої соціальної місії та професійного призначення);
- нормативно-регулятивний (опанування основних норм і правил професійної поведінки вчителя, прояв студентами прагнення й готовності до гуманістичної взаємодії зі школярами та іншими учасниками освітнього процесу);
- інформаційно-операційний (оволодіння інформацією про вимоги до професійної готовності вчителя, його фахові обов'язки, основні традиції, місію й цілі закладу загальної середньої освіти, символи шкільного життя тощо);
- комунікативно-організаційний (уміння дотримуватися демократичного стилю спілкування з дітьми, організувати спільну діяльність шкільних педагогів, мобілізувати їх на реалізацію місії й основних цілей школи);

- особистісно-рефлексивний (сформованість професійно важливих для вчителя якостей, прояв рефлексивного ставлення до власної педагогічної діяльності та поведінки).

Вочевидь, що в процесі формування корпоративної культури майбутніх учителів у вищій школі необхідно забезпечити комплексне засвоєння ними всіх структурних компонентів цього феномена. Як визначено в процесі дослідження, успішному формуванню у студентів корпоративної культури сприяє створення в закладі вищої освіти відповідного освітнього середовища.

У світлі цього слід уточнити, що перебування студентів у цьому середовищі має сприяти засвоєнню ними основних педагогічних цінностей, забезпеченню усвідомлення ними високої соціальної місії вчителя в суспільстві й відповідальності за результати своєї майбутньої професійної діяльності, формуванню в майбутніх педагогів гордості за належність до спільноти учителів та мотивації щодо постійного підвищення свого професійного рівня, оволодінню відповідних моделей професійної поведінки та педагогічної комунікації. Водночас варто зауважити, що корпоративна культура закладу вищої освіти, який забезпечує професійну підготовку майбутнього вчителя, не може повністю копіювати відповідну культуру школи, адже перед цими закладами постають принципово різні завдання.

Зокрема, створене освітнє середовище в цьому закладі вищої освіти має забезпечувати оволодіння студентами специфічною для нього корпоративною культурою, тобто певними унікальними цінностями, професійними ідеалами, корпоративними ритуалами, культурними традиціями, діючими в ньому нормами та правилами взаємодії між всіма учасниками взаємодії, що дає їм змогу чітко усвідомити корпоративну місію, пріоритети в роботі закладу та шляхи досягнення його провідних цілей. Як цілком слушно відзначає В. Кубко, характерною особливістю корпоративної культури закладу вищої освіти є також подвійна природа цього феномена, адже, з одного боку, він являє собою культуру конкурентоспроможності цього закладу, реалізації відповідних інтересів на ринку освітніх послуг, тобто як культуру конкурентної боротьби; а з іншого боку, ця культура

– це традиційна академічна культура вищої школи, що ґрунтується на традиційних педагогічних цінностях та сприяє їх збереженню [26, с. 213].

З урахуванням порад науковців (В. Новиков, В. Панов [27; 28]) та результатів аналізу власного досвіду викладацької діяльності зроблено висновок про те, що це середовище об'єднує в собі такі складники:

- просторово-предметний (інфраструктура закладу, елементи матеріально-технічного обладнання, побутові та санітарно-гігієнічні умови, естетичне оформлення приміщень тощо);

- ціннісно-смісловий (герб і логотип, місія, цінності, традиції роботи закладу, його історія як літопис видатних досягнень, внесок у розвиток наукової думки та методики викладання);

- змістово-діяльнісний (концепції навчання й виховання, що реалізуються в закладі вищої освіти, професійно-освітні програми, нормативні та методичні документи, що регламентують діяльність, спілкування й поведінку всіх учасників освітнього процесу, форми і методи його організації, стиль спілкування й поведінки викладачів та студентів, включення майбутніх учителів у різні стійкі і тимчасові групи та спільноти, студентське самоврядування, створення сприятливої психологічної атмосфери).

Створення зазначеного освітнього середовища в закладі вищої освіти, що здійснює професійну підготовку майбутніх фахівців педагогічних спеціальностей, має сприяти засвоєнню студентами основних фахових цінностей, забезпеченню усвідомлення ними високої соціальної місії вчителя в суспільстві й відповідальності за результати своєї майбутньої професійної діяльності, формуванню в суб'єктів навчання гордості за належність до спільноти учителів та мотивації щодо постійного підвищення свого професійного рівня.

Розкриємо більш докладно, як використовуються кожний із визначених компонентів освітнього середовища для формування корпоративної культури майбутніх педагогів у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди та Харківській державній академії фізичної культури. У світлі

цього нагадаємо, що оформлення приміщень та території навколо цих закладів вищої освіти є потенційним виховним фактором у справі ствердження корпоративного духу серед студентів і викладачів.

Так, наприклад, урочисті заходи в Харківському національному педагогічному університеті відбуваються біля пам'ятника Григорія Савича Сковороди, який є показовим взірцем педагогічної мудрості та гуманізму. Над пам'ятником вибиті такі слова видатного просвітника: «Мы сотворим світ получшій. Созеждем день веселейший», які немовби закликають студентів залучитися до благородної педагогічної справи, і через неї – до створення більш справедливого та гуманного суспільства.

Слід також нагадати, що в 2002 р. на території ХНПУ імені Г. С. Сковороди відкрито перший в Україні пам'ятник першій вчительці, який привертає увагу студентів та відвідувачів університету. Прообразами даної скульптурної композиції стали випускниця, а пізніше – співробітниця педагогічного університету та харківська школярка. Цей пам'ятник нагадує студентам про високу соціальну відповідальність учителя, про те, що молодий вік та брак практичного досвіду не є виправданням непрофесійних дій шкільного педагога.

Важливу роль у формуванні особистості як майбутнього педагога відіграють також створені в закладах освіти музеї. Так, у 1994 р. в ХНПУ імені Г. С. Сковороди був заснований Музей історії університету, в якому зібрані цікаві експонати. На базі цього музею організовують різні тимчасові виставки. Наприклад, у листопаді 2018 р. у музеї експонувалась колекція рідкісних та цінних видань Наукової бібліотеки університету.

Видатною подією в житті університету було відкриття в 2016 р. Музею іграшок. Серед його відвідувачів не тільки студенти і викладачі університету, але й діти шкільного й дошкільного віку, для яких організовуються спеціальні екскурсії.

У Харківській державній академії фізичної культури також велика увага приділяється оформленню приміщень для ствердження корпоративності та гордості за спортивні досягнення її студентів і випускників. Так, наприклад, у фойє академії на спеціальних підставках розміщено фотографії фігур у

повний зріст відомих європейських діячів, діяльність яких пов'язана з фізичною культурою і спортом. Це – І. М. Боберський, Баден Пауел, П'єр де Кубертен, Хуан Антоніо Самаранч, Томас Бах.

Крім того, у Харківській державній академії фізичної культури створено музей спортивних досягнень студентів і випускників академії, який в останні роки був значно оновлений і зараз представлений в сучасному оформленні – зібрані експонати знаходяться не в окремому приміщенні, а у скляних вітринах на другому поверсі академії. Це дозволяє всім бажаним, хто працює або навчається в академії, а також її гостям, завжди оглянути його змістовну експозицію. Остання справляє вражаючий вплив та забезпечує виховний ефект зі студентською молоддю, яка прагне до самореалізації й майбутніх спортивних досягнень.

На третьому поверсі ХДАФК розташовані дві фотогалереї. Перша з них містить фотографії викладачів академії, які нині працюють в академії та мають наукові ступені й наукові звання. Студенти завжди звертають на цю фотогалерею увагу, оскільки знаходять портрети своїх викладачів і можуть уточнити для себе відомості щодо їх наукового статусу. Слід окремо зауважити, що вказана фотогалерея справляє певний вплив також і на молодих викладачів академії, які ще не мають наукових ступенів і наукових звань, але прагнуть до цього. В іншій фотогалереї представлено портрети провідних спортивних фахівців академії – заслужених працівників фізичної культури і спорту України, майстрів спорту, спортивних суддів різних категорій. Це дозволяє студентам розуміти й усвідомити, що з ними працюють справжні професіонали в галузі фізичної культури та спорту.

Разом вищевказані фотогалереї справляють на студентів вельми позитивне враження і викликають у них бажання бути схожими на своїх педагогів, особливо, коли фотопортрети викладачів присутні й у першій, і в другій фотогалереї, що підтверджує їх досягнення і як спортивних фахівців, і як науковців.

Важливим фактором формування корпоративної культури студентів ХДАФК є також історія досягнень випускників

академії. Зокрема, сильне враження справляє той факт, що за свою 40-річну історію ХДАФК забезпечила підготовку багатьох чемпіонів Олімпійських (В. Гончаров, Я. Дементьєва, Л. Джигалова, С. Петренко, В. Рубан, К. Серебрянська, Е. Тедеєв, Р. Шарипов) і Паралімпійських (М. Вераксу, В. Лук'яненко, Л. Павленко, Н. Прологаєва), ігор, а також більше ніж 200 чемпіонів світу, Європи, Всесвітніх літніх та зимових Універсіад.

Отже, можна підсумувати, що в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди та Харківській державній академії фізичної культури значна увага приділяється забезпеченню виховного впливу через створення різних елементів оформлення приміщень, що є суттєвим доповненням та дієвими факторами у процесі формування корпоративної культури майбутніх педагогів – учителів та тренерів.

Ще більше резервів з окресленого питання має ціннісно-смысловий компонент зазначеного середовища, важливими компонентами якого є місія, герб, девіз закладу освіти. Тому в процесі роботи зі студентами важливо забезпечувати чітке усвідомлення ними його місії та основних завдань, розуміння своєї ролі в реалізації цих завдань. Так, місією педагогічного університету є підготовка компетентних учителів нової формації, які здатні успішно виконувати свої фахові обов'язки, виховувати освічених і високоморальних особистостей, гідних громадян України. У свою чергу, одним із важливих завдань, які постають перед викладачами та адміністрацією Харківської державної академії фізичної культури, є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних на високому науково-методичному рівні здійснювати підготовку спортсменів високого рівня, проводити фізкультурно-оздоровчу та спортивну роботу з підростаючим поколінням, формувати в них патріотизм та морально-вольові якості.

Слід також зазначити, що герб та девіз закладу вищої освіти теж значною мірою впливає на професійну ідентифікацію студентів. У світлі цього відзначимо, що на гербах ХНПУ імені Г. С. Сковороди і ХДАФК чільне місце займає зображення книги як символу цінності знання та важливого джерела освіти й

самоосвіти.

Глибокий виховний сенс має також гасло ХНПУ імені Г. С. Сковороди: «Мій університет – моя гордість», яке налаштовує студентів значною мірою взяти на себе відповідальність за свої досягнення під час навчання, а також за своє майбутнє життя загалом. Вочевидь, що, відчувавши гордість за свій університет, викладачі покликані вносити свою вагому лепту в його справи, докладати дієві зусилля задля його подальшого процвітання, а студенти відчуватимуть відповідальність за свої дії та вчинки перед рідним університетом після закінчення свого навчання. Доцільно також відзначити, що під цим гаслом у педагогічному університеті проводяться різноманітні конкурси творчих робіт.

Підкреслимо, що в обох зазначених закладах вищої освіти існує багато традиційних заходів, які викликають значний інтерес у студентів та допомагають їм краще усвідомити свою причетність до життя рідного ЗВО та до професії вчителя, а також сприяє розвитку в особистості професійно важливих якостей. Так, наприклад, майбутні педагоги беруть активну участь у заходах, присвячених Дню Незалежності України та Дню Прапора, Дню Українського козацтва та Дню захисника України, Дню вишиванки тощо. Особливе місце в житті студентів займає волонтерська (ХДАФК – на спортивних змаганнях, ХНПУ імені Г. С. Сковороди – у військових шпиталях) та шефська робота (ХНПУ імені Г. С. Сковороди – у дитячих будинках та школах, ХДАФК – у дитячих будинках та в школі «Обдарованість»). Студенти вказаних закладів вищої освіти також систематично залучаються до участі в олімпіадах з різних навчальних дисциплін, вікторинах, «круглих столах» й дебатах, конкурсах самодіяльності, конкурсах студентських наукових робіт, а також у конкурсах імені П. Яцика та Т. Г. Шевченка, пов'язаних з творчим вивченням української мови й літератури.

Доцільно також зауважити, що в 2002 р. на базі ХНПУ імені Г. С. Сковороди було засновано Інститут Українського козацтва та Окремий науково-освітній центр Українського козацтва, який очолює ректор, генерал-отаман Українського козацтва І. Ф. Прокопенко. На базі вказаного центру реалізуються відповідні програми національно-патріотичної,

фізкультурно-спортивної й культурно-просвітницької роботи серед студентів та учнів. При цьому підкреслимо, що кожного року відбувається урочиста церемонія посвяти першокурсників у козаки та підшефних учнів у козачата.

Відзначаючи важливу роль просторово-предметного й ціннісно-сміслового компонентів створеного середовища у формуванні корпоративної культури майбутніх учителів, вважаємо за необхідне зазначити, що провідне місце в цьому процесі займає змістово-організаційний компонент середовища. Не викликає сумніву, що формуванню корпоративної культури у студентів має приділяти значну увагу кожний викладач, проте особливо важливим це завдання є для викладачів педагогічних дисциплін.

Презентуємо власний досвід викладацької діяльності щодо формування зазначеної культури в майбутніх учителів. Так, для забезпечення оволодіння ними мотиваційно-ціннісним складником цієї культури на лекційних і семінарських заняттях значна увага приділяється розкриттю ролі й місії вчителя в сучасному суспільстві. З метою формування у студентів відповідної мотивації організуються «мозкові штурми», «круглі столи», диспути на відповідну тематику («У чому полягає щира радість від учительської праці?», «Чи престижно сьогодні бути вчителем?», «Як стати справжнім учителем?», «Учитель – це професія чи спосіб життя?» тощо), обговорення телевізійних передач та фрагментів документальних фільмів, присвячених висвітленню педагогічного досвіду кращих вітчизняних педагогів. Також проводяться зустрічі з досвідченими вчителями харківських шкіл, які діляться з молодими колегами своїми творчими доробками, демонструють свої професійні вміння й навички на майстер-класах із різних актуальних питань педагогічної діяльності. Розвитку в майбутніх педагогів мотивації щодо оволодіння корпоративною культурою сприяє також залучення їх до участі у вікторинах, КВК, веб-квестах тощо. Зокрема, значний інтерес у студентів викликав конкурс есе на тему: «Учитель – професія чи покликання?»

Для активізації процесу опанування майбутніми вчителями провідних педагогічних цінностей організовується групове обговорення ідей із цього питання класиків педагогіки і

провідних сучасних фахівців у галузі педагогічної аксіології, а також змісту вітчизняних і міжнародних документів, у яких визначено основні освітні пріоритети, напрями подальшої модернізації шкільної освіти в межах інтеграції України в європейський та міжнародний освітній простір. Подальше закріплення засвоєних цінностей відбувається під час залучення студентів до участі в ділових та рольових іграх, розв'язанні проблемних педагогічних ситуацій, коли учасники шукають оптимальне рішення, спираючись на ці цінності.

З метою засвоєння студентами нормативно-регулятивного складника корпоративної культури вчителя на семінарських заняттях відбувається обговорення нормативних документів (Закони «Про освіту», «Про загальну середню освіту», Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки), що регламентують здійснення освітнього процесу в школах. На основі опрацювання вказаних документів студентам пропонується скласти професіограму сучасного вчителя.

Під час викладання педагогічних дисциплін значна увага приділяється також забезпеченню засвоєння майбутніми фахівцями основних норм і правил професійної поведінки вчителя, усвідомленню необхідності розбудови гуманістичної взаємодії зі школярами та іншими учасниками освітнього процесу. Ці питання висвітлюються студентами в підготовлених повідомленнях та доповідях. Зокрема, студенти залучалися до написання доповідей, присвячених різним аспектам педагогічної деонтології. Наприклад, було підготовлено повідомлення й доповіді на такі теми: «Педагогічна деонтологія як наука про норми професійної поведінки та фахові обов'язки вчителя», «Основні принципи та завдання педагогічної деонтології», «Моральні норми професійної діяльності шкільного педагога». Студенти також створювали відповідні дослідницькі проекти, зокрема на такі теми: «Педагогічні конфлікти: причини виникнення та способи їх подолання», «Відповідальність як основна моральна норма педагогічної професії» тощо.

Як зазначалося раніше, до складу корпоративної культури

вчителя входить також інформаційно-операційний складник. Для засвоєння цього складника забезпечуються оволодіння студентами інформацією про вимоги до професійної готовності шкільного педагога. Ці вимоги викладені на державному рівні в Національній рамці кваліфікацій, стандарті вищої освіти та професійному стандарті. Зазначені вимоги конкретизовані на рівні кожного закладу вищої освіти у формі освітньо-професійної програми, навчального плану та програм навчальних дисциплін, які розробляються на основі вказаних вище документів. Ознайомлення студентів із загальнодержавними вимогами та вимогами закладу до рівня професійної готовності майбутніх фахівців сприяє тому, що вони більш усвідомлено ставляться до процесу свого фахового становлення. Як наслідок – моніторинг викладачів рівня сформованості ключових та професійних компетентностей студентів доповнюється їхнім самомоніторингом навчальних досягнень.

Відзначимо, що з метою формування корпоративної культури майбутніх учителів їх також залучали до створення навчально-дослідницьких проєктів, пов'язаних з окресленою проблемою. Наприклад, студенти працювали над проєктами на тему: «Формування корпоративної культури закладу загальної середньої освіти». Робота над кожним таким проєктом вимагала від учасників не тільки уточнення ключових понять дослідження, але й аналізу досвіду конкретної школи щодо створення її корпоративної культури. Зокрема, студенти вивчали, які внутрішні правила, традиції панують у цьому закладі, які символи шкільного життя використовуються, яка робота проводиться з вчителями та школярами щодо підвищення рівня цієї культури тощо.

На заключному етапі цієї роботи було проведено конференцію, на якій розробники проєктів презентували його перед аудиторією. Наприкінці конференції відбувалося колективне обговорення отриманих результатів, учасники висловлювали свої думки щодо того, які проєкти їм сподобалися більше та чому.

У процесі формування корпоративної культури майбутніх учителів значна увага приділялася забезпеченню оволодіння ними комунікативно-організаційним складником даного

феномена. З цією метою на лекційних та семінарських заняттях обговорювалися різні питання організації педагогічного спілкування. Проводилися також диспути на відповідну тематику (наприклад, «Як створити ситуацію успіху для учнів?», «Як розвинути педагогічну емпатію?» тощо).

Зокрема, значний інтерес у студентів педагогічних спеціальностей викликало таке завдання: скласти пам'ятку «Як організовувати педагогічне спілкування з учнями різного віку». Студентам пропонувалося в основу цієї пам'ятки покласти поради В. Сухомлинського та інших видатних вітчизняних педагогів.

Для набуття майбутніми вчителями досвіду гуманістичної взаємодії, закріплення вмінь здійснення спілкування на демократичних засадах студентів залучають до різних видів інтерактивної та квазіпрофесійної діяльності. Чільне місце в цій діяльності займають практикуми. (Уточнимо, що деякі завдання для них представлено в авторському навчальному посібнику [29]).

Наведемо приклади конкретних вправ, які виконують студенти під час участі в цих практикумах. Так, для відпрацювання в майбутніх фахівців техніки мовлення поряд з іншими заходами проводяться конкурси скоромовок, які зазвичай викликають в учасників значний інтерес.

На практикумі з розвитку професійної спостережливості майбутні вчителі виконують, наприклад, вправу «Спостережливість». Для цього вони поділяються на пари. За хвилину учасники кожної пари мають знайти певну особливість у власному зовнішньому вигляді, яка притаманна їм обом і яка відрізняє їх від інших учасників (наприклад, білий колір волосся, в'язаний светр тощо).

Під час проведення практикуму з формування навичок уважного слухання серед інших вправ чільне місце займає вправа «Переказ». Вона передбачає, що студент протягом 3-х хвилин розповідає своєму партнерові про певну власну проблему. Після сигналу викладача співрозмовник має переказати, що він почув від іншого учасника, а той – оцінити, чи уважно його слухали, чи правильно зрозуміли його слова. Потім члени пари змінюють свої ролі.

Формуванню корпоративної культури студентів сприяють також практикуми з педагогічної комунікації. На одному з них студенти в парах виконують вправу «Викликані емоції». Вона передбачає, що один з учасників повинен декілька разів звернутися до співрозмовника з одним і тим же текстом промови, але кожного разу він має її розпочати різними словами («Тобі належить...», «Ти повинен...», «Ти можеш...», «Я вірю...», «Я вимагаю, щоб...» тощо) та використовувати різну інтонацію. Інший учасник пари має вголос поділитися своїми враженнями від почутої промови, описати, які емоції він відчуває.

Доцільно також зазначити, що в процесі формування в майбутніх учителів корпоративної культури чільне місце відводиться відповідним комунікативним тренінгам. Наприклад, студентів залучають до участі в тренінгу «Пригадай своє дитинство». Студенти розміщуються півколом та заплющують очі. Викладач пропонує їм розслабитися та уявити себе в будинку, в якому вони жили в дитинстві, згадати деталі своєї дитячої кімнати (ліжко, полиці, стіл тощо). Потім студенти мають підготуватися до зустрічі з дитиною, якою вони були багато років тому. Вимагається чітко уявити, як ця дитина одягнена, який у неї вираз обличчя та настрої. Потім кожний студент повинен поставити своєму уявному образу важливі для себе питання та почути відповідь. Після цього учасники «повертаються» в свою кімнату.

Наприкінці тренінгу викладач пропонує студентам відповісти на такі питання: «Який образ себе в дитинстві Ви створили? Опишіть його», «Яке питання Ви поставили дитині та яку відповідь отримали?» Учасникам також пропонується описати свої враження та переживання під час участі в тренінгу.

Різновидом описаного тренінгу є також тренінг, який розпочинається аналогічним способом. Однак під час його виконання студентам пропонується звернутися до дитини, якою вони були раніше, та висловити їй певні поради, які допоможуть у її подальшому житті.

Для набуття студентами досвіду гуманістичної поведінки та демократичного спілкування значну увагу приділено створенню сприятливої психологічної атмосфери, щоб кожний учасник освітнього процесу відчував себе комфортно в аудиторії

та щиро висловлював свої думки. Також контролюється, щоб у процесі дискусії всі студенти із повагою ставились до позиції своїх опонентів та намагались об'єктивно визначити її сильні та слабкі аспекти. Формуванню корпоративної культури студентів сприяє також розбудова педагогічної взаємодії на суб'єкт-суб'єктних засадах, що перетворює кожного студента в співавтора освітнього процесу та забезпечує більш чітке усвідомлення ним відповідальності за своє професійне становлення та подальше життя загалом.

У процесі формування в майбутніх учителів культури вказаного типу значна увага приділяється опануванню ними її особистісно-рефлексивного складника. Зокрема, оволодінню студентами професійно важливими якостями (спостережливість, емпатійність, рефлексивність, тактовність, наполегливість тощо) сприяє залучення їх до участі в різних ділових та рольових іграх, інсценуваннях, у яких моделюються типові проблемні ситуації шкільного життя.

Наприклад, в одній із запропонованих ігор студент виконує роль учителя-початківця, а решта – роль учнів 8 класу. Владач пропонує інсценувати таку ситуацію: учитель входить до класу, а учні не звертають на нього жодної уваги, продовжуючи займатися своїми справами (хтось розмовляє по телефону, хтось спить, хтось читає підручник тощо). «Учитель» має продемонструвати свій варіант вирішення проблеми, що виникла. Наприкінці гри відбувається обговорення, чи вдалося студенту, який виконував роль педагога, впоратися з проблемою, тобто знайти спільну мову з підлітками та залучити їх до навчальної діяльності.

Підкреслимо, що важливу роль у формуванні корпоративної культури студентів відіграє педагогічна практика, під час проходження якої студенти мають продемонструвати цю культуру в процесі реальної педагогічної діяльності. Причому успішність подальшого формування корпоративної культури студентів значною мірою залежить не тільки від їхньої власної активності в цьому напрямі, але й від грамотно організованої педагогічної підтримки їх з боку керівників практики від закладу вищої освіти, а також учителів, класних керівників, які курирують її проходження практикантами в школі.

Для підвищення ефективності процесу формування корпоративної культури студентів їх також залучають до створення відповідного професійного портфолію, в якому вони відображають всі свої досягнення з цього питання. Варто також підкреслити, що складання такого портфолію привчає майбутніх учителів до здійснення цілеспрямованої самоосвіти в окресленому напрямі.

Отже, можна підсумувати, що формування корпоративної культури у студентів, які отримують професію вчителя, є актуальною проблемою сьогодення. Тому в кожному закладі вищої освіти, який здійснює професійну підготовку майбутніх шкільних педагогів, необхідно проводити системну цілеспрямовану роботу в цьому напрямі.

Список використаної літератури

- 1. Концепція** «Нова українська школа». URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainkashkola-compressed.pdf>.
- 2. Армстронг М.** Практика управління людськими ресурсами. М., Питер, 2008. 848 с.
- 3. Ньюстром Дж. В., Кейт Д.** Организационное поведение. Поведение человека на рабочем месте. СПб., Питер, 2000. 466 с.
- 4. Петрова І. Л.** Стратегічне управління людськими ресурсами : навч. посіб. К., 2013. 466 с.
- 5. Кицак Т. Г.** Формування корпоративної культури в процесі розвитку соціально-трудових відносин на підприємстві : дис. ... канд. наук : 08.00.04. 2009. 192 с.
- 6. Грішнова О. А., Ольшанська Я. В.** Взаємозв'язок цінностей людини й цінностей організації в корпоративній системі. *Формування ринкової економіки* : зб. наук. пр. ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана». Спец. вип. у 3 т. Соціально- трудові відносини : теорія і практика : зб. наук. праць. К., 2010. Т. 1. С. 223–232.
- 7. Томілова М. В.** Модель іміджу організації. *Маркетинг успіху*. 1999. № 3. С. 13–20.
- 8. Hofstede G, J. Gert, M. Minkov** (2010). *Cultures and organizations : Software of the mind*. New York. 561 p.
- 9. Jaques E.** *The Changing Culture of a Factory : a Study of Authority and Participation in an Industrial Setting*. *British journal of industrial medicine* London. 1951. P. 306–308.
- 10. Базаров Т. Ю.** Управление персоналом развивающейся организации. [8-е изд., стереотип.]. М., 2010. 224 с.
- 11. Занковский А. Н.** *Организационная культура*. М., 2007.

168 с. **12. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф.** Основы менеджмента. Москва, 1997. 704 с. **13. Соломанидина Т. О.** Организационная культура компании : учеб. пособ. М., 2003. 456 с. **14. Усманов Б. Ф.** Стиль управления : методологические и социологические аспекты. М., 1993. С. 35–55. **15. Колесник Т.** Механізм формування корпоративної культури в системі управління промисловим підприємством. *Економічний простір*. 2015. № 96. С. 218–226. **16. Shein E. H.** (1990). Organizational Culture. *American psychologist*. 1990. Vol. 45(1). P. 109–119. **17. Бугаєвська Ю. В.** Формування корпоративної культури майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Х., 2012. 207 с. **18. Корпоративное** управление : учеб. пособ. / [В. Г. Антонов, В. В. Крылов, А. Ю. Кузьмичев и др.] ; под ред. В. Г. Антонова. М., 2006. 288 с. **18. Гнезділова К. М.** Корпоративна культура викладача вищої школи : навч.-метод. посіб. Черкаси, 2013. 124 с. **19. Кицак Т. Г.** Основні напрями формування корпоративної культури на підприємстві. *Формування ринкової економіки* : зб. наук. пр. Київ. Нац. екон. ун-ту імені Вадима Гетьмана. Спец. вип. : Управління людськими ресурсами : проблеми теорії та практики. К., 2007. Т. 2. Ч. 1. С. 327–336. **20. Лохонова Г. М.** Понятие корпоративной культуры и ее роль в формировании профессионально-личностных качеств специалиста. *Молодой ученый*. 2010. № 9 (20). С. 261–263. **21. Спивак В. А.** Корпоративная культура. СПб., 2001. 351 с. **22. Герасимов Г. И.** Корпоративная ответственность в системе ценностей студенческой молодежи. Ростов-на-Дону, 2004. 367 с. **23. Халитова И. С.** Формирование корпоративной компетенции студентов технического вуза в процессе внеучебной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 2009. 184 с. **24. Швайкина Н. С.** Формирование корпоративной культуры инженеров-менеджеров в процессе обучения иностранному языку в техническом вузе : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Самара, 2009. 180 с. **25. Стемковська Я. Є.** Організаційна культура учителів у практиці школи художньо-естетичного профілю. URL: http://lib.iitta.gov.ua/10430/1/31_%D0%AF%D1%80%D0%BE%D1%81%D0%BB_%D0%A1%D1%82%D0%B5%D0%BC.pdf.

26. Кубко В. П. Формування корпоративної культури вищих навчальних закладів України. *Культура народів Причорномор'я*. 2014. № 267. С. 213–216. **27. Новиков В. Н.** Образовательная среда вуза как профессионально и личностно стимулирующий фактор. *Психологическая наука и образование*. 2012. № 1. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2776.pdf. **28. Панов В. И.** Психодидактика образовательных систем : теория и практика. СПб., 2007. 352 с. **29. Ткачов С. І., Ткачова Н. О.** Педагогічний практикум : навч. посіб. Харків, 2002. 96 с.

РОЗДІЛ 2. ТЕХНОЛОГІЇ І МЕХАНІЗМИ ІННОВАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

С. М. Гришак

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціально-гуманітарних дисциплін та
методики їх викладання Луганського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти (м. Сєвєродонецьк)

ПРОБЛЕМА СТАТЕВОЇ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ В ОСВІТІ: ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ТА СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ КОНТЕКСТИ

***Анотація.** У підрозділі здійснено аналіз науково-педагогічних джерел із проблеми статевої диференціації в освіті, який в історико-педагогічному контексті виявив істотні відмінності в теорії і практиці навчання та виховання жінок і чоловіків, що зумовлено різними підходами до змісту чоловічої та жіночої освіти через домінуючі уявлення про природну заданість статей; у соціокультурному контексті – зв'язок освітньої системи з явищами гендерної нерівності, що спричинено гендерними відмінностями і виявляється в нерівних можливостях навчання хлопців і дівчат, дією в освіті «прихованого навчального плану», який закріплює і підтримує нерівне становище статей. Шляхи розв'язання проблеми нерівної освіти та виховання статей полягають в інтеграції до системи освіти нової освітньої парадигми – гендерної, основу якої становлять гендерні дослідження як нова науково-дослідницька галузь соціального пізнання соціуму, що тягне радикальні зміни у свідомості та світосприйнятті тих, хто навчається.*

***Ключові слова:** статева диференціація в освіті, статево відповідне навчання, жіноча освіта, прихований навчальний план, гендерна асиметрія, гендерна нерівність, гендерна парадигма.*

Аналіз історії освіти у світі свідчить, що протягом декількох тисячоліть людство не мало потреби в освіті, а доступ до її отримання в історичному аспекті повною мірою залежав від

соціально-економічних умов і політичних концепцій суспільств.

В античні часи та середньовіччя рівень освіти населення був черезмірне низьким, доступною освіта була лише для людей вищого стану і священнослужителів, простолюдини та раби автоматично виключалися з числа грамотних людей. Нерівність у ті часи була настільки поширеним явищем, що про грамотність серед жінок мови не було.

За часи давнини як у педагогів мислителів Давньої Греції (Сократ, Піфагор) і Давнього Риму (Квінтіліан), так і в мислителів Середньої Азії (Абу Наср аль-Фарабі, Абу Алі Ібн Сіно, Алішер Навої та ін.), Китаю (Конфуцій) у трактатах щодо навчання та виховання серед учнів не має згадок про учениць жіночої статі. Ті філософи (Платон, Аристотель), які звертали увагу на необхідність освіти для дітей обох статей, наполягали на організації навчання з урахуванням природного призначення жінок і чоловіків.

В епоху еллінізму характерною рисою стала поява нових уявлень про виховання жінок, які відрізнялися від тих, що були притаманні Греції класичного періоду. Діяльність жінки не замикалася рамками домашнього світу, їй не заборонялося отримувати освіту. Найбільша увага освіті дівчат приділялася в громадах піфагорійців елліністичного і римського періодів історії. Так, у відомій Школі Піфагора серед перших учнів було декілька жінок, для яких у ті часи доступною була лише домашня освіта або виховання при храмі. Навчалася в Школі і дружина Піфагора – Феано (або Теано – грец. Θεανώ), вона проповідувала єдність моральних основ життя для обох статей. Бесіди філософської школи Епікура відвідували як чоловіки, так і жінки, і, наприклад, піфагорієць Фінгій вважав, що хоробрість, розум і справедливість властиві і чоловіку, і жінці.

За часів римської імперії у I-II ст. до Р. Х. разом із граматичними школами для хлопчиків виникають і жіночі, що було нетиповим для античного світу. Римляни серйозно ставилися до виховання та освіти жінок. Дівчата, доньки заможних вільних громадян, повинні були знати літературу, граматику, риторику, вміти співати, танцювати, розуміти музику, деякі з них спеціально займалися математикою, геометрією, географією і, навіть, медициною. Але якщо для юнаків із

заможних сімей доступними були школи підвищеного типу (прототип – афінські гімнасії), де вони вивчали грецьку і латинську мови, теорію словесності, грецьку літературу й історію, та школи риторики, які були вищим ступенем шкільної римської освіти, де готували юнаків до майбутньої державної діяльності, то дівчата після отримання початкової освіти в школі продовжували навчання вдома під керівництвом приватного вчителя – граматики.

Очевидно, що ідеї філософів давнини щодо природної заданості статей знаходили втілення у педагогічній практиці, виправдовуючи сутнісні відмінності в цілях та ступені доступності освіти для хлопців і дівчат, тож не викликає здивувань, що освіта в давні часи та античний період в історії орієнтувала хлопців на громадянське та військове служіння державі, а дівчат готувала до сімейного життя, ведення домашнього господарства, служіння чоловіку як своєму «господарю».

Сфера освіти у Середні Століття була відкрита тільки для знаті та багатих жителів міст. Щодо освіти жінок із міської бідноти та селянства, то, як правило, ці верстви населення були зовсім безграмотні – якщо чоловіки отримували хоч будь-яку освіту в парафіяльній церкві, то жінки зазвичай ні. У період раннього середньовіччя, коли центрами освіти були монастирі, освіта жінок і чоловіків майже не відрізнялася, на відміну від пізнього періоду, коли чоловіча освіта в Європі отримала свою вищу форму у вигляді середньовічних університетів, які монополізували світське знання і позбавили жінок можливості отримувати рівну з чоловіками освіту. За словами Т. Рябової: «Саме з цього часу позначився розрив в освіченості чоловіків і жінок. Причому розрив проявлявся не тільки у різкій зміні співвідношення освічених жінок і чоловіків на користь останніх, але і, що не менш важливо, саме у цей період утвердилися відмінності в програмах освіти» [1, с. 146]. Уявлення щодо «слабкості жіночого розуму» та природної заданості жінок бути матір'ю та хазяйкою в родині, поширені в Середні Століття, або зовсім не дозволяли отримувати освіту жінкам (Філіп Новарський, Маффео Веджо та ін.), або орієнтували їх виключно на підготовку до ведення домашнього господарства (Вінцент із

Бове, Егідій Римський та ін.), що, безумовно, обмежувало розвиток їх інтелектуальних здібностей та стримувало розкриття талантів. Поряд із відстоюванням ідеї широкої розумової культури для жінок і необхідності жіночої освіти гуманісти середньовіччя настоювали на її природній відповідності жіночій натурі.

Ідеологія гуманізму, яка почала розповсюджуватися в Європі з XIV століття, торкнулася і педагогічної думки. Представники гуманістичного підходу в педагогіці епохи середньовіччя (П'єр Дюбуа, Гуаріно де Верона, Томас Мор, Мішель Монтень, Еразм Роттердамський та ін.) уперше сформулювали тезу про рівний доступ та однакові програми навчання хлопчиків і дівчаток на основі рівноцінної здатності статей до інтелектуального та духовного розвитку. Однак, попри певні зрушення у поглядах гуманістів на освіту жінок у бік її схвалення, програма навчання жіночої статі, на їхню думку, мала обмежуватися знанням латині задля читання класиків давнини та античних письменників, оволодіння ораторським мистецтвом та знаннями з історії, бути в курсі диспутів із філософсько-етичних проблем. Із низкою предметів дівчаткам достатньо було лише ознайомитися – це такі предмети як арифметика, геометрія, астрологія, бо «займатися ними жінці мало пристало» [1, с. 143].

До того ж жінкам доступ до певних сфер інтелектуальної праці був закритим. Як було зазначено вище, жінки не мали права навчатися в університетах, і, як наслідок, не мали можливості вивчати медицину та юриспруденцію, а відтак і практикувати як доктор або юрист. Напроти, схвальною сферою діяльності для освіченої жінки було релігійне богослужіння, де вона могла зробити кар'єру (наприклад, стати абатисою), літературна діяльність, а також навчальна (чимало жінок було серед міських учителів) [1].

У період Нового часу та епоху Просвітництва (XVII–XIX ст.) в західноєвропейських країнах освітня система як і раніше включала лише те, що вважалося функціональним із точки зору чоловіків – те ж саме коло «домашніх наук». Буржуазна концепція жіночої освіти мало чим відрізнялася від попередніх, які базувалися на головному принципі педагогічної думки середньовіччя та давнини – природної заданості жіночої

статі, передбачаючи вузьке та чітко спрямоване застосування жінки – стати доброю господинею та помічницею і супутницею свого чоловіка. Філософи-педагоги того часу (Жан-Жак Руссо, Франсуа Фенелон, Джон Локк, Іоган Г. Кампе) дотримувались обмежувальної позиції щодо жіночої освіти, що традиційно ґрунтувалася на принципах релігійності, замкнутості, роздільності навчання. Ф. Фенелон у своєму трактаті «Про виховання дівчат» сформулював ідею про те, що саме на жінку покладаються завдання та обов'язки, які становлять основу життя людини в сім'ї та суспільстві, а відтак, розробив освітній мінімум, що потрібен жінці для виконання обов'язків матері, дружини, домогосподарки, започаткувавши першу програму жіночої освіти.

Дотримувався традиційної точки зору на виховання статей і педагог-гуманіст Ж.-Ж. Руссо. Його праці, зокрема «Еміль, або Про виховання» націлювали на сімейні цінності, популяризуючи існуючий у педагогічній думці того часу ідеал жінки-матері-виховательки як ідеал жіночої освіти. Концепція виховання Руссо, який виступив як рупор потужних історичних тенденцій, обмежила жінку в її людських можливостях і «на століття визначила багато аспектів ідеології освіти та виховання статей у більшості європейських країн, у тому числі – в Росії» [2]. Праця І. Г. Кампе «Батьківські поради моїй доньці», яка також пропагувала традиціоналізм і патріархальність жіночих ролей у родині та суспільстві, стала настільною книгою та посібником для жіночих навчальних закладів того часу, зокрема й у Російській імперії.

Одним із основоположників епохи Просвітництва, її ідеології та філософії, був Дж. Локк, автор всесвітньо відомого педагогічного трактату «Думки про виховання», в якому він заклали основи принципово нової форми теоретичної педагогічної свідомості – антропологічної, що виходить у поясненні проблем виховання з природи людини. Виховання, на його думку, відіграє вирішальну роль у формуванні особистості. Будучи представником традиційного напрямку стосовно освіти статей, цією особистістю в концепції виховання та навчання Дж. Локка був чоловік, «справжній джентльмен», хоча сам філософ зауважував: «Висловлюючи викладене, я мав на увазі хлопчика,

тому що головна мета мого міркування полягає в з'ясуванні належних методів виховання молодого джентльмена, починаючи з дитячих років. Ці методи не можуть в усьому підходити до виховання дітей; однак неважко буде зрозуміти, в чому відмінність статі вимагає застосування різних прийомів виховання» [3, с. 147]. Відповідно, для «справжніх леді» цей акцент робився, насамперед, на заняттях музикою, танцями, малюванні, рукоділлі.

Водночас, періоду Просвітництва характерна критика філософами-мислителями нерівного становища жінки у суспільстві, викриттям міфів про неї як про істоту другого сорту. Підтримували цю точку зору і педагоги-гуманісти, які вважали, що завдання педагогіки – це створення умов для найбільш повної самореалізації особистості, будь то хлопчик чи дівчинка, як у педагогічному процесі, так і в житті (Клод Гельвецій, Ян Амос Коменський). Гельвецій відзначав, що відмінність у людських поглядах, ідеях, розумових здібностях обумовлюються зовнішнім середовищем, суспільними обставинами, які створюються формою правління і політичною системою, тож громадянська неосвіченість жінки є наслідком її неповного та неправильного виховання; Ян Коменський ратував за соціальну рівність та справедливість в освітній політиці. Він вважав, що всі діти мають здібності до навчання, відтак у своїй відомій праці «Велика дидактика» сформулював ідею загальної освіти, яка вимагала «навчати всіх усьому». «Навчати всіх» означало вимогу рівного доступу до освіти всіх людей, незважаючи на віросповідання, соціальний статус, майновий стан, зокрема і на статево приналежність. «Навчати всьому» означало вимогу широкої загальної освіти.

Філософсько-педагогічні ідеї Просвітництва знайшли відгук в освітніх проектах, висунутих у XVIII ст. у період Французької революції. Вплив ідей Ж.-Ж. Руссо та Ф. Фенелона щодо вузького, сімейного виховання дівчини як майбутньої жінки та матері простежується в поглядах Талейрана, який у «Доповіді про народну освіту» заявляв, що: «Вище щастя жінки – в сім'ї». Визнаючи право на освіту для обох статей, він зауважував, що якщо освіта потрібна обом статям, то і школи потрібно створювати «і для однієї, і для іншої статі, але необхідно

створювати для них і принципи освіти» [4], що явно передбачало створення нерівних освітніх можливостей для хлопців і дівчат.

Подібні погляди на освіту жінок виражав Оноре де Мірабо, для якого безперечним авторитетом у цьому питанні слугував Руссо. Мірабо відстоював ідеї щодо природних призначень і різних ролей, які покликані виконувати жінки та чоловіки у суспільстві, відповідно головне покликання жінки, на його думку, полягало у продовженні людського роду, «уважному нагляді за загрозами перших років дитини» і веденні домашнього господарства, що «дає їм можливість знайти справжнє щастя, а також розповсюдити щастя навкруги себе тільки у спокійних клопотах усамітненого життя» [4].

Більш прогресивних позицій у питанні жіночої освіти дотримувався Ніколя де Кондорсє. У своїх виступах («Доповідь про загальну організацію народної освіти», 1792 р.; «Про суспільну освіту», 1804 р.) він вимагав однаково рівної освіти для обох статей, підкреслюючи, що: «ніщо так не шкодить сімейним звичаям, як нерівність. Рівність усюди, а особливо в сім'ї, є першою умовою щастя, миру і чесноти». На його думку, суспільна нерівність ніколи не зникне, якщо ця нерівність «знаходить притулок у серці та розумі жінки». Більш того, на відміну від О. Мірабо і Ш. Талейрана, прихильників роздільного навчання, він виступав за спільне виховання статей, бо він вважав, що: «Розподілення статей в освіті сприяє нерівності; спільне перебування в школі навчить чоловіків і жінок вважати одне одного абсолютно рівними» [4].

Ці прогресивні ідеї не знайшли свого використання в той час. Система освіти, яка склалася на Заході ще в XVI ст., проіснувала без особливих змін більше двох століть. Так в Англії, попри емансипацію жінок та виникнення перших жіночих навчальних закладів, зумовлених ідеями Просвітництва у західноєвропейському суспільстві, протягом XVIII століття продовжувала розвиватися поляризація поглядів на проблему жіночої освіти з переважанням авторитарних традицій навчання і виховання, які ставили за мету формування «істинного джентльмена» і «справжньої леді», відповідно до «локковської» традиції.

Тож можна з упевненістю констатувати, що історія

педагогіки з давніх часів до XIX століття – це, практично, історія навчання представників чоловічої статі. Як слушно відзначає Л. Штильова: «в більшості країн аж до XIX століття, якщо і визнавалася необхідність освіти підростаючого покоління, то мова йшла тільки або переважно тільки про хлопчиків. Доступ до освіти визначався становим положенням та чоловічою статтю» [2, с. 5].

Ліберальні ідеї західноєвропейського Просвітництва щодо проблеми освіти жінок і чоловіків, обумовленої статевими відмінностями, знайшли підтримку в суспільно-педагогічній думці імперської Росії XIX століття, до складу якої входила більша частина територій пострадянських країн, включаючи й Україну. Аналіз проблем статі виявив дискусійність і полярність поглядів на сутність жіночого та чоловічого, а звідси і на роль та місце, які займали жінки та чоловіки в суспільному житті. Прогресивні суспільні діячі, письменники та педагоги звертали увагу на той факт, що жінка займала нерівноправне становище в державі, в суспільстві, в сім'ї. Відтак, вона не мала й рівних із чоловіком прав на освіту. Освіта для чоловіків вважалася незаперечним фактом, вона розвивалася протягом тисячоліть і мала багатий досвід. Навчання юнаків ґрунтувалося на певних практичних цілях, які ставило перед освітою суспільство – «отримати спеціальні професійні знання і застосовувати їх на користь сім'ї, суспільства і держави» [5, с. 16]. Натомість цілі жіночої освіти не були визначені через вузьке розуміння ролі жінки в суспільстві – як жінки, матері, господині, отже їй, на думку супротивників жіночої освіти, було достатньо обмеженої кількості знань. Більш того, отримані знання для жінок не носили практичної спрямованості. Так, за словами Т. Зоріної, «загальна *гімназична освіта* не мала практичного застосування в житті. *Світська освіта* носила поверхневий характер і містилася лише у вивченні правил поведінки в суспільстві <...> *Професійна освіта* була потрібна жінці тільки у виключних випадках, бо вони не могли працювати нарівні з чоловіками і не мали юридичних прав займати пости чиновників, лікарів і юристів» (курсив – С. Г.) [5, с. 17].

Не дивно, що численна кількість супротивників жіночого навчання вважали отримання освіти дівчатами зайвою тратою

часу та грошей, бо отримавши диплом і вийшовши заміж, дівчина з часом забуває все те, чому її навчали. Їх погляди яскраво виражені в статті М. Добролюбова «Думки про запровадження відкритих жіночих шкіл»: «Ну, до чого дівчатам освіта, скажіть, на милість. До чого? Яку практичну роль вони можуть витягти з наук, яким їх навчають? На государевій службі вони не перебувають, а якщо і перебувають, так чинів не отримують, звання та положення в суспільстві вони мають не самі по собі, а завдяки батькові чи чоловікові. Кар'єра ж їхня відомо з чого складається – з гарного обличчя, французького мовлення, танців, а більш усього з приданого» [6, с. 160].

Прагматичні цілі до освіти жінок виявляло і селянське населення Російської імперії, вважаючи, що в жіночій освіті можна обмежитися навичками письма та читання, бо дівчаток навчати не має сенсу, їх справа – допомагати матері в господарстві. Згідно з результатами опитування, проведеного в 1894 р., населення вважало, що «навчання дівчаток несе з собою витрати. А якщо їх не навчати, то можна отримувати зиск, тому що кожна дівчинка шкільного віку може заробити собі на хліб, залишаючись удома. А щоб відправити її в школу потрібно не тільки позбавитися її заробітку, але ще її одягнути, на що потрібно 5-10 рублів. Правда, і хлопчик міг би заробити, не відвідуючи школи, але, вивчившись грамоті, він знайде собі потім краще місце. А грамотна дівчина, вийшовши заміж, покине сім'ю, і від її грамотності сім'я нічого не виграє» [7, с. 205].

У 60-ті роки ХІХ століття в Російській імперії розгорнувся суспільно-педагогічний рух за розвиток і реформування освіти жінок, у рамках якого сформувалися різноманітні напрями, які, за визначенням дослідників, або підтримували, або протистояли офіційній педагогіці: народний, ліберальний, демократичний, революційно-демократичний (Т. Мішина); консервативний, демократичний (Л. Чорновол); традиційний, гуманістичний, антропологічний, радикальний (В. Чумаков); консервативний, ліберально- або радикально-демократичний (Л. Штильова).

Консервативні погляди на освіту були сформульовані у роботах ідеологів дворянства та правлячої верхівки того часу (М. Погодін, редактор газети «Руський»; М. Катков, редактор «Московських ведомостей»; Г. Апшльрот, публіцист, та ін.), і

мали патріархатний характер, зводячись до питання підготовки жінок до виконання ролі жінки та матері. На їхню думку, жінки за самою природою є серцем сім'ї, тож діяти для щастя та блага своїх близьких – їх пряме призначення. У своїх роботах вони, з одного боку, не відмовляли жінкам у праві на освіту, з іншого, захищали соціальні устої суспільства, доводили непорушність гендерних відносин, що склалися, неможливість встановлення рівноправ'я жінок і чоловіків у суспільному житті, зокрема і в освіті.

Натомість представники гуманістичних поглядів на освіту (ліберали та демократи) виходили з позицій визнання цінності людської особистості, незалежно від статевої належності. Однак, деякі педагоги-демократи, серед яких і теоретик вільного виховання Л. Толстой, через укорінені в свідомості устої традиційної культури, виражали консервативні погляди стосовно освіти жінок. Л. Толстой у вихованні нового покоління стояв на позиціях урахування традиційних цінностей людини, заснованих на статевій диференціації морально-етичних вимог до чоловіка та жінки. Тож у хлопчиків він рекомендував розвивати сильний і незалежний характер, прагнення домінувати у громадських і сімейно-шлюбних відносинах, виховувати шанобливо-поблажливе ставлення до дівчат і жінок як істот більш слабких, які потребують особливої допомоги та підтримки. Водночас виховання дівчини передбачало формування особливого ставлення до виконання високого материнського призначення, на виробленні у неї готовності до самозречення і «розчинення» у чоловікові та дітях. Великий письменник і гуманіст вважав жіноче питання «великим непорозумінням». Як зазначає С. Айвазова, на думку філософа, «любов, сім'я, продовження роду – «тут і тільки тут», усі «обов'язки» і всі «права» жінки, тут – поле для її героїзму» [8].

Представники ліберально-демократичних і більш радикальних, революційно-демократичних, поглядів виступали з критикою існуючої в Російській імперії системи освіти, а проблеми навчання та виховання жінок розглядали у контексті питання жіночого рівноправ'я в соціальній, політичній, економічній, культурній сфері життєдіяльності суспільства (В. Белінський, О. Герцен, М. Добролюбов, М. Михайлов,

Д. Писарев, М. Чернишевський та ін.). Виступаючи проти залежного становища жінки, осуджуючи домостроївські погляди на її роль у сім'ї та суспільстві, вони вимагали реальної, а не формальної, рівності жінок і чоловіків, яку можливо забезпечити лише завдяки рівноправній освіті.

Попри розходження думок представників різних ідеологічних і філософських течій щодо шляхів розв'язання «жіночого питання», вони тією чи тією мірою підтримували ідею жіночої освіти, необхідність інтелектуального та духовного розвитку жінки. Відмінність суспільно-політичних поглядів представників цих напрямів позначилося на розгляді цілей і завдань педагогіки в цілому, зокрема і проблеми освіти та виховання жінок.

У галузі педагогіки консерватори (традиціоналісти) XVIII століття (Ф. Ангальт, військовий педагог, генерал-директор Сухопутного шляхетного кадетського корпусу; І. Бецькой, автор програмної записки «Генеральна установа про освіту обох статей юнацтва»; Ф. Янкович, розробник освітніх реформ при Катерині II; а пізніше – педагоги-консерватори XIX століття (І. Богданович, автор трактату «Про виховання юнацтва»; М. Дебольський, педагог-філософ; О. Ширинський-Шихматов, автор педагогічного трактату «Листи про виховання благородної дівичі і про поведження її у світі» та ін.) підтримували політику офіційної влади у галузі просвіти населення, яка спиралася на релігійну доктрину призначення жінок і чоловіків, що не виходила за межі концепцій статево-рольового виховання (Ж.-Ж. Руссо, Ф. Фенелон, І. Камп) і ґрунтувалася на традиційних релігійно-церковних уявленнях про «справжнього чоловіка» та «справжню жінку». Консерватори заперечували необхідність заміни закритих станових (жіночих та чоловічих) навчальних закладів будь-якими іншими. До того ж вони вважали, що жінкам не потрібний такий обсяг знань, який отримують чоловіки. Ці погляди яскраво виражені у статті М. Дебольського, опублікованої в 1890 р. у журналі «Російська школа»: «Нормальна професія для жінок тільки одна – дружини і матері і первісної виховательки своїх дітей, тому в нормальному плані загальної жіночої освіти <...> загальноосвітній мінімум збігається з підготовкою до майбутньої спеціальності. Таким

чином, замість трьох частин курс повинен включати тільки два: 1) загальноосвітню частину, потрібну для будь-якої жінки і 2) необов'язкову частину, що вивчається заради розваги» [цит. із: 9, с. 879].

У контексті даного підходу було сформульовано офіційну педагогічну модель освіти, серед основних засад якої: формування освіченого, високодуховного «вірнопідданого» громадянина держави в закритих навчальних закладах, формування чеснот властивих кожному стану. Залежно від стану, мета жіночої освіти варіювалася на різні лади, але спільним було завдання підготувати «гарних дружин і корисних матерів сімей», гарних господинь, турботливих няньок, наставниць, «довірених осіб, вірних і ревних».

Представники ліберально-демократичного напрямку педагогічної думки XIX століття (Н. Вессель, К. Єльницький, П. Каптерев, Л. Модзалевський, М. Пірогов, Д. Семьонов, В. Стоюнін, К. Ушинський) усупереч традиційним підходам до організації системи освіти вимагали її реформування. Прогресивні педагоги усвідомлювали важливість розвитку освіти для жінок, відтак у галузі організації жіночої освіти та виховання вони виступали за розширення мережі жіночих навчальних закладів, відкриття безстанових шкіл, училищ, гімназій тощо, надання в них загальноосвітнього характеру навчання, коригування навчальних програм і предметів навчального курсу у бік посилення природничо наукової складової, придання освіти загальнолюдського характеру, а в жіночих гімназіях впровадження обов'язкового семирічного курсу із додатковим двохрічним педагогічним класом.

Аналіз педагогічної спадщини педагогів-демократів другої половини XIX століття та вивчення історико-педагогічних досліджень дозволяють виділити такі ідеї реформаторів освіти, зокрема жіночої: 1) рівний доступ до освіти всіх верств населення, незалежно від статі, стану, класу та національної приналежності; 2) важливість освіти для жінок, обумовленої безпосереднім впливом жінки-матері на виховання підростаючого покоління; 3) загальнолюдська основа чоловічої та жіночої освіти (природа чоловіка та жінки принципово однакова), з акцентом у вихованні на специфічні відмінності,

притаманні статям – формування відповідних чоловікам якостей у юнаках і жіночості в дівчатах; 4) організація навчально-виховного процесу в початковій і середній школах на основі спільного навчання; 5) однакове змістовне наповнення навчальної, середньої і вищої освіти як для жіночої, так і для чоловічої статей (відмінності між загальною освітою жінок і чоловіків можливі тільки в спеціальних військових навчальних закладах); 6) врахування специфіки виховання і навчання різностатевих учнів із позицій народності в суспільному вихованні; 7) вибір природо відповідних статі методів навчання (жіноча освіта вимагає прийняти до уваги особливості жіночого психічного типу та спиратися на розвинуту почуттєву сферу жінок); 8) освіта повинна бути реальною, враховувати сучасне становище жінок у суспільстві, відповідно кожній жінці необхідно отримати загальну та професійну освіту; 9) обов'язкова педагогічна підготовка жінки як майбутньої виховательки власних дітей.

Незважаючи на той факт, що педагогічним ідеям, висунутим педагогами-реформаторами щодо інтерпретації статевої відмінностей і їх врахування в освітньому процесі, властивий біологічний есенціалізм і, відповідно, в них яскраво виражені ознаки статево рольового підходу до навчання жінок і чоловіків, тим не менш, маємо відзначити їх неоцінний внесок у розробку питання статевої детермінації та диференціації в освітній сфері, що спричиняє нерівні можливості жіночої статі як у доступі до освіти, так і від отримання її результатів.

Як засвідчують історико-педагогічні дослідження, найбільш жваві дискусії в суспільно-політичному та науковому колах визивали питання необхідності та можливості отримання жінками вищої освіти, яка, безперечно, розширювала шляхи їхньої самореалізації, не обмежуючись приватною сферою. Як емоційно відзначає В. Суковата в своїй статті: «Варто тільки згадати потік культурних творів і журнальної публіцистики того часу, присвячених жіночій тематиці! А скільки суспільних дискусій, університетських дебатів, сімейних баталій та інтриг розгорнулося в той період» [10, с. 154].

При розгляді питання отримання жінкою вищої освіти, як указують дослідження, переважали такі точки зору: 1) жінка не

повинна отримувати вищу освіту, її доля – це родина та господарство; надання права жінкам на вищу освіту призведе до руйнації традиційних цінностей у суспільстві; 2) жінка – самостійна особистість і займає рівне становище з чоловіком, тому має право на отримання освіти, в тому числі, вищої; 3) жінка не здатна отримувати вищу освіту внаслідок біологічних особливостей, історичних умов (жінки не проявили себе в науці, тож у них немає здібностей до науки); 4) жінка відрізняється від чоловіка мисленням, але це ніяк не обмежує її здібностей до засвоєння знань.

Позиції супротивників вищої жіночої освіти ґрунтувалися на особливостях становища жінки, яке склалося історично, відтак вони стверджували, що «широкі знання нададуть шкоду жіночності, а освіта згубно позначиться у моральному відношенні, бо надасть поживу фантазіям і спрямує думки по хибному шляху» [5, с. 17]. Більш того, на їхню думку, освіта, зокрема вища, через надмірне напруження може послабити жіноче здоров'я, зруйнувати жіночу лагідну вдачу. Враховуючи, що питання жіночої освіти в умовах патріархатних поглядів було тісно пов'язане з політикою, то відстоювання жінками права на доступ в університети супротивники освіти жінок пов'язували з їх боротьбою за емансипацію, відтак, у періодичних виданнях того часу вони закликали покинути «захмарні теорії емансипаторські», бо «краще вчення християнського про жінку, як помічницю, подругу чоловіка» придумати важко.

На думку дослідників К. Кузьмінової та С. Крилова, найбільша кількість прибічників вищої освіти дотримувалася тієї точки зору, яка стала визначальною в суспільних настроях: «жінка повинна бути освіченою, бо від неї залежить виховання та освіта нового покоління громадян. Але <...> наукове знання, отримання вищої освіти не повинні стати метою жінки, бо це вб'є в ній «справжню жіночність»; освіта для жінки повинна включати до себе лише той мінімум, який є необхідним для неї як майбутньої матері» [11, с. 123]. Як витікає зі сказаного, з одного боку, прибічники такого підходу вимагали від жінки змін, інтелектуального та духовного розвитку, з іншого – збереження тієї жіночності, яка передбачала повну слухняність і погодженість дій з існуючою суспільною думкою, обмеженою

роллю дружини та матері.

Радикальний підхід до отримання вищої освіти жінками виявляли революціонери-демократи, які наполягали на перебудові всього образу життя жінки, наданні їй повних соціальних, юридичних прав, права на освіту, у тому числі, і права на професійний вибір, більш того, вони вимагали зрівняння жіночих прав із чоловічими. М. Чернишевський, осуджуючи погляди на жінку як неповноцінну, обмежену в розумі істоту, закликав до реформування освіти, її оновлення до рівня, однаково доступного жінкам і чоловікам, бо жіноча освіта Російської імперії мала, на його думку, «потворний вигляд». Його послідовник, М. Добролюбов, поділяючи ці погляди на жіночу освіту, виступав за однаковий зміст освіти і однакові вимоги до навчання, він вважав, що необхідна така система освіти, за якої «розумові сили дівчат, що навчаються, вправлялися б не менше, а скоріше більше, ніж розумові сили юнаків» [6, с. 52, с. 161].

Розвиток прогресивних поглядів на вищу освіту жінок відображено в працях літературного критика М. Михайлова, автора «першого маніфесту російського фемінізму» (С. Айвазова). В своїй роботі «Жінки, їх виховання та значення в сім'ї та суспільстві» автор наполягав на наданні обом статям однакових умов для отримання освіти, будь-то елементарна, загальна чи спеціальна освіта, підкреслюючи, що лише особистісні розумові здібності людини, для розвитку яких потрібно надати свободу, «вирішують ступінь її участі в успіхах науки, у справах суспільства». Тож жінки, як і чоловіки, мали право на отримання вищої освіти: «Вища освіта <...> так само повинна бути доступною жінці нарівні з чоловіком. Нехай університет, академія, нехай кожний спеціальний суспільний навчальний заклад приймає разом і учнів і учениць, згідно з бажанням і внутрішньою потребою кожного». Виступаючи проти поділення знань на жіночі та чоловічі, Михайлов закликав до спільного навчання статей: «Нехай дівчата навчаються разом із хлопцями; нехай саме виховання готує їх до спільної діяльності у житті. Ніякої моральної порчі у цьому бути не може» [12].

На захист однаково рівної освіти жінок і чоловіків висловлювався педагог Д. Писарев, який вважав, що жінка повинна мати доступ до будь-якої діяльності, доступної

чоловікові. Д. Писарєв бачив у жінці, насамперед, людину, самостійну особистість, яка має свої духовні потреби і право на самостійний розвиток. Він протестував проти системи жіночої освіти, за якої «розвивається більше почуття, ніж розум» [13, с. 15], повставав проти звичаїв навчати дівчат у пансіонах, які «калічать їх і морально, і розумово». На глибокі переконання великого педагога, освіта повинна бути продовжена в університеті, не обмежуючись тільки рамками середньої школи.

Наполегливі спроби зрівняти жінок і чоловіків у праві на вищу освіту робив відомий педагог П. Лесгафт, який вважав, що рівень розвитку суспільства завжди знаходиться у прямому зв'язку і пропорціонально рівню розвитку жінки, а освіта є загальнолюдським благом, спрямованим на розвиток людини, незалежно чоловік то, чи жінка: «Необхідно, щоб у суспільстві укорінилося переконання, що мета виховання як чоловіка, так і жінки завжди одна і та ж: розвиток свідомої людини. Тому науки повинні сприяти освіті та вдосконаленню людини» [14, с. 353]. Будучи поборником жіночої освіти, П. Лесгафт на практиці багато зробив для залучення жінок до освіти, відтак у вересні 1896 р. ним були відкриті курси для жінок, які згодом стали називатися «Курси Лесгафта». Це був перший у російській імперії вищий навчальний заклад із фізичного виховання. Після запрошення на посаду завідуючого кафедрою фізіологічної анатомії в Казанський університет, він уперше відкрив двері своєї аудиторії жінкам. Педагог гаряче вірив, що знання природних, медичних наук займають особливе місце в житті жінки, її родини, дітей, тож потрібно усіляко сприяти інтелектуальному розвитку жінки.

У періодичних виданнях того часу, як доводять дослідники (О. Перевалова, В. Смеюха, Д. Тушканов та ін.) звучали ідеї щодо забезпечення рівної освіти жінок і чоловіків, бо «наука та мистецтво можуть бути відкритими як для жінок, так і для чоловіків», «наука для всіх рівна, її вимоги не можуть змінюватися чи пристосовуватися до звання або статі», до того ж жінці «не відмовлено ні в яких даруваннях людської природи, і немає висоти, яка має залишатися для неї недоторканою», і якщо суспільство бажає «надати жінці рівну з чоловіком долю в науці», то і потрібно «поставити жіночу освіту в однакові умови

з чоловіком»).

Слід зауважити, що національним окраїнам Російської імперії були властиві власні пропагандисти жіночої емансипації і прибічники розв'язання проблеми прав жінок на рівну освіту. Так, найбільш примітними фігурами у розвитку української освіти, зокрема жіночої, визнані Х. Алчевська, С. Русова та ін. Ініціаторами постановки «жіночого питання» в Грузії були переважно чоловіки – просвітники та суспільні діячі Н. Ніколадзе, Г. Церетелі, І. Чавчавадзе та ін.; в Азербайджані – меценат Г. Тагієв. Засновником оригінальної системи жіночої освіти в Середній Азії вважається Ібраїм Алтинсарін.

Обговорюючи проблеми системи освіти, педагоги, політичні та культурні діячі другої половини XIX століття виступали у ролі суспільних експертів, які формували ставлення читацької аудиторії до цих проблем. Ідеї рівноправ'я та всезагальної освіти, що пропагувалися на сторінках передової преси, підтримували прогресивно мислячі представниці жіночої статі, яких не могла задовольнити та освіта, що їм була доступна, і ті ролі, що їм традиційно відводилися, відтак вони намагалися вирватися зі звичного образу. Почалася запекла боротьба з віковими забобонами, із усталеним звичним укладом життя. Жінкам, які прагнули до здобуття вищої освіти, доводилося долати величезні труднощі. Відсталість у сім'ї, коли дівчатам нерідко доводилося поривати з батьками, які протидіяли їх освіті; відсталість у суспільстві, коли курсистки нерідко вважалися «нігілістками», які порушують громадські традиції; відсталість в урядових колах, коли окремі представники влади бачили в прагненні жінок до освіти ознаки протесту проти існуючого ладу – все це вимагало від жінок виключної витримки. Отже, їх не влаштовувало існуюче становище в суспільстві, вони також воліли брати участь у житті держави.

Під тиском громадськості в 1869–1870 рр. жінкам було дозволено відвідувати лекції в університетах у якості вільнослухачок. Першими шляхом емансипації пішли Санкт-Петербурзький, Київський, Харківський університети, які, будучи центрами жіночого визвольного руху, були настроєні ліберально. Однак реакцією на перших студенток була офіційна заборона урядом прийому «осіб жіночої статі» до числа

студентів. Невирішеність справи вищої освіти жінок у межах Російської імперії спонукала молодих жінок до пошуку можливостей навчання за кордоном. Навчальна еміграція змусила царський уряд відкрити в країні в 1870–1880 рр. Вищі жіночі курси (у Москві – курси В. І. Гер'є, в Петербурзі – Аларчинські, Володимирські, Бестужевські, ВЖК у Казані та Києві), в основу яких були покладені два принципи: по-перше, приватне фінансування, по-друге, тільки жіночий контингент тих, хто навчається. Але вже на початку ХХ століття тодішній міністр просвіти М. П. Боголепов настояв на відкритті вищих жіночих курсів під «обов'язковим контролем Міністерства народної просвіти», відтак період 1905–1917 рр., за даними дослідників, характеризувався бистрим зростанням кількості суспільних і приватних жіночих навчальних закладів університетського типу. Крім Москви та Петербургу, вищі жіночі курси відкрилися в Києві, Одесі, Томську, Тифлісі, Харкові, Юр'єві та ін.

Не можна переоцінити той внесок, який зроблено суспільно-педагогічною думкою ХІХ століття в розв'язання питання щодо отримання жінками права на доступ в університети в Російській імперії, яке мало значення для розвитку освіти та науки в цілому, бо руйнувало монополію чоловіків у цій сфері. Цілком слушною в цьому сенсі стає цитата В. Суковатої: «У традиційній культурі університет, наука, освіта довгий час втілювали образ «чоловічого привілею», куди жінки не мали доступу. Тому «прорив» жінок до вищої освіти мав не тільки соціокультурне, але й політичне, філософське значення» [10, с. 153].

Певними досягненнями в галузі жіночої освіти, зокрема вищої, ознаменувався початок ХХ століття, коли в 1911 р. вийшов Закон, згідно з яким вищі жіночі курси з програмами «рівними університетським», отримували офіційний статус вищих навчальних закладів. Незважаючи на прогресивність ухваленого закону, для слухачок ВЖК його дотримання було пов'язане з певними труднощами. Курсистки допускалися до іспитів в екзаменаційних комісіях лише за умови складання при університетах іспитів за всіма предметами, що вивчалися на курсах. Водночас, зазначений Закон сприяв підвищенню статусу

випускниць громадських і приватних вищих навчальних закладів, розширенню їх прав. У грудні 1912 р. за ініціативою Російської Ліги рівноправ'я жінок відбувся I Всеросійський з'їзд із освіти жінок, на якому гострої критики зазнала існуюча система жіночої освіти, і постало питання щодо рівності в правах жіночих і чоловічих навчальних закладів. Шляхом до досягнення рівності вважалося впровадження спільного виховання статей. Однак, за свідченням дослідників, попри кроки влади у царині вищої освіти жінок, вони були далекими від розв'язання проблеми, крім того, освітні права жінок у вищій школі не були зрівняні з чоловічими до 1917 року.

У цілому, освіта в Російській імперії XIX століття була орієнтована виключно на те становище, яке займали жінки та чоловіки в суспільстві, як це було повсюди в «традиційних патріархатних культурах». Щодо освіти жінок це означало, що «суспільство «забезпечувало» жінкам ту освіту, яка «відповідала» їх майбутнім соціальним ролям і сімейному статусу» [10, с. 153].

Повалення царизму та створення радянської держави поклали початок докорінним змінам у всіх сферах життя нової країни, зокрема в освіті. За радянські часи підвищення рівня як загальної, так і спеціальної освіти населення було включено до пріоритетних напрямків освітньої політики держави. З перших кроків радянської влади було проголошено рівноправ'я чоловіків і жінок у всіх сферах політичного та суспільного життя, включаючи рівні права на отримання всіх видів освіти. Повсюди впроваджувалося спільне навчання хлопців і дівчат за однаковими програмами. Перші декрети нової влади в сфері освіти були спрямовані на подолання безграмотності основної маси населення, що дісталася в спадщину від царського режиму. За досить короткий час радянській державі вдалося не тільки подолати неграмотність серед основної маси населення, але й добитися вирівнювання освітнього рівня жінок і чоловіків.

Одними з перших декретів в освітній сфері були декрети про організацію та прийом навчання до вищої школи, куди за радянські часи мали можливість поступати всі бажаючі, незалежно від громадянства і національної приналежності, статі та віросповідання. Формально для жінок не виникало перепон

для отримання вищої освіти, бо декрети радянської влади про рівноправність жінок і чоловіків усунули обмеження у доступі до освіти, між тим, як відзначає Л. Штильова: «збереглися соціокультурні фактори, які певною мірою обмежували рух жінок шаблями освіти». До того ж, за словами дослідниці, «із самого початку реформування освіти радянською владою закладалися основи гендерної асиметрії і гендерної нерівності в професійній освіті» [15, с. 79 – 82].

Варто зауважити, що «жіноче питання» як і проблеми нерівності за гендерною ознакою, зокрема в системі освіти, вважалися розв'язаними у період радянських часів, бо право на однакове отримання всіх видів освіти і рівний доступ до загальних, середніх і вищих навчальних закладів, дозволяв вважати ці проблеми відсутніми. Відтак, майже до кінця ХХ століття радянськими дослідниками проблеми відмінностей статей у педагогічному процесі, обумовлені поляризацію між «жіночою» та «чоловічою» освітою, не висвітлювалися. Як слушно відзначає Т. Дороніна: «Радянська школа відкрила свої двері для дівчат, проте не вирішила проблеми співіснування представників різної статі в єдиному освітньому просторі» [16, с. 147].

Натомість, у західних країнах наприкінці 60-х років ХХ століття виникають педагогічні ідеї, в основі яких міститься критика традиційної моделі освіти і викривається зв'язок освітньої системи з явищами соціальної нерівності. З метою пояснення феномена відтворення нерівності через систему освіти західними філософами, соціологами освіти та педагогами були висунуті певні концепції й теорії, які доводили, що школа поряд з іншими соціальними інститутами є агентом культурного відтворення, відтак будь-яка нерівність, існуюча в суспільстві, неодмінно відтворюється і в освітніх інституціях: теорія мовного коду (Б. Бернстайн); теорія школи та промислового капіталізму (С. Боулз та Г. Гінтіс); теорія прихованої програми (І. Ілліч); критична теорія освіти (або теорія критичної освіти і навчання) (Паулу Фрейре, Анрі Жиро, Пітер Макларен, П'єр Бурдьє та ін.).

Не зупиняючись на аналізі цих теорій і концепцій, які пояснюють соціальну нерівність переважно в контексті класового чи расового походження тих, хто навчається, відзначимо лише їхню значущість для розвитку феміністської

теорії освіти, представниці якої в якості основної виділяють в системі освіти проблему гендерної нерівності, і доводять, що освіта є не тільки класово нейтральною, вона не є й гендерно нейтральною.

Феміністські теоретики, викриваючи існуючу в системі освіти нерівність, зумовлену гендерними відмінностями, стверджують, що проблема міститься в нерівних можливостях навчання хлопців та дівчат і нерівному використанні освітніх ресурсів. Закріплює і підтримує нерівне становище статей в освіті так званий «hidden curriculum» (прихований курикулум, план, програма) або «hidden agenda» (прихований або латентний порядок денний).

Ідея «прихованого навчального плану» (ПНП) була вперше сформульована американським соціологом освіти Ф. Джексоном у книзі «Життя в аудиторіях», де він, аналізуючи інституціональну освіту, виділив у ній дві складові – «формальний навчальний план», що відкрито визначає цілі та цінності навчання та «прихований» [17]. Західні автори (Майкл Еппл, Бенсон Снайдер, Норман Оверлі та ін.) особливо підкреслюють силу впливу ПНП, який несвідомо та латентне відтворює нерівність, відтак вважають його у багатьох відношеннях більш ефективним, ніж явний.

Радянськими дослідниками у галузі педагогіки та психології подібні дослідження не проводилися, тож перші роботи, присвячені проблемам нерівних статевих відносин у системі освіти, зокрема дії прихованого навчального плану по відтворенню нерівності, виникають у контексті гендерної педагогіки у пострадянський період. Так, В. Дудіна визначає прихований навчальний план як сукупність культурних смислів і моделей, які транслуються освітнім середовищем, системою взаємозв'язків і відносин, зразками колективних дій, що формуються в процесі освітньої комунікації, реально реалізованими в цьому середовищі цінностями і нормами [19, с. 101]. Вітчизняна дослідниця О. Плахотнік пояснює відміну прихованого курикулуму від явного неусвідомленим змістом викладання, відтак інформація у прихованому курикулумі передається невербальним шляхом, або транслуюється «глибинними структурами дискурсу» [20]. Отже мова йде не

тільки про безпосередні уроки, а й про «метауроки», тобто способи комунікації, які самі є навчальними, незалежно від фактичного змісту передаваного тексту. За словами В. Созаєва, ПНП – це «знання, вміння, навички, які засвоюють ті, хто навчається, крім основної навчальної програми, в процесі вивчення навчального матеріалу, життєдіяльності в просторі навчального закладу та комунікації з учителями, однокласниками та іншими людьми, пов'язаними з системою освіти» [21, с. 120]. До того ж, на думку О. Марущенка, ««Прихований навчальний план» – це «тіньовий» бік освіти, мегамеханізм, який обслуговує патріархатний режим пануючої культури» [22, с. 57].

Дослідники виділяють такі складові дії ПНП: 1) внутрішня організація освітнього закладу, гендерні відносини в педагогічному колективі, гендерна стратифікація викладацької професії; 2) зміст навчальних предметів, навчально-методична література; 3) стиль викладання та педагогічні комунікації. Як відзначають науковці, ці виміри невидимого навчального плану не тільки укріплюють «сексистське визначення жінок і чоловіків», але й підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному й недооцінюючи жіноче і нетипове [18; 23].

Дія «прихованого навчального плану» проявляється, насамперед, через організацію освітніх установ, яка включає не тільки педагогічний колектив і приміщення, але й систему правил, за якими учасники педагогічного процесу взаємодіють між собою, прийнятий порядок, що дозволяє їм працювати. Наразі сучасна організація закладів освіти, зокрема і вищих, відбиває гендерну стратифікацію суспільства і культури в цілому, демонструючи на своєму прикладі нерівний статус жінок і чоловіків, гендерну асиметрію сучасних педагогічних кадрів. Попри фемінізацію професій викладача та вчителя, існує певна ієрархія в цій сфері – зазвичай нижчі щаблі цієї професії (учителя, викладачі, секретарі та обслуговуючий персонал) займають жінки, водночас як директора шкіл та ректори університетів – чоловіки. Це стосується і рівнів освіти. Якщо педагогічний склад закладів початкової та середньої освіти на 90–95% складають жінки, то з підвищенням статусу освітнього закладу кількість жінок у середовищі науково-педагогічних кадрів зменшується.

Крім того, існує, й негласний розподіл на «жіночі» (соціально-гуманітарні) та «чоловічі» (фізико-математичні) спеціальності.

Цілком очевидно, що, приймаючи таку організацію освітніх установ як природну, молода людина буде засвоювати те, що вчитель – жіноча професія, начальники – це чоловіки, а жінки – їх підлеглі тощо, та відтворювати це у своїй ідентичності і відповідних моделях поведінки. Пріоритетні заняття та дисципліни, що відповідають чоловікам і жінкам вписуються у глобальний контекст розподілу праці між статями, тож дія прихованого курикулуму в такому разі спрямовується на закріплення існуючої гендерної асиметрії, обмежуючи самореалізацію як хлопців, так і дівчат і впливаючи на їхній подальший професійний вибір. Як відзначає О. Слободянюк: «Навіть вважаючи загалом, що професія однаково важлива, молодь без опору здійснює дуже стереотипний вибір. До того ж, у справу втручається також логіка соціального позиціонування, згідно з якою престиж професії (у свою чергу пов'язаний з їхньою кар'єрною перспективою) накладається на ієрархію, що існує між статями. Так, стереотип науковця як особи логічної, передбачуваної, зосередженої, вочевидь більше підходить чоловічому стереотипові, ніж жіночому. Крім того, дівчата сумніваються у своїй компетентності щодо «чоловічих» професій» [24, с. 483]. За переконанням О. Ярської-Смирнової: «якщо не розпізнати, не розчаклувати ці вимоги тотожності як сконструйовані соціально, то дуже легко прийняти їх за «природні», стало бути, універсальні, незмінні, визначені раз і назавжди» [23, с. 128]. Дослідниця вважає, що заклади освіти, керівником яких є жінки, стають надзвичайно важливим джерелом для ідентифікації студенток, які мають можливість бачити жінку в ролі керівника, а студенти-юнаки – переконатися в тому, що відповідальні пости можуть займати не тільки чоловіки.

По-друге, «прихований навчальний план» присутній у змісті навчальних предметів, навчально-методичній літературі, які демонструють наявність гендерно стереотипізованої інформації в змістовному наповненні та ілюстраціях підручників, мові викладання навчального матеріалу. Це підтверджує низка досліджень (О. Вороніна, В. Гайденко, І. Кльоцина, І. Кушнір,

Т. Рябова, Н. Козлова та ін.), які присвячені проведеній у пострадянський час гендерній експертизі як підручників початкової та середньої школи, так і навчальних посібників для закладів вищої освіти. Результати проведених експертиз довели, що навчальній літературі будь-якого рівню (початкова, середня або вища школа) характерні такі ознаки: мовний андроцентризм (чоловічо-центрованість мови); «чоловіча нормативність» (в ілюстративних прикладах чоловік зображується в 2,5–3 рази частіше за жінку); особистісність «чоловічих» та «жіночих» портретів (жіночі риси – експресивні (турботливість, емоційність тощо), чоловічі – інструментальні (активність, раціональність, успішність тощо)); статевоповідність соціальних ролей (традиційно успадковані ролі жінки – сімейні, звернення до сімейних жіночих ролей, особливо в початковій школі, у 1,5 рази частіше), чоловічі ролі здебільшого пов'язані з певними професіями (чоловічі професії згадуються в 3 – 4 рази частіше); закріплення за статтю певної сфери діяльності (приватна сфера – жіноча, публічна – чоловіча; у професійній області жінкам відводиться сфера послуг, освіти, медицини (домінування жінок в освітянській галузі порівняно з чоловіками – 80% проти 20%), а чоловікам – сфера політики, економіки, керівництва тощо). Аналіз навчальної літератури вищої школи дозволив дослідникам дійти висновку, що система підготовки фахівців у галузі соціальних і гуманітарних наук, що існує на сьогодні, не тільки не дає професійних знань із гендерних досліджень, але й продовжує відтворювати традиційні стереотипи щодо жінок і чоловіків і тим самим сприяє посиленню гендерної асиметрії і ієрархії.

По-третє, одним із компонентів прихованого плану є, за словами О. Марущенка, «важко вловимий» – це комунікація викладачів зі студентами, вчителів із учнями, відтак прихований курикулум має свій прояв у мові освітнього співтовариства, стилі викладання та навчання, взаємодії всіх учасників освітнього процесу, системі традицій закладу освіти, а також у механізмах оцінювання, схвалення, заохочення та засудження [22].

На жаль, вивчення реакції викладачів на відмінності статей в аудиторії, як засвідчують дослідження, досить рідкісні. Звертаючись до сучасного досвіду дослідників, відзначимо, що

спостереження за роботою педагогів дали змогу виділити комплекс типових учительських дій, які сприяють формуванню в тих, хто навчається, уявлень про статі як діаметрально протилежні, що зумовлює утвердження гендерної нерівності: 1) ті, що надають перевагу ученицям (переважна меншість), наприклад, звернення до учениць за ім'ям, до учнів – за прізвисьмом, що або наближує до себе, як у першому випадку, або віддаляє, як у другому; 2) ті, що надають певну перевагу учням (зустрічаються частіше), наприклад, стимулювання юнаків до ініціативи та самовираження, самостійності, чекання від них високих результатів (публічно на цьому наголошуючи), особливо там, де потрібна логіка, абстрактне мислення; пояснення поганої успішності хлопців недостатньою старанністю і посидючістю, тоді як у випадку з дівчиною – відсутністю здібностей і таланту; до учнів дисциплінарні вимоги менш суворі – зазвичай, дрібні поведінкові огріхи їм вибачаються; 3) умовно нейтральні (залежать від контексту), що пов'язані з намаганням педагога, наприклад, за статевим принципом поділити клас, дати різні справи (учням – креативні та на кмітливість, натомість, ученицям – на відтворення навчального матеріалу тощо), звертатися частіше до учнів тієї статі, для якої цей предмет начебто важливіший (за стереотипним розподілом дисциплін на «чоловічі» і «жіночі»); виказувати страхи, пропагувати, нав'язуючи власний досвід [15, с. 99–100; 22, с. 64].

Не можна не погодитися з висловлюванням дослідниці-філолога Є. Каркищенко, що: «Той факт, що увага вчителів по відношенню до дівчаток і хлопчиків розрізняється якісно і кількісно, давно вже перестав бути гіпотезою», і цьому підтвердження – проведене нею дослідження, яке яскраво засвідчило «існування, можливо, несвідомих установок вчителів, які сприяють активізації прийомів прихованого тиску на дівчаток і проявляються в комунікації за допомогою використання певних синтаксичних та лексичних конструкцій», а відтак цінним вважаємо її висновок, що: «Щоденна практика розподілення за ознакою статі робить свій внесок у створення відмінностей, і ці відмінності, у свою чергу, ведуть до нерівності» [25, с. 89 – 92].

Очевидно, що через вище перелічені освітні компоненти, що вбудовані в традиції та ритуали освітнього закладу, офіційний

навчальний план та комунікаційні процеси, які відбуваються у його межах, прихований курикулум насаджує ті особистісні риси, моделі поведінки та той набір гендерних ролей, які вивправдовані та очікувані суспільством, не суперечать загальній ідеології гендерного конструювання, таким чином, намагаючись переконати, що «існують дві статі, які є вкрай несхожими між собою, ледь не протилежними біологічними видами, саме через що й займають кардинально різні позиції в суспільстві (чоловіча є домінуючою), і так має бути» [22, с. 57].

Не викликає сумніву, що через насадження гендерної сегрегації та поляризації «прихований навчальний план» сприяє відтворенню нерівності статей в освіті. Досліджуючи англосаксонський досвід щодо розв'язання проблеми нерівності в освіті, зумовленої дією ПНП [24], О. Слободянюк посилається на статтю Н. Москоні, яка рекомендує діяти у трьох напрямках для зміни становища: «Я розрізнятиму три рівні: політичний, що стосується навчальних програм і передбачених ними різновидів перебігу навчального процесу; інституційний: дії, спрямовані на викладачів і учнів; психологічний: робота з викладачами і учнями щодо проблем ідентичності» [26, с. 268]. Українська дослідниця пояснює, що на першому етапі потрібно подбати, щоб освітні програми відповідали принципу паритету між чоловіками і жінками, аби вони однаковою мірою були об'єктами і творцями знань. Інший напрям, у якому мали б діяти відповідальні особи освітньої системи, стосується зміни образу дисциплін та методики їх викладання, а відтак потрібно позбутися практики поділяти науки на «важкі» (чоловічі) та «легкі» (жіночі). Успішність другого етапу, пов'язаного з диференційованою соціалізацією статей, залежить від підготовки викладачів. Англосаксонські дослідження, за словами О. Слободянюк, засвідчують, що «вибір викладачем того чи іншого педагогічного підходу впливає на якість засвоєння знань представників різних статей. Викладач має чітко наголошувати, що жодну дисципліну не призначено для якоїсь однієї статі. І, нарешті, якщо ми хочемо змін у переконаннях, цінностях і практиках, слід вдаватись до глибокої психологічної роботи з кожною особистістю» [24, с. 483 – 484].

З огляду на вище викладене, цілком виправданим вважаємо

пошук сучасних дослідників нової парадигми освіти, зокрема вищої, яка б була спрямована по-перше, на подолання ієрархії та нерівності «жіночого» і «чоловічого» в освітньому процесі закладів освіти, усунення дискримінаційних практик щодо його організації; по-друге, на збалансування гендерної асиметрії педагогічного співтовариства; по-третє, на деконструкцію традиційних патріархатних стереотипів щодо статево рольової взаємодії статей як в освітньому, так і соціокультурному просторі; і в останнє, на конструювання паритетних і гармонійних відносин тих, хто навчає та навчається, толерантне ставлення одне до одного, на збалансоване співіснування статей. Таку нову парадигму в освіті становить гендерна парадигма, тож цілком закономірним вважаємо обґрунтування науковцями необхідності включення теорії гендеру в систему вищої освіти.

Отже, дослідження проблеми статевої диференціації в освіті в історико-педагогічному та соціокультурному контекстах дозволяє дійти таких висновків.

Ретроспективний аналіз проблеми освіти та виховання статей виявив істотні відмінності в теорії і практиці навчання й виховання юнаків і дівчат. Більшість представників педагогічної думки давнини, середньовіччя та епохи просвітництва дотримувалися обмежувальної позиції щодо освіти жінок, яка традиційно ґрунтувалася на принципах релігійності, замкнутості, роздільності навчання. Навчання хлопців обумовлювалося практичними цілями, які ставило перед освітою суспільство – отримати спеціальні професійні знання і застосовувати їх на користь сім'ї, суспільства і держави. Натомість цілі жіночої освіти не були визначені через вузьке розуміння ролі жінки в суспільстві – як жінки, матері, господині, та не мали практичної спрямованості, тож супротивники жіночої освіти настоювали на отриманні дівчатами обмеженої кількості знань.

Поляризація поглядів на проблему освіти представників різних статей домінувала майже до XIX ст., коли поряд із традиційною концепцією навчання та виховання жінок і чоловіків, що базувалася на головному принципі педагогічної думки цього періоду – природної заданості статей, і виправдовувала сутнісні відмінності в цілях і ступені доступності освіти для юнаків та юнок, з'явилися ліберально-демократичні

педагогічні ідеї, які обґрунтовували реформування системи освіти у напрямі забезпечення однаково рівної освіти для жінок і чоловіків і надання обом статям однакових умов для отримання освіти, будь-то елементарна, загальна чи вища спеціальна. В XIX ст., зокрема в Російській імперії, до складу якої входила переважна кількість сучасних пострадянських країн, система освіти в цілому була орієнтована виключно на те становище, що у суспільстві займали жінки і чоловіки згідно з традиційною патріархатною культурою.

Проголошене за радянських часів рівноправ'я статей включало й рівні права на отримання всіх видів освіти. «Жіноче питання» як і проблеми нерівності за гендерною ознакою, зокрема в системі освіти, вважалися розв'язаними, бо рівний доступ до загальних, середніх і вищих закладів освіти дозволяв вважати ці проблеми відсутніми, а відтак і проблеми відмінностей та диференціації статей у педагогічному процесі, які зумовлювали поляризацію між «жіночою» та «чоловічою» освітою, не висвітлювалися. Однак, із самого початку реформування освіти радянською владою закладалися основи гендерної асиметрії і гендерної нерівності в професійній освіті через соціокультурні фактори, які різною мірою обмежували «рух жінок шаблями освіти» (Л. Штильова).

Аналіз проблеми освіти та виховання жінок і чоловіків у соціокультурному контексті виявив зв'язок освітньої системи з явищами соціальної нерівності взагалі, і гендерної зокрема. В західних країнах наприкінці 60-х років XX ст. виникають певні концепції та теорії, які доводять, що школа поряд з іншими соціальними інститутами є агентом культурного відтворення, відтак будь-яка нерівність, існуюча в суспільстві, неодмінно відтворюється і в освітніх інституціях. Ці ідеї знаходять розвиток у феміністській теорії освіти, яка доводить, що освіта не є гендерно нейтральною, бо проблема нерівності, зумовлена гендерними відмінностями, міститься в нерівних можливостях навчання хлопців і дівчат, нерівному використанні освітніх ресурсів, а закріплює і підтримує нерівне становище статей в освіті так званий «hidden curriculum» (прихований куррикулум, план, програма).

Звертаючись до проблеми нерівних статевих відносин у

системі освіти, зокрема дії прихованого навчального плану по відтворенню нерівності, сучасні дослідники доводять, що освітні компоненти, вбудовані в традиції та ритуали освітнього закладу, а також офіційний навчальний план і комунікаційні процеси, що відбуваються у його межах, прихований курикулум насаджує ті особистісні риси, моделі поведінки та той набір гендерних ролей, які виправдовуються та очікуються суспільством і не суперечать загальній ідеології гендерного конструювання – існуючі дві статі є протилежними, а відтак мають займати різні позиції в суспільстві. Через насадження гендерної сегрегації та поляризації «прихований навчальний план» сприяє відтворенню нерівності статей в освіті.

Шляхи розв'язання проблеми освіти та виховання статей на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти дослідники вбачають у запровадженні до системи освіти нової освітньої парадигми – гендерної, основу якої складають гендерні дослідження як нова науково-дослідницька галузь соціального пізнання соціуму, спрямована на усунення гендерного дисбалансу як в освітній сфері, так і в соціокультурному просторі всього суспільства, і яка тягне радикальні зміни у свідомості та світосприйнятті тих, хто навчається.

Список використаної літератури

- 1. Рябова Т. Б.** Женщина в истории западноевропейского средневековья. Иваново: Издат. центр «Юнона», 1999. 212 с.
- 2. Штылева Л. В.** Развитие педагогических взглядов на половые различия школьников в отечественном образовании (XVIII – начало XXI вв.): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2013. 48 с.
- 3. Локк Дж.** Мысли о воспитании. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джурицкий. М.: Педагогика, 1988. С. 145–179.
- 4. Педагогические идеи** Великой французской революции. Речи и доклады Мирабо, Талейрана-Перигора, Кондорсе, Арбогаста, Рома, Мишеля Лепелетье де Сен-Фаржо, Лаканалья, Сиейеса, Гассенфратца и Лавуазье / пер. и вступ. ст. О. Е. Сыркиной; под ред. и с предисл. А. П. Пинкевича. М.: Работник просвещения, 1926. URL: http://istmat.info/files/uploads/28666/fr_projets-education_o-syrkina.pdf.
- 5. Зорина Т. М.** Женское образование в России XIX в. – «За» и «Против».

Педагогическое образование в России. 2010. № 2. С. 16–22.

6. Смирнов В. З. Педагогические идеи Н. Г. Чернышевского и Н. А. Добролюбова. М.: Учпедгиз, 1957. 168 с.

7. Кошина О. В. Динамика вовлеченности женщин в сферу образования на территории Мордовии во второй половине XIX – начале XX века. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. 2009. № 4. С. 204–209.

8. Айвазова С. Г. Феминистская традиция в России. *Русские женщины в лабиринте равноправия (Очерки политической теории и истории. Документальные материалы)*. М.: РИК Русанова, 1998. С. 12–65. URL: <http://www.a-z.ru/women/texts/aivazova3r-3.htm#f40>.

9. Паршина В. Н. Гендерный аспект образования России второй половины XIX века: историография вопроса. *Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского*. 2012. № 27. С. 879–884.

10. Суковатая В. Женское образование в Украине XIX века: гендерная история. *Высшее образование в России*. 2007. № 11. С. 152–160.

11. Кузьминова Е. Ф., Крылов С. А. Высшее женское образование в Сибири в начале XX века. *Вопросы образования*. 2006. № 3. С. 122–141.

12. Михайлов М. Л. Женщины и их воспитание и значение в семье и обществе. *Утопический социализм в России*. М.: Политиздат, 1985. С. 301–309. URL: <http://www.a-z.ru/women/texts/mihailrdd.htm>

13. Андросова О. А. Генезис и содержание высшего женского образования в России второй половины XIX начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Моск. псих.-соц. ин-т. Москва, 2008. 22 с.

14. Лесгафт П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Сост. И. Н. Решетень. М.: Педагогика, 1988. 400 с.

15. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ. М.: ПЕР СЭ, 2008. 316 с.

16. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді: *монографія*. Кривий Ріг: Видавничий дім, 2011. 331 с.

17. Jackson P. W. *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968. 177 p.

18. Ярская-Смирнова Е. Р. Скрытый учебный план как традиция социологических исследований. *Меняющаяся молодежь в меняющемся мире: невидимая повседневность* / под ред. Е. Омельченко, Н. Гончаровой. Ульяновск: Изд-во Ульяновского гос. ун-та, 2006. С. 195–204.

19. Дудина В. Экспертные культуры и скрытая учебная

програма в вищому освітанні. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2002. Т. VIII, № 2. С. 93–109.

20. Плахотнік О. В. Курикулум як дискурс: явне й приховане. *Інтелект. Особистість. Цивілізація*: темат. зб. наук. пр. із соціал.-філос. проблем / голов. ред. О. О. Шубін. Вип. 6. Донецьк: ДонНУЕТ, 2008. С. 318–323.

21. Созаев В. В. Раздвигая границы толерантности: Гендерная педагогика как методика воспитания антисексизма. *Вестник Владивостокского гос. ун-та экономики и сервиса*. 2006. №1. С. 120–124.

22. Марущенко О. «Прихований навчальний план» сучасної школи: методологія та структурування предмету дослідження. *Гендер-PRO*: Зб. наук. пр. за матеріалами наук.-практ. конф. студентства й наукової молоді. Харків, 2013. Вип. 1. С. 57–64.

23. Ярская-Смирнова Е. М. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план. *Равные права и равные возможности женщин и мужчин в сфере высшего образования. Гендерное образование в России*. Сб. материалов / сост.: Е. А. Баллаева, О. А. Воронина, Л. Г. Лунякова. М.: Макс-Пресс, 2008. С. 125–137.

24. Слободянюк О. М. Гендерна нерівність в освіті: прихований навчальний план (англосаксонський досвід). *Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії*: зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. (27–29 квітня 2011 р.). Тернопіль, 2011. С. 481–484.

25. Каркищенко Е. А. Гендерные стереотипы: дискурсные средства формирования и репрезентации в коммуникативном поведении подростков: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Московский гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2014. 272 с.

26. Москоні Н. Статевий розподіл знань: як конститується стосунок до знання. *Про рівність статей*. Зб. / пер. з фр.; під заг. ред. О. Хоми. Київ: ППС-2002, 2007. С. 253 – 275.

О. Л. Караман
доктор педагогічних наук, професор,
директор навчально-наукового інституту
педагогіки і психології
Державного закладу «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА ДЕФОРМАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ НА СХОДІ УКРАЇНИ

***Анотація.** У підрозділі наведено результати теоретичного й експериментального дослідження проблеми соціально-психологічної деформації особистості в умовах гібридної війни в Україні.*

Теоретично обґрунтовано, що особистість – це складна динамічна єдність індивідуальних, психологічних і соціальних якостей людини, що є основою і вектором її соціалізації протягом життя. Від ступеня розвитку особистості на індивідуальному та психологічному рівнях залежить рівень безпеки особистості та можливості протистояти зовнішнім соціальним викликам. Основним складником гібридної війни на сході України є інформаційно-психологічна війна – сукупність засобів, форм, способів та прийомів прихованого впливу (маніпулювання) інформацією в інформаційному просторі постраждалої країни для ураження індивідуальної та масової свідомості людей з метою деформації особистості та управління поведінкою і діяльністю людини в потрібному руслі.

Експериментально доведено факт соціально-психологічної деформації особистості у частини населення України внаслідок гібридної війни, що проявляється на індивідуальному, психологічному та соціальному рівнях.

***Ключові слова:** особистість, деформація особистості, індивідуальні, психологічні та соціальні якості людини, гібридна війна.*

Уже п'ять років поспіль в Україні триває неоголошена війна проти українського народу. Війна жорстока, зухвала,

незвичайна, з використанням як військової сили, так і брудних інформаційних технологій та маніпуляційних впливів на психіку людей, яку експерти й науковці відразу охрестили гібридною. За час війни загинуло близько 13 тис. осіб; виїхало з окупованої території понад 2 млн. людей, з яких понад 1,5 млн. отримали статус внутрішньо переміщених осіб. На окупованій території залишилося ціле покоління молодих українців, що опинилося поза межами правового й освітнього простору України, стало заручником злочинної інформаційної пропаганди, було поміщено в альтернативну (зомбі-) реальність, усередині якої за п'ять років уже знищено національну, державну, громадянську ідентичність; трансформовано ціннісні орієнтації, погляди, думки, стереотипи, поведінку; розпалено ненависть до України, українців та всього українського; сформовано спотворене уявлення про історію, культуру, мову українського народу.

Гібридна війна відразу стала предметом наукових досліджень різних галузей знань – воєнної науки, історії, філософії, соціології, політології, права, економіки, педагогіки, психології, соціальної роботи, медицини, журналістики, інформаційних технологій тощо.

Так, причини, основні ознаки, складники, форми та методи ведення гібридної війни досліджують такі вчені, як Ф. Брицко, В. Богайчук, Л. Будагьянц, В. Горбулін, С. Дацюк, Є. Магда, В. Осьодло, В. Панченко, Г. Почепцов, Ю. Радковець, С. Савченко, В. Толубко, В. Черниш та ін. Науковцями встановлено, що гібридна війна – це війна з поєднанням принципово різних типів і способів ведення війни: 1) класичних прийомів з використанням збройних сил і військової техніки; 2) використання нерегулярних збройних формувань (ополченців, бойовиків, «зелених чоловічків» та ін.); 3) інформаційних технологій.

Такими вченими, як Ю. Бабенко, В. Богуш, І. Воробйова, К. Гринько, В. Гурковський, А. Дубина, І. Костюк, Н. Марута, М. Маркова, В. Панченко, В. Петрик, С. Савченко, О. Саєнко, П. Шевчук та ін. доведено, що провідним складником гібридної війни є війна інформаційна, глибинною сутністю якої є інформаційно-психологічний вплив на людину. Засобом ведення інформаційної війни є інформаційно-психологічна зброя, що

уявляє собою сукупність засобів, форм, способів та прийомів прихованого впливу (маніпулювання) інформацією в інформаційному просторі постраждалої країни (зокрема через ЗМІ) для ураження індивідуальної та масової свідомості й підсвідомості людей з метою трансформації психіки та управління поведінкою і діяльністю людини в потрібному руслі.

Дуже ґрунтовними й глибинними виявляються наукові розвідки, присвячені розкриттю психологічних механізмів маніпулювання масовою та індивідуальною свідомістю населення в умовах гібридної війни на сході України. Цей аспект гібридної війни знайшов відображення в працях О. Гойман, В. Гурковського, А. Дубини, Р. Колеснікової, І. Кононова, Н. Марути, М. Маркової, О. Саєнка, В. Хорошка та ін.

Соціальний статус та соціальну політику держави щодо осіб-жертв збройного конфлікту в Україні (з числа внутрішньо переміщених осіб та з тимчасово окупованої території) регулює Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» (2015 р.) та зміни до інших законів.

Щодо наукового осмислення соціально-психолого-педагогічних особливостей людей-жертв війни на сході України, зокрема дітей і молоді, то в наукових працях останніх п'яти років знаходимо результати досліджень *соціально-педагогічних* (О. Алексєєва, К. Дуванська, К. Ігнатенко, І. Трубавіна та ін.) та *психологічних* (В. Коваленко, В. Макаров, Н. Максимова, Л. Мельник, Т. Пашко, Ю. Пилипас, Т. Федотова та ін.) характеристик дітей та молоді, що зазнали травматизації внаслідок військової та інформаційної агресії; *поведінки* дітей-жертв військових подій на Донбасі (П. Волошин, Г. Кукуруза, Н. Марута, Т. Проскуріна, Л. Шестопалова та ін.); *змісту і технологій роботи з ними* (Н. Бочкор, О. Зеленько, Л. Ковальчук, Ю. Ларіна, Ю. Луценко, І. Никонова, О. Калашник, І. Трубавіна та ін.).

Проте, виявляється не дослідженим феномен соціально-психологічної деформації особистості в умовах гібридної війни в Україні на теоретичному та емпіричному рівнях. Під соціально-психологічною деформацією особистості ми розуміємо комплекс негативних змін у структурі особистості, що виникли внаслідок гібридної війни, розв'язаної Російською Федерацією.

Метою дослідження стало наукове обґрунтування такого явища, як соціально-психологічна деформація особистості в умовах гібридної війни на сході України.

Для досягнення мети було використано комплекс **методів**: *теоретичні* – аналіз соціологічної, психологічної, педагогічної, соціально-педагогічної літератури, нормативних і статистичних документів для розкриття сутності і наслідків гібридної війни в Україні, з'ясування стану розробленості проблеми деформації особистості внаслідок гібридної війни в Україні на міждисциплінарному рівні; аналіз, синтез, узагальнення – для обґрунтування теоретичних засад дослідження (сутності і структури особистості, соціально-психологічної деформації особистості); *емпіричні* – спостереження, опитування, експертна оцінка й самооцінка, біографічний; питальники «Басса-Дарки» та Ч. Спилберга для експериментального підтвердження наявності явища соціально-психологічної деформації особистості внаслідок гібридної війни в Україні; *методи математичної статистики* для обробки, оцінки та інтерпретації результатів експерименту.

Гібридну війну Російська федерація почала з інформаційно-психологічної війни ще задовго до військового вторгнення в Україну у 2014 році. Так, В. Гурковський, досліджуючи технології інформаційно-психологічної війни в умовах російської агресії, зазначає, що Кремль ще з 2008 року розпочав пропагандистську підготовку до агресії проти України. У пресі, на телебаченні, в Інтернеті реалізовувалися пропагандистські кампанії і спеціальні інформаційні операції. Ідеологічним підґрунтям російської пропаганди стала концепція «русского мира», сформульована ще в 1970-х роках у середовищі московської ліберальної інтелігенції (з кола М. Гефтера) й підхоплена у 2010-х патріархом РПЦ Кирилом (В. Гундяєвим). Водночас російське суспільство постійно інфікувалося ідеями великодержавного шовінізму, імперства, неповноцінності інших народів порівняно з «найдуховнішим у світі» російським народом, православного фундаменталізму, російського фашизму тощо. Відтоді російська пропаганда почала широко використовувати засоби масової комунікації, культурно-розважальну індустрію (кінематограф, шоу-бізнес тощо) у якості

каналів доведення інформації до необмеженого кола споживачів [2].

Тому у 2014 році, коли російськими диверсійними групами разом з купками місцевих жителів сходу України, що стали жертвами агресивного інформаційно-психологічного впливу, було захоплено адміністративні будівлі, а потім введено військову техніку та регулярні війська Російської Федерації на територію Луганської та Донецької областей, перед світом постало незвичайне явище: частина населення сходу України відкрито стала на бік загарбника і стала воювати проти своїх громадян, а інша частина не змогла змиритися з окупацією та виїхала з окупованої території, покинувши свої домівки. Патріотично налаштовані громадяни стали переслідуватися злочинною владою: людей катували, вбивали, шантажували, утримували в ув'язненні.

Отже, від самого початку війни і перед науковцями, і перед пересічними громадянами постало питання: чому в одному й тому ж соціальному й інформаційному просторі на сході України, штучно створеному Російською Федерацією, жертвою гібридної війни стало не все, а лише частина населення Донбасу? І чому інша частина населення не стала об'єктом інформаційно-психологічного впливу ворога і залишилася вірною Батьківщині навіть ціною втрати житла, сімейних зв'язків, роботи?

На наш погляд, відповідь криється в унікальності кожної **особистості** людини, що уявляє собою «сплав» **індивідуальних** (фізіологічних та психічних), **психологічних** та **соціальних характеристик** (властивостей), який і визначає стан і розвиток людини як особистості в конкретних соціальних умовах.

Не вдаючись до довготривалої в історії дискусії щодо співвідношення біологічного й соціального в становленні особистості, можна науково констатувати, що людина володіє певними індивідуальними (психофізіологічними) й психологічними якостями, які при взаємодії з певними соціальними чинниками можуть проявитися як позитивна або негативна соціальна поведінка з точки зору конкретного суспільства. Не тільки біологи, а й психологи (Ш. Ауербах, В. Мясіщев, А. Леонтьєв, К. Платонов та ін.) доволі ґрунтовно виявили залежність соціальної поведінки людей від

психофізіологічних процесів, що відбуваються в організмі людини, а також механізми впливу одних і тих же соціальних чинників на різні типи психофізіологічної організації людей. В історії відомо чимало випадків, коли однакові соціальні умови одних людей штовхали до злочину, а інших – до героїства тільки тому, що кожна людина має власну генетичну організацію, неповторний індивідуальний спосіб реагування на соціальний вплив середовища. Під час активних військових дій та захоплення частини територій сходу України не важко було помітити, що одні й ті ж самі соціальні ситуації по-різному сприймалися й переживалися різними людьми, навіть одного віку, однієї референтної групи, сім'ї. Отже, різні особистості можуть виносити з об'єктивно однакових соціальних ситуацій різний соціальний досвід [1; 9].

Для виявлення кореня соціально-психологічної деформації особистості в умовах гібридної війни на сході України характеризуємо всі три її складники: **індивідуальний, психологічний, соціальний.**

До **індивідуальних характеристик особистості** відносимо **психічні** та **фізіологічні** властивості. **Психічна індивідуальність особистості** – це неповторна своєрідність психіки кожної людини, динамічне поєднання *психічних процесів* (відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, уява, увага, воля), *станів* (емоційні – настрої, афекти, тривога; вольові – рішучість, розгубленість; пізнавальні – зосередженість, замисленість тощо) і *властивостей* (темперамент, характер, здібності, світогляд, знання, переконання) особистості.

Між психічними процесами, станами і властивостями особистості існують міцні прямі і зворотні зв'язки. Так, психічний стан людини впливає на перебіг психічних процесів. Він може перетворюватися на властивість особистості, яка, у свою чергу, зумовлює виникнення певного стану. У сукупності психічні процеси, стани і властивості особистості формують психологічний потенціал особистості й зумовлюють рівень успішності соціалізації (соціального розвитку) [5].

Фізіологічні властивості особистості (розвиток центрально-нервової, опорно-рухової, сенсорної та ін. систем, характер обміну речовин і енергії тощо) також впливають на

процес соціалізації та індивідуальний розвиток особистості на різних стадіях онтогенезу. Знання закономірностей перебігу фізіологічних процесів дає змогу передбачати їх зміни за різних соціальних умов життєдіяльності та відкриває можливість втручатися в перебіг фізіологічних процесів у бажаному напрямку [13].

Психологічні особливості особистості пов'язуємо з характеристиками особистості на всіх її структурних рівнях. Структура особистості – це перш за все психологічне поняття. Ніхто, мабуть, не сумнівається в тому, що будь-яка особистість уявляє собою самокеровану біосоціальну систему найвищої складності, та що елементи (підструктури) особистості взаємодіють між собою на психологічному рівні.

Наразі в психології представлено низку ґрунтовних структур особистості, що використовуються для дослідження різних категорій людей. Авторами найбільш розповсюджених структур є Ю. Антонян, А. Герцензон, В. Кудрявцев, А. Сахаров, А. Яковлева, А. Пастушеня, К. Платонов, В. Поздняков, Н. Рейнвальд, З. Фрейд та інші. Для характеристики особистості, що зазнала деформації внаслідок гібридної війни в Україні, нами було обрано структуру особистості, розроблену М. Шевандриним та представлену п'ятьома основними сферами:

1. *Потребнісно-мотиваційна сфера* – потреби, мотиви, спрямованість особистості (система установок, ціннісних орієнтацій і установок);

2. *Когнітивно-пізнавальна сфера* – система знань та особливості протікання пізнавальних процесів (сприйняття, увага, пам'ять, мислення).

3. *Морально-вольова сфера* – морально-етичні та правові норми, совість, переконання, гуманність, емоційно-вольові стани, переживання, ставлення до навколишнього світу, до власних дій.

4. *Міжособистісна (соціальна) сфера* – міжособистісні взаємодії, стосунки, соціальний статус.

5. *Активно-практична (творча) сфера* – уміння і навички, сфера діяльності [14, с. 7–8].

Як бачимо, одним з компонентів особистості є «міжособистісна (соціальна)», яка можлива лише за умови перебування людини в соціумі і визначає її **соціальну природу**.

Соціальний складник особистість набуває лише внаслідок приналежності до певного соціуму, соціальної групи, соціального середовища. Людина перетворюється на особистість лише внаслідок привласнення нею соціальної сутності (соціальності). Іншими словами, особистість – це соціальний індивід або соціальна якість індивіда, що не може виникнути поза суспільством. При цьому процес становлення людини як особистості в результаті включеності її в різні соціальні спільності є *соціалізацією особистості*.

Власний досвід, аналіз правових, статистичних джерел та результатів моніторингових досліджень дозволив нам виділити **дві групи труднощів людей-жертв гібридної війни на сході України в процесі соціалізації**, зокрема внутрішньо переміщених осіб та осіб з окупованої території, спричинених **соціальними проблемами** в нових умовах життєдіяльності.

1. Складний процес адаптації та інтеграції в новий соціум, що перешкоджає успішній соціалізації особистості.

Соціальна адаптація – це процес активного пристосування індивіда до умов нового соціального середовища, що передбачає формування адекватної системи відносин з соціальними об'єктами, освоєння стабільних соціальних умов, форм соціальної взаємодії, прийняття норм і цінностей цього середовища. Це двосторонній, взаємозумовлений процес, що передбачає не лише пристосування індивіда до соціального середовища, а й пристосування соціального середовища до потреб особистості через їх задоволення. Відповідність між рівнем соціальних потреб та рівнем їх задоволення визначає рівень соціальної адаптації.

Для ВПО від ступеня успішності адаптації залежить рівень його **інтеграції** в нове соціальне середовище та подальшої **успішної соціалізації**. Тобто, адаптація – це перший етап **інтеграції та подальшої успішної соціалізації** ВПО в новому соціумі, що означає прийняття індивіда іншими членами групи, встановлення між ними оптимальних соціальних зв'язків і подальше їх перетворення у єдину, цілісну систему (наприклад, громаду) на основі спільних цілей, інтересів [12].

Що ж відбувається з ВПО під час переміщення з окупованої території в іншу частину України? Складність процесу адаптації виникає відразу із зміною типу поселення: переміщення з невеликих міст та селищ до великих міст, з великих міст – до селищ та невеликих міст. Так, якщо при переміщенні міські сім'ї з дітьми та молодими людьми потрапили в сільські населенні пункти, то це ускладнює процеси адаптації сім'ї до нових умов проживання. Міським мешканцям у селі не вистачає мобільності, соціально-професійного спілкування; комерційних центрів дозвілля, вибору освітніх та дозвільних послуг для дітей і молоді. Соціальний контроль за сім'ями – сильніший в селах, де всі переважно знають один одного, і важко зберігати приватність. І навпаки, мешканці селищ опиняються непристосованими до життя у великих містах. Складнощі очікують на кожному кроці: уміння користуватися транспортом та метро, обслуговуватися в мегамаркетах, одягатися, проводити дозвілля. У школах помітна різниця в рівні освіти та володіння інформаційними технологіями тощо.

Дуже часто ВПО відчують ізольованість та несприйняття з боку приймаючої громади. Це є перешкодою для побудови нових стосунків у закладах освіти, працевлаштування за місцем переселення тощо. Більшості з них важко чи неможливо влаштуватися на новому місці відповідно до звичних умов життя та соціального статусу. Часто їм доводиться змінювати життєві орієнтири та набувати нових як професійних, так і соціальних навичок. У такій ситуації у ВПО формується таке явище, як **криза довіри** на сприйняття нових умов проживання та спілкування, на здатність прийняти допомогу, особливо психологічну, соціальну тощо.

З іншого боку, складності виникають і у громад, що приймають внутрішньо переміщених осіб як нових членів, що призводить до виникнення певної соціальної напруги між місцевим населенням і внутрішньо переміщеними особами. Ця напруга живиться обмеженістю ресурсів приймаючих громад, які до того ж ще треба розділити з переміщеними особами. Громадам досить часто буває важко з повагою поставитись до минулого нових членів, їхніх політичних переконань, організації побуту, мови спілкування та ін. [10].

Так, М. Дем'яненко наводить звіт за результатами моніторингу соціальної згуртованості та конфліктної чутливості діяльності органів влади, які стосуються ВПО (Програма «Радник з питань ВПО» за підтримки Посольства Великої Британії). Під час дослідження було виявлено достатньо високий рівень нетерпимості громад до ВПО. Конфлікти на тлі нетерпимості переважно виявляються в сутичках і бійках між різними групами із залученням значної кількості осіб різного віку. Найбільшу ступінь нетерпимості було виявлено в Харківській області, найменшу – у Київській та Львівській областях. Дослідження продемонструвало також загострення конфліктів у багатьох сферах групової взаємодії ВПО, представників приймаючих громад та учасників ООС. Здебільшого це зумовлено відсутністю реального публічного діалогу навколо соціально важливих рішень. На сьогодні відсутня системна робота щодо підтримки ВПО місцевими органами влади, які не розробляють програми для інтеграції ВПО та не передбачають у місцевих бюджетах фінансування їх соціальних потреб. Отже, мають бути реалізовані кампанії в регіонах, які будуть спрямовані на виховання толерантності, забезпечення сприйняття різноманітності та протидію інформаційній агресії.

Таким чином, станом на середину 2019 року соціальна ситуація з ВПО в Україні залишається досить складною. І хоча мають місце окремі позитивні кроки з боку центральної влади та від реалізації окремих пілотних проектів на місцях, які певною мірою сприяють налагодженню ситуації з ВПО, проте необхідно забезпечити дотримання всіх прав і свобод громадян, які стали заручниками обставин. Треба навчитися сприймати ВПО не як загрозу, а як перевагу, своєрідний національний ресурс. Серед них є досить багато інтелектуальних фахівців, успішних бізнесменів і підприємців. Вони роблять свій внесок у місцеву економіку, багато хто з них намагається «будувати мости» між Сходом та Заходом, а в перспективі вони зможуть відіграти визначальну роль для внутрішнього примирення в Україні [3].

Дуже складно процес адаптації та інтеграції в нове соціальне середовище відбувається у дітей. Якщо діти-ВПО дошкільного віку процес адаптації проходять більш-менш успішно, то для школярів він часто виявляється болісним, оскільки серед однолітків вони хочуть бути схожим на своїх

однокласників (зовнішнім виглядом, манерами, і навіть думками), тому наявність подвійних особистісних стандартів вкрай негативно позначається на формуванні особистості, що перешкоджає успішній адаптації дітей в новому соціумі, веде до маргіналізації. У дітей формується відчуття власної малоцінності, з'являються спроби компенсувати свою особистісну неспроможність, а оскільки вибір адекватних засобів компенсації в цьому віці досить обмежений, то самоактуалізація нерідко реалізується через підвищену конфліктність і агресію. Дитині легше бути злою і агресивною, ніж бути не такою, як всі. У деяких випадках виникають суперечливі почуття (суперечливі зразки ідентифікації), які можуть призвести до нервово-психічних порушень. Інакше кажучи, вимоги нового оточення стають важким випробуванням для дітей [6].

Дітям із сімей внутрішньо переміщених осіб важко адаптуватися у новому соціальному середовищі, зокрема в новій школі, тому вони намагаються усамітнитися, тривалий час не проявляють інтересу до спільної діяльності однолітків, колективних ігор, стараються уникати контактів з однокласниками та дорослими. З'являються погані оцінки, прогули, спізнення, безвідповідальне ставлення до виконання шкільних і домашніх обов'язків. Дитина замикається в собі або починає захоплюватися агресивною музикою, може з'явитися Інтернет-залежність, вона часто копіює реакції і моделі поведінки дорослих, дуже часто це буває асоціальна модель.

Дітям означеної категорії притаманний виснажений емоційний потенціал особистості, що може зробити дитину злочинцем або штовхнути її на самогубство, якщо їй не буде надана своєчасна кваліфікована допомога компетентних фахівців. У такій ситуації, перш за все, сім'я здатна надати дитині підтримку, вселити почуття захищеності та впевненості. Однак, сім'ї внутрішньо переміщених осіб не завжди можуть підтримати дітей належним чином, оскільки дорослі члени сімей самі схильні до затяжних стресів, що заважає їм виконувати батьківські обов'язки (Експрес оцінка психологічного становища дітей в Донецькій області).

2. Незадоволеність потреб людей.

Як було зазначено вище, рівень успішності соціальної адаптації, інтеграції та подальшої соціалізації особистості в

новий соціум визначається відповідністю між наявністю соціальних потреб та рівнем їх задоволення.

У загальновизнаному значенні **потреба** – це стан живого організму, людської особистості, соціальної групи, що виражає необхідність у чомусь, залежність від об'єктивних умов життєдіяльності і є рушійною силою їхньої активності. У зв'язку з низьким ступенем адаптації та інтеграції ВПО в нове соціальне середовище в багатьох випадках стає неможливим задоволення основних потреб особистості: від базових, біологічних, до соціальних – потреб вищого порядку. Якщо потреби ВПО розглядати через призму ієрархії людських потреб, розробленої американським психологом А. Маслоу, то отримаємо їх незадоволеність на всіх рівнях: **фізіологічному** (забезпечення харчуванням, здоровий сон, відпочинок тощо), **рівні безпеки** (забезпечення безпечними й комфортними умовами проживання, медичним обслуговуванням, постійною роботою, роботою за спеціальністю, стабільним заробітком, цілісністю сім'ї тощо); **рівні соціальної причетності** (до громади, референтної групи, професійного колективу тощо); **рівні поваги** (відчуття самоповаги, поваги з боку сім'ї, членів громади, професійного колективу тощо); **рівні самоактуалізації і самореалізації** (реалізація внутрішнього потенціалу, досягнення успіху в улюбленій справі тощо). Більшість внутрішньо переміщених осіб щодня зіштовхуються з побутовими та соціальними труднощами. Перед ними виникає низка життєвих проблем, а саме: забезпечення їжею і житлом; відновлення документів; виплата пенсій і державних соціальних допомог; доступ до соціальних та медичних послуг, особливо для тих, хто потребує спеціалізованої медичної допомоги, лікування, реабілітації; професійне перенавчання і працевлаштування; влаштування дітей до навчальних закладів; продовження (поновлення) навчання тощо. Слід враховувати, що серед внутрішньо переміщених осіб певну кількість становлять соціально уразливі категорії населення (люди з особливими потребами, похилого віку, одинокі батьки, малозабезпечені тощо), і обставини переселення посилюють фактори ризику для них. Як результат – незадоволеність життєвих потреб людей, починаючи з базових, фізіологічних, і закінчуючи потребами найвищого рівня – в самоактуалізації та

самореалізації як особистості та професіонала. Звідси – психологічні проблеми та психічні розлади у членів сімей ВПО, що прямо відбиваються на дітях і молодих людях.

Отже, розкриття соціальних проблем і характеристик людей, що стали жертвами гібридної війни на сході України, на прикладі внутрішньо переміщених осіб та (або) осіб з тимчасово окупованої території, дозволили нам описати **деформацію особистості на соціальному рівні**, змістом яких стали: 1) складний процес адаптації та інтеграції в новий соціум, що спричиняє такі явища, як підвищена конфліктність у соціальному середовищі, агресивна поведінка, криза довіри, нервово-психічні порушення тощо; 2) незадоволеність потреб на всіх рівнях (фізіологічному, безпеки, соціальної причетності, поваги, самоактуалізації і самореалізації), що також призводить до психологічних проблем та психічних розладів у членів сімей ВПО та заважає успішній соціалізації [4].

І так, соціалізація здійснюється в конкретному соціальному середовищі. Вплив на людину соціального середовища опосередковується індивідуальними і психологічними властивостями людини – типом нервової діяльності, задатками, темпераментом, здібностями, характером, ціннісними орієнтаціями (про що ми говорили вище). Саме через взаємодію цих начал – **індивідуального (психічного і фізіологічного), психологічного та соціального** і формується особистість.

Отже, **особистість** – це складна динамічна єдність **індивідуальних, психологічних і соціальних якостей людини**, що є основою і вектором її соціалізації протягом життя.

У галузі соціально-психолого-педагогічних наук давно вже доведено: вектор соціалізації особистості (просоціалізація, асоціалізація, десоціалізація, абераційна соціалізація тощо) відбувається під впливом макро-, мезо-, мікро- соціальних чинників та індивідуально-психологічних характеристик особистості на певному віковому етапі.

Не секрет, що традиційно в кожному суспільстві (державі), навіть за умови сталого розвитку, на макро-, мезо- рівнях створюються спеціальні умови, соціальні та державні інститути для цілеспрямованого отримання бажаних результатів соціалізації – заклади дошкільної, загальної середньої, вищої

освіти, різнопрофільні соціальні інститути, ЗМІ тощо. Вони, як правило, формують масову та індивідуальну свідомість за допомогою різних *прогресивних засобів* – освіти, виховання, соціальної та психологічної підтримки тощо. Проте, в історії розвитку кожного суспільства завжди також цілеспрямовано розроблялися *регресивні засоби* впливу на масову та індивідуальну свідомість – **засоби інформаційно-психологічного впливу** – з метою «модифікації» поведінки людей. Серед них – маніпуляція, масове навіювання, гіпноз, дезінформація, обман, замовчування, перекручування фактів, поширення чуток і міфів, «промивання» мізків, «обдурення», здійснювані з метою забезпечення лояльності, формування типової особистості, зручної для управління правлячою меншістю. Так, наприклад, в умовах тоталітаризму соціалізація, крім того, забезпечується шляхом глобального стеження за людьми, психологічного впливу, навіювання чи страху покарання за відхилення від прийнятих стандартів, остракізму за інакомислення, психічного насильства, включаючи і використання психогенного, психотропного впливу тощо.

На наш погляд, соціально-психологічна деформація особистості у значній частині населення в умовах гібридної війни залежала не тільки від штучно спотвореної соціальної реальності засобами інформаційно-психологічного впливу, а й від ступеня індивідуального (психофізіологічного) та психологічного розвитку особистості, в основі якого лежить рівень розвитку психологічної стійкості, гнучкості, розвитку рефлексії та саморегуляції, наявності ціннісних орієнтацій і установок, а також ступеня розвиненості екстернальності (схильності людини зумовлювати те, що відбувається з нею, виключно дією зовнішніх обставин) та інтернальності (схильності й готовності приймати відповідальність за своє життя, поведінку та вчинки на самого себе).

Психологічна наука гласить: людина з низьким ступенем психологічної стійкості, зі слаборозвиненою рефлексією та розвиненою екстернальністю може стати жертвою *індукування* – прямого навіювання, при якому вона перетворюється в істоту,

якою можна управляти й маніпулювати аж до здійснення злочинів в ім'я якогось «вождя» або штучно створеної ідеї [8].

Цими індивідуально-психологічними характеристиками частини населення сходу України й скористувався ворог, розгорнувши *інформаційно-психологічну війну* на сході України ще задовго до військового вторгнення.

Щоб довести або спростувати наші теоретичні висновки щодо явища деформації особистості внаслідок гібридної війни, основним складником якої став інформаційно-психологічний вплив на населення, нами було проведено **експериментальне дослідження** щодо виявлення ознак деформації особистості дітей шкільного віку на індивідуальному (психофізіологічному) та соціально-психологічному рівнях.

Експериментальною базою стало Луганське обласне відділення «Міжнародної благодійної організації «Благодійний фонд «СОС Дитяче Містечко» («SOS Children's Villages International»), що у 2014 році внаслідок окупації м. Луганська було переміщено до м. Старобільська Луганської області, підконтрольного українській владі.

У 2014 році МБО розпочала і наразі продовжує реалізацію **трьох проектів**, спрямованих на безоплатну **соціально, педагогічну й психологічну допомогу** дітям з внутрішньо переміщених сімей, а також мешканцям територій, що постраждали від конфлікту в Луганській області:

1. Соціальна допомога сім'ям, які потрапили у складні життєві обставини та сім'ям внутрішньо переміщених осіб із зони проведення Операції об'єднаних сил (ООС).

2. Зміцнення громад для забезпечення потреб вразливих сімей на півночі Луганської області (м. Старобільськ, Сєверодонецьк).

3. Надання кваліфікованих психологічних послуг внутрішньо переміщеним дітям та сім'ям у Старобільську та Сєверодонецьку Луганської області.

Міжнародними партнерами МБО в реалізації цих проектів стали уряди Австрії та Японії, ЮНІСЕФ та ПРООН.

Наразі під патронажем МБО «СОС Дитяче Містечко» перебуває понад **250 сімей, у яких виховується 508 дітей** внутрішньо переміщених осіб, що опинилися у складних

життєвих обставинах. Щорічно одночасно отримують підтримку **близько 650 дітей та їх сімей** з підконтрольної та непідконтрольної території Луганської області.

У якості вибіркової сукупності респондентів було визначено **508 дітей** внутрішньо переміщених осіб (ВПО), що опинилися у складних життєвих обставинах (СЖО). Процедура відбору здійснювалася на основі 100% охоплення дітей ВПО, що перебувають на обліку МБО. Другу вибірку сукупність склали експерти в кількості **300 осіб** з числа батьків, учителів, співробітників МБО.

Предмет експериментального дослідження: прояви деформації особистості дитини на індивідуальному (психофізіологічному) та соціально-психологічному рівнях.

В основу дослідження деформації особистості дитини на **соціально-психологічному рівні** було покладено структуру особистості, наведену нами вище. Оскільки під деформацією особистості розуміється комплекс негативних змін у структурі особистості, що виникли внаслідок гібридної війни на сході України, то, за логікою, рівень деформації особистості дитини залежить від рівня негативних змін у розвитку особистості на всіх структурних рівнях (потребнісно-мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-вольовому, міжособистісному (соціальному), творчому): чим нижче рівень розвитку особистості, тим вище рівень її деформації. Оскільки деформація особистості – це складний внутрішній стан людини, то для визначення рівня розвитку її сфер нами була використана методика для визначення загального індексу задоволеності В. Ядова (модифікація Н. Кузьміної, А. Реана), яка дозволяє виявити приховану (латентну) позицію самої дитини та експертів (батьків, учителів, співробітників МБО) до рівня деформації, яку, можливо, вони й самі не усвідомлюють [7].

Після математичної обробки отримані результати були занесені в таблицю 1 відповідно до встановленої методикою форми.

Таблиця 1

**Результати визначення рівня деформації особистості дитини
внаслідок гібридної війни в Україні**

| Критерії оцінки ознаки критерію | Індекс задоволеності | |
|---|----------------------|------------------|
| | самооцінка | експертна оцінка |
| 1. Потребнісно-мотиваційний | + 0,39 | + 0,26 |
| 1.1. Наявність життєвих цінностей і цілей у житті (освіта, отримання професії, сім'я, достойна робота та ін.) | + 0,33 | + 0,20 |
| 1.2. Прагнення до самовдосконалення (бажання самовдосконалюватися, стати корисною для суспільства людиною, реалізуватися в улюбленій справі) | + 0,30 | + 0,23 |
| 1.3. Готовність задоволення потреб (у їжі, житлі, матеріальному благополуччі) в процесі корисної діяльності, соціально-схвалюваними способами | + 0,55 | + 0,36 |
| 2. Когнітивно-пізнавальний | -0,20 | - 0,38 |
| 2.1. Розвиненість психічних процесів (уваги, сприйняття, пам'яті, мислення, уявлення та ін.) | - 0,58 | - 0,65 |
| 2.2. Глибина знань, ерудованість, кмітливість, успішність у навчанні | - 0,21 | - 0,33 |
| 2.3. Прагнення до пізнання нового | + 0,20 | - 0,15 |
| 3. Морально-вольовий | + 0,02 | - 0,23 |
| 3.1. Почуття патріотизму, громадянськості, належності до українського народу | + 0,15 | + 0,12 |
| 3.2. Визнання героями захисників Вітчизни (Збройних сил України, добровольчих формувань); | - 0,38 | - 0,67 |

| | | |
|--|---------------|---------------|
| 3.3. Негативне ставлення до асоціальної поведінки заради виживання (легка нажива, порушення моральних норм) | + 0,25 | - 0,15 |
| 4. Міжособистісний | + 0,15 | + 0,34 |
| 4.1. Наявність міцних зв'язків з родичами, друзями дитинства | + 0,36 | + 0,47 |
| 4.2. Уміння аргументовано доводити свою думку, досягати взаєморозуміння, конструктивно вирішувати конфлікти, просити на допомогу | - 0,10 | +0,23 |
| 4.3. Інтегрованість у колектив (клас, групу однолітків) | + 0,19 | + 0,32 |
| 5. Творчий | + 0,21 | + 0,39 |
| 5.1. Наявність улюбленої справи | + 0,65 | + 0,53 |
| 5.2. Можливість реалізувати здібності у школі та Фонді | + 0,28 | + 0,56 |
| 5.3. Позитивне ставлення до суспільно корисної праці в школі та вдома | - 0,29 | +0,1 |
| Середні показники | +0,11 | +0,07 |

Проаналізуємо дані, наведені в таблиці. Відповідно до методики визначення загального індексу задоволеності діапазон задоволеності рівнем розвитку особистості на всіх її сферах виражається індексами від +1 (максимум задоволеності) до -1 (максимум незадоволеності). Тому рівень деформації особистості буде тим вище, чим більше індекс задоволеності наближається до -1, і, навпаки, тим нижче, чим більше він наближається до +1. Індекс 0 взагалі свідчить про байдуже ставлення, тобто несформованість певної сфери особистості або її ознаки. Із таблиці видно, що ні один з критеріїв деформації не отримав крайнє негативної (наближеної до -1) оцінки. Інша справа, що в середньому рівень розвитку особистості дитини виявився низьким (+0,11 – індекс самооцінки та +0,07 – експертної оцінки), але ж це свідчить про те, що фундамент для розвитку особистості

закладений, і, якщо створити сприятливі умови, то можна отримати більш високі результати.

Отже, на основі отриманих даних можемо скласти **соціально-психологічний портрет** особистості дитини, що зазнала деформації на всіх її структурних сферах внаслідок гібридної війни в Україні: *потребнісно-мотиваційний* (відсутність цілей у житті та можливостей прогнозувати майбутнє, мотивів суспільно корисної діяльності, невизначеність життєвих цінностей та переключення сенсу життя, утрата самоідентичності тощо); *когнітивно-пізнавальний* (порушення уваги, сприйняття (неуважність до оточення, відсутність чуйності до людей), пам'яті (забудькуватість, безвідповідальність), розумових здібностей (інтелектуальна нерозвиненість, недалекоглядність, поверховість міркувань, нелогічність у вчинках); некритичність мислення, бідність уяви, когнітивний дисонанс, неуспішність у навчанні та ін.); *морально-вольовий* (хибні, ірраціональні уявлення про норми моралі та права, нераціональна оцінка ситуації, неспроможність самостійного прийняття та виконання рішення, агресивність, жорстокість, психічна нестійкість, афективна збудливість; відчуття незахищеності, побоювання відторгнення (ідентифікації ворогом), злість та пошук «зовнішнього ворога», стан жертви, низька самооцінка, почуття провини тощо); *міжособистісний* (утрата сімейних зв'язків, зв'язків з друзями та родичами на ґрунті ідеологічних розбіжностей та переміщення, реакція емансипації (прагнення звільнитися від встановлених правил, законів, звичаїв), групування на ґрунті злочинної романтики, реакція імітації (наслідування певної особи або образу героїв, створеного злочинною пропагандою); невміння аргументовано доводити свою думку, досягати взаєморозуміння, конструктивно вирішувати конфлікти, просити на допомогу, протистояти тиску групи та маніпуляціям тощо); *активно-практичний (творчий)* (відсутність улюбленої справи та зацікавленості в діяльності, поповнення злочинних терористичних угруповань через зруйновану економіку та відсутність робочих місць, прагнення отримання легкої наживи від незаконної діяльності та ін.).

Експериментальна діяльність щодо визначення рівня деформації особистості дитини внаслідок гібридної війни в

Україні на **індивідуальному (психофізіологічному) рівні** була спрямована на виявлення яскравих показників – рівня *тривожності й агресивності*.

Рівень тривожності у дітей нами визначався за методикою Ч. Спилберга [11], що диференціює особистісну та ситуативну тривожність. *Особистісна* тривожність – це стійка індивідуальна характеристика людини; вона активізується, коли дитина опиняється в ситуації погрози її престижу, самоповазі, самооцінці. *Ситуативна* тривожність виявляється в стресових для дитини ситуаціях і супроводжуються напругою та нервозністю. Тому, чим вище рівень тривожності, тим більш деформованою є особистість дитини. За результатами діагностики, відображеними в таблиці 2, нормальну тривожність мали 12 % (61 особа) дітей, високу – 88 % (447 осіб).

Таблиця 2

Результати визначення рівня тривожності у дітей внаслідок гібридної війни в Україні

| Тривожність | Показники (у%) |
|-------------|----------------|
| Нормальна | 12 |
| Висока | 88 |

Рівень агресивності нами визначався за допомогою питальника «Басса-Дарки» [11], який дозволив виявити високий рівень агресивності у 84 % (427 осіб) дітей, що свідчить про наявність у них прихованих деструктивних тенденцій та їх можливість перейти у відкриту агресію (табл. 3). Це також свідчить про глибоку деформацію особистості дитини внаслідок пережитої війни.

Таблиця 3

Результати визначення рівня агресивності у дітей внаслідок гібридної війни в Україні

| Тривожність | Показники (у%) |
|-------------|----------------|
| Нормальна | 15,7 |
| Висока | 84,3 |

Крім зазначених вище стандартизованих методик, нами використовувалися й інші діагностичні методи: спостереження,

опитування, експертна оцінка й самооцінка, біографічний, бесіда, щоб скласти об'єктивну картину деформації особистості на індивідуальному (психофізіологічному) рівні.

У результаті було отримано **психофізіологічний портрет** особистості дитини, що зазнала деформації внаслідок війни в Україні **на індивідуальному рівні**: чергування стабільних і критичних *станів* різних фізіологічних систем, передусім нервової (роздратованість, неслухняність, капризи, бунт, конфлікт з дорослими, упертість, негативізм, придушені настрої, афекти, тривога, розгубленість та ін.); *психічних процесів* (легке сприймання спотвореної інформації, помилкові, хибні уявлення і переконання; некритичне мислення тощо), *психічних властивостей* (загострення певних рис темпераменту; акцентуації характеру; викривлені світогляд, знання, переконання), *механізмів соціального розвитку* (слідування негативному прикладу, зразку; копіювання і наслідування поведінки дорослих і друзів; засвоєння поведінки, соціальних цінностей і норм батьків як власних; придушення деяких моделей поведінки та ін.) тощо.

Отже, нами експериментально було доведено наявність явища соціально-психологічної деформації особистості внаслідок гібридної війни в Україні.

Таким чином, результати теоретичного й експериментального дослідження впливу гібридної війни на людину довели наявність явища соціально-психологічної деформації особистості, що перешкоджає успішній соціалізації і розвитку людини, ставить під загрозу її соціальне, психічне й психологічне здоров'я.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що особистість – це складна динамічна єдність індивідуальних, психологічних і соціальних якостей людини, що є основою і вектором її соціалізації протягом життя. Від ступеня розвитку особистості на індивідуальному та психологічному рівнях (психологічної стійкості, гнучкості, розвитку рефлексії та саморегуляції, наявності ціннісних орієнтацій і установок, екстернальності /

інтернальності) залежить рівень безпеки особистості та можливості протистояти зовнішнім соціальним викликам.

Основним складником гібридної війни, розв'язаної Російською Федерацією проти України, є інформаційно-психологічна війна, що уявляє собою сукупність засобів, форм, способів та прийомів прихованого впливу (маніпулювання) інформацією в інформаційному просторі постраждалої країни для ураження індивідуальної та масової свідомості людей з метою деформації особистості та управління поведінкою і діяльністю людини в потрібному руслі.

У результаті експериментального дослідження було доведено факт соціально-психологічної деформації особистості у частини населення України внаслідок гібридної війни, що проявляється на індивідуальному (чергування стабільних і критичних психічних станів, процесів, властивостей, механізмів соціального розвитку тощо) та соціально-психологічному (негативні зміни на всіх структурних сферах особистості – потребнісно-мотиваційній, когнітивно-пізнавальній, морально-вольовій, міжособистісній (соціальній), творчій) рівнях.

Результати теоретичного й експериментального дослідження щодо соціально-психологічної деформації особистості внаслідок гібридної війни на сході України стануть підґрунтям для розробки соціальних, психологічних та педагогічних програм (проектів) для подолання або мінімізації негативних особистісних деформацій з метою подальшої успішної соціалізації і розвитку особистості.

Список використаної літератури

1. Ауербах Ш. Генетика / Ш. Ауербах. М. : Атомиздат, 1968. – 280 с. **2. Гурковський В.** Механізми використання дезінформації в умовах російської гібридної агресії / В. Гурковський // Укр. наук. журнал «Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації». – 2016. – № 4 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://social-science.com.ua/article/1393>. **3. Дем'яненко М.** Внутрішньо переміщені особи України: актуальні проблеми та шляхи їх розв'язання / М. Дем'яненко // *Україна: події, факти, коментарі*. – 2018. – № 3. – С. 34–43. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://nbuviap.gov.ua/images/ukraine/2018/ukr3.pdf>.

4. Караман О. Л., Юрків Я. І. Соціальні характеристики дітей і молоді-жертв гібридної війни на сході України / О. Л. Караман, Я. І. Юрків // Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2019. – № 1 (324) березень 2019. – Ч. 1. – С. 14–23.

5. Максименко О. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія : навч. посіб. / О. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – К. : МАУП, 2000. – 256 с.

6. Методичні рекомендації щодо організації в закладі освіти психологічного та соціально-педагогічного супроводу дітей, які пережили втрату батьків внаслідок військових дій / Авт.-упоряд. Т. В. Войцях. – Черкаси : ЧОПОПП, 2014. – 182 с.

7. Методология и методы социально-педагогических исследований: науч., учебно-метод. пособ. / авт.-сост.: С. Я. Харченко, Н. С. Крапинов, А. Н. Чиж, В. А. Крапинова. Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с.

8. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.

9. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 255 с.

10. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі сходу України : посіб. для практиків соціальної сфери / Л. А. Мельник та ін.; за ред. Л. С. Волинець. К. : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. – 72 с.

11. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании : учебное пособие / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1996. – 529 с.

12. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навч.-метод. посібник / за ред. К. Б. Левченко, В. Г. Панок, І. М. Трубавіної. – К. : Агентство «Україна». – 2015. – 176 с.

13. Фізіологія людини : медичний довідник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://medical-enc.com.ua/index-44.htm>.

14. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1998. – 512 с.

Л. Й. Петришин
доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної педагогіки та
соціальної роботи
Тернопільського національного університету
імені Володимира Гнатюка

WEB-QUEST ЯК ІННОВАЦІЙНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ КРЕАТИВНИХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

***Анотація.** На сьогодні web-quest в педагогіці розглядається як проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси інтернету. У статті розглядається інноваційна технологія web-quest „Креативатор” як інноваційна технологія навчально-творчого ігрового характеру, створена засобами інформаційно-комунікативних технологій, призначення якої полягає в урізноманітненні форм і методів навчання та творчої діяльності студентів, з метою зацікавлення їх навчальним матеріалом та спонукання до проявів творчої ініціативи та креативності. Обґрунтовуються можливості використання технології web-quest у підготовці креативних фахівців соціальної сфери. Стверджується, що для розвитку креативності майбутніх фахівців соціальної сфери, на сучасному етапі модернізації освіти використовують інформаційно-комунікативні технології, що значно спрощує процес пошуку інформації, її обробки і презентації в різноманітних формах, а також сприяє успішній професійній діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери. Описано створену інноваційну технологію web-quest „Креативатор” яка націлена на розвиток критичного та творчого мислення студентів, формує навички творчої пошукової діяльності, креативність та збагачує інтелектуально. Зазначається, що запропонована технологія може бути використана у підготовці креативних фахівців соціальної сфери. Стверджується, що завдяки web-questу можна об’єднати зусилля учасників навчально-виховного процесу вишу – бакалаврів, магістрів, викладачів, методистів,*

бібліотекарів та надати їм можливість визначати найефективніші методики, тренінги, технології, що забезпечуватимуть креативне зростання майбутніх фахівців соціальної сфери, а також допомагали у самореалізації, самоактуалізації та розвитку креативної особистості студентів у процесі фахової підготовки. Підкреслюється, що використання інноваційної технології *web-quest* у професійній підготовці фахівців соціальної сфери підвищує мотивацію студентів до самоосвіти, формує нові компетенції на основі використання ІКТ необхідні для пошуку інформації, оформлення результатів роботи у вигляді презентацій, публікації, створення *web-сторінок*. Також, ми вважаємо перспективними дослідження і розробки зі створення технології *web-questu* у процесі фахової підготовки за такими перспективними напрямками: креативність як необхідна умова проектування фахової діяльності; адаптація та креативність у становленні фахівця соціальної сфери; теоретико-методичні основи формування креативної компетентності засобами ІКТ.

Ключові слова: *web-quest*, технологія, студенти, креативність, фахівці соціальної сфери, професійна підготовка.

Професійна підготовка покликана забезпечити розвиток світогляду майбутнього фахівця, який володіє знаннями як фундаментального, так і прикладного характеру, є носієм загальнолюдських цінностей та норм; здатного самостійно орієнтуватися в нестандартних ситуаціях та творчо і креативно розв'язувати ті чи інші професійні питання. Низка проблем, обставин, що викликають багатовекторні труднощі, неповторність особистості кожного клієнта визначають необхідність формування креативності майбутніх фахівців соціальної сфери. Важливо не лише володіти певним обсягом знань, уміти їх застосовувати на практиці, але й творчо їх трансформувати відповідно до обставин, що виникають. Саме тому, актуальним є розроблення й упровадження таких педагогічних технологій у діяльності фахівців соціальної сфери, які допомагатимуть відійти від стандартної форми допомоги клієнту, сприятимуть розкриттю його потенціалу, творчому сприйняттю себе в цьому світі, успішній адаптації та соціалізації.

Для розвитку креативності майбутніх фахівців соціальної сфери та їх креативної компетентності, на сучасному етапі модернізації освіти використовують інформаційно-комунікативні технології, що значно спрощує процес пошуку інформації, її обробки і презентації в різноманітних формах, а також сприяє успішній креативізації майбутніх професіоналів соціальної сфери. Однією із таких технологій є використання web-questu. Web-quest в педагогіці – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси інтернету. Вперше модель web-квесту була представлена в Сан-Дієго В. Dodge і Т. March у 1995 р. Розробляються такі web-questu для максимальної інтеграції засобів інтернету в навчальний компонент, при різнорівневій організації навчального процесу [1].

Сьогодні ця технологія використовується як найбільш вдалий спосіб використання інтернету на заняттях. Ця інтернет-технологія підвищує мотивацію самоосвіти, формує нові компетенції на основі використання ІТ для пошуку необхідної інформації, оформлення результатів креативної діяльності у вигляді презентацій, публікації, створення web-сторінок, блогів. Також сприяє успішній реалізації креативного потенціалу, підвищенню особистісної самооцінки, розвиває самостійність, відповідальність, а сприяє розвитку креативної компетентності [2].

Отже, використання комп'ютера, як засобу здійснення креативної діяльності, в навчально-виховній діяльності студентів, а також викладачів та сприяє досягненню таких цілей, як: підвищення мотивації до самоосвіти; формування креативної компетентності; реалізації креативного потенціалу, знань, умінь та навичок; підвищення особистісної самооцінки; підвищення інтелектуального рівня; вияву креативної позиції.

Вивчення і знаходження шляхів використання технології web-quest як сайту в Інтернеті, з яким працюють студенти, виконуючи нову навчальну задачу інтерактивного плану, у ході якого майбутніх фахівців соціальної сфери виявляють мотиви до креативної діяльності і стане предметом нашого дослідження.

Питанням використання нових інформаційних технологій, застосування мультимедійних засобів та web-questu у навчальній

діяльності студентів приділяли увагу багато науковців: В. Биков, Р. Гуревич, А. Гуржій, К. Елшир, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Захарова, М. Кадемія, Г. Кедровіч, В. Клочко, Г. Козлакова, А. Коломієць, Ю. Машбиць, І. Підласий, Є. Полат, І. Роберт, С. Свириденко, О. Співаковський, А. Хуторський, Д. Чернілевський, у роботах цих науковців розглядається інтеграція методу проєктів та ІКТ, як засобів розвитку індивідуальності та комунікативності особистості, її інтелектуального та творчого потенціалу, розвитку креативності в процесі професійного зростання.

Проблему використання web-questu у навчальному процесі досліджують зарубіжні та вітчизняні науковці: В. Dodge, Т. March, М. Андрєєва, О. Гапєєва, М. Гриневич, Г. Шаматонова, В. Шмідт та ін.

Особливості використання мультимедійних технологій у навчальному процесі розглядають, такі вчені: Н. Ішук, О. Коношевський, М. Корнєєв, Г. Рубіна, О. Чайковська, І. Шахіна, Л. Шевченко, С. Яшанов та інші.

У контексті аналізу досліджуваної проблеми, по-перше, означимо понятійний апарат нашого дослідження.

У науці наявні два погляди на поняття web-quest, зокрема науковці розглядають web-quest як освітній продукт та web-quest як технологію.

На сучасному етапі глобального розвитку мережі Інтернет та інтеграції в освітню діяльність проєктної технології та ІКТ, що вплинуло розвиток творчо-дослідницької діяльності студентів, заслуговує на увагу саме інтеграція методу проєктів з використанням мережі Інтернет і рольових ігор, тобто web-quest у підготовці креативних фахівців у навчальних закладах, як засобу розвитку індивідуальності студента, його інтелектуального та творчого потенціалу.

Нині у професійній підготовці фахівців широкого поширення набуває проєктна технологія web-quest, визначення якої як освітнього продукту, носять багатогранний та різноплановий характер [3; 4].

Зокрема, категорія Quest – це тривалий цілеспрямований пошук, який може бути пов'язаний з прикладами або грою; також слугує для позначення одного з різновидів комп'ютерних ігор.

Категорію web-quest розглядають сьогодні як: дидактичну структуру, в межах якої викладач формує пошукову діяльність; засобом використання технологій, що використовується в процесі навчального заняття; модель використання Інтернет-ресурсів у викладанні навчальних дисциплін; вид Інтернет-проекту, що дає можливість студентам, ефективно використовувати Інтернет-інформацію[2; 5; 3; 4].

По-друге, в науці існують різнопланові розуміння технології web-quest як інтерактивного процесу [6; 7].

Сьогодні у різноманітних сферах діяльності відчувається потреба в фахівцях, які спроможні самостійно або в команді вирішувати проблеми засобами інтернету. Саме тому, робота студентів у такому варіанті навчальної діяльності як web-квест, урізноманітнює форми навчального процесу, робить його цікавим та захоплюючим. А отриманий досвід приносить свої бонуси в майбутньому, тому, що така робота сприяє формуванню ряду компетентностей, таких як: використання інформаційних технологій для вирішення професійних завдань (пошуку необхідної інформації, оформлення результатів роботи у вигляді презентацій, web-сайтів, тощо); самоосвіти й самоорганізації; роботи в команді (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль тощо); уміння знаходити декілька шляхів вирішення проблемної ситуації; оцінювання вірогідності вирішення проблеми [8].

Отже, розглянемо детальніше саме поняття web-quest. Загалом, web-quest – це технологія орієнтована на студентів, занурених у процес навчання, яка розвиває їх творче мислення. Авторами технології web-quest як дослідницької довідковоорієнтованої діяльності В. Dodge і Т. March було виділено три принципи їх класифіації. Автор поділяє їх: за тривалістю виконання: короткострокові та довгострокові; за предметним змістом: монопроекти, міжпредметні web-quest; за типом завдань, які виконують студенти: переказ, компіляційні загадки, журналістські, конструкторські, творчі, переконуючі, розв’язок спірних проблем, самопізнавальні, аналітичні, оцінні, наукові [9].

Окрім того, авторами технології було конкретизовано такі види завдань для web-quest:

- переказ (reteling tasks) – демонстрація розуміння теми на основі представлення матеріалів із різноманітних джерел у новому форматі: створення презентацій, колажів, плакатів, есе тощо;
- планування і проектування (design tasks) – розробка плану або проекту на основі заданих умов;
- самопізнання (self-knowledge tasks) – будь-які аспекти дослідження особистості;
- компіляція (compilation tasks) – трансформація формату інформації, отриманої із різноманітних джерел: створення віртуальної книги, віртуального музею, виставки, карти мандрівника тощо;
- творче завдання (creative product tasks) – творча робота в конкретному жанрі: написання вірша, розповіді, есе, художнього твору тощо;
- аналітичне завдання (analytical tasks) – пошук і систематизація інформації, створення баз даних;
- детектив, таємничі історії (mystery tasks) пошук на основі фактів, що знаходяться у протиріччі один до одного;
- досягнення консенсусу (consensus building tasks) – розробка єдиного рішення з гострої проблеми;
- оцінка (judgment tasks) – обґрунтування певної точки зору;
- журналістське розслідування (Journalistic tasks) – об'єктивний переказ інформації (розрізнення думок і фактів);
- переконання (persuasion tasks) – переконання опонентів або нейтрально налаштованих осіб;
- наукові дослідження (scientific tasks) – вивчення різноманітних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн-джерел [9].

Web-quest як інноваційну інформаційно-навчальну технологію розглядають Р. Гуревич і М. Кадем, основною метою якої є самостійний пошук інформації, необхідної для виконання поставленого завдання [10].

Я. Биховський, А. Хуторський визначають web-quest як інтернет сторінку освітньої тематики. Зокрема вони вказують: «Веб-квести – це Веб-сторінки з певної тематики на освітніх сайтах, що з'єднані гіперпосиланнями із сторінками інших сайтів

«Всесвітньої павутини» WWW» [8]. Наприклад, сторінки з курсу астрономії мають посилання на сервери реально діючих обсерваторій, наукові бібліотеки, космічні організації. При цьому сама Веб-сторінка оформляється як освітня, з відповідним описом, цілями, завданнями, контролюючими функціями [8; 1].

По-третє, слід відзначити той факт, що технологія web-quest – це дидактична структура, що об'єднує методи, форми та прийоми організації дослідницької діяльності студентів занурених у процес навчання, та розвиває їх критичне мислення, формує навик творчої пошукової діяльності, креативність та збагачує інтелектуально.

За переконаннями Є. Полат, web-questu повинні укладатися структуровано у такому порядку:

- вступ (формулювання теми, опис головних ролей учасників, сценарій квеста, план роботи або огляд усного квеста);
- центральне завдання (завдання, питання, на які студенти мають знайти відповідь в межах самостійного дослідження, який підсумковий результат повинен бути досягнутий);
- список інформаційних ресурсів, які можна використати під час досліджень, у тому числі ресурси Інтернет;
- опис основних етапів роботи; керівництво до дії;
- заключення (підсумки дослідження, питання для подальшого розвитку теми) [1].

На сьогодні загальноприйнятою структурою web-questu є така:

- вступу;
- центрального (основного) завдання;
- переліку інформаційних ресурсів;
- опису процедури роботи;
- критеріїв та параметрів оцінювання web-квесту;
- керівництва до дій (інструкцій, шаблонів тощо)
- підсумку [8].

У *вступі* повинні бути чітко визначено ролі учасників або сценарій квесту, оглядовий план роботи, анонс усього квесту.

Центральне завдання повинно бути зрозумілим, цікавим і таким, яке можна виконати. Чітко визначено підсумковий результат самостійної діяльності (наприклад задана низка питань, на які потрібно знайти відповідь, прописана проблема,

яку необхідно вирішити, визначено позицію, що потрібно захистити, або вказано інші види діяльності, спрямовані на обробку і представлення результатів, відповідно до зібраної інформації).

Перелік інформаційних ресурсів (на електронних носіях, дисках, відео- і аудіо носіях, у паперовому вигляді, посилання на ресурси інтернету, адреси web-сайтів із теми), які необхідні для виконання завдань. Цей список повинен бути анотований.

Опис процедури роботи, повинен містити чіткі інструктивні матеріали, щодо обсягу і змісту роботи, котру повинен виконати кожен учасник web-квесту.

Опис критеріїв і параметрів оцінювання web-квестів залежить від типів навчального завдання, що повинні бути вирішеними в ході роботи.

План діяльності (хід роботи) – це план, котрий може бути представленим у вигляді асоціативних питань, що організують навчальну роботу, наприклад, пов'язаних із визначенням часових меж, рекомендаціями щодо використання електронних джерел, презентація «заготовок» web-сторінок.

Підсумок – складає опис очікуваних результатів роботи, котра буде виконана кожним учасником, підсумок отриманого досвіду. Іноді, корисно включити риторичні запитання, що стимулюють студентів до досліджень [3; 8; 10].

Орім того web-questu можуть містити такі основні елементи як:

- посилання на ресурси мережі, у яких міститься необхідний для web-questu матеріал: електронні адреси, тематичні форуми, книги або методичні посібники з бібліотечних фондів;

- поетапний опис процесу виконання завдання з поясненням принципів обробки інформації, додатковими супровідними питаннями, причинно-наслідковими схемами, таблицями, діаграмами, графіками тощо.;

- висновки, які мають містити приклад оформлення результатів виконання завдання або їх презентації, шляхи подальшої самостійної роботи із зазначеної теми і галузі практичного застосування отриманих результатів і навичок [3; 8; 10].

Я. Биковський зазначає, що робота з web-квестом поділяється на умовні етапи [8].

На першому етапі викладач проводить підготовчу роботу, знайомить студентів із темою, формулює основну проблему.

Завдання web-квесту є окремими блоками питань і переліками адрес в інтернеті, де можна отримати необхідну інформацію. Питання сформульовані так, щоб при відкритті сайту студент розумів принципи для відбору матеріалу, виділення головного з усієї інформації, яку він знаходить. Ця стадія web-questu має найбільший розвивальний потенціал: при пошуку відповідей на поставлені питання удосконалюється критичне мислення, уміння порівнювати і аналізувати, класифікувати об'єкти і явища, мислити абстрактно. Певне керування процесом з боку викладача може проводитися через надання списку запитань, поширення прикладів, схем.

Наступним є етап *оформлення результатів*, у межах якого відбувається осмислення проведеного дослідження. Робота передбачає відбір значимої інформації і представлення її у вигляді слайд-шоу, буклету, анімації, постеру або фоторепортажу. Обговорення результатів роботи над web-questom можна провести у вигляді конференції, щоб студенти мали можливість продемонструвати власний практичний доробок. Результати web-questu для звіту можуть мати різноманітні форми: база даних; діалог, історія або приклад для вивчення; он-лайн документ, який містить аналіз неоднозначної ситуації, повідомляє основні тези і спонукає користувачів додати власні коментарі або не погодитися з авторами; проведення псевдо-інтерв'ю з експертом протягом заняття або публікація його у мережі інтернет. На цьому етапі розвиваються такі риси особистості як відповідальність за виконану роботу, самокритика, взаємопідтримка і уміння виступати перед аудиторією [8; 9; 10].

Можна практикувати розміщення результатів роботи над web-questom в мережі інтернет на спеціалізованих сайтах, таким чином досягаючи трьох цілей: студенти розуміють, що завдання є матеріальним і високотехнологічним; вони отримують аудиторію, зацікавлену у результатах їх праці; у них з'являється можливість зворотного зв'язку з боку аудиторії.

Завершальним етапом є оцінювання, однак обов'язковим для web-questu є попереднє (до початку роботи) оголошення його принципів. Критерії оцінки можуть бути різними (за часом презентації, оригінальністю, новаторством та інше), нею підсумовується досвід, який був отриманий студентом при виконанні самостійної роботи за допомогою технології web-quest. В оцінці результатів беруть участь як викладач, так і студенти шляхом обговорення або інтерактивного голосування. Досвід показує, що найсуворішими суддями робіт є самі студенти. Тут важливо в заключному етапі, коли робиться публічне представлення виконаних робіт, організувати конструктивне обговорення. Відкрите оцінювання власної роботи і роботи колег дозволяє вчитися бути коректними у висловлюванні зауважень, визначати найцікавіші знахідки у виконаних завданнях, формулювати власні критерії оцінювання [8; 9; 10].

Ключовим розділом будь-кого web-quest являється детальна шкала критеріїв оцінки, опираючись на яку, учасники проекту оцінюють самих себе, товаришів по команді. Цими ж критеріями користується і викладач. Web-quest є комплексним завданням, тому оцінка його виконання повинна ґрунтуватися на декількох критеріях, орієнтованих на тип проблемного завдання і формування представлення результату [1; 2].

Web-quest, використовуючи інформаційні ресурси інтернет та інтегруючи їх у навчальний процес, допомагає ефективно вирішувати цілий ряд практичних завдань:

- учасник квесту вчиться виходити за рамки змісту та форм подання навчального матеріалу викладачем.
- створює можливість розвитку навичок спілкування інтернету, тим самим, реалізуючи основну функцію – комунікативну.
- web-квест підтримує навчання на рівні мислення, аналізу, синтезу та оцінки;
- учасник квесту отримує додаткову можливість професійної експертизи своїх творчих здібностей та вмінь;
- учасник квесту вчиться використовувати інформаційний простір мережі інтернет для розширення сфери своєї творчої діяльності;

- підвищується мотивація студентів до вивчення дисципліни, з одного боку, і до використання комп'ютерних технологій у навчальній діяльності, з іншого.

У процесі роботи над web-questom розвивається ряд компетенцій:

- використання інформаційних технологій для вирішення професійних завдань;

- самонавчання та самоорганізація;

- навички командного рішення проблем;

- вміння знаходити кілька способів рішень проблемної ситуації.

- навички публічних виступів [1; 2].

Перевагами використання технології web-questy може бути:

- підвищення зацікавленості студентів через модернізацію подання учбового матеріалу;

- можливість формулювати творчі, дослідницькі завдання;

- спрощення роботи з матеріалом завдяки автоматизації пошуку інформації в ньому;

- робота в міні-групі: планування, розподіл, взаємодопомога, взаємоконтроль;

- уміння зробити доповідь, повідомлення [1; 2; 8].

Робота над web-questom вимагає великих витрат часу, але це того варте. Давня мудрість говорить: «Хто стоїть на місці, той відстає». Ця інтернет-технологія підвищує мотивацію самоосвіти, формує нові компетенції на основі використання ІТ для пошуку необхідної інформації, оформлення результатів роботи у вигляді презентацій, публікації, створення web-сторінок. Також сприяє успішній реалізації креативного потенціалу, підвищенню особистісної самооцінки, розвиває самостійність, відповідальність, а розвиток комунікативних умінь і умінь працювати в групі важко переоцінити.

Загалом, web-quest поєднують в собі ідеї проектного методу та ігрових технологій у середовищі WWW засобами web-технологій та сприяють підвищенню якості освіти та професійній підготовці майбутніх фахівців ЗВО.

Мета. Описати інноваційну технологію web-quest «Креативатор» як дидактичну структуру, яка розвиває критичне

мислення студентів, формує у них навички творчої пошукової діяльності, креативність та збагачує інтелектуально. Обґрунтувати, що технологія може бути використана у підготовці креативних фахівців соціальної сфери.

На сучасному етапі розвитку освітнього процесу, у практику вищих освітніх закладів необхідно вводити креативно-творчий підхід до підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, мета якого повинна полягати у формуванні в майбутнього професіонала творчої уяви та творчого мислення, розвиткові цікавості та дослідницької поведінки, креативного потенціалу та здібностей, креативних навичок та вмій у результаті творчо-креативної об'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі фахової підготовки.

Важливою умовою підготовки креативних фахівців соціальної сфери є креативне зростання викладачів, що працюють із студентами фахів «Соціальна робота» та «Соціальна педагогіка» як об'єктів та суб'єктів навчально-виховного процесу вишу. Для покращення креативного зростання та просвіти бакалаврів, магістрів та викладачів ми впровадили в мережу електронних ресурсів Moodle інноваційну технологію web-quest «Креативатор», який:

- розширював уявлення про суть креативності як особистісно-професійної властивості та об'єднував зусилля учасників навчально-виховного процесу вишу у створенні умов креативного середовища для творчої реалізації майбутніх фахівців соціальної сфери;

- надавав змогу визначити найефективніші методики, тренінги, технології, що забезпечували креативне зростання студентів;

- допомагав у творчій самореалізації, самоактуалізації, реалізації креативних здібностей майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі креативно-творчої суб'єкт об'єктної взаємодії.



Рис 1. Графічне зображення головних сторінок web-questу «Креативатор»

За нашим переконанням, технологія web-quest – це дидактична структура, що об’єднує методи, форми та прийоми організації дослідницької діяльності студентів занурених у процес навчання, та розвиває їх критичне мислення, формує навички творчої пошукової діяльності, креативність та збагачує інтелектуально.

З-поміж переваг цієї технології ми виокремлюємо такі: підвищення зацікавленості до проблеми, що актуалізується для вивчення; можливість отримати додаткову інформацію творчого характеру; спрощення роботи в мережі інтернет; розвиток креативних здібностей у пошуку аналогій та продукуванні креативних ідей. Окрім цього, ця технологія підвищує мотиваційний рівень, допомагає особистості самоактуалізуватись та саморозвинутись, сформувати нові компетенції та оформити результати роботи у вигляді публікацій, презентацій, створенні web-сторінок.

Метою технології web-quest «Креативатор» є підвищення креативного потенціалу фахівців соціальної сфери, реалізація творчих знань та вмінь, покращення інформаційного складника про креативність та вирішення низки практичних потреб у науковій інформації, об’єднання зусиль учасників навчально-виховного процесу вишу у створенні умов креативного середовища для творчої реалізації фахівців соціальної сфери.

Таким чином, web-quest «Креативатор» має освітньо-просвітницький зміст, кінцевим результатом якого є побудова комп'ютерної презентації з використанням анімаційних елементів соціального та педагогічного характеру та написання наукової публікації креативно-творчого характеру.

У нашому випадку web-quest «Креативатор» розглядається як інноваційна технологія, що містить такі важливі структурні елементи, які розміщені окремими блоками:

- вступ, у якому описано мету web-quest та подано огляд усього квесту;
- комплексне завдання, що містить творчий характер, тобто мотивує до креативної діяльності у сфері наукового пошуку;
- список інформаційних ресурсів, необхідних для покликання;
- керівництво до дії подає інформацію, як організувати і представляти інформацію у вигляді презентації, наукових публікацій, інтернет-повідомлень із мультимедійним супроводом;
- висновок, у якому вказано досвід, який буде отриманий учасниками web-quest під час роботи над ним;
- опис критеріїв та параметрів оцінки web-quest, що залежать від типу завдань.





Рис 2. Графічне зображення структурних елементів інноваційної технології web-questu «Креативатор»

Тепер розглянемо структурні складники web-questu «Креативатор», який трактується нами як інноваційна технологія навчально-творчого ігрового характеру, створена засобами інформаційно-комунікативних технологій, призначення якої полягає в урізноманітненні форм і методів навчання та творчої діяльності студентів, з метою зацікавлення їх навчальним матеріалом та спонукання до проявів творчої ініціативи та креативності.

Оглядом, структурні складники інноваційної технології web-questu «Креативатор» можна означити таким чином:

1. Вступ, у якому чітко означено мету та завдання. Зокрема, мета web-questu полягає у формуванні необхідних властивостей креативної особистості майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі опанування фаховими знаннями. Завдання web-questu передбачають: визначення важливості креативного підходу у вирішенні актуальних професійних питань; вивчення потенціалу інформаційно-комунікативних технологій у розвитку креативної особистості; виявленні творчої ініціативи в процесі опанування ІКТ; усвідомленні необхідності креативності в професійній сфері діяльності фахівця соціальної сфери.

Разом з тим технологія web-quest «Креативатор» передбачає два етапи творчої роботи майбутніх фахівців

соціальної сфери:

1. Початковий етап (командний) нацлений на ознайомлення майбутніх фахівців соціальної сфери із завданнями web-questu та базовою інформацією про креативологію як науку.

2. Рольовий етап web-questu передбачає творчу індивідуальну роботу студентів, спрямовану на досягнення креативного результату, пошук інформації з різних джерел, виконання завдань (підготовку матеріалів для слайдів, публікацій, презентацій), а також підведення підсумків творчої роботи та фіксацію опрацьованих матеріалів на електронних носіях.

Зазначимо, що рольовий етап web-questu охоплює п'ять блоків комплексних завдань для студентів, що мають творчий характер, і мотивують до креативної діяльності у сфері наукового пошуку засобами ІКТ.

Перший блок комплексних завдань web-questu «Креативатор» ґрунтується на теоретично пошукових завданнях які передбачають роботу в Інтернеті який можна використовувати для навчання: здійснювати пошук навчальних матеріалів, зображень, фотографій, відео, навчальних програм. Крім того, в Інтернеті є безліч сайтів, які створено спеціально для навчання. Серед них – електронні словники, перекладачі, енциклопедії, філворди. Структурно завдання у першому блоці web-questu «Креативатор» саме на розвиток критичного та творчого мислення майбутніх соціальних працівників, а саме розглянемо їх конкретніше:

1. Хто вперше ввів поняття «соціальна педагогіка» у науковий обіг? Вкажіть прізвище автора та знайдіть посилання на його афоризми.

2. Уважно розгляньте фото, яке знаходиться нижче. Знайдіть на просторах Інтернету, хто зображений на фото та яку книгу авторка опублікувала у 1917 році?

3. Хто написав такі слова: «гостей шанують і добре поведуться з чужинцями, що шукають у них оборони; і з усіма, хто в них часто буває, не дозволяють нікому зі своїх кривдити і утискувати таких людей, у випадку, як хто скривдить або притисне чужинця, допомагають і боронять?». Віднайдіть автора цієї цитати?

4. Перейдіть на посилання <http://litopys.org.ua/pvlyar/yar09.htm>. використавши цей текст (українську версію), розшифруйте даний числовий код і складіть із знайдених букв слово (рахувати лише букви українського тексту, без розділових знаків, сам текст, без назви) 9аб/51; 4/69; 40/5; 15/15; 1/109; 22/70; 12/2; 6/13; 27/49; 18/30.

5. З'ясуйте в якому місті, ким і в якому році було започатковано нетрадиційний навчально-виховний заклад, що отримав назву «Будинок Радості». Відзначте це місце на сервісі карти Google та відправте скрін карти на електронну адресу ludmyla.petryshyn@gmail.com.

6. Знайдіть соціально-педагогічні терміни в філворді <http://onlinetestpad.com/ru-ru/CrosswordView/003349/Default.aspx>, після вирішення філворду збережіть скрін результатів.



Рис 3. Графічне зображення першого етапу технології *web-questu* «Креативатор»

Другий блок комплексних завдань web-questu «Креативатор» передбачає виконання завдань пов'язаних із онлайн-сервісом хмарою тегів. На сьогодні найбільш поширені є чотири онлайн-сервісів, які дозволяють зробити хмари слів швидко і візуально красиво, серед них: word It Out – це один з найпростіших сервісів, який дозволяє робити хмару слів без реєстрації з тексту, або посилання, tagxedo – сервіс не вимагає реєстрації і дозволяє створювати хмари слів різної форми з представленої бібліотеки, завантаживши текст або вказавши посилання на сторінку з потрібним текстом, tagul – даний сервіс також дозволяє створити хмару слів безпосередньо у вікні вашого браузера, але вимагає швидкої реєстрації за допомогою одного з ваших акаунтів в соціальних мережах, word Cloud – онлайн-сервіс від Jason Davies для створення хмари слів, де можна вказувати кут розташування слів, а не тільки вертикально і горизонтально, wordcloud.pro – сервіс з допомогою якого можна зробити хмара слів, листівку у вигляді привітання, рекламний банер або постер.

У другому блоці інноваційної технології, подаються такі креативні завдання для майбутніх соціальних працівників:

1. З'ясуйте, що ми називаємо «Хмарка тегів». Створіть хмарку тегів з правильних відповідей, які ви отримаєте пройшовши перший блок квесту, на одному із онлайн сервісів які розміщені на цьому сайті <https://www.diigo.com/list/aleksandr67/list-2013111614043286>

2. Із правильних відповідей з першого блоку складіть кросворд на цьому онлайн сервісі <http://onlinetestpad.com/ru-ru/Default>.

3. Ознайомившись із історією соціальної педагогіки та соціальної роботи як фахових дисциплін на сайті <http://pidruchniki.com/16330826/pedagogika/ekskurs>

_istoriyu_rozvitku_sotsialnoyi_pedagogiki, створіть коротку презентацію-екскурс в історію, з фотокартками вагомих науковців, що зробили внесок у розвиток Соціальної педагогіки та Соціальної роботи (7-10 слайдів). Посилання на виконані завдання слід надіслати на електронну адресу ludmyla.petryshyn@gmail.com.

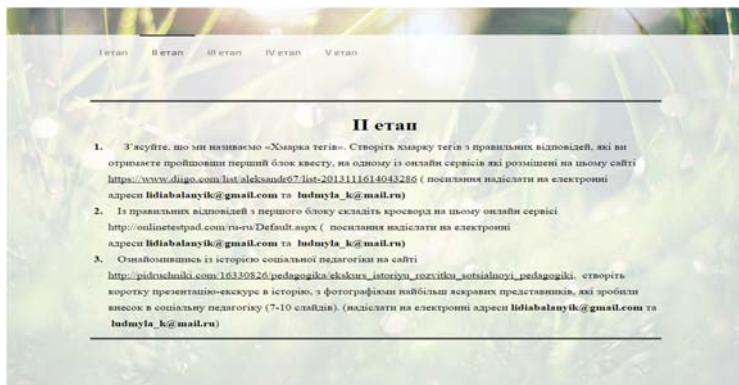


Рис 4. Графічне зображення другого етапу технології web-questu «Креативатор»

Третій блок комплексних завдань web-questu «Креативатор» націлений на виконання інтелектуальних завдань, що є ефективний інструмент формування розумових і пізнавальних здібностей фахівців соціальної сфери в умовах комплексу фахового профілю. Він передбачає виконання таких завдань:

1. З'єднайте усі крапки на малюнку таким чином, щоб використати лише 3 або 4 лінії, і не більше.



2. Розшифруйте дані анаграми.

г д е г п а о
р ц я і к о е к
в і ь к а и т р н е и с
т о б а о р

3. Розв'яжіть варіативно-креативне sudoku. Розставте в клітинках матриці букви А, Б, В, Г, Д, Е таким чином, щоб в кожному горизонтальному рядку, кожному вертикальному стовпчику і в кожній, обведений жирною лінією області з шести клітинок, знаходилось шість різних букв. Деякі букви вже вставлені в свої комірки.



4. Вам пропонується використати асоціацію у креативі. Виберіть три склади із наявних нижче. Використовуючи їх, вам потрібно скласти три слова професійного характеру. Із цих трьох слів – три словосполучення, із словосполучень скласти три пов'язаних за змістом речення.

- фі; –кон; –со;
- фру; –ція; –аг.

Відповіді на усі завдання третього блоку web-questu «Креативатор» слід надсилати на електронну адресу ludmyla.petryshyn@gmail.com).

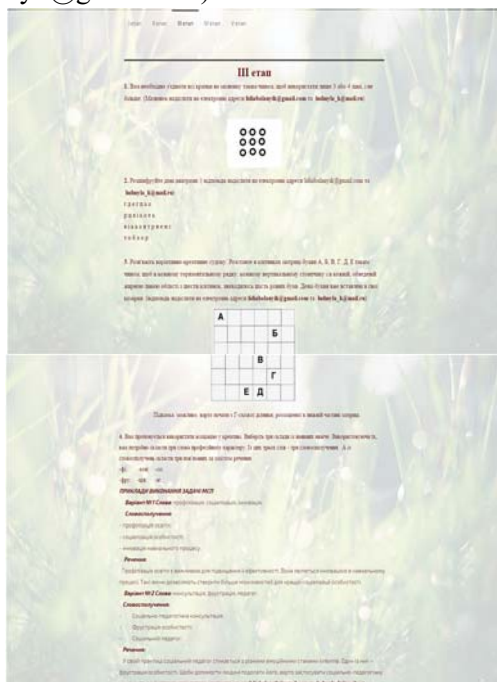


Рис 5. Графічне зображення третього етапу технології web-questu «Креативатор»

Четвертий блок комплексних завдань web-questu «Креативатор» допоможе майбутнім фахівцям соціальної сфери оволодіти сучасними ІКТ, інтегруватися в сучасний освітній простір, розвинути їхню інформаційну культуру, креативну компетентність, а саме – допоможе підготувати фахівців, які вміють володіти навичками самостійної та творчої роботи, а також креативно розв'язувати фахові проблеми. Блок web-questu націлює студентів на виконання таких завдань:

1. Оберіть та проаналізуйте вибраний вами в мережі Інтернет навчальний web-quest. Опишіть яким чином він сприяє підвищенню якості навчання?

2. Оберіть освітній web-quest, здійснити аналіз мети, опишіть його структуру та зміст.

3. Оберіть web-quest та опишіть його виконання. Які переваги та недоліки його використання?

4. Представте підсумки робіт у web-quest, проаналізувати його результати, ефективність використання та його оцінювання.

У процесі виконання завдань майбутні фахівці соціальної сфери повинні оцінити та проаналізувати практичну значущість використання представленої технології web-questu, а саме формування і прояв інформаційної та креативної компетенцій, можливість оцінювання рівня сформованості креативності, можливість формування в студентів, вміння креативного розв'язання фахових проблем.

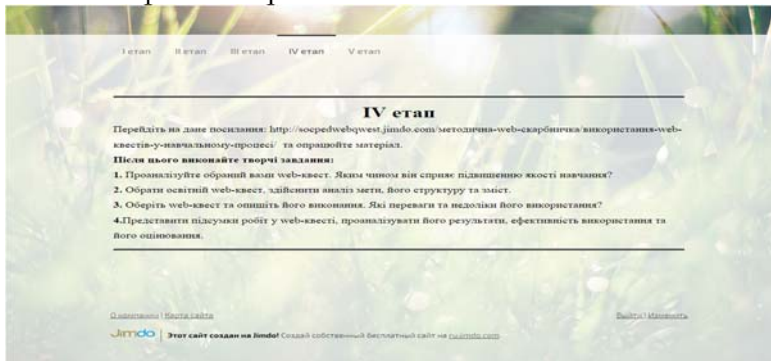


Рис 6. Графічне зображення четвертого етапу технології web-questu «Креативатор»

П'ятий блок комплексних завдань web-questu «Креативатор» вимагає у майбутніх фахівців соціальної сфери представлення узагальненої креативної діяльності, а саме:

1. Створіть по групах короткий відео-ролик (соціальну рекламу) до трьох хвилин про одну із соціальних або педагогічних проблем та завантажте дане відео на <https://www.youtube.com/?hl=uk&gl=UA> (надішліть посилання на відео на електронні адреси ludmyla.petryshyn@gmail.com).



Рис 7. Графічне зображення п'ятого етапу технології web-questu „Креативатор”

Слід звернути увагу на те, що у рольовий етап web-questu включено і розподіл ролей у групах для вирішення спільних завдань. У процесі web-questu пропонуються такі завдання *магістрантам*. Користуючись інформаційними ресурсами Інтернету та навчально-методичними підручниками, укладіть: програму «Креативного зростання особистості в процесі професійної підготовки»; соціальний проект «Креативна соціологія і національна безпека України».

Завдання *викладачам* фаху передбачають уміння користуватись інформаційними ресурсами Інтернету. Їм пропонується укласти лекцію на тему «Креативність і проблема збереження (формування креативних ресурсів людського суспільства)»; написати наукову публікацію на тему «Креативологія як сфера наукових знань міждисциплінарного характеру»; створити презентацію інформаційного характеру на

тему «Креативність, інновації, творчість як педагогічна проблема».

Завдання *бібліотекарям* навчального закладу ґрунтується також на вмінні поєднувати інформаційні ресурси Інтернету та навчально-методичну і наукову літературу. Їм пропонується укласти каталог інформаційних ресурсів на тему «Креативна особистість в системі інноваційних суспільних змін»; побудувати слайдову презентацію бібліотечних ресурсів на тему «Креативність і творчість як термінальні цінності особистості»; підготувати виступ інформаційного характеру та провести круглий стіл на тему «Креативатор як суб'єкт креативної, інноваційної і педагогічної діяльності».

3. Заключний етап *web-questu* «Креативатор» передбачає розроблення структури та створення презентації, публікації наукового характеру:

1) демонстрування результату роботи – матеріал презентації «Креативна компетентність як необхідність для конкурентоспроможного фахівця соціальної сфери» під час проведення круглого столу, конференцій;

2) демонстрування та коментар публікації «Місце креативології в системі наук про людину» на науково-методичному семінарі;

3) демонстрування слайдової презентації бібліотечних ресурсів на тему «Креативність і творчість як термінальні цінності особистості» [6; 14].

Зазначимо, що обговорення результату впровадження технології *web-quest* ми проводили у вигляді диспутів, круглих столів, конференцій, оскільки відкрите оцінювання власної роботи та роботи колег вчить бути коректним у висловлюванні зауважень, відзначати найбільш креативні рішення поставлених завдань та формувати власні критерії оцінки.

У процесі роботи із *web-questom* у бакалаврів, магістрантів, викладачів та науково-педагогічних працівників розвивається низка компетенцій, основою яких є використання інформаційних технологій для вирішення професійних завдань. Крім цього, ця технологія ілюструє розгляд проблеми формування креативності з різних точок зору, змушує думати, асоціювати, продукувати креативні ідеї, використовуючи інформаційний простір

інтернету, формує як інформаційну компетентність, так і креативну.

Ще одним кроком для покращення креативної просвіти науково-педагогічних працівників вишів ми запропонували організацію творчих студій «Креативного зростання», які обіймали комплекс заходів, спрямованих на творче зростання педагогічного колективу та формування готовності до креативної діяльності в професійній сфері. Форми роботи творчих студій були різновидовими і проводилися у вигляді круглих столів, ділових ігор, тренінгів креативного характеру, практикумів, оволодіння креативними техніками, інформаційного лабіринту, оксфордських дебатів, прес-конференцій.

У цих заходах брали участь усі викладачі, оскільки креативний складник, на нашу думку, повинен бути наявним майже у всіх предметах для підготовки освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «магістр» спеціальності «Соціальна робота» та «Соціальна педагогіка».

Безперечно, технологія web-quest «Креативатор» та творчі студії «Креативного зростання» сприяють підвищенню креативного рівня педагогічного персоналу вишів та створюють формальні та неформальні основи для формування креативної позиції педагогічних працівників у професійній сфері та реалізації їх креативної компетентності.

Відповідно до класифікацій [11; 12; 13] за своїми характеристиками даний відеоресурс є загальнодоступним, самодостатнім (не потребує інших засобів) комп'ютерним відеоуроком навчального призначення для фронтального (використання на лекції) та індивідуального (для самостійного) навчання. Він придатний для застосування в різних формах навчання (очному, дистанційному, змішаному, мобільному). Окрім того, web-quest «Креативатор», націлений на розширення уявлення про суть креативності як особистісно-професійної властивості та об'єднував зусилля учасників навчально-виховного процесу вишу у створення умов креативного середовища для творчої реалізації майбутніх фахівців соціальної сфери; надає змогу визначити найефективніші методики, тренінги, технології, що забезпечували креативне зростання студентів; допомає у творчій самореалізації, самоактуалізації, реалізації креативних здібностей майбутніх

фахівців соціальної сфери у процесі креативно-творчої суб'єкт-об'єктної взаємодії та фахової підготовки.

Отже, ми обгунтували, що за допомогою інноваційної технології web-questu «Креативатор» як дидактичної структури, що об'єднує методи, форми та прийоми організації дослідницької діяльності студентів занурених у процес навчання, та розвиває їх критичне мислення, формує навички творчої пошукової діяльності, креативність та збагачує інтелектуально, а також творчих студій «Креативного зростання», можна об'єднати зусилля учасників навчально-виховного процесу вишу – бакалаврів, магістрів, викладачів, методистів, бібліотекарів та надати їм можливість визначати найефективніші методики, тренінги, технології, що забезпечуватимуть креативне зростання майбутніх фахівців соціальної сфери, а також допомагатимуть у самореалізації, самоактуалізації та розвитку креативної особистості студентів у процесі фахової підготовки.

Наразі, ми також визначили, що використання інноваційної технології web-questu у професійній підготовці фахівців соціальної сфери підвищує мотивацію студентів до самоосвіти, формує нові компетенції на основі використання ІКТ необхідні для пошуку інформації, оформлення результатів роботи у вигляді презентацій, публікацій, створення web-сторінок.

Ми підкреслюємо, що web-questu як інноваційна технологія ігрового навчально-творчого характеру, створена засобами інформаційно-комунікативних технологій, призначення якої полягає в урізноманітненні форм і методів навчально творчої діяльності студентів, з метою зацікавлення їх навчальним матеріалом та спонукання до проявів творчої ініціативи та креативності, що всвою чергу сприяє активній професійній підготовці креативного фахівця соціальної сфери.

Наукове дослідження не вичерпує всі аспекти проблеми розвитку креативності студентів засобами інноваційної технології web-quest у процесі фахової підготовки і засвідчує необхідність її подальшої розробки за такими перспективними напрямками: креативність як необхідна умова проектування фахової діяльності; адаптація та креативність у становленні фахівця соціальної сфери; теоретико-методичні основи формування креативної компетентності засобами ІКТ.

Список використаної літератури

- 1. М. Кадемія, та Шестопалюк О.,** «Веб-квест у підготовці майбутніх учителів», навчально-методичний посібник, Вінниця, ТОВ Планер, 2013, 155 с.
- 2. О. Волкова,** Подготовка будущего специалиста к межкультурной коммуникации с использованием технологии веб-квестов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Волкова О. В. Белгород, 2010, 217 с.
- 3. М. Мосина,** “Веб-квест как средство организации учебной деятельности студентов в системе дистанционного обучения”, Иностранные языки в дистанционном обучении : материалы II Международной научно-практической конференции (Пермь, 6–8 февраля 2006 г.), Пермь, 2006, с. 170–175.
- 4. В. Невзорова,** “Накопление творческого продуктивного опыта студентами в мастерской разработчиков веб-квестов” / В. И. Невзорова, М. Н. Гонtareва. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://vuz.exponenta.ru/PDF/FOTO/kaz/Articles/Gontareva-Nevzorova-2.pdf>.
- 5. Н. Лямзіна,** “Веб-квест як засіб навчання майбутніх економістів публічного виступу”, Педагогічний процес: теорія і практика, № 13, 2012, с. 163–172.
- 6. Л. Петришин,** Креативологія open studiya. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://openstuding.blogspot.com/>.
- 7. Ю. Романцова,** “Веб-квест как способ активизации учебной деятельности” / Ю. В. Романцова. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://festival.1september.ru/articles/513088>.
- 8. Я. Быховский,** Образовательные веб-квесты / Я. С. Быховский. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>.
- 9. В. Dodge** Some Thoughts About WebQuest / В. Dodge. 1995-1996. [Електронний ресурс]. Доступно: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.
- 10. Р. Гуревич, та М. Кадемія,** “Веб-квест как инновационная технология обучения в высшей и срдней школе”, Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченка. Серия: педагогические науки, Луганск: ЛНУ им. Т. Шевченка, Ч. 1, вип. 21(232), с. 36–45, 2011. [Електронний ресурс]. Доступно: index.php/itlt/article/view/1580/1151.
- 11. В. Биков, та В. Лапінський,** “Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення”, Комп’ютер у школі та сім’ї, №2, 2012,

с. 3–6. **12. Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України** (2012, Жовт. 01). Наказ № 1060, Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon.rada.gov.ua/go/z1695-12>. **13. В. Биков** та ін., “Проект положення про електронні освітні ресурси”: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2013. [Електронний ресурс]. Доступно: <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/1041>. **14. Я. Глинський, Д. Федасюк, та В. Ряжська**, «Розроблення і використання електронних відеоресурсів навчального призначення», Інформаційні технології і засоби навчання, №2 (58), 2017, с. 67–78. [Електронний ресурс]. Доступно: <https://journal.iitta.gov.ua/>.

О. І. Рассказова

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи та
соціальної педагогіки КЗ «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

В. Л. Григоренко

доцент кафедри естетичного виховання і
технологій дошкільної освіти ХНПУ імені

Г. С. Сковороди

Н. О. Шевченко

доцент кафедри естетичного виховання і
технологій дошкільної освіти ХНПУ імені

Г. С. Сковороди

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОДУКТ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ДИНАМІКИ СУСПІЛЬСТВА

***Анотація.** У статті висвітлено шлях розвитку суспільної думки країн світу щодо можливостей залучення дітей з інвалідністю до системи дошкільної та середньої освіти на паритетних началах, створення нових соціокультурних та освітніх умов розвитку дітей, перебування яких у закладах освіти, у наслідок існування у суспільстві латентних просторових та соціально-психологічних бар'єрів, було ускладнене або навіть неможливе. Визначено, що протягом останнього століття відбулася послідовна трансформація моделей інвалідності (медична, соціальна, неосоціальна) – суспільних поглядів на феномен інвалідності, що зумовило концептуальні зміни у світовій суспільній думці та кардинальне перетворення соціокультурних умов у соціумі щодо становлення та розвитку освіти людей з інвалідністю. Визначено, що розвиток системи дошкільної та середньої освіти відбувається сьогодні під детермінуючим впливом інклюзивних тенденцій в освіті, що в нашій країні ще не є усталеними, скоріше – інноваційними.*

***Ключові слова:** інтеграція, інклюзивна освіта, заклади дошкільної та середньої освіти, діти з інвалідністю, моделі інвалідності, країни пострадянського простору.*

Розгортання світових процесів глобалізації та євроінтеграції, що супроводжують реформування системи освіти України, зумовлюють необхідність надання особливої уваги громадськості питанням включення осіб з обмеженими можливостями здоров'я до усіх сфер життя суспільства, створення умов для їх максимального розвитку та самореалізації.

З погляду педагогічної науки значення залучення дітей з особливими освітніми потребами до перебування у закладах дошкільної та середньої освіти важко переоцінити. Особливо зважаючи на те, що заклади освіти – важливі соціальні інститути, спеціально створені суспільством для передачі наступним поколінням позитивного соціального досвіду, суспільних і культурних цінностей, необхідних у житті знань, умінь, навичок і відіграють особливу роль у становленні соціальності людини, її духовному розвитку та самовдосконаленні.

Відзначимо, що проблема впровадження інклюзивної освіти в Україні в останні роки досить активно розробляється у педагогічній науці (М. Андреева, Н. Валентик, К. Волкова, Т. Ілляшенко, Ю. Кавун, Л. Коваль, А. Колупаєва, С. Корніцова, Н. Кравець, І. Лапицька, С. Литовченко, Т. Луценко, Б. Мороз, Ю. Найда, Н. Назарова, Г. Першко, Т. Сак, Н. Софій, О. Таранченко, О. Чубар, А. Шевцов, В. Шорохова, І. Ярмошук та ін.). Слід відзначити значний внесок у процес становлення дослідницької бази щодо порушеної проблеми зарубіжних учених (Г.-О. Банч, Р. Даніелс, Д. Депплер, Ч. Веббер, Д. Голдберг, Ю. Загуменнов, П.-Дж. Карлінг, Ш. Крокер, Г. Лефлі, Д. Лупарт, Д. Мітчел, К. Стаффорд, П. Хакслі, А. Хатфілд та ін.). Разом з цим, багато питань методологічного та науково-практичного характеру щодо висвітлення динаміки і характеру соціокультурних трансформацій, що зумовили становлення інклюзивного підходу до навчання та виховання дітей у закладах дошкільної та середньої освіти України та світу залишаються недостатньо висвітленими.

Зокрема, потребують поглибленого дослідження нові соціокультурні та освітні умови розвитку дітей, перебування яких у закладах дошкільної та середньої освіти було ускладнене або навіть неможливе внаслідок хибних освітніх традицій та суспільних стереотипів, просторових та психологічних бар'єрів в

освітньому середовищі. Це є особливо важливим, адже такі умови виступають своєрідною зовнішньою ситуацією розвитку соціальності дітей з інвалідністю, запорукою їх включення у соціальний простір на паритетних началах. Підкреслимо, що такі умови складаються сьогодні під детермінуючим впливом інклюзивних тенденцій в освіті, що в нашій країні ще не є усталеними, швидше – інноваційними. Тому значний дослідницький інтерес становить аналіз та узагальнення зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду, що склав підґрунтя для впровадження ідей інклюзивної освіти в Україні.

Становлення інклюзивного підходу до навчання та виховання дітей дошкільного віку та школярів з особливостями здоров'я пов'язано з кардинальною зміною соціокультурних умов у суспільстві – соціальною інклюзією. Українські вчені Ю. Найда та Н. Софій з цього приводу зазначають: «Інклюзію в освіті можна розглядати як один із багатьох аспектів інклюзії в суспільстві взагалі» [16, с. 11]. Загальне визначення цього поняття звучить так: інклюзія (від англ. inclusion – включення) – процес збільшення ступеня участі всіх громадян і громадянок в соціумі, насамперед тих, що мають труднощі у фізичному розвитку [16, с. 12].

Нині у більшості розвинених країн світу інклюзивна освіта визначена як основна форма інституалізації дітей з особливостями здоров'я і розвитку. Проте включення осіб з обмеженими психофізичними можливостями до освітнього середовища та суспільного життя відбулося не одномоментно. У країнах зарубіжжя, як і в Україні, цей процес не був безперешкодним й розгортався поступово, іноді дуже повільно, лише завдяки зусиллям гуманістично спрямованих міжнародних організацій, рухів, активної громадськості. Різні етапи його розгортання пов'язані з послідовною трансформацією у період з кінця ХІХ до початку ХХІ ст. ракурсів розгляду суспільством феномену інвалідності та різних способів організації суспільного функціонування по відношенню до людей з інвалідністю (моделі інвалідності), що зумовило концептуальні зміни у світовій суспільній думці та кардинальне перетворення соціокультурних умов у соціумі щодо становлення та розвитку освіти людей з інвалідністю.

Відзначимо, що реалізація тієї чи іншої моделі інвалідності (медичної, соціальної, несоціальної) у суспільних практиках країн світу є як результатом культурно-історичного поступу певного суспільства, так і відображенням існуючого ставлення держави до усіх її членів без виключень, ступеня забезпечення рівності їхніх прав та дотримання принципу недискримінації. Отже в тій чи іншій моделі інвалідності втілюються соціально-політичні акценти певної епохи, які ґрунтуються на пануючих суспільних цінностях, ідеях, та зумовлюють спектр послуг і можливостей осіб з інвалідністю у тому чи іншому соціумі.

Довгі роки домінуючою як у західному, так і у вітчизняному суспільстві була медична модель інвалідності (нормалізація), ґрунтована на положенні, що «людина з проблемами розвитку – аномальна, неповноцінна, хвора та потребує соціального патронажу й лікування, які найкращим чином можуть здійснюватися у спеціальних соціально ізольованих закладах» [15, с. 8]. У межах медичної моделі інвалідність розглядається як дефект чи хвороба, що потребує, насамперед, медичної реабілітації. Недоліком цієї теорії є те, що у ній необхідним чином не враховується вплив оточуючого середовища на розвиток та поведінку дитини. За таких умов людина з інвалідністю в наслідок об'єктивних обставин опиняється відстороненою від суспільного життя [4, с.28], що є характерним для тоталітарних держав, таких, наприклад, як Союз Радянських Соціалістичних Республік (СРСР), до складу якого до 90-х років ХХ ст. входила і Україна.

Сьогодні, досліджуючи соціально-педагогічні явища, які відбуваються у країнах, що склали СРСР (Азербайджан, Білорусь, Вірменія, Естонія, Грузія, Казахстан, Киргизстан, Латвія, Литва, Молдова, Російська Федерація, Таджикистан, Туркменістан, Узбекистан, Україна), оперують поняттями «пострадянський простір», «пострадянські держави», введеними до вітчизняної наукової і публіцистичної літератури у 1992 р. А. Прусаускасом [12]. Розкриваючи основні віхи та особливості встановлення рівності прав осіб з інвалідністю у системі освіти зазначених країн, посилаючись на Т. Орлову, відзначимо, що пострадянський простір необхідно розглядати не лише як сукупність країн, штучно поєднаних у локальний історичний

період, а як особливу соціальну і політичну реальність, суперечлива цілісність котрої зумовлена і спільністю (часто багатоміковою) попереднього розвитку народів, що її становлять, і особливо спільністю радянського соціалістичного етапу їхньої історії. Зважаючи на це, попри всі зміни, що сталися і ще стануться в колишніх частинах СРСР, спільна історична спадщина, спільність соціально-економічних умов і проблем протягом досить тривалого часу залишатимуться чинниками, які серйозно впливатимуть на всі явища і процеси у цій частині світу [10, с. 481].

Зокрема, загальне сприйняття феномену інвалідності на теренах держав у складі СРСР, незважаючи на певні особливості кожної з них, мало спільні характерні риси, детерміновані пануванням протягом майже усього ХХ століття в ідеологічному контенті цієї тоталітарної мегадержави медичної моделі інвалідності. У створюваних починаючи з 20-х рр. ХХ ст. спеціально для реабілітації та освіти дітей з інвалідністю закладах, особливо численними серед яких були заклади для осіб з сенсорними порушеннями, дитина отримувала необхідну дефектологічну, соціальну та медичну допомогу, спеціальну середню освіту; доросла людина – робітничу професію (на жаль, виключно низької кваліфікації), мінімальний соціокультурний супровід та комфортне у побуті життя [20, с. 32]. Разом з цим, у межах актуальної у той час педологічної науки проводилися розвідки щодо визначення можливостей широкого включення дітей з інвалідністю у суспільство.

Проте вже з кінця 30-х рр. ХХ ст. прогресивні розробки щодо можливості інтеграції вихованців таких закладів до широкого суспільного простору, що розроблялися у вітчизняних педологічних дослідженнях, були припинені з ідеологічних міркувань. Так, керівництвом СРСР було прийнято доволі репресивну державну постанову «Про педологічні перекирчування у системі Наркомосів» (від 4 липня 1936 р.), за якою педологічний напрям дослідницької роботи у Радянському Союзі було фактично заборонено [13].

Із скасуванням наукового напрямку, що забезпечував індивідуальний підхід до вивчення потреб та можливостей осіб з психофізичними обмеженнями, спеціальні реабілітаційні

структури для них, які за характеристикою А. Шевцова, на ранніх етапах створення радянської системи реабілітації, поза всяким сумнівом, відігравали позитивну роль, будучи «оазисами» у жорсткому і чужому для інвалідів світі, перетворилися на осередки сегрегації [20, с. 32].

Так, в Україні, як і в інших країнах колишнього Радянського Союзу, протягом усього ХХ ст. в основному розвивалися лише ґрунтовані на медичній моделі варіанти навчання та виховання дітей з обмеженням життєдіяльності – дитячі будинки, спецшколи та інтернати – спеціальні установи для дітей з психофізичними проблемами із цілодобовим перебуванням (для дітей за різними нозологіями) та домашнє навчання – варіант отримання освіти, при якому педагоги освітньої установи проводили індивідуальні заняття безпосередньо за місцем проживання дитини (для дітей з вадами рухового апарату або хронічно хворих на деякі психосоматичні захворювання), що зумовлювало їх соціальну ізоляцію та маргіналізацію за рахунок позбавлення повноцінного соціально-виховного впливу, а часто і родинного піклування. Ці явища відзначають вітчизняні вчені (О. Василенко, О. Рассказова, Ю. Чернецька та ін.), на думку яких обмеженість соціалізації дітей з інвалідністю визначається особливостями середовища інтернатних закладів, що змінюють характер життєдіяльності вихованців [2, с. 377 – 385].

Наголосимо, що певний час у ставленні соціуму до осіб з інвалідністю домінуючими були науково-практичні концепти, які, за твердженням О. Поліщук, передбачали сприйняття суспільством інвалідності як кардинальної відмінності, що допускає інтеграцію лише за умови медичного лікування, яке забезпечує наближення до суспільної норми (медична модель інвалідності); сприйняття людини з інвалідністю як економічного тягаря для суспільства (різновид медичної моделі – економічна). [11, с. 199]. Хоча за рубежом питання навчання, виховання, розвитку дітей з інвалідністю, що певний період вирішувалися, як і в Україні, через створення мережі закладів спеціальної освіти, отримали дещо іншу динаміку розвитку.

У другій половині ХХ ст. в економічно розвинених демократичних країнах зарубіжжя розпочалися процеси,

пов'язані з розширенням прав та можливостей людей з проблемами здоров'я, зумовлені прийняттям Організацією Об'єднаних націй низки відповідних документів світового масштабу, зокрема: «Декларації про права розумово відсталих осіб» (1971 р.), «Декларації про права інвалідів» (1975 р.).

Прийняття зазначених вище та багатьох інших (з 70-х рр. ХХ ст. більше 16-ти) правових документів щодо прав людей з інвалідністю сприяло розвитку процесів включення людей з особливими потребами до повноцінного суспільного життя, розширенню можливостей для їхньої освіти та самореалізації у соціумі. Перехідною у запровадженні ідей інклюзивної освіти за рубежом виявилася модифікація медичної моделі – модель нормалізації (інтеграція), яка до середини 80-х років повністю визначала політику та практику ставлення суспільства до дітей з особливостями психофізичного розвитку в економічно розвинених країнах.

В основу поняття «нормалізації» було покладено такі положення: дитина з особливостями розвитку – людина, яка розвивається, здатна освоювати різні види діяльності; суспільство має визнавати це і забезпечувати умови життя, максимально наближені до загальноприйнятої норми. Інтеграція особи з інвалідністю у суспільство та систему освіти в цьому контексті розумілася як процес асиміляції, що вимагає від дитини засвоєння норм, характерних для домінуючої культури, до того ж, вона має бути готовою до прийняття в суспільство щоб не створювати значних незручностей його членам, які мають нормативний розвиток. Важливим недоліком зазначеної концепції виявилася неможливість включення до суспільного середовища дітей з особливими потребами, розвиток яких не підлягає суттєвій корекції та внаслідок об'єктивних психофізіологічних причин не може бути наближеним до звичайних умов життя, норм та вимог суспільства.

Концепція «нормалізації», що отримала у другій половині ХХ ст. розвиток у США, Канаді та країнах Скандинавії як альтернативна щодо традиційної медичної моделі інвалідності, була багато у чому співзвучна зі згадуваними вище вітчизняними педологічними дослідженнями та концепцією Л. Виготського щодо компенсаторних можливостей людини з психофізичними

обмеженнями [7, с. 13]. Отже, можемо стверджувати, що у нашій державі її становлення випередило час. Хоча з ідеологічних причин ідея «нормалізації» була реалізована на вітчизняних теренах лише частково у межах корекційної педагогіки та спеціальної освіти осіб з інвалідністю. Окрім того, майже паралельно із західними інтеграційними тенденціями, у вітчизняній освітній практиці простежувалося ініціювання й практичне впровадження поодиноких, утім гідних моделей інтегрування дітей з особливостями розвитку в масові заклади освіти (корекційні класи, класи «вирівнювання», дистанційне навчання осіб з інвалідністю, неофіційне включення дитини з проблемами здоров'я у шкільний освітній процес за ініціативи батьків, експериментальні майданчики на базах дитячих садків та шкіл тощо), що в тому чи іншому вигляді збереглися й донині. На жаль усі освітні експерименти мали характер прецеденту та не поширювалися на всю систему освіти, де зберігався сегрегаційний підхід до освіти дітей з особливими освітніми потребами.

У той час у більшості країн світу бачення провідної ролі спеціальної освіти для дітей з інвалідністю в загальній системі освіти поступово змінювалося. Значний досвід освітньо-реабілітаційної діяльності щодо дітей з інвалідністю та обладнані приміщення інтернатних закладів залишалися цінними для організації освіти цієї категорії осіб, проте сегрегація людей з проблемами здоров'я в окремі освітні осередки вже почала розглядатися як неприйнятна і така, що порушує право дитини на освіту. За оцінкою Ю. Найди та Н. Софій, у другій половині ХХ ст. у розвинених країнах Західної Європи та США став нормою процес широкого включення дітей з різними нозологіями в колектив звичайних однолітків [16, с. 38], що через активізацію механізму екзистенційного тиску мало забезпечити їх максимальний розвиток та соціалізацію шляхом інтеграції в освітній простір.

У зв'язку з пошуком оптимального шляху включення дітей з інвалідністю в освітній простір у зарубіжних країнах було апробовано декілька типів інтеграції. Безумовне виховне та соціально-педагогічне значення мала соціальна інтеграція, коли діти з інвалідністю могли разом з іншими дітьми брати участь в

різних формах інтегрованої дошкільної та позакласної середньої освіти, таких, як ігри, масові заходи, розваги, спільне харчування, гуртки, екскурсії тощо. Такі форми виявилися більш перспективними на рівні дошкільної освіти, тоді як у середній це викликало певні перешкоди, пов'язані з тим, що діти не перебували постійно разом із однолітками з нормативним розвитком і не були включені в освітній процес на паритетних началах, тож не могли здобути повноцінну освіту, здатну забезпечити їхнє подальше навчання та трудову інтеграцію.

Більш перспективною у напрямі середньої освіти дітей з інвалідністю виступала функціональна інтеграція, при якій діти з різним рівнем здоров'я перебувають в одному освітньому середовищі, наприклад, навчаються в окремому спецкласі або відділенні школи й відвідують спільні заходи (часткова інтеграція) або навчаються в одному класі (повна інтеграція) [16, с. 68]. Саме останній тип інтеграції розширював можливості дитини з інвалідністю щодо отримання нею повноцінного соціального досвіду у системі освіти, наближаючи умови соціалізації такої дитини у соціальних інститутах до унормованих у суспільстві.

Підкреслимо, що основним обмеженням інтеграції стало те, що у процесі її впровадження не передбачалося жодних змін в організації системи загальної освіти, а для успішного включення в освітній простір дітей з інвалідністю бракувало перетворень у програмах, методиках, стратегіях навчання [1, с. 12]. Тож у школі панувала дидактична сегрегація – діти, що були нездатні опанувати програмний матеріал, змушені були покинути школу – місце, де вони могли б отримати повноцінний соціальний досвід, розвинути соціальні якості, стати повноцінними суб'єктами життя, здатними компенсувати вади здоров'я соціальною активністю, товарицькістю, працездатністю та іншими соціально цінними властивостями.

Модель нормалізації виявилася недосконалою, оскільки передбачала готовність дитини з особливостями здоров'я до прийняття соціальних та освітніх норм, що часто було неможливим у наслідок психофізіологічних причин. Розширення меж освітнього середовища для дітей з інвалідністю передбачало становлення нової моделі інвалідності – соціальної та

впровадження у її межах інклюзивного підходу до освіти. Концепція нормалізації хоча і склала основу подальшого розвитку соціальної моделі інвалідності, на Заході цей процес розпочався з 70-х рр. ХХ ст., що визначило політику відносно освіти дітей з особливостями розвитку на подальші 15-20 років [17, с. 7 – 8], вже не могла сприйматися як освітня модель оптимальна для дітей з інвалідністю.

Поступ суспільства до сприйняття людей з особливими потребами А. Шевцов визначає так: «Від богаділень і резервацій для інвалідів до державних науково-обґрунтованих програм їх комплексного реабілітування – ось шлях цивілізації, що в остаточному підсумку привів до створення нової моделі інвалідності – «соціальної», в якій проблема фізичних, сенсорних чи ментальних життєвих обмежень людини розглядається насамперед як соціальна» [20, с. 23].

Соціальна модель, на відміну від теорії нормалізації, ґрунтується на визнанні та повазі індивідуальних людських відмінностей, що детермінує необхідність створення суспільством умов для задоволення особливих потреб кожної особистості, замість одностороннього прилаштування особистості до існуючих суспільних стосунків [7, с. 14]. На противагу медичній концепції та теорії нормалізації у межах соціальної моделі інвалідності проблема здоров'я розглядається як соціальна проблема, а не як характеристика особистості, оскільки вона (проблема) зумовлена непристосованістю оточення, включаючи ставлення суспільства до людей з інвалідністю та виробничі норми, архітектуру безбар'єрність і транспорт.

Домінантою соціальної моделі став принцип, що людина не зобов'язана бути готовою до того, щоб брати участь в житті суспільства, вчитися у школі, працювати. За характеристикою А. Шевцова, в основу такої моделі покладено взаємозв'язок між людиною і навколишнім середовищем (фізичним та соціальним), у контексті якого обмежені можливості трактуються як наслідок того, що соціально-культурні та фізичні середовищні умови (культура суспільства, морально-психологічний клімат, соціально-правова та політична організація, «бар'єрна інфраструктура» тощо), в яких живе і працює людина з проблемами здоров'я та розвитку, звужують можливості її

самореалізації [20, с. 23].

Соціальна модель спрямовує зміни в соціальній свідомості та практиці так, щоб вони забезпечували рівну участь громадян у реалізації їхніх прав у суспільстві, що надає можливість до самореалізації осіб з інвалідністю, відкриває їм шлях до проживання у сім'ї, отримання освіти, в тому числі й професійної, працевлаштування, проведення дозвілля тощо. Саме з соціальною моделлю сприйняття інвалідності пов'язане активне розгортання процесів залучення дітей з особливостями здоров'я до загальної системи освіти, тобто освітня інклюзія [14, с. 401].

Відзначимо, що за відомостями Г. Банча, перше згадування базової у межах соціальної моделі інвалідності дефініції «інклюзія» стосовно освіти дітей з особливостями здоров'я було зафіксоване в Торонто 1988 року у зв'язку з пошуком поняття для позначення нового погляду на освіту, заснованого на визнанні ідей соціальної рівності вихованців /-нок та учнів/-ниць, незалежно від стану їх здоров'я, на відміну від «спеціальної освіти» та «інтеграції», значення яких мало у собі сегрегаційний відтінок [2, с. 12].

Термін «інклюзія» почав поширюватися у науковому обігу, суспільній та освітній практиці з прийняттям 20 грудня 1993 року 48-ю сесією Генеральної Асамблеї ООН Стандартних правил забезпечення рівних можливостей для осіб з інвалідністю [18]. Його вживають для опису соціального середовища, максимально адаптованого до дітей з особливими освітніми потребами, зумовленими станом їхнього здоров'я. Перебудова соціального середовища, освітньої системи та суспільної свідомості, потрібна для інклюзії людей з особливими потребами, кардинально відрізняла цей процес від інтеграції, породженої концепцією нормалізації – ідеї про те, що життя й побут людей з обмеженнями життєдіяльності мають максимально наближатися до умов і стилю життя суспільства [20, с. 22]. Поняття «особливі освітні потреби» приходить разом із появою терміну «інклюзивна освіта» як варіативна модель спеціальної освіти [16, с.12].

Поняття «інклюзивна» або «включена» освіта вживається у зарубіжному та вітчизняному науковому обігу для позначення процесу навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями здоров'я, і, як наслідок, з особливими освітніми потребами, у закладах дошкільної та середньої освіти. Інклюзивне навчання

визначається у Концепції розвитку інклюзивної освіти України як комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з особливими освітніми потребами шляхом організації отримання ними освітніх послуг у закладах дошкільної та середньої освіти на основі застосування особистісно орієнтованих освітніх технологій, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей [9]. Отже, спираючись на вислів Г. Банча, зазначимо, що термін «інклюзія» втілює ідею, що всі діти можуть перебувати в одному освітньому середовищі без сегрегації певної групи за будь-якими захищеними державою ознаками, у першу чергу, ознакою стану здоров'я [1, с. 12]. Підкреслимо, що дитячий вік, особливо ранній – дошкільний є найбільш сприятливим для розвитку у представників молодого покоління нових уявлень про людське тіло, пов'язаних з цінностями суспільства, відкритого для людей з інвалідністю. Основа для толерантного та прихильного погляду на фізичну недосконалість, зовнішню відмінність людей з інвалідністю, який має прийти на зміну упередженому ставленню до них, що й досі панує у нашому суспільстві, може бути сформована у молодого покоління саме у дошкільному віці [3, с. 29].

Ю. Найда, Н. Софій наголошують, що при визначенні суті інклюзії важливо звернути увагу на ті елементи, які ілюструють її характерні особливості: по-перше, інклюзія – це процес, а тому має розглядатися як постійний пошук найбільш ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей, в якому відмінності розглядаються як позитивне явище, яке стимулює духовне зростання дітей та дорослих; по-друге, інклюзія пов'язана з визначенням перешкод та їх подоланням, відповідно, вона включає проведення комплексної оцінки, збір інформації з різноманітних джерел для розробки індивідуального плану розвитку дитини та реалізації його на практиці; по-третє, інклюзія передбачає присутність, участь та досягнення результатів значущих для усіх суб'єктів освітнього процесу, у першу чергу, дітей з інвалідністю [16, с. 19]. «Присутність» розглядається дослідницями як надання дітям з проблемами здоров'я змоги отримувати освітні послуги у вільно обраному ними та їхніми батьками освітньому закладі й можливість

пристосування його середовища до потреб певної дитини; «участь» – як перспектива отримання дитиною позитивного соціального досвіду в інклюзивному освітньому просторі, орієнтуючись на потреби особистості і родини; «досягнення» – як комплексний результат участі дитини в освітньому процесі порівняно з її ж попередніми результатами.

Зазначимо, що інклюзія у широкому сенсі передбачає особливе піклування не лише про дітей з інвалідністю, а й про інші групи осіб, які підлягають «ризикую» соціального «виключення» або обмеження в отриманні освітніх послуг у закладах освіти у наслідок дискримінації за захищеними Конституцією України ознаками (раса, колір шкіри, стать, етнічне та соціальне походження, громадянство, сімейний та майновий стан тощо). Це визначає моральну відповідальність суспільства перед такими «групами ризику» та гарантування їм можливості участі в освітньому процесі [16, с. 23]. Аналізуючи погляди вітчизняних та зарубіжних дослідників (Г. Банч, О. Демичева, Є. Єкжанова, Ю. Загуменнов, Ю. Найда, А. Колупаєва, Н. Софій та ін.), слід підкреслити, що в основу інклюзивної освіти має бути покладена загальна, побудована на відповідальності та добрій волі усього суспільства ідеологія, яка виключає будь-яку дискримінацію дітей та забезпечує однакове ставлення до всіх, доступність дизайну та сприятливі соціально-психологічні умови, враховуючи освітні потреби дітей на основі диференційного підходу до їх задоволення педагогічними та соціально-педагогічними засобами.

Отже, будемо розуміти інклюзію як суспільну ідеологію, державну політику, реальні процеси, які в сукупності створюють у суспільстві можливість усім дітям брати участь у всіх соціальних програмах, діях, ініціативах; інклюзивну освіту – як систему освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та право отримувати освітні послуги за місцем проживання у закладах масової освіти дошкільної та середньої ланки. Одним із головних завдань інклюзії є відгук на широкий спектр освітніх потреб дітей в інклюзивному освітньому середовищі закладу освіти та поза його межами.

Поширення інклюзивного підходу в освіті створило умови

для розвитку нової суспільної моделі інвалідності – неосоціальної. А. Шевцов визначає сучасний період розробки проблем реабілітації осіб з інвалідністю як «парадигмальний етап реабілітаційної революції початку ХХІ ст.», на якому здійснюється поступове перетворення соціальної моделі інвалідності у «синтетичну багатофакторну діяльнісну особистісно орієнтовану неосоціальну модель інвалідності, що заснована на освітніх принципах» [19 с. 15].

Проблеми людей з обмеженими можливостями здоров'я стали більш помітними в Україні, як і в усіх країнах пострадянського простору, з розпадом Радянського Союзу у 90-х рр. ХХ ст., особливо зважаючи на зростаючу інвалідизацію населення в умовах соціальної кризи та занепаду системи державного медичного обслуговування. За даними дитячого фонду ООН ЮНІСЕФ, наведеними у статті А. Колупаєвої, кількісно ця категорія в країнах пострадянського простору у період з 1990 по 2002 роки в середньому зросла майже утричі [8]. На думку міжнародних експертів, збільшення кількості дітей з обмеженими можливостями пояснюється не лише соціально-економічними причинами та погіршенням здоров'я, а й тим, що під тиском громадськості інвалідність, як проблема, здобула широке офіційне визнання, певною мірою удосконалилися діагностичні процедури, до відбору інформації для офіційної статистики почали ставитися без ідеологічних упереджень тощо [5].

Як зазначено у звіті «Innocenti Insight», до початку перехідного періоду в країнах пострадянського простору більшість дітей з обмеженими можливостями одержували освіту в спеціальних школах, найчастіше це були заклади інтернатного типу. Діти класифікувалися за основними ознаками інвалідності (порушення слуху, зору, інтелекту, мовлення) і навчалися у спеціальних школах за спеціальними коригуючими програмами. Такий підхід дозволяв виявити дітей з важкими та середніми формами інвалідності, але не забезпечував їх повного виявлення і не відповідав особливим потребам дітей з легкими порушеннями або з проблемами в навчанні [8].

Актуальність пошуку нових підходів до включення осіб з обмеженими можливостями здоров'я у суспільство була зумовлена необхідністю реалізації провідних положень

міжнародних документів щодо соціального захисту людей з інвалідністю у національній політиці держав – колишніх членів СРСР. Рівні права цієї категорії осіб на отримання освіти, соціальної допомоги та реабілітації закріплені у «Всесвітній декларації про освіту для всіх» (1990 р.), «Стандартних правилах забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (1993 р.), Конвенції «Про права інвалідів» (2006 р.) тощо.

Висвітлюючи тенденції щодо впровадження основних положень міжнародних документів щодо прав осіб з інвалідністю, наголосимо, що кінець ХХ ст. – початок першого десятиріччя ХХІ ст., який для пострадянських країн можна характеризувати як перехідний у становленні інклюзивної освіти, позначився відносною стабільністю показників кількості дітей з обмеженими можливостями в державних інтернатних закладах усіх країн, окрім Литви, Естонії та Молдови. Ці показники свідчать, що практика інституалізації дітей з порушеннями розвитку в країнах пострадянського простору залишалася досить поширеною. Однак, співставляючи факт зростання кількості дітей з обмеженими можливостями здоров'я у перехідний період у країнах пострадянського простору з тенденцією зменшення їх кількості в спеціальних закладах, можна дійти висновку, що досить значна частина дітей у цей час вже перебувала у масових закладах освіти завдяки стихійному інтегруванню [5]. Найбільш позитивним прикладом інтеграції європейського досвіду до національної системи освіти стали результати реформування освітньої галузі в Литві, де тільки 1% дітей зі складними вадами перебувають у спеціальних навчальних закладах, 99% дітей з особливими потребами навчаються в інклюзивному середовищі [8].

Зважаючи не те, що структура, організація, зміст соціального виховання та соціально-педагогічної діяльності у системі освітніх закладів залежить від відповідних провідних соціальних цінностей суспільства, з розвитком в Україні демократії, розбудовою гуманного правового суспільства, в якому добробут усіх залежить від благополуччя кожного, зі зміною суспільної системи цінностей, пов'язаною зі становленням соціальної та неосоціальної моделей інвалідності, змінилися й освітні пріоритети. Так, новітньої доби в нашій країні

виникли сприятливі умови для впровадження інклюзивного підходу у діяльність закладів освіти.

Підкреслимо, що в питаннях унормування інклюзивної освіти Україна випередила своїх найближчих сусідів з пострадянського простору – Росію та Білорусь. Це пов'язано з тим, що раніше, ніж інші держави, приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенції ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна вже пройшла певний шлях виконання зобов'язань щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

З часу ратифікації Україною Конвенції ООН про права дитини (дата підписання Україною: 21 лютого 1990 р.; набуття чинності для України: 27 вересня 1991 р.) у нашій державі дедалі більшого визнання та поширення набуває соціальна модель інвалідності, пов'язана з дотриманням прав людини незалежно від стану здоров'я.

У Законах України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», «Про охорону дитинства», «Про соціальні послуги», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» регламентовано надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема дітям з особливими освітніми потребами.

Відповідно до Конституції України, Закону України «Про освіту» та законодавства у галузі освіти, реабілітації, соціального захисту держава забезпечує доступність до якісної освіти відповідного рівня дітям з особливими освітніми потребами з урахуванням здібностей, можливостей, бажань та інтересів кожної дитини шляхом запровадження інклюзивної освіти.

Базовим документом, що визначає стратегію інклюзивної освіти в Україні є Концепція розвитку інклюзивної освіти, розроблена відповідно до Конституції та законів України, ратифікованих міжнародних документів та договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, інших нормативно-правових актів, які регулюють відносини у сфері освіти, соціального захисту та реабілітації осіб з інвалідністю. Метою Концепції є: визначення пріоритетів

державної політики у сфері освіти в частині забезпечення конституційних прав і державних гарантій дітям з особливими освітніми потребами; створення умов для удосконалення системи освіти та соціальної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю, шляхом упровадження інноваційних технологій, зокрема інклюзивного навчання; формування нової філософії суспільства щодо позитивного ставлення до дітей та осіб з порушеннями психофізичного розвитку та інвалідністю [9]. Для створення можливостей практичної реалізації накреслених у концепції положень Законом України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» внесено зміни до Закону України «Про загальну середню освіту» в частині впровадження інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах.

У русі концептуальної зміни моделі ставлення суспільства до дітей з інвалідністю, наслідуючи зарубіжний досвід та спираючись на вітчизняну педагогічну спадщину, перед системою освіти України постає виклик забезпечити можливість для вільного вибору родиною дитини з особливими освітніми потребами соціально-виховних умов розвитку її соціальності в інклюзивній, інтеграційній або спеціальній формах дошкільної та середньої загальної освіти. Завдяки проекту «Крок за кроком», який прийшов у вітчизняну освіту з канадським досвідом інклюзії у 2001 р. та завершився у 2013 р. було розбудовано мережу закладів дошкільної та середньої освіти, доступних для дітей з інвалідністю. За статистичними даними Міністерства освіти і науки України, цитованими у праці О. Колеснікової, до 5-ої річниці затвердження державної Концепції розвитку інклюзивної освіти: у порівнянні з попереднім роком, у 2015-2016 навчальному році в загальноосвітніх школах класів з інклюзивним навчанням стало на 25 % більше (1798 осіб), а школярів, які в них навчаються – на 18,5 % (2701 осіб) [6, с. 45].

Відзначимо, що інклюзія в освіті зумовлює не лише технічне та організаційне перетворення системи, а й кардинальну зміну філософії освіти. Інклюзія – це особлива система освіти, яка охоплює увесь контингент дітей та диференціює освітній процес, ураховуючи потреби усіх груп та категорій осіб, залучених до

освітнього процесу. Таким чином, розвиток інклюзивної освіти в Україні є іманентним суспільним процесом розбудови незалежної демократичної держави й виступає дієвим інструментом захисту прав кожного члена суспільства, гарантованих Конституцією України.

У цілому, проведений вище аналіз проблеми становлення інклюзивної освіти у закладах дошкільної та середньої освіти як продукту соціокультурної динаміки суспільства дозволяє зробити такі узагальнення:

- соціокультурні та освітні умови розвитку дітей, навчання та виховання яких у звичайних загальноосвітніх та дошкільних закладах довгий час було ускладнене або навіть неможливе через існування суспільних стереотипів, просторових та психологічних бар'єрів, сьогодні складаються під детермінуючим впливом інклюзивних тенденцій в освіті, що у нашій країні ще не є усталеними, скоріше – інноваційними;

- інклюзія не обмежується реформуванням освіти, вона ґрунтується на філософії соціальної справедливості, на новій освітній – несоціальній – моделі розуміння явища інвалідності, виступаючи одним із багатьох аспектів перебудови суспільної свідомості та несе у собі ідею, що діти з раннього віку можуть отримувати освіту в єдиному, позбавленому сегрегації освітньому середовищі;

- інклюзивна освіта пов'язана із визначенням перешкод для розвитку індивіда у середовищі закладів дошкільної і середньої освіти та їх подоланням й зумовлює постійний пошук ефективних шляхів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей, розкриваючи відмінності як позитивне явище, що стимулює розвиток самосвідомості дітей та дорослих;

- інклюзивні процеси в освіті мають виражену соціально-педагогічну сутність, оскільки інклюзія виступає сучасною, зумовленою новим суспільним поглядом на проблему інвалідності, формою соціалізації дітей з особливими освітніми потребами;

- сучасна система освіти України відкриває для дітей з обмеженими психофізичними можливостями нові більш ефективні шляхи інтеграції у суспільство, що відображено у нормативних документах як міжнародного, так і внутрішньодержавного рівнів.

Список використаної літератури

- 1. Банч Г. О.** Поддержка учеников с нарушением интеллекта в условиях обычного класса : пособие для учителей / Гэри Оуэн Банч ; пер. с англ. С. Ю. Котова. – М. : ООО «Издательство МБА». – 64 с. **2. Василенко О. М.** Основні чинники та суперечності процесу адаптації старших підлітків у загальноосвітній санаторній школі-інтернаті / О. М. Василенко, Ю. І. Чернецька, О. І. Рассказова // Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко – Харків, 2006. – Вип. XVII. – С. 377 – 385. **3. Григоренко В. Л.** Інноваційні засоби розвитку соціальності дошкільників в інклюзивному освітньому просторі / В. Л. Григоренко, О. І. Рассказова, П. І. Рассказова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11 : Соціальна робота. Соціальна педагогіка : зб. наук. праць. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. – Вип. 24 (II том). – С. 25 – 33. **4. Інвалідність та суспільство : навчально-методичний посібник / за заг. редакцією Л. Ю. Байди, О. В. Красюкової – Еннс ; колектив авторів : Л. Ю. Байда, О. В. Красюкова – Еннс, С. Ю. Буров [та ін.]. – К., 2012. – 216 с. **5. Інклюзивні тенденції розвитку системи освіти у країнах пострадянського простору [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ikpp_kkp_Inkluzivna_oscivta/100.html. **6. Колесникова О. В.** Проблеми і перспективи української школи в контексті розбудови інклюзивної освіти / О. В. Колесникова // SOCIOПРОСТІР. – 2016. – №5. – 44 – 47. **7. Колупаєва А. А.** Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія / А. А. Колупаєва. – Київ: «Самміт-Книга», 2009. – 272 с. **8. Колупаєва А. А.** Спеціальна освіта в країнах пострадянського простору: порівняльно-аналітичний огляд [Електронний ресурс] / А. А. Колупаєва // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: Збірник наукових праць. – 2007. – № 4 (6). – Режим доступу: ar.uu.edu.ua. **9. Концепція розвитку інклюзивної освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 р. № 912 // веб-портал osvita.ua. – Режим доступу: osvita.ua/Законодавство/Середня освіта/9189. **10. Орлова Т. В.** *Історія пострадянських країн: Підручник / Т. В. Орлова.* – К. : Знання, 2014. – 511 с. **11. Поліщук О. А.** Трудова реабілітація осіб з******

обмеженими можливостями здоров'я в умовах реабілітаційних центрів: дис. канд. пед. н.: 13.00.05 / Олена Андріївна Поліщук, Луганський Національний університети імені Тараса Шевченка. – Старобільськ, 2018. – 268 с. **12. Прусаускас А.** СНД як постколоніальний простір [Електронний ресурс] / А. Прусаускас // Пострадянські держави – Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Пострадянські_держави. **13. Про** педологічні перекиручення в системі Наркомосів : Постанова ЦК ВКП(б) от 4.07.1936 р. // Закони СРСР 1917-1992 pp. – Режим доступу :http://www.economics.kiev.ua/download/Zakony_SSSR/data04. **14. Рассказова О. І.** Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти. Теорія та технологія: монографія / О. І. Рассказова. – Х. : ФОР Шейніна О. В., 2012. – 468 с. **15. Робота з дітьми і молоддю в інклюзивному та інтегрованому освітніх середовищах :** навч.-метод. пос. / укл.: М. О. Андреева, К. С. Волкова, Т. В. Отрошко, О. І. Рассказова, Ю. І. Чернецька, С. Я. Харченко. – Харків : ХГПА, 2014. – 186 с. **16. Софій Н. З.** Концептуальні аспекти інклюзивної освіти / Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / кол. авторів: Колупасва А. А., Найда Ю. М., Софій Н. З. та ін.; за заг.ред. Л. І. Даниленко, – К.: 2007. – 128 с. **17. Соціальна робота в Україні : перші кроки** / [під ред. В. Полтавця]; Нац. ун-т «Києво-Могилянська академія», Школа соціальної роботи ім. В. І. Полтавця. – К. : КМ «Academia», 2000. – 233 с. **18. Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов :** резолюція 48/96 Генеральной ассамблеи ООН 20 декабря 1993 года – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disabled.shtml. **19. Шевцов А. Г.** Освітні основи системи реабілітування осіб з обмеженнями життєдіяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.03 / Андрій Гаррієвич Шевцов; Національний педагогічний ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2010. – 747 с. **20. Шевцов А.Г.** Освітні основи реабілітології : монографія / А.Г. Шевцов. – К. : «МП Леся», 2009. – 484 с. **21. Шевцов А. Г.** Освітні основи реабілітології : монографія / А.Г. Шевцов. – К. : «МП Леся», 2009. – 484 с.

Н. П. Краснова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Державного закладу «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ З СОЦІАЛІЗАЦІЇ ПІДРОСТАЮЧОГО ПОКОЛІННЯ В УМОВАХ ДЕСТРУКТИВНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАСОБАМИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ

***Анотація.** У підрозділі з позиції системного та технологічного підходів розглянуто процес соціалізації підростаючого покоління у деструктивному середовищі. Відзначено, що в основі соціально-педагогічної діяльності з соціалізації є взаємодія. Наголошується на тому, що гейміфікація – це не окремі ігри, а загальна ігрова цілеспрямованого процесу, результатом впровадження стає зміна системної поведінки людини. На підставі технологій ігрових практик, Інтернет-фестивалю характеризується процес соціалізації підростаючого покоління різного віку.*

***Ключові слова:** деструктивне середовище, соціально-педагогічна діяльність, соціалізація, кіберсоціалізація, гейміфікація.*

Реальною загрозою для людини і суспільства в цілому стала деструктивність, що визначається самими різними чинниками (такими як економічні кризи, соціальні умови життя, зростання числа неблагополучних сімей та ін.). Духовна криза, падіння рівня життя більшості населення внаслідок погіршення соціально-економічної ситуації в країні, зростання безробіття і злочинності, алкоголізація і наркотизація населення країни, високий рівень захворюваності та ранньої смертності, все це є ознаками деструктивного середовища.

Термін *destructivus* походить від латинського слова «руйнівний» та від *destruere* – «ламати», «руйнувати» [15]. Деструктивні соціальні процеси розглядаються як комплексне явище зі своїми зовнішніми і внутрішніми причинами,

структурою, чинниками, логікою і взаємозв'язками в розвитку. Вивчення деструктивних процесів ставало об'єктом багатьох вчених. І. Лисак вивчав деструктивну діяльність людини з точки зору філософії та антропології, де визначив біопсихологічні та соціокультурні детермінанти і специфіку деструктивної діяльності людини в інформаційному суспільстві [13]. А. Катков деструктивні соціальні процеси об'єднує загальним терміном «соціальні епідемії». На основі соціально-медичних досліджень він виявляє основні механізми, що сприяють розвитку феномену соціальних епідемій – хімічної залежності (алкоголізм, наркоманія, токсикоманія); деструктивної психологічної залежності (залучення в екстремістські організації, тоталітарні секти, ігроманія, інтернет-залежність); формування адаптаційних розладів з ознаками деморалізації [11].

Деструктивні соціальні процеси – послідовна зміна станів суспільства, що включають в себе деструктивні трансформації соціальних інститутів і деформації суспільної свідомості, які сприяють зростанню соціальних девіацій і інших форм деструктивної поведінки, які призводять до погіршення здоров'я, якості життя [5]. Деструктивні соціальні процеси, так чи інакше, починають проявлятися в період криз і трансформацій суспільства, коли соціальний імунітет значно ослаблений або ще не сформований в достатній мірі в нових соціальних умовах.

Структура деструктивних соціальних процесів складається з трьох основних елементів-стадій:

1) зовнішніх і внутрішніх умов, що сприяють формуванню деструктивних установок і відповідної поведінки (соціальна аномія; моральна дезорієнтація; криза моральних норм; агресивне інформаційне і соціальне середовище; криза інституту сім'ї; безробіття; падіння рівня життя; доступність психоактивних речовин; соціальний стрес; деморалізація; деструктивні деформації свідомості);

2) різних форм деструктивної поведінки і їх розвитку (адиктивна поведінка: залежність від тютюну, алкоголю, наркотиків, азартних та комп'ютерних ігор; агресивна поведінка: злочинна поведінка; аутоагресивна поведінка: суїцидальна поведінка);

3) соціальних наслідків, які є результатом деструктивної

поведінки людей (падіння продуктивності праці, зростання захворювань, інвалідності, злочинності, девіантна субкультура; низька якість життя: психологічний дискомфорт, песимізм, незадоволеність життям, погіршення здоров'я, рання смертність, депопуляція населення) [11].

Основною умовою розвитку деструктивних соціальних процесів є соціальна аномія, той стан суспільства, в якому відбувається розпад усталених цінностей і норм, що раніше підтримували традиційний громадський порядок [10]. Деструктивні тенденції посилюються в умовах ціннісно-нормативної кризи в суспільстві. Саме відсутність загальноприйнятої системи цінностей, єдиної ідеології призводить до зростання ізольованості і відчуженості окремих членів суспільства і, як наслідок, – до деструкції [13]. Утворена соціальна нерівність, різка поляризація рівня життя створює в суспільстві напругу яка викликає у людини стрес та агресію [15]. Таким чином, негативні зовнішні умови призводять до соціального стресу, розвитку синдрому деморалізації, яке провокує деструктивну поведінку.

На динаміку деструктивних соціальних процесів в Україні взаємно впливають як соціально-психологічні, так і соціально-економічні чинники. Тривалий соціальний стрес, зниження рівня і якості життя значної кількості підростаючого покоління є причиною агресивної поведінки, коли соціальна енергія молоді спрямована на руйнування і саморуйнування, тому важливо зміцнювати соціально-виховні інститути, що підтримують культуру і духовно-моральну сферу українського суспільства.

У психолого-педагогічній літературі соціальне середовище розглядають як одне з головних умов соціалізації людини. Вивченням даного феномену займалися О. Безпалько, Б. Бім-Бад, М. Гур'янова, А. Капська, Г. Ковальов, Л. Мардахаєв, Л. Міщук, А. Мудрик, Н. Новікова, Н. Селіванова та ін. Виховний потенціал середовища вивчали Л. Блонський, Л. Виготський, Т. Горбунова, О. Гомонюк, Н. Селиванова, С. Савченко, С. Харченко та ін.

Серед зарубіжних дослідників, які вивчали проблему деструктивності, можна виділити А. Бандуру, Л. Берковица, Р. Бовена, Р. Берона, Н. Зінберг, Б. Крейха, К. Лоренца, Д. Річардсона, Г. Феллман та ін., але в більшості випадків

проблема деструктивності розглядалася з точки зору деструктивної поведінки людини або її деструктивної діяльності. Деструкція трактується як агресія, знищення, вбивство, руйнування, смерть [15]. Існує і деструктивність, що спрямована зовні: прагнення руйнувати, зберігши власне життя.

Поняття «середовище» в широкому розумінні означає оточення. Для психолого-педагогічного аналізу середовища змістовною є «теорія можливостей» Дж. Гібсона [7], який використовує категорію можливості, підкреслюючи активну сторону людини (суб'єкта), що опановує своє життєве середовище. Можливість слугує проміжною ланкою між суб'єктом і середовищем, і визначається властивостями середовища та суб'єкта. Чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток.

Соціальне середовище (в сучасній соціальній теорії називається «соціальне міл'ю», від фр. (*milieu – середина*) – оточуючий зовнішній соціальний світ (соціум) – норми, закони, правила, традиції, які впливають на людину або соціальну групу. Воно включає в себе суспільні (матеріальні та духовні) умови становлення, існування, розвитку та діяльності людей, які тісно пов'язані з суспільними відносинами, у які ці люди включені [26].

Розглядаючи проблему впливу середовища на процеси формування особистості, ми маємо на увазі детермінацію соціальної поведінки людини в тих чи інших соціальних умовах. Сучасна детермінація багатьох проявів соціальної поведінки обумовлюється впливом навколишнього середовища. Значний вплив на формування і розвиток підростаючого покоління становлять чинники середовища. Навколишнє середовище є чинником, що активізує або, навпаки, стримує цей процес [17]. Практика показує, що чинники середовища грають важливу роль в розвитку особистості, особливо – найближче оточення, такі соціально-виховні інститути як сім'я, група однолітків, освітні організації, позашкільні виховні організації, молодіжні об'єднання, субкультура та ін. В системі суспільних відносин вони повинні виконувати свої виховні функції і тим самим сприяти розвитку й соціалізації особистості. Однак, їх структура нерідко буває порушена, і, як наслідок, з'являються соціально-

педагогічні проблеми.

Е. Фромм на основі аналізу впливу соціально-економічних чинників на розвиток особистості зазначає, що деструктивність людини обумовлена в першу чергу не біологічними, а соціокультурними факторами, тобто чинниками середовища [28, с. 184].

Для України, при відсутності ціннісних домінант сьогодення, проблема соціальної деструктивності вкрай актуальна, так як необхідне вироблення стратегій, які стримують і трансформують руйнівні тенденції, що провокують суспільство до проявів деструкції. У сучасній науковій літературі позначений широкий діапазон не тільки різних, але і прямо протилежних підходів до розуміння сутності характеру і масштабу наслідків даного явища, що проявляються в різних формах соціальної деструкції. Таким чином під деструктивним середовищем можна розуміти середовище, що викликає зміни, деформацію, руйнування об'єкта під дією громадських, духовних, соціальних і матеріальних чинників [9].

Методологічні підходи до визначення поняття «педагогічна діяльність» відображено в працях Н. Кузьміної, В. Сластьоніна та ін. У науковій літературі визначаються наступні характеристики педагогічної діяльності, під якою розуміється: передача соціального досвіду, соціальне наслідування, що є необхідною умовою життя суспільства, його постійного відтворення й розвитку, вид духовно-практичної діяльності, існування якої зумовлене потребами суспільства в соціальному спадкуванні й відтворенні людини як суб'єкта суспільних відносин [2]; особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їхнього особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві [25]; різновид професійної діяльності, що спрямована на передачу соціокультурного досвіду за допомогою навчання й виховання, на створення умов для особистісного розвитку дітей, яка має регламентований, безперервний, планомірний характер [4].

Професійна соціально-виховна, соціально-педагогічна діяльність – один із засобів реагування суспільства на зміни. У

сучасній науковій літературі зустрічаються різні тлумачення сутності соціально-педагогічної діяльності. Н. Бурая, А. Капська, І. Козубовська, Л. Коваль, І. Зверева, С. Хлебик, Л. Міщик та ін. підкреслюють значення діяльнісного підходу для визначення суті соціально-педагогічної діяльності, що виділилася з педагогічної діяльності.

Під соціально-педагогічною діяльністю розуміють:

- діяльність, метою якої є «створення сприятливих умов для особистісного розвитку людини (фізичного, соціального, духовно-морального, інтелектуального), надання їй комплексної соціально-психолого-педагогічної допомоги в саморозвитку і самореалізації в процесі соціалізації, а також захист людини (соціальний, психолого-педагогічний, моральний) в її життєвому просторі» [32, с. 71];

- діяльність, спрямовану «на вирішення завдань соціального виховання і соціально-педагогічного захисту». Причому соціальне виховання представляється як «турбота суспільства про свій прогрес в особі молодших поколінь; умови створюються суспільством, державними і приватними структурами, для фізичного, психічного і соціального розвитку людини» [31, с. 5];

- надання компетентної соціально-педагогічної допомоги населенню, підвищення ефективності процесу соціалізації, виховання і розвитку дітей, підлітків, юнаків [25, с. 65];

- систему заходів щодо забезпечення освітньо-виховними засобами спрямованої соціалізації особистості, передачі індивіду і освоєння ним соціального досвіду людства, набуття або відновлення індивідом соціальної орієнтації, соціальної ролі, соціального функціонування [19, с. 35];

- діяльність, яку можна здійснювати щодо будь-якої людини на всіх етапах її життєвого шляху, за участю найрізноманітніших соціальних інститутів суспільства, державних і недержавних структур, конкретних людей, в різних сферах мікросередовища і за участю всіх суб'єктів виховання [1];

- діяльність як інтегроване, цілісне утворення, яке включає такі структурно змістові компоненти: цільовий (визначення цілей діяльності, добір методів і форм організації), мотиваційний (визначення мотиваційної готовності клієнта), комунікативний

(визначення стилю спілкування), процесуальний (вибір змісту та виду діяльності, її технології), результативно-оціночний (моніторинг та оцінка виконаної роботи) [29];

- різновид професійної діяльності, спрямованої на надання допомоги дитині в процесі її соціалізації, освоєння нею соціокультурного досвіду й створення умов для її самореалізації в суспільстві [4].

Зіставляючи і узагальнюючи різні авторські трактування досліджуваного поняття, можна зробити наступний висновок: в широкому плані соціально-педагогічна діяльність представляє собою вид суспільної практики, який має конкретну мету – створення умов для успішного становлення людини як суб'єкта соціального життя і забезпечення гуманного, соціально безпечного середовища її проживання, що сприяє вихованню, розвитку, соціальному захисту і адаптації в соціумі.

Соціально-педагогічна діяльність передбачає *взаємодію* фахівця з соціальною, соціально-педагогічної роботи із соціально-виховними інститутами, мікросоціумом, клієнтом, що вміщує:

- взаємодію вихователя і вихованця; процес, який створює види діяльності (пізнання, гру, працю, спілкування);

- процес, в якому, з одного боку, розвивається і формується особистість вихованця (при керівній ролі вихователя), а з іншого – вдосконалюється особистість вихователя [24, с. 67].

А. Мудрик вважає, що «взаємодію можна розглядати як організацію спільних дій індивідів, груп, організацій, котра дозволяє реалізувати будь-яку загальну для них роботу» [17, с. 10]. У взаємодії виділяються: адаптивна і регулятивна функції; функціонально-рольовий і емоційно-міжособистісний види; когнітивний, афективний і конативний (від лат. *conatus* – спроба, зусилля, прагнення) компоненти; індивідуальна і групова форми; вербальні та невербальні засоби. Основу взаємодії, на його думку, становить особистісний підхід, який є «базовою ціннісною орієнтацією вихователя, що визначає його провідну орієнтацію на розвиток особистості вихованця, а також стратегію його взаємодії з особистістю і колективом у виховному процесі на основі суб'єкт-суб'єктних відносин» [17, с. 11], тобто взаємодію він розглядає як соціальну категорію, галузь

предметно-діяльнісних відносин людей.

Соціально-педагогічна робота представляє систему професійно компетентних заходів, реалізованих фахівцем соціальної сфери, спрямовану на розвиток оптимального мікроклімату в соціумі через організацію соціально-виховного середовища з метою ефективної соціальної підтримки особистості в процесі її соціалізації [1]. Результат створення сприятливого соціально-виховного середовища для успішної соціальної адаптації особистості полягає у наступному: відбувається інтеграція зусиль суб'єктів соціально-виховної діяльності; розширюється діапазон можливостей виховного впливу на особистість; спеціально моделюються і створюються умови для самореалізації та самоствердження особистості, проявляється неповторність індивідуальності дитини, створюються умови для гуманізації міжособистісних відносин. [23, с. 60].

Неодмінними умовами ефективності професійної діяльності фахівця з соціальної роботи в умовах деструктивного середовища є виявлення взаємозв'язку і взаємозалежності особистісних якостей клієнта та його соціального оточення (віктимогенного та невіктимогенного), а також аналіз суб'єктивних і об'єктивних чинників віктимізації і організація процесу формування і розвитку позитивних соціальних та особистісних чинників; мінімізацію, нейтралізацію, усунення детермінантів деструктивності; скорочення чинників і умов, що сприяють віктимізації; корекцію і реабілітацію молодих людей, що стали жертвами деструктивних умов соціального середовища.

Соціальне середовище розглядається як одне з головних умов соціалізації людини. Вивченням даного феномена займалися В. Бочарова, О. Безпалько, М. Галагузова, І. Зверева, А. Капська, Л. Міщик, А. Мудрик, С. Харченко (соціалізація різних соціальних категорій); Т. Алексеєнко, С. Коношенко, Г. Лактіонова, Л. Романовська, І. Трубавіна (соціально-педагогічна робота з дітьми, молоддю та сім'єю). Визначення людини як найвищої цінності суспільства визначає підхід до організації соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю, ефективність якої забезпечує розуміння виховного середовища, яке сприяє процесу формування соціально здорової, фізично

розвиненої і психоемоційно благополучної особистості.

Очевидно, що значну роль в підвищенні рівня різноманіття досвіду, яким опановують діти та молодь, грає форма організації діяльності, яка не тільки передбачає більш ефективний спосіб взаємодії з дорослими, а й спілкування один з одним. Колективна спільна діяльність, збагачена потенціалом інформаційних технологій, дає досвід взаємодії в незнайомих ситуаціях, що вимагають вибору поведінки і перенесення знань, умінь і навичок. Одним з таких способів взаємодії є гра.

На сьогодні в соціальній педагогіці поняття «гейміфікація» не використовується, незважаючи на його широке поширення в педагогічній практиці. Термін «гейміфікація» широке поширення отримав у 2010 році, коли в США. Натхненником ідеї просування ігрових елементів в усі сфери життя став Г. Зіхерман, який гейміфікацію визначає як процес використання ігрових механік, ігрового мислення для вирішення неігрових проблем і для залучення людей в будь-який процес [33].

Гейміфікація – це не окремі ігри і навіть не сукупність ігор, а загальна ігрова оболонка для будь-якого цілеспрямованого процесу. Результатом і метою впровадження такої ігрової оболонки в життя є не просто підвищення мотивації або інтересу, а зміна системної поведінки людини. Сама по собі гейміфікація не несе змісту, а є лише засобом організації будь-якої діяльності [33].

Сучасні дослідники виділяють наступні принципи гейміфікації:

- *акцент на мотивацію* учасників, тобто першорядним стає інтерес тих, хто приймає участь у грі, хто при постійній підтримці і розвитку призведе до накопичення знань, вмінь, навичок: гравець знаходиться в центрі дії, є ключовим персонажем, і прогрес залежить тільки від нього самого; ситуація успіху, задоволення актуальних потреб, одержувані в процесі дії, сприяють формуванню стійкого інтересу до процесу;

- *досягнення мети*: ігри ставлять перед гравцем безліч цілей – стратегічних і тактичних. Їх проходження показують, що набуття знань і прагнення залежать від особистих спонукань, а не від зовнішніх факторів впливу;

- *добровільність*: усвідомлення людиною того, що будь-

які дії – це її власний вибір (навіть якщо це всього лише ілюзія вибору), значно підвищує мотивацію до самовдосконалення;

- *активність*: гра – один з найбільш ефективних засобів активізації, що залучає учасників в ігрову діяльність за рахунок природи самої ігрової ситуації. У грі значно легше долаються труднощі, перешкоди, психологічні бар'єри; під час гри гравець активний, і це сприяє більш ефективному розвитку компетенцій;

- *випробування*: успішне проходження випробувань закріплює впевненість у своїх силах і відчуття досягнення мети, чому сприяє прийнята в грі система нагороджень;

- *право на помилку*: будь-яка діяльність, процес, побудований таким чином, щоб діти могли вчитися на своїх помилках, створює умови для розкріпачення особистості, прояви її творчих здібностей;

- *ситуація успіху*: сумніви у власних силах з'являються в свідомості людини, коли вона стикається з перешкодами і зазнає труднощів. Гра ж, як правило, починається з досить простих випробувальних дій, які потім поступово ускладнюються в залежності від успіхів гравця. У тому випадку, коли успіх стає постійним, стійким, може початися ланцюгова реакція, що вивільняє величезні, приховані до пори можливості особистості;

- *зворотний зв'язок*: щоб розуміти, свою успішність просування до досягнення своєї мети та мотивувати себе до подальших успіхів, особистості потрібна оцінка її діяльності; в процесі гри повинен здійснюватися постійний контроль через відкриті структури, що супроводжується відгуками і оцінками результатів гри;

- *соціальна підтримка*: гра – переважно колективна, групова форма діяльності, в основі якої лежить змагальний аспект (до речі, в якості суперника може виступати не тільки людина, а й обставини, і навіть сам гравець, тобто йде подолання себе, свого результату), і тому необхідно розробити конструкцію системи підтримки гравців протягом всього періоду гри [33].

Важлива й інша сторона гри – це діяльність, в якій утворюються соціальні відносини між людьми. У грі виділяють наступні структурні елементи: сюжет, ролі, правила. Гравці розподіляють ролі і втілюють їх відповідно до сюжету, підкоряючись певним правилам.

Вербах К. представляє гру у вигляді піраміди куль, де верхня кулька (рівень) – це Динаміка (обмеження, емоції, прогресія, відносини); середня – Механіка (виклик, випадок, змагання, кооперація, зворотній зв'язок, видобуток ресурсів, винагорода, ходи, стан виграшу); нижня – Компоненти (досягнення, аватари, бейджі, колекції, відкриття нового контенту, подарунки, рейтинги лідерів, рівні, окуляри, квести, соціальні зв'язки) [3].

До найважливіших елементів гейміфікації можна віднести:

- можливість персоналізації (аватари, налаштування особистого профілю);
- систему заохочень (нематеріальна мотивація, заробляння унікальних нагород);
- комунікативну функцію (зв'язок і відстеження внутрішньо групового процесу друзів, змагальні елементи);
- ігрові компоненти – ігрова механіка і неігровий контекст.

Ігрові компоненти гейміфікації – це підрахунок балів; бейджів (ігрові елементи, що показують гравцеві його особливі досягнення, які не зводяться до кількості балів, їм зароблених); рівні складності і майстерності; таблиці лідерів, досягнення; рейтингові таблиці; змагання між учасниками; нагороди.

Ігрова механіка – це постійний зворотний зв'язок, гравець в потрібний момент і в потрібній мірі отримує інформацію про результати своєї гри. Неігровий контекст – мета, що не зводиться до ігрової, до заробляння балів, проходженню ігрових завдань, квестів. Гравець автоматично щось робить за межами гри, виконує мету, що пов'язана з іншими соціальними практиками, для досягнення визначених завдань [22].

Багато дослідників гри відзначають мобілізацію і активізацію можливостей особистості, реалізацію її творчого потенціалу, тому що грі притаманні такі характеристики, як імпровізація, дух суперництва, емоційна складова й задоволення.

Значення ігрової технології неможливо вичерпати й оцінити розважально-рекреативними можливостями. У тому й полягає її феномен, що, будучи розвагою, розрядкою, вона здатна перерости в навчання, у творчість, в моделювання людських відносин [33]. Використання процесу залучення і мотивації,

дозволяє значно збільшити ефективність мотиваційного залучення підростаючого покоління до реалій життя, занурення через звичні їм ігрові технології в систему виховних цілей, завдань, проблем, проєктів, формування моральних цінностей. Гейміфікація збагачує особистісний досвід в реальному світі, тобто вона виокремлює якісь ключові моменти досвіду, робить їх багатшими, додає мотивації, але не веде від реального світу [3], змінює, ускладнює цілі та завдання в міру набуття користувачами необхідних знань, навичок, компетенцій, зберігаючи емоційну, діяльнісну, поведінкову включеність дитини в ігровий процес. Створюване ігрове співтовариство виступає в якості спільноти гравців, взаємно мотивуючих один одного, та надаючих, одночасно, один одному підтримку і допомогу.

Гейміфікація спирається на створення легенди, деякої історії з драматичними прийомами, що супроводжує ігровий додаток, включення в ігрову історію створює відчуття активної причетності, зокрема до ігрових подій, надає особисту свідомість діям і вчинкам, народжує відчуття вкладу в загальну справу, формує мотивацію до досягнення поставлених в грі цілей, зацікавленість в успіху, стимулює бажання в подальшому розвитку. Крім того, в гейміфікації застосовується поетапна зміна і ускладнення цілей і завдань в міру набуття користувачами нових навичок і компетенцій, що забезпечує розвиток результативності при збереженні користувальницької залученості.

Ідеологічна складність на шляху використання ігрових технологій в процесі соціалізації складається в подоланні жорстких стандартів мислення старшого покоління, пов'язаних з уявною простотою формування соціально адаптованої особистості за загальним шаблоном, нівелюючої, що знищує природну індивідуальність. Розробка поліфункціональних, інтерактивних модульних пізнавально-розвиваючих ігор нового покоління і впровадження їх в процес соціалізації, в побут сім'ї, дозволить молоді допомагати долучити до соціуму дітей, які випали з нього, відкрити і використовувати потенціал обдарованості кожного члена суспільства. Ресурси гейміфікації, що відкривають суб'єкту простір до використання засобів і способів його взаємодії з пізнаваним об'єктом, що моделюють культурно-

діяльнісне середовище і ситуації успіху як базові умови соціалізації, потенційно невичерпані в грі.

Аналіз наукових джерел з визначеної проблеми показав, що сучасне молоде покоління спрямовує свої бажання на отримання кращої роботи, поліпшення соціального статусу, пошуку сенсу життя [5], який допомагає задовольнити гра. Звідси, представляється, що використання психології і механіки гри для переосмислення всіх процесів, які відбуваються в реальності, здатне інкорпорувати привабливі аспекти гри в реальність, об'єднати два світи в єдине ціле і не марнувати потенціал гри, бо вона є ідеальним середовищем для сумісного вирішення проблем. У грі дитина сприймає себе в кращому своєму втіленні, вона готова вирішувати поставлену задачу стільки часу, скільки потрібно. У реальному житті, зіткнувшись з поразкою, дитина переживає розчарування, тоді як в грі завжди може пройти «рівень» знову стільки разів, скільки цього вимагає досягнення оптимального результату, що, з одного боку, формує навички спокійного сприйняття проміжної невдачі, а з іншого – вчить цілеспрямовано і наполегливо йти до поставленої мети. До того ж, в будь-якій грі, гравець має можливість вибирати персонаж, за допомогою якого він входить в гру. Кожному персонажу довіряють місію, яка відповідає його поточному рівню в грі, його можливостям. Таким чином, формується адекватне сприйняття своїх можливостей і власного потенціалу, вміння адекватного пошуку оптимальних шляхів вирішення поставленого завдання. При цьому, швидкість реагування на «виклики» в грі має, найчастіше, вирішальне значення, вирішується завдання формування вміння швидко, обґрунтовано і самостійно приймати рішення. Величезним плюсом гри є взаємодія в колективі, відчуття залученості в єдиний комунікативний простір: постійна наявність ігрових партнерів, здатних надати допомогу в реалізації ігрової місії, породжують почуття єдності. А негайний зворотний зв'язок (у тому числі, і від суперників у грі) спонукає учасника гри постійно еволюціонувати, щоб навчитися бути частиною команди.

Ігри формують:

1. Наполегливий оптимізм, що сприяє підвищенню рівня мотивації до діяльності.

2. Бажання діяти негайно: тут і зараз, долаючи перешкоди, що, в поєднанні з обґрунтованою вірою в успіх, так само підвищує рівень мотивації.

3. Соціальну довіру і зв'язок: спільна гра зближує дітей (навіть переможців і тих, хто програв), звідси, народжується почуття довіри, прагнення до співтворчості.

4. Почуття задоволення: процес гри як напружена праця приносить гравцям більш позитивні почуття, ніж просте спілкування або розслаблений стан.

5. Віру в краще: діти вірять, що можуть змінити світ, відчуваючи радість творчості та діяльності, відчуваючи, що неможливе стає можливим.

6. Позитивне ставлення до життя: відчуваючи себе залученими в процес діяльності, відчувають позитивні емоції.

7. Уміння візуалізувати конкретні дії та ідеї, приховані за словами і теоріями, дозволяють знанням одразу трансформуватися у досвід, в тому числі, і за рахунок отримання негайного зворотного зв'язку в процесі гри [33].

Таким чином, залучення ігрових механік в неігрові процеси формує компетенції, такі необхідні підростаючому поколінню сьогодні: розвиток критичного мислення, підвищення рівня мотивації до діяльності, здатність до співпраці та роботи в команді, цілеспрямованість, вміння долати труднощі, оптимізм. Цілком очевидно, що потенціал гейміфікації в процесі соціалізації – невичерпний. Ключовим тут є розуміння, що гейміфікація – це не просто залучення ігрових механік в неігрові процеси, але й спроектована система, що оптимізує роль її актора в команді (активно, ефективно і добровільно досягати поставлені цілі).

Гейміфікація як соціально-педагогічний феномен має наступні призначення.

- *Соціокультурне*. Гра дуже сильний засіб соціалізації дитини, що включає в себе як соціально-контрольовані процеси цілеспрямованого впливу їх на становлення особистості, засвоєння знань, духовних цінностей і норм властивих суспільству або групі однолітків, так і спонтанні процеси, що впливають на формування людини. соціокультурне призначення гри може означати синтез засвоєння людиною багатства

культури, потенції виховання і формування її як особистості, що дозволяє функціонувати в якості повноправного члена колективу.

- *Міжнаціональної комунікації*. Ігри національні й у той же час інтернаціональні, міжнаціональні, загальнолюдські. Ігри дають можливість моделювати різні ситуації життя, шукати вихід з конфліктів, не вдаючись до агресивності, учать розмаїттю емоцій у сприйнятті всього існуючого в житті.

- *Самореалізація* людини в грі. Для дитини гра важлива як сфера реалізації себе як особистості. Саме в цьому плані їй важливий сам процес гри, а не її результат, конкурентність або досягнення будь-якої мети. Процес гри – це простір самореалізації людської практики, що постійно вводиться в ігрову ситуацію, щоб розкрити можливі або навіть наявні проблеми у людини і моделювати їх зняття.

- *Комунікація*. Гра-діяльність комунікативна, хоча за чисто ігровими правилами і конкретна. Вона вводить дитину в реальний контекст складних людських відносин. Будь-яке ігрове суспільство – колектив, який виступає стосовно до кожного гравця як організація та комунікативний початок, має безліч комунікативних зв'язків. Якщо гра є формою спілкування людей, то поза контактами взаємодії, взаєморозуміння ніякої гри між ними бути не може.

- *Діагностичне*. Діагностика – здатність розпізнавати, процес постановки діагнозу. Гра володіє передбаченням, вона діагностична ніж будь-яка інша діяльність людини, по-перше, тому, що індивід поводить в грі на максимумі своїх проявів (інтелект, творчість), по-друге, гра сама по собі це особливе «поле самовираження».

- *Ігротерапевтичне*. Гра може і повинна бути використана для подолання різних труднощів, що виникають у людини в поведінці, в спілкуванні з оточуючими. Ефект ігрової терапії визначається практикою нових соціальних відносин, які отримує дитина в грі, саме практика нових реальних відносин, в котрі гра ставить дитину з дорослими та однолітками, відносин свободи і співпраці замість відносин примусу і агресії, призводить врешті-решт до терапевтичного ефекту.

- *Корекційне*. Психологічна корекція в грі відбувається

природно, якщо діти засвоїли правила і сюжет гри, а кожен учасник гри добре знає не тільки свою роль, але й ролі своїх партнерів, та якщо процес і мета гри їх об'єднують. Корекційні ігри здатні надати допомогу дітям з поведінкою, що відхиляється, допомогти їм впоратися з переживаннями, що перешкоджають їх нормальному самопочуттю і спілкуванню з однолітками в групі.

- *Розважальне*. Розвага – це потяг до різного, різноманітного, пов'язаний зі створенням певного комфорту сприятливої атмосфери, душевної радості як захисних механізмів, тобто стабілізації особистості, реалізації рівнів її домагань. Розвага в іграх – пошук. Гра володіє магією, яка здатна давати їжу для фантазії виводить на розважальність [33].

Ігрові форми соціалізації, як ніяка інша технологія, сприяють використанню різних способів мотивації, а саме:

- *мотиви спілкування*. Діти, спільно вирішуючи завдання, беручи участь в грі, вчаться спілкуватися, враховувати думку товаришів. При вирішенні колективних завдань використовуються різні можливості дітей; учасники в практичній діяльності на досвіді усвідомлюють корисність тих, що швидко розуміють, критично-оцінюють, ретельно працюють, обережних, ризикованих співтоваришів. Сумісні емоційні переживання під час гри сприяють зміцненню міжособистісних відносин;

- *моральні мотиви*. У грі кожна дитина може проявити себе, свої знання, вміння, свій характер, вольові якості, своє ставлення до діяльності, до людей;

- *пізнавальні мотиви*. Кожна гра має близький результат (закінчення гри), який залежить від самого гравця, рівня його підготовленості, здібностей, витримки, вміння, характеру: стимулює до досягнення мети (перемоги) що створює сприятливий емоційний фон для розвитку особистості, а невдача сприймається не як особиста поразка, а поразка в грі, що стимулює наступну діяльність (реванш): усвідомлення шляху досягнення мети;

- *змагальність невід'ємна частина гри* – приваблива для дітей. Задоволення, отримане від гри, створює комфортний стан дитини у повсякденному житті. У грі завжди є якийсь таїнство – не отримана відповідь, що активізує діяльнісний бік буття, штовхає на пошук відповіді [3].

У гейміфікації дуже часто використовуються наступні компоненти: правила гри або роботи; досягнення; бейджи; аватари; бої з іншою командою, гравцем; колекціонування; відкриття нового контенту, можливостей; лідерборди – рейтинг гравця по відношенню до інших; бали, рівні, репутація; квести, завдання; соціальний граф; командна робота.

Алгоритм впровадження: визначення цілей та бажаної поведінки гравця; описання ігрової ролі (одиначної, групової); визначення точок активності (процес взаємодії) та відповідного інструментарію, які будуть максимально стимулювати здійснення потрібних дій; валідність процесу, що дозволяє зрозуміти наскільки сформована техніка дозволяє досягати заданих цілей, на яких етапах виникли труднощі та т. ін.

Засоби гейміфікації в процесі соціалізації підростаючого покоління відіграють велику роль та мають свої ознаки, відповідно віковим психолого-педагогічним особливостям дітей та молоді.

Роль гейміфікації в соціалізації особистості дошкільника. Змістом гри стають відносини між людьми, діти створюють моделі цих відносин. Вони формують стійкі ігрові об'єднання (3 – 4 дитини). У грі багато дій, які передають рольові відносини дитини до інших учасників гри. Роль в грі не тільки називається, присутня й розгорнута рольова мова, вона звернена до інших учасників гри. При цьому дитина звертається від імені ігрового персонажа. Таким чином, через мову розкривається сутність рольових відносин. Дії в грі згорнуті, короткі, одна дія змінюється іншою, утворюючи динамічний довгий сюжет. Для дітей в цьому віці характерно прагнення якомога більше дізнатися про те, у що вони грають. Епізоди з казок, кіно- і мультфільмів, і найголовніше, громадські сюжети займають в грі основне місце. Зміст ігрової діяльності, обумовленої пізнанням навколишнього життя, є також найважливішою умовою виховання, соціалізації дитини в грі. Природно, що не кожна гра може морально розвивати дитину. Таку функцію може виконати тільки «хороша» гра. Можна виділити ряд критеріїв, які її характеризують.

Основними критеріями такої діяльності в дошкільному віці є:

- захопленість іграми, зміст яких відображає характерні суспільні явища (тривале перебування в ролях, відповідність поведінки взятій ролі дорослого); змістовність цілей гри; різноманітність сюжетів і ролей (бажання виконувати роль дорослої людини); прояв моральних почуттів (співпереживання, радість від спілкування, від досягнутих результатів);

- у грі дитина вчиться повноцінного спілкування з однолітками, підпорядковувати свої імпульсивні бажання правилам гри. З'являється супідрядність мотивів – «хочу» починає підкорятися «не можна» або «треба»;

- у грі інтенсивно розвиваються всі психічні процеси, формуються перші моральні почуття (що погано, а що добре), формуються нові мотиви і потреби (змагальні, ігрові мотиви, потреба в самостійності);

- у грі зароджуються нові види продуктивної діяльності (малювання, ліплення, аплікація) [33].

Для того щоб формувати, розвивати, сприяти їх успішній соціалізації дітей у системно-діяльнісному підході, фахівцю з соціальної роботи необхідно самому отримати досвід такого навчання. Прикладом такого отримання досвіду соціальними педагогами, практичними психологами, класними керівниками, що працюють в закладі загальної середньої освіти може стати семінар «Ігрові практики як засіб соціалізації підлітків».

Регламент заходу – дві години. Технологічні етапи.

1. Збирання конфліктних і потенційно конфліктних ситуацій, пов'язаних з різними аспектами соціалізації підлітка в школі.

2. Вибір найбільш актуальних ситуацій з усього масиву зібраних даних для роботи.

3. Робота з проблемними ситуаціями із застосуванням ігрових практик.

4. Експрес-аналіз виконаної роботи.

5. Розгорнутий аналіз отриманих результатів.

6. Підведення підсумків.

На початковому етапі учасникам семінару пропонується озвучити найбільш гострі виховні ситуації, з якими їм доводиться стикатися в закладі загальної середньої освіти. Або ситуації не гострі, але повторювані, що не знаходять вирішення. Збирається банк таких висловлювань, у список потрапляють все звані

ситуації без фільтра актуальності або гостроти (це дозволяє оцінити різноманітність і обсяг виконуваної виховної роботи): порушення дрес-коду та статуту закладу загальної середньої освіти, куріння в туалеті, вигорання педагогів, хамство підлітків на уроках і поза уроками, небажання батьків брати на себе виховну відповідальність, асоціальна поведінка дітей і т. ін. (чим більше буде тем, тим краще, бо навіть без опрацювання проблемної ситуації, тільки через її озвучування досягається скидання емоційної напруги (терапевтичний ефект). Потім учасникам групи пропонується з масштабного списку голосуванням вибрати найбільш гострі актуальні ситуації, які будуть в подальшому опрацьовуватися. Важливо, що ситуації вибираються самою аудиторією через сукупне голосування, що призводить до того, що ситуації стають розділеними в групі.

З числа учасників групи вибираються гравці-протагоністи, які будуть розігрувати обрану ситуацію. Роль центрального конфліктного персонажа пропонується учаснику групи, який запропонував визначену конфліктну ситуацію. Це дозволяє йому отримати уявлення про те, що відбувається в конфлікті з діаметрально протилежної позиції. Для вирішення обраної ситуації потрібні виконавці ролей підлітка, його батьків, класного керівника, директора та ін. – склад необхідних персонажів для вирішення конфлікту визначається протягом ігрової ситуації. Протагоністи включаються в гру. Решта учасників семінару спостерігають за процесом і результати своїх спостережень фіксують у бланках в яких можуть бути наступні питання: Що мої колеги на сцені зробили правильно? Що потрібно було зробити по-іншому? Як би я повівся в такій ситуації?

Таким чином, в роботу з вирішення ситуації включені відразу всі учасники групи одномоментно. Серед позитивних моментів в роботі над вирішенням ситуації має бути наступне: конфлікт вирішувався в діалозі, а не через монолог-нотацію дорослого; доброзичливий тон бесіди; між учасниками вирішення конфлікту склався робочий альянс; комплексність підходу (підліток, вчитель, батьки, адміністрація закладу та ін.); враховувалась позиція дитини, її думка мала значення; бесіди з дитиною про життєві цілі та її мрії; спрямовувати енергію дитини

у просоціальне русло; більш наполегливо досліджувати причини, що призвели до визначеної конфліктної ситуації; залучення батьків до відповідальності за виховання своїх дітей.

Завершується семінар підсумковою рефлексією, що має включати в себе три питання, запропонованих до осмислення: Що було найдивовижнішим, цікавим на цьому заході? Що було найкориснішим, що Ви могли б застосувати в роботі? Які зауваження у Вас виникли? Що можна було б зробити інакше?

Безумовно, залучення гейміфікації в процес соціалізації вимагає ретельного планування, який виходить з:

а) знань специфіки клієнтів (вік, психолого-педагогічні особливості, ступень розвитку конкретних компетенцій, чисельність, емоційний статус), що дозволяють виключити чинники, які потенційно здатні знизити ефективність процесу соціалізації;

б) коректна постановка виховних та ігрових цілей;

в) структурування життєвого досвіду гравців, що дозволяє спрогнозувати, які ігрові техніки потенційно здатні надати найбільший вплив на ефективне проходження кожного з етапів. Сама можливість, для тих хто грає, чітко усвідомлювати сутність і цілі кожного з проміжних етапів ігрового процесу підвищує їх мотивацію до вирішення наступного етапу, хоча контекст кожного етапу може варіюватися, кожний раз повністю змінюючи всю ігрову механіку;

г) оптимальний підбір джерел і ресурсів для вибудовування гейміфікації;

д) впровадження оптимальних ігрових технік: індивідуальних або групових. Некоректне їх використання може призвести до негативного соціалізуючого ефекту.

Для іншої вікової групи підростаючого покоління, що потребує допомоги в процесі соціалізації, а саме, студентської молоді, засобом гейміфікації може стати Інтернет-фестиваль, що є комплексною інноваційною технологією з повноцінною ігровою природою реалізації, особливим святковим настроєм, підпорядкованістю єдиній концепції та тематики, регламентованістю і правилами ігрової поведінки учасників, змагальністю, множинністю використовуваних демонстраційних форм, мережевим характером взаємодії, бажано за наявності

спеціалізованої інформаційної платформи (Інтернет-порталу), якому притамані багатофункціональність комунікації. Ігровий контекст Інтернет-фестивалю – це реальні і мережеві «команди-лабораторії», «інноваційні співтовариства», «наукові центри» з системою соціальних і професійних ролей лідерів, капітанів, фахівців з проектування, креативних фахівців, фахівців з реклами та рг-просування, веб-дизайнерів, психологів, соціологів і т. д.

Захопленість, змагальність, включеність у гру, зацікавленість, позитивний емоційний фон на Інтернет-фестивалі може створюватися різними ігровими заходами – веб-квестами, програмою «Екстремальний Інтернет», навчальними та рольовими іграми, кібер-програмами, фасілітацією (стиль управління, що відрізняється від простого управління тим, що його спосіб не директивний, тобто такий, який не виходить за рамки самоорганізації керованої системи), експрес-психологічними іграми, рг-мітингами, речівками, девізами, кричалками, флешмобами, костюмованими ходами, культурними програмами, командною атрибутикою і символікою, електронними візитками і увчленнями.

У кожній команді повинні бути свої аватари (символічні псевдоніми), представлені на порталі Інтернет-фестивалю, командний профіль з поточними досягненнями і розробками, що заповнюються командою на особистій веб-сторінці порталу та на сторінці в соціальній мережі. Зворотній зв'язок з учасниками організується через публікації на порталі матеріалів команд, електронної пошти, skype, youtube, соціальної мережі, коментарі на порталі та веб-сторінках команд, участь в чатах і форумах, обговорення в ігрових мережевих групах і т. д. Щодня на порталі мають бути рейтинги команд з різних ігрових номінаціях і напрямками діяльності, визначаються поточні рейтинги лідерів – капітанів, успішних гравців, публічно і через Інтернет-портал фестивалю здійснюється поздоровлення учасників і команд на окремих етапах фестивалю.

На фестивалі можуть бути розроблені номінації на нагородження учасників і команд учасників («найкраща команда», «кращий проект», «кращий капітан команди», «кращий рекламний ролик команди» і т. ін.) з різних напрямків роботи учасників з розробленою системою експертного

оцінювання по безлічі критеріїв і параметрів – графічний і рекламний дизайн, видовищність, режисура, оригінальність, креативність, новаторство, стуртованість команди і т. ін. Для окремих учасників і команд передбачена система цінних призвів, подарунків, нагород, грамот, кубків і т. ін. Неігровий контекст Інтернет-фестивалю спрямований на досягнення виховних та соціально-виховних завдань. Основний результат фестивалю – це створення учасниками актуальних проєктів. З цією метою працює ціла команда консультантів з соціального, соціально-виховного проєктування, рг-просуванню, організації захисту та створення презентації, управління командами та лідерства, web-дизайну та ін.. Крім того, в даному контексті Інтернет-фестивалю діють віртуальні тренінги, конференції, круглі столи, дискусії, майстер-класи, онлайн-консультації, створюються спеціалізовані інформаційні ресурси, що розміщуються на порталі Інтернет-фестивалю.

Даний Інтернет-фестиваль дозволяє створити цілісну ігрову концепцію з високою варіативною модульністю, організаційною структурою, комплексом ігрових, виховних заходів, ігрових ролей і процедур, діагностичним інструментарієм, моніторингом оцінки ефективності, системою заохочення учасників, методикою підготовки і консультування організаторів, експертів і учасників фестивалю.

Ігри такого плану виконують майже всі функції, що визначаються дослідниками ігор:

- самореалізації людини в грі. Гра важлива як сфера реалізації себе як особистості. Саме в цьому плані більш значущим є сам процес, а не результат, дух суперництва і можливість самореалізації при досягненні мети;

- терапевтична сторона гри. Гра може і повинна бути використана для подолання різних труднощів, що виникають у людини в поведінці, в спілкуванні з оточуючими. Оцінюючи терапевтичне значення ігрових прийомів, Д. Ельконін наголошував, що ефект ігрової терапії визначається практикою нових соціальних відносин (тобто йде активний процес соціалізації підростаючого покоління), які отримує індивід у грі [3];

- процес корекції у грі. Психологічна корекція у грі виходить природно, так як всі учасники знаходяться в рівних

умовах: тут немає сильних і слабких учасників, але є сюжет і ролі, а мета гри їх об'єднує. Найчастіше слабкі учасники готуються краще, ніж сильні, і невідповідність стирається;

- соціокультурна спрямованість гри. Учасники вчаться взаємодіяти один з одним в процесі гри, підвищують рівень розвитку своєї інформаційної культури;

- розважальна складова гри пов'язана зі створенням сприятливої атмосфери, душевного покою, радості – як захисних механізмів, тобто стабілізації особистості, що допомагає набутти впевненості в собі і отримувати задоволення від розкриття власного потенціалу.

Даний Інтернет-фестиваль допомагає учасникам: познайомитися з новими і цікавими людьми, вчить працювати в колективі, сприяє розвитку творчого мислення, завести нових друзів, реалізувати себе, цікаво і з користю провести час, зазнати «бурю емоцій»; придбати навички в створенні і реалізації нових ідей і проєктів; отримати багато нової інформації; навчатися розподіляти обов'язки; працювати у команді, що сприяє розвитку організаційних, комунікативних здібностей та соціалізації.

Таким чином, можна зробити наступні висновки. Гейміфікація – невід'ємний тренд розвитку інформаційного суспільства, захоплюючий всі сфери життєдіяльності та соціального розвитку підрастаючого покоління, тобто є діючим засобом соціалізації дітей і молоді, яка сприяє самостійному, активному прагненню особистості входження у соціум, розуміння приймати рішення, працювати в команді, бути готовим до співпраці, допомагає розкрити творчі здібності та мотивує до просоціальної діяльності.

Процес соціалізації ігровими засобами стає інноваційним, гнучким, персоналізованим, автономним, формує особистість через досвід поразок та помилок, здійснює корекцію поведінки, формує систему навичок і компетенцій, що переходять у життєвий досвід, розвиває комунікації, самостійність і активність людини, сприяє їх саморозвитку.

На сьогодні молодь прагне брати активну участь у всіх сферах суспільного життя, використовуючи весь арсенал доступних їй каналів зв'язку з суспільством, особливу увагу приділяє інтернет-технологіям. Дослідження ролі та значення

віртуальності в соціалізації, осмислення віртуальності як нового каналу соціалізації – важлива і актуальна задача сучасного наукового знання, при цьому стає очевидним, що полем розгляду проблем соціалізації виступає міждисциплінарний простір, що інтегрує дискурс поліпарадигмальності. У процесі соціалізації особистості в контексті віртуальності можна виділити два ракурси: перший стосується ступеня освоєння суб'єктом самого кіберпростору, другий виділяє віртуальну соціалізацію як умову реальної, фактичної, соціально-значущої соціалізації. Віртуальна реальність і все комунікативне поле взаємодії є агентами соціалізації особистості нового типу, що представляє собою принципово новий елемент механізму соціалізації. Вона, перш за все, є особливим соціальним середовищем отримання трансцендентного символічного досвіду, що вимагається для формування сучасної зрілої особистості, при цьому основним механізмом соціалізації виступають гра, специфічна мова і особливі норми комунікативної взаємодії.

Кіберсоціалізація – процес якісних особистісних і потребово-мотиваційних змін індивідуума під впливом використання віртуальних засобів і сучасних комунікаційних технологій існуючої культури, її засвоєння та відтворення [20]. Результатом її стає створення віртуального образу себе, актуального для сучасної життєдіяльності не тільки у віртуальному, а й в реальному просторі. Важливим елементом соціалізації через віртуальні технології стає феномен «альтернативної соціалізації», яку можна уявити як замісну ідентичність. Результатом такої альтернативи може стати як позитивна конструктивна форма соціалізації, так і негативна, що виражається у формуванні віртуальної адикції, яка передбачає можливу підміну реального світу віртуальним або змінюються самі принципи споживання культурних цінностей.

Форми освоєння світу, які використовує молодь, різні, як різні механізми освоєння світу до яких можна віднести освоєння простору соціальних відносин, включення в соціально-стратифікаційні верстви суспільства (соціалізація); засвоєння соціального досвіду попередніх поколінь і передачу досвіду наступному поколінню; внесення нововведень в усі сфери суспільного життя. До завдань молоді на етапі її соціалізації

традиційно входило освоєння соціального і культурного досвіду поколінь, його переосмислення, відбір і перетворення в оновлений пристрій соціуму і культури. З приходом високорозвинених комп'ютерних технологій змінюється уклад життя населення, функціональні ролі з освоєння світу і надбання досвіду піддаються змінам.

Принципи віртуального спілкування змінюють сам спосіб взаємодії зі світом. У просторі Інтернет-спілкування відсутні вікові рамки взаємодії, немає орієнтації на професійний статус особистості, при цьому присутні природні соціальні регулятори поведінки: громадська думка, що складається стихійно з того чи іншого приводу, моральне заохочення або осуд, визнання загальнолюдських цінностей і ролі особистого досвіду. Таким чином, наголошується факт розбіжності соціально-культурних норм ціннісним орієнтирам молоді, який може носити тимчасовий характер, природний для умов економічних і політичних змін в житті сучасного українського суспільства. Сучасний етап осмислення механізмів соціалізації може бути тісно пов'язаний з оцінкою функціонування соціальних і культурних цінностей, дослідженням особливостей мислення покоління, що змінюється під впливом інформаційних технологій і усвідомлення історичної відповідальності молоді за розвиток суспільства.

Виходячи з вищесказаного можна зробити висновок, що засоби гейміфікації у процесі соціалізації грають важливу роль, бо перш за все мають ціннісно-орієнтаційну можливість гри: беручи участь у рольових іграх, діти та молодь можуть інтеріоризувати цінності як загальносоціального плану, так і особистісно значущі, що робить гру ефективним інструментом виховання та процесу соціалізації. Іншою перевагою ігор є формування соціально-комунікативних компетенцій, які передбачають безпосередню взаємодію (вступ в контакт, вплив на партнера, переговори, інтерв'ю, спостереження та ін.), мислення з приводу взаємодії (цілепокладання, планування, коригування, здійснення, аналіз, рефлексія), роботу з собою як суб'єктом взаємодії (саморегуляція), що реалізує системно-діяльнісний підхід у сприйманні цінностей суспільства. Умовність гри виявляється важливою умовою ресоціалізації, бо у грі соціалізація поєднується з індивідуалізацією, усвідомленим

прагненням виконувати покладені ролі й допускає індивідуальне відхилення від них. Гра сприяє розвитку комунікативності, вмінню працювати в команді, володіє універсальністю і тому присутня у всіх інших видах людської діяльності. У грі інтегруються всі якості людини – раціональні і позараціональні, інтелектуальні та емоційні, що дозволяє підтримувати цілісність особистості. Ігрова діяльність – це вільна, творча діяльність, що сприяє самовираженню особистості, яка мобілізує її внутрішні ресурси, допомагаючи протистояти кризам, підтримувати психологічну рівновагу з соціальним середовищем, також ігри здатні надати допомогу учням з поведінкою, що відхиляється, допомогти їм впоратися з переживаннями, що перешкоджають їх нормальному самопочуттю і спілкуванню з однолітками, навколишнім середовищем. Ігрова реальність в сучасній культурі, багато аспектів якої набувають елементи гри, є важливим фактором формування особистості, оскільки гра – діяльність формує, створює умови для вбудовування отриманого віртуального ігрового досвіду в реальні структури особистості.

Особливого значення набуває гейміфікація в процесі соціалізації в умовах глобального інформаційного суспільства, для якого характерна мінливість і нестабільність та деструкція, тому особистість, що володіє сформованим, стійким смисловим ядром і характеризується відкритістю, осмислює ситуацію невизначеності як точку росту, як можливість управляти життям на основі нових алгоритмів, тобто здатна до саморозвитку, діяльності, що спрямована на якомога повнішу реалізацію себе як особистості; культивування власної унікальності шляхом розширення своїх можливостей. Саморозвиток передбачає наявність чітко усвідомлених цілей діяльності, ідеалів і особистісних установок і включає самопізнання і самозміну де за відправну точку саморозвитку стає усвідомлення особистістю дефіциту певних якостей, знань, умінь і поява бажання заповнити цю прогалину, формуючи в собі нові якості або, навпаки, усуваючи якості, що перешкоджають досягненню тих чи інших цілей, а гейміфікація сприяє створенню саме таких умов, бо вона є, свого роду, переосмисленням гри в контексті сучасності і потреб сьогодення, пропонує впорядковану модель, яка перетворює діяльність.

Список використаної літератури

- 1. Безпалько О. В.** Соціальна педагогіка в схемах і таблицях: Навчальний посібник. / О. В. Безпалько. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 134 с.
- 2. Беляева Л. А.** Философия воспитания как основа педагогической деятельности. Учебное пособие к спецкурсу. / Л. А. Беляева. – Екатеринбург, 1993. – 110 с.
- 3. Вербак К.** Геймификация: краткий курс [Электронный ресурс]. / К. Вербак. – Режим доступа: <http://lrpg.ru/post/92714618092#.VVzPmjfWv14>.
- 4. Галагузова Ю. Н.** Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов: Дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – «теория и методика профессионального образования» / Ю. Н. Галагузова. – Москва, 2001. – 373 с.
- 5. Галузеві** соціології в умовах глобальних змін і суспільних трансформацій: Збірка наукових статей до 25-річчя кафедри галузевої соціології КНУ імені Тараса Шевченка / Упорядк. А. О. Петренко-Лисак, В. В. Чепак (вип. ред.). – К.: Каравела, 2017. – 308 с.
- 6. Гишинский Я. Г.** Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. Г. Гишинский. – СПб., 2004.
- 7. Гибсон Дж.** Экологический подход к зрительному восприятию / Дж. Гибсон. – М., 1988.
- 8. Гомонюк О. М.** Розкриття сутності поняття «соціально-педагогічна діяльність у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників / О. М. Гомонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2012. – Вип. 32. – С. 273 – 279.
- 9. Горбунова Т. В., Романова Т. В.** Социально-педагогическая деятельность в условиях деструктивной среды / Т. В. Горбунова, Т. В. Романова. // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. [Электронный ресурс. – Режим доступа URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=27862>.
- 10. Дюркгейм Э.** Самоубийство: Социологический этюд. / Э. Дюркгейм. – М., 1994.
- 11. Катков А. Л.** Деструктивные социальные эпидемии. / А. Л. Катков. – Санкт-Петербург. – 2003. – 482 с.
- 12. Крылова Н. Б.** Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. – М.: Высшая школа, 1990.

- 13. Лысак И. В.** Философско-антропологический анализ деструктивной деятельности современного человека. / И. В. Лысак. – Ростов-на-Дону – Таганрог, 2004.
- 14. Маркузе Г.** Эрос и цивилизация. Одномерный человек. Исследование идеологий развитого индустриального общества / Г. Маркузе ; пер. с англ., послесл., при- меч. А. А. Юдина ; сост., предисл. В. Ю. Кузнецова. – М : АСТ,2003. – 526 с.
- 15. Мінц М. О.** Соціологія девіантної поведінки: Навчальний посібник / За ред. М. О. Мінца. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 244 с.
- 16. Мосин А.** Плюс геймификация всей страны? / А. Мосин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ukrbanks.info/kolonka/Plyusgyaymifikaciya-vsyaustrany.html>.
- 17. Мудрик А. В.** Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. - 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
- 18. Наторп П.** Избранные работы / П. Наторп. – М. : Территория будущего, 2007. – 384 с.
- 19. Никитин В. А.** Понятия и принципы социальной педагогики. – М. : МГСУ, 1996. – 21 с.
- 20. Плешаков В. А.** Теория киберсоциализации человека: монография. / В. А. Плешаков. – М.: МПГУ; «Номо Cyberus», 2011. – 400 с.
- 21. Радугин А. А., Радугин К. А.** Социология: Курс лекций. / А. А. Радугин, К. А. Радугин. – М. : ВЛАДОС,1995. С. 42.
- 22. Салин А.** Геймификация: как это работает. / А. Салин. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://thesis.ru/geymifikatsiya-kak-eto-rabotaet.html>.
- 23. Селиванова Н. Л.** Воспитательное пространство как объект педагогического исследования / Н. Л. Селиванова. – Калуга: Институт усовершенствования учителей, 2000. – 248 с.
- 24. Семенов В. Д.** Педагогика среды / В. Д. Семенов. / Урал. гос. пед. ин-т. – Екатеринбург, 1993. С. 5.
- 25. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н.** Педагогика: Учеб пособие для пед. ин-тов. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
- 26. Фестер Михаэль** Социальные мильё, классы и стили жизни в Западной Германии. / М. Фестер. перекл. з нім – [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAAhUKewiMhpnd->

bXHAhWINhoKHfwWClg&url=http%3A%2F%2Fwww.cisr.ru%2Ffiles%2Fpubl%2Fsoc_ner%2F5_soc_neravenstvo.pdf&ei=Z-LUVcy2GIjtaPytqMAF&usq=AFQjCNGWs1W4rBQ8FzEM765rPLloNpDkYg&bvm=bv.99804247,d.d2s **27. Филонов Г. Н.** Социально-педагогическая теория: сущность и тенденции развития. / Г. Н. Филонов. //Педагогика, -1997.-№6. - С. 36-42.

28. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Пер. с нем. Э. Телятниковой. / Э. Фромм. – М. : АСТ: АСТ МОСКВА, 2006. – 635, [5]с. **29. Харченко С. Я.** Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 447 с.

30. Хоркхаймер М., Адорно Т. Диалектика Просвещения. Философские фрагменты : пер. с нем. / Макс Хоркхаймер, Теодор Адорно – М., СПб. : Медиум, Ювента, 1997. –312 с.

31. Шакурова М. В. Методика и технология работы социального педагога : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – 4-е изд., стер. – М.: «Академия», 2007. – 272 с. **32. Шептенко П. А.,** Воронина Г. А. Методика и технология работы социального педагога: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с. **33. Що таке гейміфікація** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://delo.ua/lifestyle/chto-takoe-gejmifikacija-i-kak-ona-pomogaet-rasshevelitsotrudni-202074>.

В. І. Степаненко
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
Державного закладу «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФІЛАКТИЦІ ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

***Анотація.** У підрозділі в межах соціально-культурної стратегії розкрито сутність інноваційних арт-технологій, які забезпечують ефективність процесу профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів, а також переходу негативних девіацій у позитивне русло. Представлено змістовну характеристику основних видів арт-технологій: аудіовізуальних, образотворчих, театралізовано-ігрових, івент-технологій.*

***Ключові слова:** обдарований учень, девіантна поведінка, профілактика, соціальний педагог, заклад загальної середньої освіти, інноваційна технологія, арт-технологія.*

Динаміка соціальних процесів в період реформування українського суспільства, кризові ситуації в багатьох сферах суспільного життя неминуче призводять до збільшення девіацій, які проявляються в поведінкових формах, що відхиляються від загальноприйнятих норм і правил [4, с. 74].

Творча діяльність, що вносить елемент новизни в реальність, не завжди може бути позитивною і сприяти процесу гармонізації стосунків особистості і суспільства. Результат такої діяльності може виявитися асоціальним, визвати регресивні зміни в оточуючому середовищі й суспільстві в цілому, і, відповідно, бути девіантним. Гармонізувати, зняти протиріччя між девіантними проявами творчої діяльності в соціумі може система освіти, яка володіє сьогодні всіма необхідними ресурсами для подолання негативних девіацій і актуалізації позитивних [4, с. 171].

Загальновідомо, що найбільша сенситивність до розвитку проявляється в дитинстві: закладається фундамент особистості; інтенсивно формуються соціальні установки, основи

світосприйняття, звички; розвиваються пізнавальні здібності, емоційно-вольова сфера; складаються різноманітні відносини з оточуючим світом.

Значна роль у розвитку дитини відводиться закладу загальної середньої освіти. Важливо, щоб саме тут склався психологічно необхідний дитині інститут, де вона може всебічно розвиватися, вчитися відкрито висловлювати свої почуття і думки [6, с. 279].

В сучасній системі освіти необхідним є теоретичне обґрунтування і розробка комплексу соціально-культурних стратегій, які забезпечують ефективність процесу профілактики девіантної поведінки, а також переходу негативних девіацій у позитивне русло [4, с. 143 – 144].

На думку Ю. Клейберга, створення і розвиток креативності освітнього середовища є головною умовою ефективною профілактики девіантної поведінки учнів. Найбільш повний і міцний ефект досягається в тому випадку, коли усунуті причини, що призводять до тих чи інших відхилень у поведінці, розвитку, навчальній діяльності. Сам же учень стає об'єктом уваги, турботи і допомоги.

Креативність – властивість особистості, яка зумовлює успіх в усіх видах діяльності. Однак великий вплив на формування цієї якості особистості має зміст освіти, який можна розглядати на методологічному, теоретичному, методичному, технологічному, особистісному, психологічному і емоційному рівнях. Наявність всіх цих компонентів забезпечує ефективність організації креативного освітнього середовища[6].

Соціально-психологічні проблеми обдарованих дітей проявляються досить часто, що може призводити до різних форм дезадаптивної поведінки. Протест обдарованого учня проти практики відносин однолітків і дорослих, яка склалася по відношенню до нього, тривале притиснення його важливих потреб, демонстрації своїх можливостей, лідерства тощо – можуть приймати в поведінці форми демонстративної асоціальності, захисної агресії. Такі учні можуть поводити себе зухвало, бурхливо і недоброзичливо реагувати на дії й оцінки оточуючих, дозволяти собі ненормативні, навіть виражено асоціальні вчинки.

Або ж досить часто можна зустріти протилежну соціально-психологічну реакцію обдарованого учня на ситуацію притиснення його природних проявів і потреб: відхід у себе, світ своїх фантазій і мрій, апатичність, втомленість, незацікавленість в контактах. Депресивна поведінка може приймати й демонстративні риси.

За проблемами у поведінці, навчанні, спілкуванні обдарованих учнів стоять різні чинники: порушення в онтогенетичному розвитку, функціональна незрілість в розвитку вищих психічних функцій, неадекватне проживання вікових етапів, несформованість пізнавальної мотивації тощо [17, с. 220 – 221].

Одним із чинників поведінкових девіацій виступає нереалізований творчий потенціал обдарованої особистості. Вчителі не помічають або негативно реагують на творчу активність таких дітей, яка може виражатися в неочікуваних питаннях, власному відношенні, емоційній реакції, тим самим перешкоджаючи їх самореалізації. Обдаровані діти виказують супротив усім видам нетворчих робіт, що розцінюється як упертість, дурість чи лінощі [18, с. 100].

Парціальна детермінація творчої нереалізованості і девіантної поведінки визначається високими рівнями вираженості деструктивних типів ризикованої поведінки [18, с. 106].

В умовах постійного оновлення цілей і змісту освіти існує необхідність у систематичному оновленні змісту, методів і форм організації соціально-педагогічної профілактики поведінкових девіацій учнів у закладах загальної середньої освіти, впровадження якісно нових технологій у роботі з різними категоріями «групи ризику», зокрема обдарованими учнями.

Вагома роль у цьому контексті належить інноваційним формам соціально-педагогічної діяльності, які актуалізують адаптаційний потенціал особистості, сприяють його нарощуванню, дають відповіді на виклики, які ставить теперішнє життя. До таких інноваційних форм безпосередньо відносять і арт-технології.

Під інноваційними технологіями прийнято розуміти набір методів, засобів і заходів, які забезпечують інноваційну діяльність [5, с. 190].

Вчені виокремлюють наступні завдання щодо використання інноваційних форм роботи з питань профілактики

соціальних проблем у молодіжному середовищі:

- ознайомити молодь з соціальними проблемами українського суспільства;
- показати можливі наслідки такого роду проблем для особистості, сім'ї, суспільства, держави;
- розглянути шляхи виходу з соціальних проблем, показати, куди можна звернутись по допомогу;
- сприяти діалогу, співпраці, спільному пошуку вирішення проблем через залучення досвіду молоді;
- розвивати критичне мислення молодих людей щодо вирішення соціальних проблем та пов'язаних з ним проблем, недопустимості їх у сучасному демократичному суспільстві;
- сприяти виробленню у хлопців та дівчат умінь та навичок позитивно спрямованої поведінки;
- сформувати свідоме відповідальне ставлення молоді до соціальних проблем, як негативних явищ, що наносять шкоду фізичному та психологічному здоров'ю людини, перешкоджають гармонійному розвитку особистості, повноцінній самореалізації тощо [2; 11].

Поняття «арт-технологія» відносно нове і не має точного визначення у науковій педагогічній літературі, оскільки процес сприйняття, закладений в його основу, у кожної людини відбувається по різному і залежить від її психологічних можливостей.

М. Лібман розглядає арт-технології як «застосування засобів мистецтв для передавання почуттів та інших складових психіки людини з метою зміни структури її світосприйняття».

В. Беккер-Глош і Ю. Бюлов вважають, що у вихідних положеннях сучасного розуміння арт-технології знаходиться «художня творчість, пов'язана з дією трьох чинників: експресії, комунікації і символізації» [5, с. 191].

На думку Л. Светоносової, арт-технології являють собою методи, прийоми, форми і засоби, в основу яких покладено той чи інший вид мистецтва [16].

В сучасному соціокультурному просторі арт-технології сприяють соціальному розвитку особистості, дозволяють проявляти її латентні якості, розвивати соціальні навички, пов'язані з наданням взаємної підтримки в колективі,

спостерігати за результатами своїх дій та їх впливом на оточуючих; передбачають засвоєння нових форм поведінкової діяльності, які позитивно впливають на взаємовідносини з оточуючими; закріплюють особистісну ідентичність.

Вони об'єднують художнє й інтелектуальнє світосприйняття, сприяють збереженню цілісності особистості, заохочують до моральних цінностей через цілісний світ мистецтва, допомагають розвитку органів чуття, уваги, пам'яті, інтуїції, сприяють інтеграції обдарованого учня в сучасний соціокультурний простір [5, с. 193].

Концептуальні основи інноваційних арт-технологій з урахуванням вікових особливостей дітей, які потребують допомоги соціального педагога, забезпечені введенням взаємозалежних теоретико-методологічних підходів на загальнонауковому, інтегративному і спеціальному рівнях.

На *загальнонауковому рівні* принцип системного підходу дозволяє розглядати процес арт-терапії з дітьми як систему, яка має складну структуру і багаторівневу організацію, визначити зв'язки між усіма елементами, вийти на розробку цілісної концепції арт-терапії і інтегративні результати в соціалізації суб'єкта.

На *інтегративному рівні* принципи соціально-культурного підходу дозволяють розглядати арт-терапію в контексті сучасних соціокультурних тенденцій – у взаємозв'язку способів вирішення існуючих проблем соціалізації дитини і залучення її в арт-терапевтичні практики; принципи культурологічного підходу в освіті затверджують входження суб'єкта через культуру і діалогічність його існування (в аксіологічному, діяльнісному, особистісно-творчому аспектах), які передбачають «культуроємність» змісту арт-терапії, особливий комунікативно-змістовний простір і засоби пізнання, спілкування і розвитку особистості у взаємодії з мистецтвом. Принцип природовідповідності забезпечує доцільність моделювання змісту і методів арт-терапії з урахуванням вікових особливостей соціалізації дітей. Принцип фасилітативності посилює спрямованість арт-терапевтичної діяльності соціального педагога з дітьми на оптимізацію умов соціалізації дітей з проблемами.

На спеціальному рівні принципи, які реалізують потенціал арт-технології в соціально-педагогічній діяльності, – це принципи поліхудожньої освіти, засновані на синтезі й інтеграції мистецтв в освіті і вихованні дітей в активних особистісно значимих формах, які мають гармонізуючий, адаптаційний і коригуючий вплив на особистість, і принцип ціннісно-сислової інтерпретації творів мистецтва як присвоєння «значення для мене» – в профілактично-корекційній спрямованості арт-терапевтичних занять з дітьми з урахуванням характеру проблем.

В реалізації зазначених принципів можливе досягнення технологічності арт-терапевтичного процесу: відтворюваність, модельність, поетапність, варіативність, продуктивність, методична оснащеність проведення арт-терапії в координації з віковими особливостями і методологічними підходами у сприянні соціалізації дітей [3, с. 127].

Можна виокремити два підходи щодо організації профілактичної діяльності з обдарованими учнями, які мають поведінкові відхилення. Перший підхід будується на положенні про те, що якщо у відношенні до звичайних дітей при виникненні в них труднощів у навчанні, поведінці, спілкуванні шукають шляхи допомоги через виявлення їх причин, то принципово інакше будується робота з обдарованими. Тут важливий культурний компонент комунікації, пов'язаний з системою еталонів та уявлень особистості, які включаються в момент взаємодії з іншими суб'єктами. Щоб робота з обдарованим учнем, який має девіантні прояви у поведінці, була ефективною, необхідно аналізувати і виявляти справжні механізми, що породжують ці проблеми і розуміння, що обдарованість – це проблема становлення його особистості [17].

Другий підхід побудований не на виокремленні таких дітей в окрему категорію, а на здійсненні тих заходів, які залучали б увесь учнівський колектив і допомогли б зрозуміти особистісну цінність кожного його члена [6, с. 281].

При застосуванні арт-технологій у більшості випадків застосовують другий підхід.

В загальному розумінні арт-терапія розглядається в залежності від сфери її застосування:

- як одна з форм психотерапевтичної практики;

- як сукупність арт-терапевтичних методик;
- як педагогічний метод;
- як формуюча технологія, техніка в соціальній роботі і соціально-педагогічній діяльності з дітьми.

Ефективність соціально-педагогічної діяльності забезпечуються активізацією духовного, творчого, діяльнісного, суб'єктного, соціального потенціалу, внутрішніх чинників і мотивів, які є рушійною силою саморозвитку особистості: знання, вміння, здібності, творчий потенціал. Для цього необхідно залучати педагогічні, соціальні, духовні ресурси як чинники соціалізації особистості і орієнтації дітей на загальнолюдські цінності, а також засвоєння нових особистісних смислів, які відображені і зафіксовані в мистецтві і культурі як специфічному середовищі духовного життя суспільства. Тому в якості методологічних засад вирішення проблем соціалізації дітей за допомогою арт-терапії може виступати ресурсний підхід в освітній і соціальній діяльності, який дозволяє вирішити протиріччя між наявністю особистісного ресурсу, що не усвідомлюється (емоційний, когнітивний, комунікативний реальний актив обдарованої дитини, яка має поведінкові проблеми), і дефіцитом спілкування і творчості в художньо-образній сфері як унікальному специфічному ресурсі арт-терапевтичної технології соціально-педагогічної діяльності з дітьми.

В перспективі можливе об'єднання і кореляція цих внутрішніх і зовнішніх ресурсів, що має основоположне значення в ефективній соціально-педагогічній моделі арт-терапії з дітьми.

Ідеї ресурсного підходу в соціально-педагогічній профілактичній діяльності мають особистісно-орієнтовану і гуманістичну підстави, які безпосередньо пов'язані з розвитком особистісних ресурсів дитини, ідентифікацією її освітньої траєкторії, а також посиленням ресурсного забезпечення процесу розвитку і підтримки дитини.

Соціально-педагогічна культурологічна модель арт-терапії передбачає визначення домінуючих чинників впливу на особистість інтегративного ціннісно-сміслового змісту мистецтва, культури, їх діалогічного потенціалу, функціонального значення кожного ресурсу, встановлення

взаємозв'язків їх функцій і способів діяльності у варіативних формах роботи з учнями з метою підвищення їх соціальної компетентності.

Арт-терапія має профілактичну, розвивальну і соціалізуючу спрямованість в активізації сутнісних сил особистості, завдяки чому вона є ефективною технологією в соціально-педагогічній діяльності з дітьми.

Отже, використання арт-технологій в соціально-педагогічній діяльності обґрунтоване розумінням потужного позитивного впливу мистецтва на розвиток і становлення особистості, що проявляється в гармонізації її внутрішнього світу і набутті духовно-моральних орієнтирів.

Основна мета арт-терапії – позитивний вплив на особистість засобами мистецтва і творчості, розвиток її духовного здоров'я[3].

До видів арт-технологій відносять:

- аудіовізуальні технології (кінокритика, відеоколаж, створення відеообразу та ін.);
- образотворчі технології (колаж, спонтанне малювання та ін.);
- театралізовано-ігрові технології (імпровізація, імітація, інсценування);
- івент-технології (флешмоби, квести, перформанси тощо).

Окрім того, арт-технології можуть реалізовуватися в різних формах: творча майстерня, репетиція, культурний проект, драматичний тренінг та ін. [16].

Серед *аудіовізуальних технологій* звертає на себе увагу така технологія, як відеообговорення. Вона являє собою аналіз відеосюжету за певним планом проблеми, яка обговорюється. Це можуть бути фрагменти чи повнометражні документальні або художні відеофільми, а також відеосюжети новин, рекламні відеоролики.

Однією з *технологій, безпосередньо пов'язаних з образотворчим мистецтвом* є «техніка журнального колажу». Використовуючи фрагменти матеріалів з різної друкованої продукції (журнали, газети, рекламні проспекти), учні самостійно формують композицію з наступним обговоренням у вигляді буклету, програми чи на окремому аркуші паперу, дають їй назву,

визначаючи таким чином проблему, яку вони вирішували в процесі виконання завдання.

В межах цієї технології можна розглянути вправу «*групова фреска*». На дошці чи аркуші паперу учні почергово, виступаючи з повідомленнями на певну тему, роблять замальовки. В кінці заняття відбувається обговорення створеної фрески – що вийшло, про що забули згадати, чи вдалося глибоко розкрити тему [5].

Така технологія, як «*графіті*», звісно, передусім асоціюється з добре відомими нам графіті на будинках, парканах, гаражах, поверхах, в ліфтах, вбиральнях тощо. Однак ця технологія може використовуватися і з позитивною метою – створення буклетів чи плакатів в стилі графіті, розмальовування тимчасових парканів, конкурс малюнків крейдою на асфальті, що також можна вважати певною формою графіті [8].

Застосування образотворчих технологій може передбачати засвоєння художніх прийомів і технологій роботи художніми матеріалами, яке здійснюється через дослідження можливостей цих матеріалів, іноді через гру з ними, через неочікувані комбінації або ж об'єднання технік. Уміння поводитися з художніми образами дає більше свободи, новий імпульс розвитку, стимулює самовираження.

Художні матеріали для арт-педагогічної діяльності можна класифікувати на графічні, живописні, імітаційні.

До графічних відносяться графітні і кольорові олівці, туш, м'які матеріали, такі, як вугілля, сангіна, пастель.

До живописних – акварель, гуаш.

Імітаційні матеріали – акрилові фарби «для вінтажу», для тканини, по дереву, кераміці, металу, інші сучасні матеріали.

Традиційними матеріалами технічних прийомів є акварель, гуаш, олівці, м'які матеріали.

До сучасних матеріалів відносять фломастери-блопени, маркери, гелеві ручки, а також змішані художні техніки [12].

Ландшафтна арт-технологія передбачає пошук і використання знайдених предметів і матеріалів в оточуючому середовищі для створення з них різних арт-об'єктів.

Технології, що поєднують образотворчу діяльність з іншими формами творчого самовираження (наприклад, зображення образів, породжених враженнями від

прослуховування музики, вірша, твору тощо), володіють великим потенціалом щодо розвитку невербальних засобів для вираження власної позиції [5, с. 191 - 192].

Одними із найцікавіших і найпопулярніших технологій у профілактичній соціально-педагогічній діяльності є *театралізовано-ігрові технології*, серед яких слід виокремити такі, як соціально-психологічний театр та його форми: форум-театр, плейбек-театр, театр «рівний – рівному», соціальні мініатюри тощо; технології, де гра виступає як один з основних елементів профілактичної діяльності щодо вирішення певної проблеми: імітаційна гра, ігрова акція, гра по станціям, велика гра, ігрова театралізована програма та ін.

Соціально-психологічний театр – форма групової корекційно-розвивальної та профілактичної роботи як з виконавцями, так і з аудиторією, задля пропагування здорового способу життя, попередження та профілактики суспільних, соціальних, соціально-педагогічних, психологічних проблем, корекції, розвитку, адаптації та реабілітації через емоційно забарвлене театральне дійство [7, с. 216].

Завдання соціально-психологічного театру – активне формування соціально-психологічного ідеалу, вираження його у вигляді певних психологічних образів, за допомогою яких соціально-психологічні ідеї, моральні норми, життєві цінності перетворюються в особистісний досвід людини [1, с. 490].

Психологічна складова соціально-психологічного театру – це та глибинна робота, яка відбувається спочатку з акторами у процесі пошуку, обговорення та вирішення проблеми, а потім з глядачами під час вистави, у процесі їхнього особистісного психоемоційного включення у події, які зображуються.

Соціальним театр робить застосування інтерактивних технік – спільного обговорення, пошуку варіантів розв'язання ситуації, групової дискусії, залучення глядачів до участі під час вистави. Власне соціальна функція театру реалізується у процесі всебічного колективного обговорення пропонованих (інколи навіть «незручних») тем, що веде до зняття напруження й конфліктності в стосунках, набуття досвіду ведення дискусії тощо.

Соціально-психологічний театр сприяє особистісному розвитку учасників, актуалізації й об'єктивації проблемних

стосунків у вигляді завершеного і цілісного просторово-часового континууму. Через театральну гру людина отримує можливість вийти за рамки тієї реальності, в якій вона живе, наділяючи предмети оточуючого світу іншими смислами. У власній сценічній практиці відбувається актуалізація досвіду, його усвідомлення і присвоєння через особистісні переживання. Завдяки рефлексії, що супроводжує театральну гру, її учасник отримує ефективні інструменти корекції власних поведінкових стереотипів. Це сприяє відновленню цілісності особистості, підвищує відповідальність за власні вчинки, забезпечує встановлення контролю над своєю поведінкою [14].

Соціально-психологічний театр як форма соціально-педагогічної роботи спрямований на посилення мотивації серед учнівської молоді (виступають як в ролі акторів, так і глядацької аудиторії) до пошуку шляхів вирішення актуальних соціальних проблем, які в драматургічній формі висвітлюються за допомогою різних засобів і сценічних прийомів задля сприйняття у процесі перегляду, подальшого обговорення та рефлексії, що в результаті зорієнтовано на:

- позитивний розвиток та духово-ціннісне орієнтування;
- профілактично-просвітницьку і превентивну дію;
- подолання особистісних, міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів;
- реабілітацію критичних станів особистості;
- залучення до культурно-освітньої і творчої діяльності;
- допомога у творчій самореалізації особистості;
- створення ситуацій розвиваючого дозвілля і відпочинку [7, с. 216].

Сила емоційно-чуттєвого та ідейно-психологічного впливу театральної роботи робить її одним з найефективніших засобів формування ціннісних орієнтацій підлітків, утвердження здорового способу життя.

Профілактична мета роботи соціально-психологічного театру:

- корекція поведінки учнів «групи ризику»;
- допомога підліткам щодо адаптації в соціумі;
- формування навичок здорового способу життя;
- профілактика правопорушень серед учнівської молоді;

- профілактика негативних проявів в молодіжному середовищі;

- формування в учнів активної життєвої позиції.

Соціально-психологічний театр, окрім свого прямого призначення, задовольняє потребу в набутті нового емоційного, соціально-перцептивного досвіду, досвіду стосунків, творчому самовираженні особистості [1, с. 490].

Різновидами соціально-психологічного театру є форум-театр, театр «плейбек», театр «рівний – рівному», інсценізація казок або авторських творів тощо.

Форум-театр – це дуже незвичний вид театру. Кожна його вистава є унікальна, тому що в ній можуть взяти участь всі бажаючі. У ході вистави спочатку акторська група розігрує проблемну ситуацію з реального життя, а потім вже всі бажаючі мають змогу «прожити» цю ситуацію, пропускаючи її крізь себе, ставлячи себе на місце головної діючої особи та намагаючись змінити ситуацію на краще.

Особа, яка веде виставу, називається джокером. Джокер форум-театру перед початком вистави знайомить всіх присутніх з проблемою, яку висвітлюватиме вистава, а після закінчення вистави шляхом інтерактивного опитування з'ясовує рівень усвідомлення групою проблеми та її наслідків для суспільства в цілому та для конкретної людини зокрема. Джокер також з'ясовує, хто саме потерпає від пригнічення у змальованій ситуації, а хто свідомо чи ні стає пригноблювачем.

Потім виставу показують ще раз, і в момент, коли при повторному програванні вистави є шанс покращити ситуацію, і хтось знає як саме це зробити, то ця людина каже «Стоп!», виходить на сцену й замінює персонажа, який страждає від пригнічення. А далі вистава вже йде по новому плану: як потрібно себе поводити і що говорити для зміни ситуації на краще (на думку людини, що змінила головну діючу особу).

Отже, кожна людина може зупинити хід вистави, щоб власним прикладом показати, яким чином пригнічена особа може вийти з важкої ситуації.

Таким чином, сценічна вистава пропонує для розгляду соціальну проблему, а кожен персонаж гри виконує певну соціальну роль. Головний герой – жертва ситуації, інші

персонажі – його оточення: сім'я, школа, члени суспільства. Кількість персонажів зумовлена сценарієм, конкретною ситуацією.

Виконавці головних ролей при взаємодії з глядачами мають дотримуватися характеру своїх персонажів, але повинні враховувати і адекватно реагувати на вплив глядачів [8, с. 14].

Цінність форум-театру полягає в тому, що він базується на підставі не конкретного сценарію чи інсценізації конкретного літературного сюжету, а саме на взаємодії акторів і глядачів, що можуть розвивати зміст і власну тему. Глядачі мають можливість не лише познайомитися з важкою проблемною ситуацією, як в інтерактивному театрі, або отримати інформацію, як під час тренінгу, а й розробити алгоритм, створити модель успішної поведінки в складній, на перший погляд безвихідній, ситуації. Цінним також є відсутність рекомендацій глядачам, як необхідно поводитися, адже кожна людина робить свій вибір сама, і ніхто не може їй сказати, як треба вчинити в конкретній ситуації [11].

Форум-театр має наступні етапи підготовки:

1) вибір проблеми, яка спирається на реальні життєві історії;

2) створення сюжету, сценарію;

3) репетиція мізансцен;

4) аналіз і коригування спектаклю;

5) створення і показ форум-театру [8].

Фази форум-театру:

- «розігрів»;

- перегляд спектаклю;

- форум;

- передача профілактичної інформації;

- зворотний зв'язок;

- обговорення акторами і фахівцями [13].

Вистава, як правило, продовжується 10 – 20 хвилин і складається з 3 – 6 чітко структурованих мізансцен. Сценарій готується групою форум-театру і програється її акторами. Дуже важливим є попередній перегляд сценарію джокером, щоб він знав розстановку акцентів у виставі.

Можливий варіант, коли сценарій пишеться і вистава програється безпосередньо групою присутніх на виставі дітей чи

молоді, при цьому із запропонованих ними варіантів обирається той, що отримав підтримку найбільшої кількості присутніх в залі. У найкращому варіанті в основу сценарію лягає випадок, який насправді трапився з кимось із учасників чи учасниць.

Після вистави починається обговорення-форум, у ході якого будь-хто з присутніх в залі може запропонувати своє вирішення проблеми, замінюючи на сцені головного героя, що виконує дану роль. Ведучий-джокер підводить підсумки та дякує всім за участь [8, с. 15 – 16].

Форум-театр впливає на емоційний інтелект людини, формуючи творчий підхід до позитивного вирішення різного роду соціальних проблем.

Хоча форум-театр і не потребує обов'язкової акторської підготовки учасників, проте бажано провести підготовчі вправи та познайомити з деякими техніками у тому випадку, коли постановка здійснюється учасниками тренінгового заходу. Тому в практиці форум-театру використовується поділ технік та вправ на категорії:

Техніки:

- зображення людських частин тіла;
- зображення об'єкту – пам'ять почуттів;
- створення епізоду «минуле – майбутнє» та ін.

Власне техніки спрямовані на створення у групі атмосфери захищеності, самоповаги, активності, атмосфери, яка сприяє емоційному розвитку кожного учасника.

Часто використовуються техніки:

- роботи в колі;
- відкритий простір;
- контракт-правила;
- обговорення;
- рольові ігри;
- індивідуальна робота;
- робота в малих групах;
- активне слухання
- інші.

Звичайно, що до вище згаданих технік завжди будуть долучатися техніки:

- виразного читання;

- сценічних рухів;
- акторської майстерності.

Вправи та ігри:

- тренування тактильних відчуттів;
- тренування слухових аналізаторів;
- тренування зорових аналізаторів;
- тренування одночасно декількох аналізаторів;
- власне постановка спектаклю [11].

Плейбек-театр – це форма альтернативного театру, в основі якої лежить спонтанна гра та імпровізація акторів. На відміну від психодрами, плейбек не є терапією, але він гарантує, що розказана історія буде сприйнята, якою б вона не була: сумною, веселою, болючою чи нереальною. Плейбек-театр не шукає рішень, замість цього розказане стає предметом глибокого діалогу, який є уроком від життя, від самого себе і для самого себе.

У плейбек-театрі на сцені знаходяться актори, музиканти та кондактор, який є посередником між глядачами та акторами. Як правило, глядач розповідає історію – обов'язково ту, що він особисто пережив. Це може бути сон, хвилювання, реальні події чи емоції. Історії можуть бути зовсім короткими, іноді незв'язними, передавати якісь почуття чи стан людини, а можуть, навпаки, доволі точно, хронологічно зображати певні події. Почута історія, за сигналом ведучого, програється акторами під супроводом музики. Глибинна психологічна складова театру не заперечує його естетики як мистецтва. Спонтанність та імпровізація – це не хаос, а відпрацьована налаштованість і відчуття один одного.

Основна ідея плейбеку дуже проста: коли люди збираються разом і розповідають про реальні події, які відбуваються в їхньому житті, а потім спостерігають, як розповіді втілюються в життя, у комунікацію вступає безліч людських послань і цінностей, багато з яких суперечать загальноприйнятим нормам нашої культури. Але ідея полягає в тому, що ви, ваш особистий досвід варті уваги. Ваше життя це мистецтво, а ваша розказана історія може навчити новому не тільки вас, а бути корисною для інших. Історія сама по собі – об'єкт надзвичайно важливий, вона необхідна для будівництва сенсу нашого життя, саме наше життя наповнене історіями.

Результатом плейбеку є соціальна зміна, заново пережиті драматичні моменти з життя, давно забуті спогади, яким дали друге дихання, новий ракурс [9].

Театр «рівний – рівному» – учасники готують невеликі театралізовані постановки з різних соціальних проблем. Представлені історії можуть бути як реальними, так і складатися із декількох сюжетів. Після перегляду виступів глядачі задають запитання акторам, які відповідають на них, не виходячи із ролі, що дозволяє набагато краще зрозуміти мотивацію і внутрішній світ персонажу [7].

У профілактичній роботі актуальними є соціальні мініатюри. *Соціальні мініатюри* – невеликі за розміром творирозповіді про важливі для суспільства теми. Серед видів соціальних мініатюр, які можна використовувати у профілактичній соціально-педагогічній діяльності слід виокремити п'єсу, монолог, розмовну, хореографічну, вокальну або музикальну сценки [9, с. 125].

Інценізація казок або авторських творів – це точно й послідовне відтворення змісту казки (різновидом можуть виступати казки на новий лад) або авторських творів дітьми та молоддю з допомогою костюмів, різних атрибутів, декорацій. Характерними особливостями цього методу є:

- ознайомлення учасників з конкретною соціальною ситуацією, за мотивами тої чи іншої казки, твору, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності і потребує вирішення;
- надання ролей відповідно до змісту твору;
- розподіл цих ролей між учасниками.

З технологічної точки зору «інценізація казок або авторських творів» має наступну орієнтовну послідовність дій:

1. Визначення гострої соціальної проблеми та цільової аудиторії, кого вона стосується в першу чергу. Відповідно має бути обговорення робочою групою акторів та керівника цієї соціальної ситуації, яка склалася як в країні, чи окремо взятому регіоні, щоб виступ мав інтерес для потенційної цільової аудиторії.

2. Написання або пошук готового сценарію, виходячи із соціальної проблематики – автором може бути хтось із учнів, або їхня колективна праця, або батьки, або педагогічні працівники чи

соціальний педагог, психолог. Основою сценарію є «соціальність», що виражається у самому змісті.

3. Після обговорення та затвердження сценарію наступним кроком є організаційні заходи – розподіл ролей, репетиції епізодів та етюдів, підбір музики, виготовлення мультимедійної презентації та відео для супроводу виступів, вибір та виготовлення костюмів і сценічного інвентарю, генеральні репетиції з можливою корекцією виступу.

4. Виступ перед глядацькою аудиторією з подальшим обговоренням, при цьому у виступі повинна бути зрозумілою проблема (більш успішними є виступи, де присутній гумор), а також позитивний вихід із ситуації чи хоча б натяк на нього. Безперечно, складно знайти єдине правильне вирішення тієї чи іншої соціальної проблеми. Проте такої потреби й немає. Виховна цінність інсценування полягає в можливості визначення різноманітних аспектів цієї проблеми, врахування різних поглядів і пошукові нестандартних шляхів її вирішення.

Участь у виступах, підготовка театралізованих постановок формують в учнів зібраність, відповідальність, дисциплінованість, уміння планувати час, адекватно сприймати критику на свою адресу. Участь у театрі передбачає командну роботу і сприяє налагодженню позитивного мікроклімату в колективі [7].

Розглядаючи театральні технології, слід зазначити, що виділяють декілька *видів вистав*: публіцистична, пластично-хореографічна, драматична, гумористична.

Публіцистична вистава є спадкоємицею відомої колись агітбригади. Агітаційна робота проводиться за допомогою сценічних прийомів: віршовані тексти, відомі пісні, що набули нового змісту, використання прийому «апарт» (яскраві словесні заклики, звернені безпосередньо до глядачів), театралізовані мініатюри тощо. Вона являє собою своєрідний монтаж різноманітних епізодів, художніх жанрів, деякі з них навіть можуть мати гумористичний характер.

Пластично-хореографічна вистава як основний засіб вираження використовує пластику: рухи тіла, міміку, жести. Звертаючись до цього жанру, слід прагнути дієвої, яскравої візуалізації. Це потребує виразних костюмів, реквізиту, часто

гриму, сценічних атрибутів (свічки, тканини, дзеркала тощо). Сюжет повинен бути чітким і зрозумілим навіть без слів, в ньому має бути яскраво виражена боротьба позитивного і негативного. Така вистава потребує дуже виразного музичного рішення, використання в постановці сучасних технічних засобів, художнього освітлення, цікавих ефектних мізансценічних рішень. Дійовими особами можуть бути як герої-люди, так і герої-символи (птаха, ангел, душа тощо). Пластична вистава буде більш зрозумілою для аудиторії, якщо в ній «за кадром» звучатиме голос.

Драматична вистава потребує існування драматичного сюжету, колізії, де дійові особи виступають носіями певних характерів чи вчинків, де напружено відбувається внутрішня боротьба. Цей жанр дає змогу розповісти реальну побутову історію, що робить виставу дуже зрозумілою і переконливою. Хоча історія може бути й алегоричною, притчовою.

Гумористична вистава будується на тому, що гумор повинен бути легкий, рухливий, емоційний, позитивний. Звертаючись до цього жанру, необхідно особливо ретельно замислитись над змістом вистави, аби не перейти кордони доречного. Потрібно стежити за дотриманням сценічної культури – так несценічним є показ пияцтва, дій наркозалежних молодих людей тощо. Подібного необхідно уникати. Хоча саме за допомогою гумору досить природно викривати вади, які існують у житті суспільства, пропагуючи навзаєм певні позитивні моделі поведінки [8].

Таким чином, театралізовані арт-технології дають можливість актуалізувати гостру соціальну проблему за допомогою яскравих театральних образів, в інтерактивній формі відповісти на питання, що виникають у глядачів, а також висловити свою власну позицію щодо найбільшої проблеми [9].

Розглянемо арт-технології, де гра виступає як один з основних засобів вирішення проблеми особистості: імітаційну гру, ігрову акцію, гру по станціям, велику гру, театралізовану ігрову програму.

Слід зазначити, що театралізована гра допомагає відтворити типові дії певного персонажа. Це не тільки виключно

наслідування й імітація, але й вільна творча побудова, яка спирається на вихідні уявлення дитини про поведінку. В грі у дитини добровільно виникає бажання за власною ініціативою підкорятися різним вимогам. Вона озброює її способами активного відтворення моделювання за допомогою зовнішніх предметних дій такого змісту, якими в інших умовах вона не має можливості по-справжньому оволодіти [10].

Імітаційна гра як театралізовано-ігрова арт-технологія є модифікацією ділової гри, де відтворюється діяльність творчого колективу і його структури. Учням пропонується зімітувати внутрішній творчий процес, наприклад, репетицію музичної п'єси, підготовку до тематичної виставки, розбір характерів героїв для постановки вистави тощо.

Особливість такої форми роботи полягає в тому, що учні діють в умовах, які наближені до реальних, їм надається можливість засвоїти досвід професійної взаємодії в колективі, емоційний досвід у професійно значимих положеннях, а також навчитися виявляти зв'язки між поведінкою й отриманими результатами на основі рефлексії переживань всіх партнерів [5].

Ігрова акція – це масовий профілактичний захід, основним виразним засобом якого є гра. Саме гра ілюструє тему акції. Через гру учасники акції отримують навички та відпрацьовують власні моделі поведінки в певних ситуаціях. *Гра по станціям* проходить у групах: діти, об'єднані в команди, мають пройти випробування певним маршрутом. На кожній станції команду очікує нове ігрове завдання, яке оцінюється ігротехніками. *Велика гра* має досить значний часовий термін (місяць чи, навіть, рік). Це комплекс різноманітних заходів, подій, що об'єднані певною темою, яка реалізується через ігровий сюжет.

Ігрова театралізована програма – форма, де гра виступає як сценічна технологія. Саме через таку гру до глядачів доводиться зміст програми, її основна ідея. Сюжет гри потребує певної логіки і театралізації [8]. Серед арт-технологій слід також виокремити *психогімнастичні вправи* – сукупність усних і письмових, вербальних і невербальних вправ, які проводяться в малих групах і спрямовані на розширення можливостей свідомості, що дозволяє відкрити нові аспекти сприйняття проблеми [5, с. 191].

Наступний вид арт-технологій – івенттехнології. *Івент-технології* передбачають організацію певних заходів, акцій, які мають масовий характер. У різних діалектах англійської мови вимова слова «event» різна. Так в Англії присутня вимова як івент, так і ефент («стара» мова). У Австралії переважає вимова «евент». Значення слова при цьому не різняться. *Івент* (від англ. Event – подія) – запланована соціально-суспільна подія (захід), що відбувається в певний час, із певною метою та має певний резонанс для суспільства. [15]. Популярними на сьогоднішній день формами активності є флешмоби, квести, перформанси.

Флешмоби проводяться з метою привернути увагу суспільства до певної проблеми. Це заздалегідь спланована масова акція, в якій велика кількість людей з'являється в певному місці, виконує якісь необхідні дії та зникає. Свідками цих дій стають всі, хто перебуває в той час у тому місці. Завданням організаторів є придумати дії, що розкривають зміст теми, якій присвячено флешмоб, а також організувати учасників.

В ідеалі, інформація про флешмоб та його сценарій розміщують в Інтернеті, тоді всі зацікавлені темою та сценарієм можуть взяти участь в акції. Можливі варіанти, коли учасниками флешмобу виступає заздалегідь підготовлена і організована група виконує дії, які потребували попередньої репетиції.

Важливо провести флешмоб в такому місці, де перебуває велика кількість людей, аби якомога більше людей звернули увагу на дії флешмоберів, та на проблему, яку вони презентують. Дуже часто свідки флешмобу знімають дії флешмоберів на відео, а потім розміщують його в Інтернеті, тим самим поширюючи соціально важливу інформацію.

Квести – гра певного жанру, яку запозичено з комп'ютерної гри. Її характерні ознаки: участь декількох команд, що виконують отримані в ході квесту певні завдання. Ці завдання зашифровані чи сховані, тому маршрут квесту є невідомим для членів команд. Знаходячи певний об'єкт, вони отримують завдання, яке мають виконати для того, щоб знайти наступний об'єкт. Жанр цієї гри – пригодницький. Організаторам гри необхідно побудувати маршрут і завдання для команд таким чином, щоб в ході гри розкрити тему квесту, надати важливу інформацію чи дізнатися про рівень інформованості команд із заданої теми.

Перформанси – форма образотворчого мистецтва, де художні образи є не статичними, а живими, рухливими. Її важко назвати виставою, хоча все, що відбувається під час перформансу є результатом роботи режисера та виконавців. Проте в центрі уваги глядачів залишаються створені художником образи [8, с. 21].

Соціально-педагогічна діяльність спрямована на сприяння суб'єкту у вирішенні проблем, пов'язаних з негативними станами, утрудненнями в навчанні, вихованні, спілкуванні, дезадаптацією [3, с. 123]. Соціальний педагог повинен бути компетентним у використанні ефективних технологій профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів. Досвід впровадження арт-технологій як інноваційної форми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів базується на підході не виокремлення таких дітей в окрему категорію, а на здійсненні тих заходів, які залучали б увесь учнівський колектив і допомогли б зрозуміти особистісну цінність кожного його члена, і переконує в їх ефективності та перспективності.

Список використаної літератури

1. Вареник С. В. Корекція девіантної поведінки підлітків через соціально-психологічний театр «Маска» / Психолого-педагогічна робота з дітьми, схильними до прояву девіантної, делінквентної поведінки (з досвіду роботи спеціалістів психологічної служби системи освіти України) / авт. кол.: О. П. Абухажар, Н. М. Акімова, В. В. Білецька та ін; упор.: В. Г. Панок, Ю. А. Луценко – К., 2014. С. 490 – 496. **2. Возна Ю.** Елементи форум-театру як інтерактивні форми засвоєння соціальних вмінь майбутніх фахівців соціальної сфери / Ю. Возна // Молодь і ринок. – 2016. – №11 – 12 (142 – 143). – С. 60 – 64. **3. Забара Л. И.** Арт-терапия как инновационная технология социально-педагогической деятельности с детьми: к проблеме теории и методологии / Л. И. Забара, Л. Н. Якина // Педагогическое образование в России. Педагогические технологии – 2017. – № 3. – С. 122 – 131. **4. Кадиевская И. А.** Девиантность творчества в образовании [Монография] / И. А. Кадиевская, Е. В. Каранфилова; Одесская гос. Академия строительства и архитектуры: ВМВ, 2013. – 208 с.

- 5. Киселева А. В.** Арт-технологии как инновационный подход к самостоятельной работе студентов / А. В. Киселева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 10 (64): в 3-х ч. – Ч. 1. – С. 190 – 193.
- 6. Клейберг Ю. А.** Креативность образовательной среды как фактор профилактики девиантного поведения школьников / Ю. А. Клейберг // Общество и право. – 2007. – №4 (18). – С. 278 – 285.
- 7. Кравченко О. О.** Соціально-психологічний театр в умовах реалізації соціально-виховної практики: з досвіду впровадження / О. О. Кравченко // Інноваційна педагогіка. – 2018. – Вип. 3. – С. 215 – 219.
- 8. Крок до толерантності: використання арт-технологій у захисті прав дітей-біженців: навч.-метод. посіб. / Р. Безпальча, М. Григоріва, Я. Немая [та ін.]. – К. : Школа Рівних Можливостей, 2010. – 24 с.**
- 9. Лемко Г. І.** Театральні технології як засіб профілактики торгівлі людьми в соціально-педагогічній діяльності / Г. І. Лемко // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – Сер.: Соціально-педагогічна. – 2016. – Вип. 27. – С. 118 – 127.
- 10. Муляр Н.** Виховання дітей молодшого шкільного віку засобами театрального мистецтва / Н. Муляр // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2012. – Вип. 3. – С. 114 – 121.
- 11. Новгородський Р. Г.** Форум-театр як інтерактивна форма профілактики соціальних проблем / Р. Г. Новгородський // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 115. – С. 168 – 171. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_115_46>.
- 12. Павлова М. С.** Теория и методика применения арт-педагогических технологий в работе с детьми / М. С. Павлова, Н. В. Савлучинская // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – №3. – С. 228.
- 13. Палько І. М.** Соціально-інтерактивний театр життя: гендерний аспект. Підготовка волонтерів до реалізації ідеї гендерної рівності: Методичні рекомендації. / Авт.-упоряд. О. Л. Остапчук, Н. П. Павлик, С. В. Котова-Олійник. – Житомир, 2009. – С. 144 – 149. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://eprints.zu.edu.ua/4429/>>
- 14. Присяжнюк Л. А.**

Використання інноваційних форм методичної роботи з педагогами в закладах освіти / Л. А. Присяжнюк, Н. А. Уманська // Молодий вчений. – 2018. – № 5.2 (57.2). – С. 117 – 121.

15. Радіонова О. М. Конспект лекцій з курсу «Івент-технології» (для студентів 2-го курсу денної та заочної форм навчання напрямів підготовки 6.140101 – «Готельно-ресторанна справа», 6.140103 – «Туризм») / О. М. Радіонова; Харків. нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. – Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2015. – 67 с.

16. Светонослова Л. Г. Арт-технологии как средство формирования педагогической культуры будущего учителя / Л. Г. Светонослова // Мир науки. – 2016. – Т. 4. – №3. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN316.pdf>>

17. Силивон А. А. Актуальные проблемы в работе педагога с одаренными детьми / А. А. Силивон // Научный альманах. – 2017 – №4 – 2 (30). – С. 219 – 222. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: э<<http://ucom.ru/doc/na.2017.04.02.219.pdf>>.

18. Фетискин Н. П. Параметры творческой нереализованности и их значимость в генезисе девиантного поведения / Т. И Миронова, Н. П. Фетискин, С. В. Шепелева // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. – 2016. – Т. 22. – С. 99 – 106.

Н. Л. Отрошенко
кандидат педагогічних наук, доцент
доцент кафедри соціальної педагогіки
Державного закладу «Луганський національний
університет імені Тараса Шевченка»

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА СОЦІАЛЬНО- ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В СУЧАСНИХ ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

***Анотація.** У підрозділі досліджено проблеми професійного самовизначення учнів закладу загальної середньої освіти на стадії дотрудової соціалізації з позицій соціальної педагогіки; проаналізовано вихідні поняття, а саме: «професійна орієнтація» та його складових – «професія», «орієнтація», «діяльність»; надано сутнісну характеристику процесу соціально-професійного самовизначення старшокласників в умовах ринку праці; змістовно охарактеризовано соціально-профорієнтаційну діяльність соціального педагога в сучасній школі.*

***Ключові слова:** дотрудова соціалізація, юнацький вік, соціально-професійне самовизначення, соціально-профорієнтаційна робота, заклад загальної середньої освіти, ринок праці.*

Для утвердження України як держави, в якій найвищою цінністю визначається людина, проблема інвестування у розвиток людського капіталу є надзвичайно актуальною. Позиція Міністерства освіти і науки полягає у тому, що аби дати шанс кожній дитині успішно розвинути власні таланти, Україна має перевантажити свою систему середньої освіти, адже саме вона може вплинути на долю практично кожної дитини. Нова українська школа є однією з основних політичних реформ в майбутньому. Вона має забезпечити інвестиції в розвиток людського капіталу заради інноваційного зростання країни і самореалізації кожної людини.

Існують різні форми вкладень у людський капітал, але

основною і найбільш вагомою формою інвестицій є освіта, від якої досягається найбільша ефективність. Інвестиції сприяють формуванню висококваліфікованих працівників. Узагалі, сьогодні людський капітал визнаний найціннішим ресурсом. Саме людський капітал, а не матеріальні засоби виробництва, є чинником підвищення конкурентоспроможності та економічного зростання країни.

Глобалізація вимагає того, щоб національні економіки розвивалися на основі упровадження інноваційної політики розвитку та формування людського капіталу, що пов'язано із значним зростанням значення знань, навичок, рівня життя тощо. У всіх розвинених країнах профорієнтація розуміється як найважливіший інструмент підвищення якості робочої сили, який забезпечує професійну та географічну мобільність, що представляється найважливішою умовою ефективності економіки в глобалізованому світі.

Загальновідомо, що соціалізація – це безперервний процес, який протікає все життя. Він розпадається на етапи, кожен з яких «спеціалізується» на вирішенні завдань, без розв'язання яких наступний етап може не статися, може бути деформованим або загальмованим.

Вітчизняні науковці, визначаючи стадії (етапи) соціалізації, виходять з того, що вона найбільш продуктивно проходить у трудовій діяльності. Залежно від ставлення до трудової діяльності виділяють такі її стадії: дотрудова соціалізація – період життя людини до початку трудової діяльності; трудова соціалізація, яка охоплює період зрілості людини; післятрудова соціалізація, яка настає в похилому віці у зв'язку із завершенням трудової діяльності [1, с. 117]. Виходячи із задуму дослідження, нас цікавить дотрудова стадія соціалізації людини, оскільки за хронологічними рамками значна її частина збігається з періодом навчання в школі.

Дослідження проблеми професійного самовизначення учнів закладу загальної середньої освіти на стадії дотрудової соціалізації з позицій соціальної педагогіки, на нашу думку, має спиратися на міцний науково-теоретичний фундамент, яким у цьому випадку є обґрунтована система наукових знань, що містить основні сутнісні характеристики соціально-

профорієнтаційної роботи соціального педагога в сучасній школі.

До таких характеристик ми віднесли аналіз сутності вихідних понять, передусім, поняття «професійна орієнтація» та його складових – «професія», «орієнтація», «діяльність», по-друге, сутнісної характеристики процесу соціально-професійного самовизначення старшокласників в умовах ринку праці, по-третє, змістовної характеристики соціально-профорієнтаційної діяльності соціального педагога в сучасній загальноосвітній школі.

Наукової літератури, у якій міститься формулювання необхідних нам термінів, достатня кількість. У нашому дослідженні ми спиралися на розуміння означених понять Н. Побірченко, М. Пряжниковим, О. Сазоновим, Б. Федоришиним та іншими сучасними науковцями [2; 3; 4; 5].

Отож, переходимо до аналізу поняття «професійна орієнтація». Поняття «профорієнтація» здається зрозумілим кожному, хто ознайомиться з ним, навіть уперше, – це орієнтація школярів на ту чи іншу професію. Приблизно таке визначення наведено й у Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, де професійну орієнтацію розглянуто як комплексну систему форм, методів і засобів, спрямованих на забезпечення допомоги особистості в активному свідомому професійному самовизначенні та трудовому становленні. При цьому підкреслено, що основою професійного самовизначення особистості є самопізнання та об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для набуття конкретних професій та кон'юнктурою ринку [6, с. 26].

К. Платонов розглядає профорієнтацію як систему державних заходів, яка допомагає людині науково-обґрунтовано обрати професію відповідно до інтересів суспільства й здібностей особистості. Автор акцентує увагу, перш за все, на науковості рекомендацій. [7, с. 95]. Н. Побірченко розуміє профорієнтацію як комплексну науково обґрунтовану систему форм, методів і засобів впливу на особистість з метою оптимізації її професійного самовизначення на основі врахування особистісних характеристик кожного індивіда та потреб ринку праці [2, с. 3]. Крім цього, профорієнтацією нерідко називають

систему заходів, що допомагає людині, яка вступила в життя, науково обґрунтовано обрати професію чи систему виховної роботи з метою розвитку професійної спрямованості, допомоги учням у професійному самовизначенні [4, с. 133]. Б. Федоришин стверджує, що система профорієнтації в її змістовному й функціональному аспектах повинна відбивати зміст психологічної структури особистості в її наявному й перспективному стані [5, с. 344].

Г. Климов наголошує, що профорієнтація – це складне й багатопланове явище, яке поєднує економічні процеси із соціальними, освітянські з психологічними; це сукупність виховних і навчальних впливів, що забезпечують самостійність, свідомість у виборі, оволодінні й організації кожним членом суспільства професійної діяльності, яка відповідає нагальним потребам країни й дозволяє максимально реалізувати здібності й нахили особистості [8, с. 6].

Отже, у соціально-економічній та психолого-педагогічній літературі сутність професійної орієнтації розглядають як систему впливу різних соціальних інститутів на особистість учня з метою надання йому допомоги у виборі професії, що відповідає його індивідуальним особистостям (здібності, стан здоров'я та ін.) і потребам ринку праці.

Таким чином, визначень досліджуваного поняття багато, що зумовлено розвитком діяльності з профорієнтації. Адже змінюється час – змінюються вимоги, а разом з ними змінюють свій зміст і поняття. І цей процес є закономірним.

Ми поділяємо думку О. Сазонова про те, що поняття «профорієнтація» не може бути незмінним, даним раз і назавжди. Воно змінюється залежно від того, як змінюються уявлення суспільства про мету, завдання, форми й, узагалі, про сутність профорієнтації. Зміни цього поняття частково зафіксовано й у поданих вище визначеннях. Кожне з них відтворює ті чи інші аспекти профорієнтації, виділяє якусь функцію, указує на практичний чи теоретичний рівень її розвитку з позиції педагогіки, психології, теорії управління тощо [4, с. 134].

Перш, ніж давати узагальнювальне визначення поняття «профорієнтація», звернемося до уточнення уявлень про три його основні складові: «діяльність», «професія» й «орієнтація».

Ключовими поняттями у визначенні терміна «діяльність» мають бути: активність, мета, свідомість, взаємодія, потреби. Розуміючи також, що людська діяльність являє собою спонукану потребами систему усвідомлених цілеспрямованих дій, що передбачає зміну або перетворення навколишнього світу, можна сформулювати таке визначення: діяльність – це активна взаємодія людини з навколишнім середовищем, завдяки чому вона досягає свідомо поставленої мети, яка виникла внаслідок прояву в неї певної потреби.

Уведення категорії «діяльність» у досліджуване поняття дозволяє трактувати профорієнтацію не лише як практику, але і як теоретичну частину, а точніше міждисциплінарний науковий напрям, який містить наявність суми знань та діяльність з отримання цих знань [Там само, с. 134].

Аналізуючи літературу, доходимо висновку, що профорієнтація виникла як практична діяльність, але поступово збагачується теорією; це дозволяє розглянути її в єдності теоретичної й практичної діяльності.

Важливим концептуальним поняттям профорієнтації є «професія». Тлумачень поняття «професія» в літературі багато. Перш за все, професія (лат. profession) – рід занять трудової діяльності, що вимагає певних знань і є для кого-небудь джерелом існування [9, с. 62]. Професія об'єднує групи людей, які займаються одноманітною діяльністю, усередині яких встановлено зв'язки й норми поведінки [10, с. 27]. Професія постає особливою формою соціальної організації працездатних членів суспільства, об'єднаних спільним видом діяльності й професійною свідомістю [11, с. 66].

Узагальнюючи сказане, доходимо висновку, що професія – це форма трудової діяльності, що історично виникла, для виконання якої людина повинна володіти певними знаннями й навичками, мати спеціальні здібності й розвинені професійно важливі якості.

Орієнтація. Орієнтувати – допомагати розібратися в якійсь важливій справі, складній ситуації й т. ін., спрямовувати чиюсь діяльність у певний бік, визначати напрям, мету такої діяльності [9, с. 481]. У педагогічній науці орієнтацію розуміють як процес системної професійної допомоги людині шляхом застосування

психолого-педагогічних прийомів щодо позитивної самооцінки та позитивного самосприйняття нею навколишнього середовища, підвищення інтелектуальної, професійної та особистісної віддачі.

У нашому випадку діяльність особистості пов'язана з вибором професії. Вибір професії – основа самоствердження в суспільстві, одне з головних рішень у житті людини. Існують різноманітні варіанти визначення поняття «вибір професії», однак усі вони містять думку, що професійне самовизначення – це вибір, здійснюваний унаслідок аналізу внутрішніх ресурсів суб'єкта щодо вибору професії та співвідношення їх з вимогами професії.

Якщо молода людина (суб'єкт) намагається орієнтуватися у світі професій і розпочинає активно цікавитися, наскільки та чи інша конкретна професія відповідає її життєвим устремлінням, у цьому випадку краще говорити про її орієнтацію на професію. Якщо вона стає об'єктом педагогічного впливу з метою вибору професії, що максимально підходить їй і суспільству, маємо справу з орієнтуванням її на професію. Перше точніше розкриває сутність професійної орієнтації й співвідноситься з нашими науковими поглядами, проте на практиці слово орієнтація вживають і в тому, і в іншому розумінні.

Таким чином, здійснений аналіз термінів і понять свідчить, що немає необхідності давати власне формулювання поняття професійної орієнтації. Ми вважаємо за доцільне прийняти для себе поняття професійної орієнтації, запропоноване Л. Столяренко. Профорієнтація – міждисциплінарний науковий напрям, який вирішує прикладні завдання оптимального регулювання процесу професійного самовизначення особистості в її інтересах і в інтересах суспільства. Важливим психологічним моментом, що визначає успіх профорієнтації, є своєрідна «готовність» (емоційна та мотиваційна) до освоєння тієї чи іншої професії. Вибір професії, який людина здійснює внаслідок аналізу внутрішніх ресурсів і шляхом співвідношення їх з вимогами професій, є основою самоствердження особистості в суспільстві, одним з головних рішень у житті [12, с. 406]. Разом з тим вважаємо за необхідне ввести в дослідження термінологічну конструкцію «*соціально-професійна орієнтація*», яке розуміємо як напрям професійної діяльності соціального педагога щодо

формування та розвитку в учнів інтегральних якостей конкурентноспроможної соціально-успішної особистості.

Проаналізувавши визначення вихідних понять нашого дослідження, можемо переходити до характеристики процесу соціально-професійного самовизначення сучасних школярів в умовах ринку праці.

У законах України «Про освіту» та «Про зайнятість населення», Концепції державної системи професійної орієнтації населення, Положенні про професійну орієнтацію молоді, яка навчається, виділено як одну з найактуальніших у суспільстві проблему підготовки підростаючого покоління до свідомого й адекватного професійного самовизначення, до майбутньої творчої й продуктивної праці. Як бачимо, проблема професійного самовизначення молоді людини сьогодні потребує нових шляхів вирішення.

Розглядаючи проблему професійного самовизначення старшокласників, вважаємо за необхідне коротко охарактеризувати соціально-психологічні особливості раннього юнацького віку. Головною особливістю цього періоду людського життя є усвідомлення власної індивідуальності, неповторності, несхожості на інших. Як наслідок цього усвідомлення може виникати внутрішня напруга, що породжує почуття самотності, гостру потребу в спілкуванні й, водночас, підвищує його вибірковість. Багато в чому в цей період старшокласник започатковує свою долю, свій життєвий шлях. Новоутворенням цього періоду є відкриття особистістю свого внутрішнього світу. Це важлива й радісна подія, але вона спричиняє багато тривожних, іноді драматичних переживань, бо внутрішнє «Я» може не збігатися із зовнішньою поведінкою, актуалізуючи проблему самоконтролю. У цей період порушується рівновага внутрішнього світу молоді людини через необхідність самовизначатися. Вона замислюється над тим, як, якими шляхами можливо досягнути бажаного, які об'єктивні можливості є для цього.

Юність завжди зорієнтована на майбутнє. Переоцінка цінностей, розчарування в друзях, батьках, поява нових ідеалів – усе це юнак сприймає як створення себе завтрашнього, як конструювання власного життєвого шляху. Прийняття рішення

про вибір професії, по суті, означає відмову від інших видів діяльності, від інших можливостей, тобто, пов'язане із самообмеженням, що породжує внутрішню напругу, яка посилюється особистісними суперечностями, властивими цьому вікові. Усе це призводить до появи типових для юнацького віку конфліктів, головними з яких є ціннісні, незалежно від того, усвідомлювані вони чи ні. Не існує людини, яка б не переживала розриву між соціальними цінностями, відображеними в нормах моралі й пропонуваними їй навколишнім середовищем, цінностями та нормами малого оточення однолітків і субкультури, з одного боку, і базальними (від грецьк. – основа) ціннісними орієнтаціями, які закладено сімейною, родовою та індивідуальною історією становлення особистості, – з іншого [13, с. 138].

Л. Потапчук наголошує, що вступаючи у світ дорослих відносин, старшокласники засвоюють загальнолюдські духовні цінності, виробляють власне ставлення до них, формують власні погляди та переконання. Цей вік сприятливий для розвитку відповідальності, самостійності, здатності до активної участі в житті суспільства й особистому житті, до конструктивного вирішення різноманітних проблем самовизначення. Від того, наскільки правильно буде вибрано напрямок у розвитку й становленні особистісної зрілості, залежатиме усвідомлення себе як «Я», для якого характерна здатність самостійно й свідомо ставити перед собою мету власної діяльності, передбачати її результати. Останню автор розглядає як єдиний процес мотивації й цілепокладання. У юнацькому віці прагнення до утвердження власного «Я» становить комплекс потребнісно-мотиваційних, ціннісно-смыслових та інтеграційних утворень, що є найважливішим показником функціонування суб'єктивності, посилення ролі «внутрішніх умов» [14, с. 4].

Конкретний зміст юності як етапу розвитку особистості визначають, насамперед, соціальні умови. Саме від них залежить становище молоді в суспільстві, обсяг знань, якими їм належить оволодіти, низка інших чинників. Найбільш характерною для старшокласників є неоднорідність їхнього соціального стану. З одного боку, продовжують хвилювати проблеми, успадковані від підліткового етапу (вікова специфіка, право на автономію від старших, проблеми взаємостосунків та ін.). З іншого боку, перед

ними стоять завдання життєвого самовизначення. Таке поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників, або соціальна ситуація розвитку (Л. Виготський, Л. Божович) і визначає особливості розвитку особистості в старшому шкільному віці. Саме на основі нової соціальної ситуації розвитку відбуваються докорінні зміни в змісті й співвідношенні основних мотиваційних тенденцій особистості старшокласника, які визначають зміни інших його психологічних особливостей. Таким чином, старшокласник знаходиться на порозі вступу в самостійне трудове життя. Для нього особливої актуальності набувають фундаментальні завдання соціального й особистісного самовизначення як визначення себе й свого місця в дорослому житті. Психологічна готовність до самовизначення передбачає формування в старшокласників деяких психологічних утворень і механізмів, які забезпечують їм у подальшому активне творче життя. У психологічній готовності до самовизначення провідну роль відіграє самосвідомість – усвідомлення своїх якостей та їхня оцінка, уявлення про своє реальне й бажане «Я», рівень домагань у різних галузях життя й діяльності, оцінка себе та інших з погляду належності до певної статі.

Становлення особистісної зрілості й оволодіння своєю суб'єктивністю, яка ґрунтується на функціонуванні рефлексивних механізмів, є провідним чинником актуалізації тенденцій самовизначення як вікової характеристики внутрішнього світу юнаків. Результати самовизначення, у свою чергу, стимулюють самоаналіз, самопізнання, переосмислення власного «Я» [14, с. 8].

Таким чином, у роботі соціального педагога з соціально-професійної орієнтації старшокласників обов'язково потрібно враховувати психологічні та соціальні особливості юнацького віку.

Наявність різних концептуальних підходів до розгляду проблеми професійного самовизначення пояснюємо не лише складністю цього процесу, але й культурно-історичною обумовленістю реалізації самовизначення більшості людей, які проживають у конкретній країні, а також неоднорідністю населення (можливих клієнтів) конкретних країн і регіонів. Усе це ускладнює виділення «найкращих» концептуальних підходів і

робить проблему професійного самовизначення різноманітною за способами розгляду й аналізу. Термін «самовизначення» співвідносний з такими популярними поняттями, як самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення, самотрансценденція, самосвідомість. При цьому низка вчених пов'язує самореалізацію й самоструктуризацію саме з трудовою діяльністю, з працею. Так, А. Маслоу вважає, що самоактуалізація проявляє себе «через захопленість значимою роботою» К. Ясперс пов'язує самореалізацію зі справою, яку виконує людина. І. Кон говорить, що самореалізація проявляється через працю, роботу й спілкування [15, с. 9].

На основі узагальнення теоретичних підходів до розкриття змісту процесів самовизначення особистості О. Капустіна встановила змістовні зв'язки між поняттями «життєве», «особистісне», «моральне», «соціальне» самовизначення. Потреба молодої людини самовизначитися в різних сферах життя стає головною рушійною силою її подальшого розвитку. Тому професійне самовизначення дослідниця розглядає не лише як аспект, частину життєвого, соціального, особистісного самовизначення, але і як цілісний, інтеграційний процес, у якому реалізовано основні життєві цінності людини й конкретизовано аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення [Там само, с. 11].

Отже, у психолого-педагогічній літературі професійне самовизначення розглядають як процес розвитку особистості в обраній професійній діяльності, що охоплює значний період її життєвого та трудового шляху. Як складне структурне утворення особистості професійне самовизначення відображає погляд людини на світ професій, на конкретну професію, свої можливості в соціальному середовищі, а також власні наміри щодо самореалізації в рамках певної трудової діяльності. Одним з найважливіших етапів професійного самовизначення є вибір молодою людиною професії в період навчання в старших класах закладу загальної середньої освіти [Там само, с. 12].

Слід наголосити, що питання професійного самовизначення учнів сучасної школи є достатньо об'ємними й деякою мірою фундаментальними в розгляді проблем розвитку особистості. Саме професійна діяльність дає можливість

реалізувати основні замисли свого життя, тому вона є провідною для багатьох дорослих людей. Проблеми, спрямовані на свідомий вибір професії в сучасному суспільстві, має бути вирішено комплексно – у поєднанні соціально-економічного, психофізіологічного та психолого-педагогічного підходів. Отож, ми вважаємо, що повноцінне включення особистості старшокласника до дорослого життя, його функціонування в житті як успішної людини, у якої сформовано якості затребуваного професіонала на ринку праці, неможливе без його цілеспрямованого комплексного виховання в процесі дотрудової соціалізації. Воно передбачає оволодіння учнями вміннями й навичками впевненої поведінки, набуття культури поваги однієї людини до іншої, формування власного професійного плану й розвиток здатності до його реалізації. До речі, Н. Рототаєва доводить, що життя складається успішно для тих, хто:

- володіє інформацією, уміє її шукати, опрацьовувати й використовувати;
- здоровий і з дитинства навчився турбуватися про власне здоров'я, фізичну форму, працездатність;
- має уявлення про гуманістичні життєві цінності й визначає їх своїми;
- має гарну роботу, яка відповідає його очікуванням і здібностям, необхідну для цієї роботи кваліфікацію;
- має волю й витримку для вирішення проблем і подолання обов'язкових у житті кожної людини труднощів;
- уміє жити й терпимо взаємодіяти у великому людському гуртожитку;
- отримує задоволення від праці – інтелектуальної, фізичної, духовної, від оновлення й удосконалення власної майстерності, не боїться труднощів і вміє самостійно будувати й реалізувати свої життєві плани;
- спроможний управляти собою, стримувати свої бажання, розумно обмежувати потреби.

У цьому, на думку авторів, і ми цілком згодні з ними, полягають базисні характеристики особистості, які сприяють досягненню будь-яких ідеалів і цілей, є запорукою щастя людини, її успішності [16, с. 14].

У вирішенні вказаних проблем соціальний педагог, на

нашу думку, повинен відігравати провідну роль.

Цікавою є думка Н. Жемери щодо процесу професійного самовизначення, яке вона розглядає як «Я-концепцію» індивіда, що відбиває розуміння, переживання й наміри, предметні дії в професійній діяльності в певних соціальних умовах. Авторка розробила загальні концептуальні положення професійного самовизначення старшокласників. Професійне самовизначення є багатоаспектним процесом, який можна розглянути з огляду різних підходів:

- як систему завдань, які ставить суспільство перед особистістю (соціологічний період);
- як процес поетапного прийняття рішень, завдяки яким індивід формує баланс між власними перевагами та потребами системи розподілу праці в суспільстві (соціально-психологічний підхід);
- як процес формування індивідуального стилю життя (диференційно-психологічний підхід) [17].

З огляду на наявні теоретичні та практичні доробки в психології професійного самовизначення особистості Ж. Вірна пропонує один із найоптимальніших варіантів умовного відображення його змісту через трирівневу модель, де послідовно розглянуто блоки:

1. Внутрішньо орієнтований блок, який розкриває суб'єктивно зручні умови для здійснення професійної діяльності. Це своєрідний сплав усвідомленого й неусвідомленого, один з первинних чинників формування професійної свідомості, який детермінує й наступні «поверхи» (характеристики) її прояву. Цей компонент являє собою «минуле» суб'єкта, його емоційну пам'ять та емоційні оцінки, які відіграють значну роль у його адаптації до вимог професійної діяльності та спрямовують цю адаптацію на певну частину простору професійної діяльності.

2. Структурний блок являє собою практичні елементи конкретних дій, які опосередковують взаємодію між суб'єктом та об'єктом професійної діяльності. Це не лише усвідомлені елементи, а й ті, які формуються й постійно шліфуються в процесі роботи. Таке своєрідне «теперішнє» професійного самовизначення добре розглянуто в концепціях багатьох вітчизняних і зарубіжних психологів.

У цьому контексті вивчають такі питання: розвивальні характеристики суб'єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, професійно важливі якості, знання, уміння й навички, професійна компетентність, позиції тощо); розвивальні інтегральні характеристики особистості (інтереси, спрямованість, емоційна й поведінкова гнучкість тощо); стадії вікового психічного розвитку людини як суб'єкта праці з погляду доміантних життєвих або професійних завдань; етапи професійного становлення особистості (оптація, профпідготовка, профадаптація, профмайстерність тощо); форми професійного становлення особистості (індивідна, особистісна індивідно-особистісна) відповідно до форм психічної регуляції діяльності; динаміка професійного функціонування (адаптація, становлення, стагнація); стадії психологічної перебудови особистості (самовизначення, самовираження, самореалізація) у зв'язку з адаптованою поведінкою або розвитком особистості в професії.

3. Організаційний блок постає як найвищий рівень адаптації суб'єкта до вимог професійної діяльності, а саме: її тактики, планування, оцінки ситуації та прогнозів. Для такого своєрідного «майбутнього» в професійному самовизначенні характерна ймовірність здатності особистості відходити від дійсності у формі творчих задумів і проєктів.

У цьому контексті системний підхід у розгляді професійного розвитку людини є результатом розвитку методології психології, де людина стала інтегральною ланкою системи професійної діяльності. Психологія праці наблизилася до проблем загальної психології людини у зв'язку з напрацьованим матеріалом з вивчення особистості та її структури в роботах Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе та ін. Дослідження професійної діяльності як цілісного об'єкта неможливе без виділення «людини-професіонала» як ланки, що організовує систему, спрямовує її на досягнення певного, задалегідь заданого, результату та забезпечує пластичність її функціонування [18, с. 10].

Важливою для нашого дослідження є розроблена Л. Мітіною модель професійного розвитку. Охарактеризуємо її детально. У моделі професійного розвитку людина має здатність

вийти за рамки безперервного потоку повсякденної практики й побачити свою діяльність у цілому. Цей прорив дає їй можливість стати господарем становища, повноправним автором, який контролює своє теперішнє й майбутнє. Це дозволяє внутрішньо приймати, усвідомлювати й оцінювати труднощі та суперечності різних сторін професійної діяльності, самостійно й конструктивно розв'язувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати будь-які труднощі як стимул позитивного розвитку, як подолання власних меж.

Усвідомлення людиною своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного та професійного росту стимулює її до постійного експериментування (пошук, творчість, можливість вибору). Вирішальним елементом ситуації професійного розвитку людини є можливість і необхідність робити вибір, а значить, відчувати свою свободу, з одного боку, і свою відповідальність за все – з іншого [19, с. 10].

Для нашого дослідження цінною є теза про те, що про професійний розвиток можна говорити лише в тих випадках, коли людина усвідомлює свою участь і відповідальність за все, що відбувається з нею, і намагається активно сприяти або протидіяти зовнішнім обставинам, планувати й ставити цілі професійної діяльності, змінювати їх заради досягнення самої себе [Там само].

У психології професійне самовизначення розглядають як значущий компонент професійного розвитку особистості, а також як критерій одного з етапів цього тривалого й складного процесу. Завершується він тоді, коли в людини сформується позитивне ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Тому свідомий вибір професії є показником сформованості професійного самовизначення й переходу його в нову фазу професійного розвитку. Цей показник, як зазначають Г. Климов та І. Седляр [8], є основним критерієм ефективності профорієнтаційної роботи в шкільний період. Кожен учень до закінчення навчання в школі повинен свідомо вибрати професію. Разом з тим, вибір професії є одночасно актом самообмеження, відмови від багатьох інших видів діяльності. У майбутньому людина може змінювати вид своєї професійної діяльності під впливом різноманітних зовнішніх і внутрішніх чинників.

Виходячи із сказаного, доходимо висновку, що в сучасній науковій літературі існує багато робіт, у яких подано сутнісну характеристику процесу соціально-професійного самовизначення молодого людини, розкрито його етапи, механізми, особливості.

Узагальнюючи викладене, виділимо основні аспекти соціально-професійного становлення особистості:

1. Професійне самовизначення – це вибіркове ставлення індивіда до світу професій у цілому й до конкретної обраної професії зокрема.

2. Ядром професійного самовизначення є свідомий вибір професії з урахуванням своїх особливостей і можливостей, вимог професійної діяльності й соціально-економічних умов.

3. Професійне самовизначення здійснюється протягом усього професійного життя (особистість постійно рефлексує, переосмислює своє професійне буття й самоутверджується в професії).

4. Професійне самовизначення є важливою характеристикою соціально-психологічної зрілості особистості, її потреби в самореалізації [12, с. 407].

Отже, якщо розглядати співвідношення двох основних понять нашого дослідження: професійна орієнтація й професійне самовизначення, можна відзначити, що професійна орієнтація визначає об'єктивну сторону й характер взаємодії суспільства та особистості, а професійне самовизначення – це суб'єктивна сторона й характер процесу цієї взаємодії.

Переходимо до змістовної характеристики профорієнтаційної роботи соціального педагога в сучасному закладі загальної середньої освіти.

Як ми вже писали, успішне професійне самовизначення школярів передбачає, перш за все, соціально-психологічну готовність до побудови й реалізації життєвих та професійних перспектив і становить складну організовану діяльність. Тому й процес професійної орієнтації повинен мати системний, соціально-педагогічний характер. Оскільки основним завданням діяльності шкільного соціального педагога є створення оптимальних умов соціалізації підростаючого покоління й відповідно до посадової інструкції соціального педагога

навчального закладу він дбає про професійне самовизначення та соціальну адаптацію учнівської молоді, вважаємо, що саме такий фахівець сьогодні повинен відігравати значну роль у профорієнтаційній діяльності сучасної школи.

Ураховуючи перетворення, які відбуваються в нашому суспільстві (створення ринкової економіки, поява ринку праці, перебудова системи освіти та ін.), сьогодні формують нові підходи в профорієнтації, які ґрунтуються на творчому активному співробітництві всіх суб'єктів профорієнтації: системи освіти всіх рівнів, включаючи учнів і педагогів, служби зайнятості, центрів професійної орієнтації, сім'ї, громадськості, засобів масової інформації, підприємств, організацій молоді.

Ми погоджуємося з думкою С. Чистякової про те, що в цьому зв'язку значимою є концепція розвивальної освіти, ідеалом якої стає «людина здібна» й «людина вільна». Суб'єктом освіти є особистість, здатна орієнтуватися в сучасному світі, а не лише в конкретному просторі соціально-господарської системи. Необхідно враховувати, що все більшій критиці підлягає багатовікова установка освіти на підготовку людини до конкретного типу виробництва, до стійкого теперішнього (а, по суті, до минулого), але не майбутнього. У розвивальному навчанні підтримують ідею переходу від «школи пам'яті» до «школи мислення» (Л. Ільєнков) і далі – до «школи розвитку» (В. Давидов) [20, с. 4].

Ми адаптували виділені С. Чистяковою психолого-педагогічні умови, які забезпечують здатність школяра до саморозвитку в майбутній життєвій і професійній кар'єрі, до соціально-профорієнтаційної системи діяльності шкільного соціального педагога:

- організація суб'єктно-суб'єктної (партнерської) взаємодії дорослого (соціального педагога, психолога, учителя) із старшокласником;

- взаємне оволодіння учнями й дорослими як рівноправними суб'єктами стосунків (прийняття один одного як самоцінної особистості) освітніми, культурними (соціальними) і професійними цінностями;

- освіта й розвиток, самовизначення юнаків через співдружність – партнерство, співпрацю, спрямовані на

покращення життєдіяльності людей у мікро- й макросоціумі через виконання соціально значимих проектів у галузі освіти, культури, навколишнього середовища тощо.

Для успішного вирішення проблеми підготовки молоді до життєвої й професійної кар'єри центральну увагу в організації профорієнтаційної роботи сучасної школи соціальному педагогові потрібно приділяти розробці технологій пошукової діяльності: дослідницької, дискусійної, моделювальної, проектної, рефлексивної, орієнтованої на систематичне вивчення старшокласником себе як самоцінності, соціального простору (оточення), професійної діяльності, ринку праці й, у цілому, – соціокультурних відносин. В основі таких соціально-педагогічних технологій – формування в старшокласників узагальнювальних умінь планування, постановки мети, здатність до самоаналізу, прогнозування, прийняття рішення, аналізу проблем і ситуацій, рефлексії. При цьому генеральною лінією є підхід до освіти як до засобу соціальної безпеки, способу виживання в умовах постійного вибору: через пізнання своїх можливостей розвиток здібностей і самореалізація на всіх стадіях та етапах проектування й закріплення життєвого та професійного шляху [Там само].

Одним із варіантів програми дій, який можна розглядати як варіант змістовно-процесуальної моделі соціально-професійного самовизначення старшокласників у системі профорієнтації учнів закладу загальної середньої освіти, вважаємо схему побудови особистої професійної перспективи (ОПП), яка є модифікованим варіантом схеми побудови ОПП, розробленої Є. Климовим, та доповнена ціннісно-моральними й смисловими компонентами. Згідно із М. Пряжниковим, схема побудови ОПП містить такі основні компоненти:

1. Усвідомлення цінності чесної праці (ціннісно-моральна основа самовизначення).
2. Загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації країни та прогнозування її змін (прогнозування престижності професії, яку обирають, та прийнятності того чи іншого способу життя, пов'язаного з певною професією).
3. Усвідомлення необхідності отримання професійної освіти.

4. Загальна орієнтація у світі професійної праці (макроінформаційна основа професійного самовизначення).

5. Усвідомлення головного смислу свого життя й відповідної професійної діяльності.

6. Виділення дальньої професійної цілі (мрії) та її узгодження з іншими важливими життєвими цілями (дозвольними, особистісними, сімейними).

7. Виділення ближніх і найближчих професійних цілей (як етапів і шляхів до дальньої цілі).

8. Знання конкретних виділених цілей: професій, навчальних закладів, місць роботи (мікроінформаційна основа професійного самовизначення).

9. Уявлення про власні недоліки (і про переваги), які можуть вплинути на досягнення намічених цілей.

10. Знання шляхів роботи над собою й підготовка до професійної праці, а також шляхів і способів найбільш оптимального використання своїх переваг для досягнення намічених цілей.

11. Уявлення про можливі зовнішні (об'єктивні) перепони на шляху до цілей (хто й що може завадити).

12. Знання шляхів подолання зовнішніх перепон.

13. Система резервних варіантів вибору на випадок невдачі з основного варіанта.

14. Початок практичної реалізації ОПП, спроба щось зробити понад звичне (наприклад, самостійні заняття, відвідування курсів, заняття з репетитором тощо), що дасть можливість оновити інформацію про ситуації вибору й своєчасно внести в ОПП відповідні корективи [18, с. 41].

Інтегральним показником готовності до вибору професії є професійний план школяра. Особистий професійний план – це модель професійного самовизначення, образ професійного шляху, що існує в уяві особистості.

В ідеалі особистий професійний план містить: а) визначення головної мети професійного вибору, установлення її відповідності з іншими життєвими цілями; б) визначення найближчих і найбільш віддалених у часі конкретних цілей; в) самопізнання своїх можливостей у майбутній професійній діяльності; г) зіставлення своїх можливостей з вимірами

професійної мети, виявлення труднощів, можливих перешкод; г) визначення шляхів розвитку для підготовки до вибору професії й майбутньої діяльності; д) усвідомлення можливих зусиль, необхідних для набуття професії; е) пошук резервних варіантів вибору професії та шляхів його здійснення на випадок непередбачених ситуацій; є) усвідомлення своєї відповідальності за прийняте рішення про вибір професії та його реалізацію [6, с. 15].

Отже, опора на ці положення має важливе значення для здійснення процесу соціально-професійної орієнтації в сучасній школі.

Володіння сучасними технологіями та способами діяльності й інтерпретації дійсності, а не формальними знаннями є обов'язковою умовою для фахівця будь-якого профілю, який бажає зробити кар'єру на сучасному міжнародному ринку праці. На реальному ринку клієнт платить не за знання, кваліфікацію, а за реальні види робіт, компетентність їх виконання. Компетентність фахівця визначає не саме по собі знання, а спосіб його застосування на ринку, конвертація цього знання. Міжнародні стандарти ISO – це стандарти компетентності. На ці стандарти орієнтовані країни з розвиненою економікою. Зрозуміло, що в нашій державі не було ринку праці й кваліфікація була прив'язана до посадових функцій на робочих місцях, які фінансували централізовано. Сьогодні фінансує клієнт, а він обирає на ринку компетентність. Потрібні ті, хто не просто уявляє зі слів зміст і значення способів діяльності, інструментів, ресурсів в інтерпретації знань, але розуміє суть справи, тобто, ті, хто володіє вміннями й навичками компетентного здійснення такої інтерпретації у створенні й просуванні проектів у фірмах і компаніях, хто здатний розвивати свої ресурси [21, с. 98].

Отже, школа повинна готувати учнів до трудового життя, формуючи комплекс таких якостей особистості, які допоможуть їй бути затребуваною, компетентною й конкурентноспроможною. І, як ми вже неодноразово наголошували, соціальний педагог повинен відігравати роль організатора й координатора у створенні такої профорієнтаційної системи, яка разом з іншими профорієнтаційними завданнями вирішує завдання формування та розвитку в старшокласників

якостей конкурентноспроможної особистості.

В основі досліджуваного нами процесу лежить ідея гуманізації умов навчання й виховання. Конкретні шляхи її реалізації – це створення для учнів умов сприятливого мікросередовища, комфортного психологічного клімату в шкільному колективі та вдома, допомога в професійному та особистісному самовизначенні, виховання психологічної стійкості, формування почуття соціально-психологічної захищеності. Саме вирішення цих проблем і є завданням педагогічного колективу та родини старшокласників. Отже, соціальний педагог у процесі побудови профорієнтаційної системи, повинен провести попередню роботу щодо спеціальної підготовки адміністрації, педколективу школи, родини старшокласників.

У сучасному суспільстві актуально й гостро постає проблема конкретної соціально-педагогічної, психологічної допомоги кожній людині в її професійному самовизначенні. Завдання створюваної соціальним педагогом профорієнтаційної системи в цій ситуації ми вбачаємо в наданні старшокласникові соціально-психологічних засобів розв'язання його особистісних проблем, пов'язаних з соціально-професійним самовизначенням. Для вирішення психологічних проблем у професійному самовизначенні особистості недостатньо дати рекомендації про те, яка професія підходить, а яка ні. Соціальний педагог повинен забезпечити соціально-педагогічні умови, які стимулюватимуть ріст людини, у результаті чого оптант сам би зміг взяти відповідальність за той чи інший професійний вибір [19, с. 31].

Таким чином, підводячи своєрідний підсумок, стверджуємо, що головними завданнями соціально-професійної орієнтації старшокласників на етапі вибору професії є не лише здійснення своєчасної допомоги й підтримки особистості, але й озброєння її ефективними механізмами самостійного подолання труднощів цього процесу, вироблення відповідального ставлення до свого професійного самовизначення, допомога особистості в становленні повноцінного суб'єкта свого професійного життя. Необхідність вирішення цих завдань обумовлена соціально-економічною нестабільністю в державі, численними змінами в особистому житті кожної людини, індивідуально-

психологічними особливостями, а також випадковими обставинами й ірраціональними тенденціями життєдіяльності [22, с. 256].

Отже, доходимо висновку, що зміст системи діяльності соціального педагога з профорієнтації реалізується через соціально-педагогічний супровід та підтримку процесу професійного самовизначення старшокласників. Провідною діяльністю, у контексті якої формуються й розвиваються інтегральні якості успішної особистості, вважаємо конструктивне спілкування й взаємодію, які відбуваються в різноманітних, значимих для партнерів, видах діяльності. Ними можуть бути тренінгові заняття, психологічні практикуми, конференції тощо. Це може бути й звичайний урок, але соціальному педагогові необхідно провести відповідну роботу з учителями [16, с. 36].

Знання індивідуальної динаміки та ходу процесу професійного становлення й розвитку кожного конкретного учня, усвідомлення кожним власних особистісних особливостей є важливою психологічною умовою своєчасного надання допомоги в подоланні проблем і труднощів, що виникають [19, с. 40]. Ми повинні знайти відповідь на питання: чи наявна смислова опора в учнів для подолання труднощів, чи готові вони постійно займатися саморозвитком, одним словом, бути професіоналами. Ось чому вважаємо проблему формування й розвитку інтегральних якостей особистості школяра провідною.

У зв'язку з цим поділяємо думку Л. Мітіної, згідно з якою об'єктом професійного розвитку й формою реалізації творчого потенціалу людини в професії є інтегральні характеристики її особистості; вони утворюють психологічну основу, яка необхідна в усіх професійних видах діяльності (хоча й різною мірою) [23, с. 6].

Науковці соціальної педагогіки (С. Архіпова, О. Безпалько, І. Зверєва, А. Капська, Л. Міщик), постійно наголошують, що завданням соціального педагога в школі є підтримка учнів, які потребують допомоги. Ми переконані, що старшокласники найбільше потребують соціально-педагогічної допомоги та підтримки. Вони знаходяться на порозі вступу в нове, доросле життя. Це вже етап трудової соціалізації. За

великим рахунком, майбутнє життя сьогodнішніх школярів залежить від кваліфікованої й вчасної допомоги з боку дорослих. Ми вже писали, що суб'єктом професійної орієнтації повинен стати старшокласник, і наголошуємо, що з об'єкта на суб'єкт він перетвориться лише завдяки систематичній профорієнтаційній діяльності сучасної школи.

Проблема самовизначення особистості в узагальненому розумінні полягає в пошукові сенсу життя, визначенні свого місця й ролі в системі суспільних відносин. Ґрунтуючись на засадах соціальної педагогіки, яка в центр уваги ставить взаємодію людини із соціальним середовищем, своєчасним і актуальним вважаємо обґрунтування системи діяльності соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів закладу загальної середньої освіти. Профорієнтацію розуміємо як соціально-педагогічний супровід старшокласників у процесі їхнього соціально-професійного самовизначення.

Отже, роботу сучасної школи, яка є суб'єктом профорієнтації, виходячи із світового досвіду, вважаємо за необхідне будувати на таких *принципах*:

- безумовне дотримання права на вільний вибір професії відповідно до покликання, здібностей, професійної підготовки, освіти з урахуванням потреб суспільства в кадрах;
- узгодження усвідомленого інтересу особистості й суспільства у визначенні трудового шляху;
- забезпечення загального й професійного розвитку особистості відповідно до поставлених перед собою завдань;
- тривалість і багатоплановість профорієнтаційних впливів, що забезпечує неперервний процес профорієнтації та освіти особистості;
- дійовий характер профорієнтації;
- єдність управління й самоуправління в ході профорієнтації особистості;
- забезпечення єдностей цілей і дотримання послідовності, наступності, безперервності профорієнтаційних впливів усіма учасниками профорієнтаційної діяльності [8, с. 6].

Вважаємо, що до названих вище принципів профорієнтації в школі потрібно додати основоположні принципи діяльності соціального педагога:

- принцип взаємодії – цілеспрямована постійна співпраця соціального педагога з іншими працівниками навчального закладу; створення соціопедагогічного середовища в навчальному закладі; налагодження зв'язків і координаційна діяльність з усіма соціальними інститутами, які займаються питаннями профорієнтації школярів;

- принцип особистісно-орієнтованого підходу – гуманне ставлення до особистості; повага прав і свобод учня й педагога; сприяння саморозвитку й соціалізації особистості, заохочення її творчої самореалізації;

- принцип позитивного сприйняття особистості – прийняття дитини й дорослого такими, якими вони є; пошук у кожній особистості позитивних якостей, спираючись на які, можна сформувані інші, більш значущі властивості особистості: оптимізм і віра в можливості й здібності особистості; формування підготовленості старшокласників до неприйняття негативних проявів дійсності;

- принцип конфіденційності – установлення стосунків відкритості, упевненості в надійності отриманої інформації; збереження професійної таємниці в стосунках соціального педагога й учнів, батьків, учителів [24, с. 23].

У своїй сукупності названі принципи складають вихідні положення профорієнтаційної діяльності соціального педагога закладу загальної середньої освіти. Профорієнтаційна діяльність соціального педагога, побудована на цих принципах, передбачає формування в молоді професійної перспективи – розгорнутих у часі життєвих планів, спрямованих на вибір або перевибір професії й ствердження себе як суб'єкта професійної діяльності. Основою професійного самовизначення є самопізнання та об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей, можливостей з вимогами професій та кон'юнктурою ринку праці.

Таким чином, щоб підготувати молоду людину до соціально-професійного самовизначення, необхідно:

- сформувані установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення;

- ознайомити зі світом професій, кон'юнктурою ринку, правилами вибору професії;

- забезпечити самопізнання та формування «образу Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності;
- сформуванню вміння аналізу різних видів професійної діяльності, урахуваючи спорідненість їх за психологічними ознаками й подібність вимог до людини;
- сформуванню вміння зіставляти «образ Я» з вимогами професій до особистості та кон'юнктурою ринку праці, створювати на цій основі професійний план та перевіряти його;
- створити умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб;
- забезпечити розвиток професійно важливих якостей особистості;
- сформуванню мотивацію й психологічну готовність до зміни професії й переорієнтації на нову діяльність;
- виховувати загальнолюдські та загальнопрофесійні якості, розумні потреби [8, с. 7].

В організації й проведенні профорієнтаційної роботи з підготовки школярів до соціально-професійного самовизначення необхідно проявляти велику гнучкість, оскільки в умовах ринку праці їм ніхто не гарантує оплачувану роботу протягом усього трудового життя, тим більше, пов'язану з однією й тією самою професією. Виходячи з цього, одним з основних завдань соціально-професійної орієнтації має бути сприяння формуванню та розвитку в школярів таких якостей, як здатність до професійного вдосконалення, готовність переключатися з однієї діяльності на іншу, тобто, бути професійно й соціально мобільним.

Отже, головна мета профорієнтаційної діяльності соціального педагога – створення системи діяльності сучасної школи для усвідомленого вибору професії, відповідних соціально-педагогічних умов, які здатні викликати до життя творчі сили самої особистості, дати їй простір для саморозвитку й самореалізації. Тобто, профорієнтація повинна бути засобом активізації внутрішніх резервів і можливостей людини, створення умов для формування в неї здатності до самостійного й усвідомленого рішення про вибір професії, самореалізації в майбутній професійній діяльності

Виходячи із сказаного, стверджуємо, що необхідно створити в школі 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.

Цілком очевидно, що конструювання соціально-педагогічної взаємодії всіх учасників навчання й виховання в школі буде ефективнішим, якщо цей процес спиратиметься на кваліфіковану підтримку та допомогу з боку соціального педагога. Тобто, ми відводимо в цьому процесі соціальному педагогові роль організатора й координатора. Таке соціально-педагогічне середовище, на нашу думку, впливатиме на забезпечення повноцінного, щасливого й змістовного життя старшокласників, сприятиме оптимальній підготовці їх до діяльності в умовах суспільства, що швидко змінюється; навчить мужньо й стійко зустрічати проблеми й негативні ситуації; робити свідомий вибір своїх життєвих цілей, партнерів, протидіяти негативним тенденціям, поглядам, позиціям. Цілісну гармонійно розвинену особистість можна виховати лише в такій само єдиній нерозчленованій соціокультурній цілісності всього життя людини, обставин, у яких вона живе [16, с. 27].

Професійний вибір, на нашу думку, – це не стільки вибір кінцевого результату (професії, посади), скільки вибір шляху професійного й особистісного розвитку. Це не стільки орієнтація на ту чи іншу спеціальність як таку, скільки самовизначення в способах оволодіння цією спеціальністю з метою конвертації їх на ринку праці. Термінологічна різниця слів «орієнтація» й «самовизначення» здається незначною, а по суті справи є принциповою.

Під час профорієнтаційної діяльності соціального педагога закладу загальної середньої освіти необхідно враховувати такі аспекти:

- освітньо-розвивальний аспект, який передбачає вирішення проблеми профорієнтації в органічному зв'язку з навчанням, вихованням і розвитком учнів;
- особистісно-суспільний аспект ставить за мету реалізацію в профорієнтаційному самовизначенні учнів

особистих та суспільних інтересів, важливо при цьому готувати конкурентноспроможну особистість на ринку праці;

- соціально-економічний аспект передбачає питання аналізу реальної потреби суспільства в різних професіях, виявлення їхніх оптимальних перспектив в умовах ринку праці;

- психофізіологічний аспект – основна сутність полягає в тому, що кожен учень має різні психофізіологічні особливості, темперамент, характер; правильний вибір професії не лише визначає життєвий шлях людини, але й сприяє її психофізіологічному вдосконаленню;

- психолого-педагогічний аспект – виховання в учнів потреби в праці, формування мотивів вибору професії, потреб, інтересу, нахилів і спрямованості до майбутньої професії;

- медичний аспект – передбачає аналіз показань і протипоказань учнів до обраної професії відповідно до стану здоров'я;

- правовий аспект включає дотримання обмежень і пільг, передбачених з охорони прав молоді, яка обирає професію [4, с. 144 – 145].

Ми поділяємо думку З. Капустіної [25], що призначення діяльності соціального педагога сучасної школи полягає в тому, щоб кожен учень мав ситуацію успіху, виходячи зі своєї особистісної ситуації розвитку, можливостей і здібностей.

Взагалі, на нашу думку, сучасна соціально-економічна ситуація в Україні ускладнює соціально-професійну адаптацію молоді. Одна з головних причин дезадаптації молодих фахівців у професійному середовищі пов'язана з наявністю й співвідношенням професійно важливих і професійно небажаних якостей особистості.

Разом з тим, як засвідчує практика, на становлення фахівця впливає не сам факт наявності цих якостей, а їх усвідомлення людиною й уміння самостійно розвивати професійно важливі й коригувати професійно небажані якості своєї особистості. Адекватний вибір професії й стійка мотивація до обраної професійної діяльності сприяють успішній адаптації молодих фахівців в обраній професії. У свою чергу, успіх професійного самовизначення молоді залежить від ефективності діяльності фахівців, які надають допомогу старшокласникам на етапі вибору

професії. Тому допомога дорослих повинна мати комплексний, системний, соціально-педагогічний характер.

Проведений теоретичний аналіз проблеми профорієнтаційної роботи в сучасному закладі загальної середньої освіти дозволяє сформулювати основні висновки, які в сукупності становлять наукову концепцію, що визначає наукові орієнтири в побудові системи соціально-профорієнтаційної діяльності соціального педагога в сучасній 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 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 конкурентноспроможної 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 діяльності соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів сучасної 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 ЗЗСО. 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 сучасної 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.

Список використаної літератури

1. Слостенин В. А. Педагогіка : [учеб. посібник для студентів виш. пед. учеб. заведений] / [Слостенин В. А., Ісаєв І. Ф., Шиянов Е. Н.]; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Академія, 2002. – 576 с. **2. Побірченко Н. А.** Профорієнтація в школі: нові освітні позиції і програми / Н. А. Побірченко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2007. – № 38. – С. 3 – 31. **3. Пряжнікова Е. Ю.** Профорієнтація : [учеб. посібник для студентів виш. учеб. заведений] / Е. Ю. Пряжнікова, Н. С. Пряжніков. – [3-е изд., стер.]. – М. : Академія, 2007. – 496 с. **4. Сазонов І. А.** Теорія і практика професійної орієнтації школярів : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сазонов Ігорь Александрович. – Оренбург, 2001. – 305 с. **5. Федоришин Б. О.** Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Федоришин Борис Олексійович. – К., 1996. – 345 с. **6. Профорієнтаційна робота в школі : [метод. рек.] / В. В. Синявський.** – Чернівці : Держ. служба зайнятості України.

Чернігів. обл. центр зайнятості, 2005. – 23 с. **7. Зеєр Э. Ф.** Основы профориентологии : [учеб. пособие для вузов] / Э. Ф. Зеєр, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. – М. : Высш. шк., 2005. – 159 с. **8. Климов Г. И.** Професійна орієнтація і методи професійної роботи / Г. И. Климов. – Рівне : Рівн. пед. ін-т, 1995. – 180 с. **9. Новий** тлумачний словник української мови : [у 3 т.] / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – [вид. 2-е, випр.]; Т. 3. – К. : Аконіт. – 920 с. **10. Лукашевич Н. П.** Психология труда : [учеб. пособие] / Н. П. Лукашевич, И. В. Сингаевская, Е. И. Бондарчук. – [2-изд., доп. и перераб.]. – К. : МАУП, 2004. – 112 с. **11. Резапкина Г. В.** Я и моя профессия: программа профессионального самоопределения для подростков : [учеб.-метод. пособие для шк. психологов и педагогов] / Г. Я. Резапкина. – [2-е изд., испр.]. – М. : Генезис, 2004. – 125 с. : ил. **12. Столяренко Л.** Педагогическая психология : [учеб. пособие] / Л. Столяренко. – Ростов-н/Д : Феникс. – 2003. – 543 с. **13. 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. **14. Потапчук Л. В.** Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Л. В. Потапчук. – К., 2001. – 20 с. **15. Капустіна О. В.** Педагогічні умови активізації професійного самовизначення старшокласників у навчально-виховній діяльності школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / О. В. Капустіна. – К., 2004. – 20 с. **16. Школа** соціального успіху (Прогнози. Ожидания. Действительность) / [под общ. ред. Н. А. Реуцкой, Н. А. Рототаевой]. – [4-е изд.]. – М. : Изд-во. МГУП, 2000. – 65 с. **17. Жемера Н.** Сутність та особливості процесу професійного самовизначення учнів старших класів / Н. Жемера // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 4. – С. 26 – 30. **18. Вірна Ж. П.** Основы професійної орієнтації : [навч. посіб.] / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 156 с. **19. 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»). **20. Сорочинська В. С.** Організаційна робота соціального педагога : [навч. посіб.] / В. С. Сорочинська. – К. : Кондор, 2005. – 198 с. **21. 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»). **22. Зеер Э. Ф.** Психология профессий : [учеб. пособие для студентов вузов] / Э. Ф. Зеер. – [4-е изд., перераб., доп.]. – М. : Академ. проект, Фонд „Мир”, 2006. – 336 с. – («Gaudeamus»). **23. 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. **24. Шишковец Т. А.** Справочник социального педагога / Т. А. Шишковец. – М. : ВАКО, 2005. – 208 с. **25. Капустина З. Я.** Организационно-педагогические основы деятельности социального педагога общеобразовательной школы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Капустина Зинаида Яковлевна. – М., 1999. – 142 с.

О. О. Черних
кандидат педагогічних наук,
голова Правління громадської організації
«Центр кращого Інтернету»

ФОРМУВАННЯ БЕЗПЕЧНОЇ ПОВЕДІНКИ ДІТЕЙ В ІНТЕРНЕТІ ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

***Анотація.** У статті розкривається зміст соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки підлітків через впровадження технології соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей 13 – 16 років в Інтернеті, яка має таку структуру: цільова частина (мета, завдання, об'єкт, суб'єкт); концептуальна частина (наукові підходи, групи принципів); змістовна частина (освітній, комунікаційний, інформаційний компоненти); процесуальна частина (етапи, форми, методи); результативно-оцінювальна частина.*

***Ключові слова:** Інтернет як чинник соціалізації, загрози в Інтернеті, безпечна поведінка дітей в Інтернеті, базові компетенції безпечної поведінки дітей в Інтернеті, соціально-педагогічний супровід формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті.*

Інновації педагогічної освіти в сучасному інформаційному світі тісно пов'язані із стрімким розвитком цифрових технологій та Інтернету. У звіті ЮНІСЕФ «Дитина в цифровому світі» [10] підкреслюється, що в світі один із трьох користувачів Інтернету є дитиною. Відповідно до результатів досліджень на замовлення Інтернет-Асоціації України в травні 2018 року частка регулярних користувачів Інтернету становила 65% населення України у віці від 15 років, з яких 18% молоді люди 15 – 24 років [1]. І хоча статистика не надає можливості побачити розподіл користувачів у віці до 15 років, безперечно, діти й молодь є активними користувачами всесвітньої мережі.

Інтернет – це важливий чинник соціалізації сучасної дитини, взаємодія з яким неоднозначно впливає на її здоров'я

та соціальне становлення. З одного боку, Інтернет дає дитині величезні можливості для спілкування, читання книг, відвідування онлайн-музеїв і перегляду кінофільмів, але разом з тим містить загрози, які можуть мати негативні наслідки для благополуччя самої дитини та її близьких.

Питанню безпеки дітей та молоді в Інтернеті приділяють такі міжнародні організації як Рада Європи, Європейська комісія, Організація з безпеки і співробітництва в Європі, ООН, зокрема Міжнародний союз електров'язку, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ.

Актуальними для формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті у відповідності до міжнародних стандартів є Рекомендація CM/Rec(2014)6 Комітету міністрів Ради Європи державам-членам щодо Посібника з прав людини для Інтернет-користувачів [5], Стратегія Ради Європи з прав дитини (2016 – 2021) [7], Резолюція 32 - й сесії Ради ООН з прав людини «Заохочення, захист і здійснення прав людини в Інтернеті» (2016) [4], Рекомендація CM/Rec(2018)7 Комітету Міністрів Ради Європи щодо Керівництва поважати, захищати та реалізовувати права дитини в цифровому просторі [9].

Увага безпеці дітей в Інтернеті приділяється й у національному законодавстві України. Так, створення безпечного інформаційного простору для дітей визнано одним із пріоритетів у Розпорядженні Кабінету Міністрів України від 5.04.2017 р. № 230-р «Про схвалення Концепції Державної соціальної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини» на період до 2021 року. Це передбачається реалізувати зокрема через такі шляхи: забезпечення захисту персональних даних дитини та іншої конфіденційної інформації про неї, забезпечення безпеки дітей в інформаційному просторі; формування політики запобігання проявам радикалізму, расизму, ксенофобії та іншим формам екстремізму в дітей в умовах стрімкого розвитку інформаційних технологій; упровадження системи соціально-педагогічної роботи з батьками з питань безпеки дітей в інформаційному просторі.

У Концепції нової української школи [3] зазначено, що одними з ключових компонентів нової школи є новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних

для успішної самореалізації в суспільстві, та тісна співпраця з батьками й громадами. Відповідно до «Рекомендацій Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя» від 18 грудня 2006 року серед ключових названо інформаційно-цифрову компетентність, яка зокрема передбачає навички безпеки в Інтернеті та кібербезпеки. Нова українська школа працюватиме на засадах особистісно зорієнтованої моделі освіти, відповідно до якої школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму.

Безперечно, різноманітні програми з безпечної поведінки дітей у мережі Інтернет активно впроваджують в Україні державні, громадські та бізнес-структури. Але, враховуючи визнання Інтернету важливим чинником соціалізації сучасної дитини, необхідність створення безпечного інформаційного простору для дітей та необхідність проведення в закладах освіти заходів з формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті, важлива роль у формуванні безпечної поведінки дітей у всесвітній мережі Інтернет, на нашу думку, належить соціальному педагогові. У контексті стрімкого розвитку інформаційних технологій саме соціальний педагог сьогодні має сприяти успішній соціалізації дітей та формувати в них навички безпечної поведінки в Інтернеті.

Аналіз наукової літератури показав, що, незважаючи на наявність значних напрацювань у напрямі формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті, комплексних соціально-педагогічних досліджень, які б обґрунтовували зміст і специфіку такої діяльності з дітьми в закладах освіти, майже немає.

Проблема небезпечної поведінки дітей в Інтернеті є новою для наукового простору соціальної педагогіки. Тому ми дослідили теоретичні аспекти цієї проблеми, які висвітлюють не лише в психолого-педагогічній літературі, а й в інших галузях науки. Усебічний аналіз наукової літератури дозволив визначити такі напрямки. По-перше, це наукова література, присвячена питанням соціалізації сучасних дітей в Інтернеті. По-друге, література, що висвітлює небезпеки та ризики, з якими стикаються діти під час користування Інтернетом. По-третє, це

література, яка характеризує особливості роботи соціального педагога з формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті.

Обґрунтовуючи у своїх роботах педагогічні теоретичні положення про соціалізацію особистості, І. Зверева, І. Кон, Л. Мардахаєв, А. Мудрик, С. Харченко, О. Безпалько, А. Рижанова та ін. вчені вже з середини 2000-х років підкреслюють роль Інтернету як одного з чинників соціалізації дітей і молоді. Науковим фундаментом для нашого дослідження стали теоретико-методологічні та методичні засади соціально-педагогічної діяльності (Т. Алексеєнко, І. Зверева, А. Капська, С. Курінна, Л. Мардахаєв, Л. Міщик, А. Мудрик, С. Омельченко, В. Поліщук, І. Трубавіна, С. Харченко, Є. Холостова та ін.), різні аспекти соціально-педагогічної роботи з підлітками (О. Безпалько, О. Караман, С. Коношенко, М. Снітко, Л. Цибулько та ін.), різні аспекти соціально-педагогічного супроводу (В. Лазарев, А. Рижанова, І. Рогальська, М. Рожков, Н. Сидорина, А. Тадаєвої та ін.) та соціально-педагогічних технологій (Н. Заверико, Н. Зимівець, С. Расчетіної та ін.).

Для визначення негативного впливу користування Інтернетом ми запропонували поняття «загроза», яке визначаємо як можливість заподіяння збитків здоров'ю та (або) майну людини внаслідок користування Інтернетом. У своїй роботі спираємося на визначення поняття «здоров'я», запропоноване Всесвітньою організацією охорони здоров'я, – «стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів» [6].

Проаналізувавши наявні класифікації небезпечних впливів Інтернету вітчизняних і зарубіжних дослідників і базуючись на наданому нами визначенні поняття «загроза в Інтернеті», ми пропонуємо авторську класифікацію загроз в Інтернеті відповідно до сфер благополуччя людини.

Запропонована класифікація ґрунтується на тому, що дитина перебуває в центрі дослідження і це сприятиме найкращому забезпеченню її інтересів відповідно до ст. 3 Конвенції ООН про права дитини.

У класифікації виділяємо чотири групи загроз в Інтернеті:
- загрози фізичному благополуччю, пов'язані з використанням Інтернету, до яких можна віднести такі:

астенопатія, біль у спині, шиї, епілепсія, зап'ястний синдром, тенденіти, стенокардія, висипи на шкірі обличчя, хронічний головний біль, запаморочення (виникають від тривалого користування комп'ютером); зниження концентрації уваги; порушення сну; зустріч з незнайомцями з мережі; педофілія; пропаганда психоактивних речовин, заклики до масового вживання наркотиків; зневага харчуванням; заподіяння шкоди собі чи іншим, суїцид та ін.;

- **загрози психічному благополуччю, пов'язані з використанням Інтернету**, до яких можна віднести такі: розповсюдження особистих даних в Інтернеті, порушення конфіденційності та онлайнної недоторканності приватного життя; експлуатація довіри; кіберагресія, кібербулінг, залякування, розпалювання ненависті та нетерпимість, мова ворожнечі, тролінг; зміст порнографічного або сексуального характеру, секстинг, Інтернет-повідомлення інтимного змісту; жорстокі й азартні ігри; приниження почуття гідності, порушення прав людини; низька якість інформації, інформаційне перевантаження та ін.;

- **загрози соціальному благополуччю, пов'язані з використанням Інтернету**, до яких можна віднести такі: підвищена збудженість і депресивні стани; перешкода для виконання домашніх справ; зменшення часу спілкування в реальному світі; залежність та ін.;

- **загрози матеріальному благополуччю, пов'язані з використанням Інтернету**, до яких можна віднести такі: реклама, спам, віруси; незаконні завантаження; азартні онлайнні ігри; кібератаки, кібертероризм; придбання товару низької якості; втрата коштів; пошкодження програмного забезпечення комп'ютера; піратство; Інтернет-злочинність, Інтернет-шахрайство; різні форми Інтернет-маркетингу, матеріальні збитки.

Безперечно, запропонований розподіл загроз в Інтернеті є достатньо умовним і кожна загроза в Інтернеті може впливати на декілька сфер благополуччя дитини (або майже на всі).

Наведений перелік загроз в Інтернеті не є вичерпним і може бути змінений і доповнений у зв'язку зі стрімким розвитком Інтернету й цифрових технологій.

Теоретичний аналіз досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, дозволив нам визначити поняття «безпечна поведінка в Інтернеті» та «базова компетенція безпечної поведінки в Інтернеті».

Безпечна поведінка в Інтернеті - це сукупність дій особистості під час користування Інтернетом, що сприяють задоволенню її потреб і водночас запобігають можливості заподіяння збитків фізичному, психічному, соціальному благополуччю та (або) майну як самої людини, так й інших.

Базова компетенція безпечної поведінки в Інтернеті – це втілена в практичну діяльність сукупність знань, умінь і цінностей, що під час користування Інтернетом сприяють задоволенню потреб особистості й водночас запобігають можливості заподіяння збитків фізичному, психічному, соціальному благополуччю та (або) майну як самої людини, так й інших (табл.).

Таблиця

Базові компетенції безпечної поведінки в Інтернеті

| Базова компетенція | Когнітивний критерій (знання) | Поведінкового критерій (навички) | Релятивний критерій (цінності, ставлення) |
|----------------------------------|---|---|---|
| Повага прав людини онлайн | знання про права людини онлайн, приклади їх реалізації та порушення | прояв поваги до прав людини інших осіб в Інтернеті, звернення уваги людей/організацій на випадки, коли вони порушують права іншої особи | розуміння Інтернету як ресурсу для розвитку, простору з такими самими правилами, як і в житті поза Інтернетом |

| | | | |
|---|--|--|---|
| Електронна участь | знання про управління Інтернетом, можливості електронної участі в житті школи, міста, країни, світу | активна участь в Інтернеті, виконання ролей «творець», «критик» | розуміння принципів управління Інтернетом, позитивне ставлення до можливостей електронної участі в житті школи, міста, країни, світу |
| Збереження здоров'я під час роботи з цифровими пристроями | знання про негативний вплив на здоров'я та умови збереження здоров'я під час тривалого користування Інтернетом | систематичне виконання умов для збереження власного здоров'я під час користування Інтернетом | розуміння власного здоров'я як цінності, необхідності створення умов для збереження психічного, фізичного та соціального видів здоров'я під час тривалого користування Інтернетом |
| Звернення по допомогу та захист | знання про необхідні дії у випадку, якщо став жертвою чийхось дій в Інтернеті | наявність власного досвіду звернення по допомогу/захист до різних структур під час користування Інтернетом або такого досвіду в друзів/родичів | визнання дієвості механізмів захисту прав людини, порушених в Інтернеті; сприйняття звернення по допомогу та захист як умови успішного користування Інтернетом |

Отже, соціального-педагогічний супровід формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті ми розглядаємо як вид соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на захист, допомогу й підтримку дитини у формуванні компетенцій безпечної поведінки в Інтернеті через взаємодію як із самим

підлітком, так і з педагогами (вихователями) й батьками або особами, які їх замінюють.

Змістовний аналіз сутнісних характеристик соціально-педагогічного супроводу дав нам можливість спиратися на таку його рису, як технологічність та обґрунтувати та впровадити технологію соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки підлітків в Інтернеті

Запропонована нами технологія включає такі компоненти: цільова частина (мета й завдання, об'єкт, суб'єкт); концептуальна частина; змістовна частина; процесуальна частина (етапи, форми, методи); результативно-оцінювальна частина.

Мета технології – сприяння формуванню безпечної поведінки підлітків в Інтернеті.

Завдання технології соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки підлітків в Інтернеті:

1. Формування базових компетенцій безпечної поведінки підлітків в Інтернеті: «Повага прав людини онлайн», «Електронна участь», «Збереження здоров'я під час роботи з цифровими пристроями», «Звернення по допомогу та захист».

2. Створення середовища соціального партнерства між батьками, педагогами та підлітками щодо формування в підлітків безпечної поведінки в Інтернеті.

3. Розвиток інформаційного простору для безпечної поведінки в Інтернеті, що є доступним, зрозумілим і відповідає потребам підлітків.

Суб'єкти технології – соціальний педагог, педагоги та батьки або особи, що їх замінюють. Соціальний педагог освітнього закладу виконує ключову координаційну роль.

Об'єкт – діти підліткового віку (13 – 16 років).

Концептуальна частина технологій представлена науковими підходами та принципами соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті, реалізується через усі етапи змістовної, процесуальної та результативно-оцінювальної частин.

Науковими підходами стали: компетентнісний, особистісно зорієнтований, діалогічний та діяльнісний підходи до формування особистості, інформаційний, технологічний та комплексний підходи до організації соціально-педагогічної

діяльності.

Аналіз теоретичних і практичних положень, міжнародного законодавства надав нам можливість розробити та вперше запропонувати принципи соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті. Принципи умовно об'єднані в такі тематичні групи:

- визнання Інтернету як чинника соціалізації;
- розробка програм з формування безпечної поведінки дітей в Інтернет;
- втілення та зміст соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті.

Розглянемо принципи соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті через можливі конкретні дії соціального педагога на всіх етапах реалізації технології.

Принцип визнання Інтернету як значущого для підлітка чинника соціалізації передбачає розуміння його як важливої та невід'ємної частини життя підлітка, простору реалізації більшості фундаментальних його прав.

Незважаючи на значний розрив у рівні володіння й часі використання Інтернету між дорослими та сучасними підлітками й бажанням соціального педагога говорити, що «нині діти не такі, як були раніше», визнання Інтернету як значущого чинника соціалізації підлітка надає можливості для вдосконалення соціально-педагогічної діяльності з підлітками та реалізації їхніх інтересів, їх захисту.

Для впровадження принципу зосередження на можливостях, які надає Інтернет, та його позитивному впливі на розвиток соціальної педагог під час розробки та проведення заходів має враховувати позитивний вплив тих чи тих видів діяльності в Інтернеті на дитину, намагатися дивитися на деякі речі очима самої дитини.

Принцип поваги прав людини онлайн передбачає обізнаність соціального педагога з новітніми змінами в міжнародному та національному законодавстві щодо зміцнення поняття прав людини в цифрову епоху й механізмів їх захисту. Також вважаємо за доречне спиратися на методологію освіти в галузі прав людини, що надає можливість не лише передавати

знання, а й формувати ставлення та навички, які є основними компонентами базових компетенцій безпечної поведінки підлітків в Інтернеті.

Принцип наукової обґрунтованості передбачає врахування на етапі планування діяльності результатів досліджень вітчизняних і зарубіжних учених щодо ефективності тих чи тих програм, поширення тих чи тих загроз, дієвих форм і методів. Цей принцип вимагає від соціального педагога додаткової роботи над вивченням сучасних досліджень з питань безпечної поведінки в Інтернеті щодо того, які форми й методи в цій роботі є найефективнішими.

Принцип систематичної оцінки впроваджуваних програм з формування завдань, безпечної поведінки в Інтернеті передбачає змістовний аналіз мети, завдань, змісту, форм і методів, їхньої ефективності, відповідності потребам дітей і стану розвитку Інтернету, наприклад, інформація, як правильно сидіти за стаціонарним комп'ютером під час тривалого користування Інтернетом, є в багатьох випадках застарілою, оскільки більшість підлітків користуються Інтернетом через мобільні пристрої (телефони, планшети тощо). У роботі з батьками й педагогами цей принцип також передбачає використання методики самоаналізу сформованості власних компетенцій безпечної поведінки (рівень розвитку, план і терміни подальшого вдосконалення компетенцій); анкет для зворотного зв'язку (як друкованих, так і онлайн-форм) щодо заходів з формування безпечної поведінки в Інтернеті та їхнього змісту, пропозицій та ідей для подальшої роботи. Анкети для зворотного зв'язку варто зробити анонімними, що, на нашу думку, сприятиме відвертим відповідям як батьків, так і педагогів.

Принцип участі дітей у розробці та втіленні програм, що їх стосуються, може бути реалізований на всіх етапах технології. Ураховуючи те, що участь дітей є одним з основних прав, закріплених у Конвенції ООН про права дитини, та значний розрив у досвіді користування Інтернетом між дітьми та педагогами й батьками, найактуальнішою є робота соціального педагога зі сприяння обговоренню, опитуванню, анкетуванню, дебатів, під час яких підлітки можуть вільно висловити власні думки щодо необхідних заходів з формування

безпечної поведінки в Інтернеті та їхнього змісту; щодо питань, пов'язаних з Інтернетом, які зачіпають їхні інтереси та права в межах сім'ї, школи, місцевої спільноти.

Принцип скоординованої взаємодії з батьками та педагогами передбачає соціально-педагогічну діяльність з підвищення обізнаності батьків і педагогів з питаннями загроз, механізмів захисту та можливостей Інтернету. Реалізація цього принципу має бути зосереджена на розширенні діапазону моделей поведінки батьків щодо формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті. За результатами нашого експерименту, найпоширенішою серед батьків підлітків залишається модель взаємодії, що передбачає лише використання комп'ютерних програм на кшталт батьківського контролю. Але, як зазначають деякі дослідники, крім того, що не знайдено доказів ефективності таких програм, така поведінка може стати загрозою для довірливих стосунків між батьками й дітьми [11].

Також, ураховуючи значний відсоток підлітків, які отримують інформацію про безпечну поведінку в Інтернеті від батьків і вчителів, необхідно ознайомлювати ці дві цільові групи з можливостями надання підтримки та захисту підліткам, якщо вони стали жертвою чиїхось дій в Інтернеті, або попередження їхньої небезпечної поведінки. Педагоги й батьки мають проконсультувати підлітків щодо того, як повідомити про неналежний або нелегальний контент, який вони бачать у соціальних мережах чи на сайтах, якими користуються. Учні мають отримати інформацію про організації, сайти, телефони гарячих ліній, де вони можуть отримати підтримку, якщо стали жертвою чиїхось дій в Інтернеті.

Принцип позитивної атмосфери передбачає створення позитивного емоційного фону спілкування в такій роботі, надання стимулів, створення ситуацій успіху. Соціальному педагогові в роботі необхідно відійти від ідей залякування й використання чорних кольорів, зображень «павутиння», шахраїв у масках, які жахають, а зосередитися на обговоренні безпосереднього зв'язку теми зі щоденним досвідом користування Інтернетом підлітком і плануванням подальших дій щодо його безпечно поведінки, починаючи зі спілкування

в соціальних мережах і завершуючи придбанням товарів онлайн.

Для створення ситуацій успіху можливо використовувати систему відкритих цифрових бейджів, що надає можливість підліткам отримувати в яскравому та сучасному вигляді зображення й опис компетенцій, які він розвинув протягом освітніх заходів, розповсюджувати його серед однолітків у соціальних мережах. Це, своєю чергою, сприяє формуванню позитивного інформаційного простору щодо безпечної поведінки в Інтернеті.

Принцип доступності інформації передбачає подання матеріалу з урахуванням можливостей та особливостей сприйняття цільової групи. Інформація не повинна бути насичена термінами, теоретичними та статистичними відомостями, мова викладання має бути зрозумілою для учасників. Це може бути реалізовано через розробку інформаційних матеріалів самими підлітками або разом з підлітками, наприклад, поняття «механізми захисту» в інформаційних матеріалах можуть бути замінені зрозумілими для підлітка словами «де отримати допомогу?» тощо.

Принцип урахування того, що підліток може стати як жертвою, так і джерелом небезпеки для інших, використовуючи Інтернет. Посилення розуміння того, що власна поведінка підлітків в Інтернеті може завдати шкоди іншим і становити небезпеку для них, має бути в основі програм з формування безпечної поведінки в Інтернеті. Для реалізації цього принципу передбачаємо, що елементи освітніх заходів будуть присвячені й самоаналізу підлітками власних цінностей і поведінки в Інтернеті. Також під час реалізації технології в роботі з батьками, педагогами та учнями необхідно наголошувати на тому, що як жертвою, так і тим, хто може заподіяти шкоду іншим, можна стати неавтоматично й випадково.

Освітній, комунікаційний, інформаційний компоненти технології соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки підлітків в Інтернеті дозволяють у повному обсязі реалізовувати функції соціально-педагогічної діяльності.

Освітній компонент надає можливість для реалізації діагностичної, попереджувально-профілактичної функції через запобігання асоціальних явищ, реагуючи на негатив

і підтримуючи ровесників, які стикаються з проблемами в Інтернеті, виступаючи проти кібербулінгу, повідомляючи про неналежний або нелегальний контент, який підлітки бачать; ознайомлення підлітків з тим, як стерти персональну інформацію [5, с. 49]; неповнолітні повинні бути захищені від вербування, схиляння або примушування до участі в порнографічних матеріалах, які розміщують чи пропонують в Інтернеті (відповідно до Ланцаротської конвенції Ради Європи); коригувально-реабілітаційної функції через формування базових компетенції безпечної поведінки підлітків в Інтернеті, навчання батьків і вчителів допомагати підліткам реагувати на негативні явища в Інтернеті, залишаючись обізнаними з онлайнвою діяльністю своїх дітей, демонструючи власну позитивну онлайнвою поведінку та повідомляючи про неналежний або нелегальний контент, який вони бачать; соціально-терапевтичної функції через підтримку особистісного розвитку дітей за допомогою Інтернету, покращення базових компетенцій безпечної поведінки в Інтернеті, надання допомоги в разі виникнення складнощів або проблем у підлітка під час користування Інтернетом.

Комунікаційний компонент упроваджується через реалізацію комунікативної функції для підтримки відкритого й чесного діалогу з підлітками щодо їхнього онлайнвого життя, зокрема спільного батьків з підлітками використання Інтернету, коли батьки допомагають дітям знаходити й використовувати якісні цифрові ресурси; організаторської функції щодо сприяння скоординованої взаємодії між батьками, вчителями, різноманітними соціальними інститутами та підлітками, спрямованої на формування базових компетенції безпечної поведінки в Інтернеті, використання позитивних можливостей Інтернету; охоронно-захисної функції через відстоювання прав та інтересів дітей і молоді.

Як зазначено в Посібнику з прав людини для Інтернет-користувачів, діти й молодь мають право «на особливий захист і консультування під час користування Інтернетом» [5, с. 11], наприклад, використання фільтрів може створювати штучне відчуття безпеки, а насправді це позбавляє дітей можливості критично мислити щодо інформації та надає дорослим

можливість уникнути довірливих розмов з дитиною. Водночас підлітки є не лише отримувачами інформації, а й активно створюють зміст Інтернету. Це також має бути враховано під час роботи як з підлітками, так і з батьками та викладачами. Як свідчать результати дослідження ЮНІСЕФ «Безпека дітей онлайн: глобальні виклики та стратегії» [8], поінформовані батьки й учителі, які можуть надавати підтримку дітям, є найефективнішим засобом захисту. Також до Інтернет-простору застосовують розуміння недискримінаційного ставлення: користувач не може бути об'єктом дискримінації за будь-якими ознаками, такими як стать, раса, національність, мова, вік та ін. Особливу увагу в контексті реалізації технології слід приділити дотриманню права на приватне життя. Ефективні засоби правового захисту можна отримати безпосередньо від Інтернет-провайдерів, органів державної влади та (або) національних правозахисних органів.

Інформаційний компонент може бути реалізований через попереджувально-профілактичну функцію соціально-педагогічної діяльності для запобігання асоціальних явищ. Підліток має отримати від соціального педагога, учителів, батьків чітку інформацію про те, які онлайн-вміст і поведінка є незаконними, та про можливості повідомити про такі вміст і поведінку в Інтернеті. Підліток повинен знати, що вміст, який він створює в Інтернеті, або той що створюють інші, може бути доступний будь-де і будь-коли, що, своєю чергою, може завдати шкоди гідності, безпеці, приватному життю тощо. Також у контексті реалізації цієї функції соціальний педагог має приділити увагу роботі з попередження негативного впливу на здоров'я підлітка. У цьому компоненті відображається й реалізація прогностичної функції, що надає можливість соціальному педагогові передбачити результати технології соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки підлітка в Інтернеті.

У загальному вигляді запропонована нами змістовна частина реалізується через низку заходів процесуальної частини, що відповідають загальній структурі технології та таким етапам: діагностичний, підготовчий, основний.

Процесуальну частину (етапи, форми, методи) технології

соціально-педагогічного супроводу ми пов'язуємо з динамікою діяльності з підлітками, батьками, педагогічним колективом і партнерськими організаціями.

Усі елементи процесуальної частини тісно взаємопов'язані між собою, тому що тільки в поєднанні вони здатні зробити технологію соціально-педагогічного супроводу безпечної поведінки підлітків в Інтернеті ефективною.

Освітній компонент містить такі заходи процесуальної частини:

1. Виявлення рівня сформованості чотирьох базових компетенцій безпечної поведінки підлітків в Інтернеті.
2. Презентація результатів та освітньої тренінгової програми підліткам, учителям, батькам.
3. Формування чотирьох базових компетенцій безпечної поведінки підлітків в Інтернеті: надання знань, формування практичних навичок і цінностей.

Комунікаційний компонент реалізують через такі заходи процесуальної частини:

1. Самооцінка рівня сформованості чотирьох базових компетенцій безпечної поведінки в Інтернеті педагогами, батьками.
2. Розробка освітніх заходів для батьків і педагогів щодо формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті.
3. Проведення освітніх заходів для батьків і педагогів щодо формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті.

Інформаційний компонент упроваджують через такі заходи процесуальної частини:

1. Розробка інформаційних матеріалів для батьків, педагогів, дітей. Розробка відкритих цифрових бейджів для підлітків (відповідно до чотирьох базових компетенцій), педагогів, батьків і партнерських організацій.
2. Аналіз сайту й роботи закладу освіти щодо дотримання прав людини в Інтернеті та внесення змін.
3. Поширення інформаційних матеріалів для батьків, педагогів, дітей. Упровадження і видача відкритих цифрових бейджів для підлітків (відповідно до чотирьох базових компетенцій), педагогів, батьків і партнерських організацій, що стали учасниками освітніх заходів з безпечної поведінки

в Інтернеті.

Розглянемо детально зазначені елементи процесуальної частини технології соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті.

Освітній компонент передбачає виявлення рівнів сформованості компетенцій безпечної поведінки підлітків в Інтернеті. Опитування можна проводити як з використанням друкованих версій анкети, так і онлайн за допомогою онлайн-форм. Для цього в тому числі було використано підготовлену нами анкету для старшокласників, яка містить 21 питання, серед яких питання на виявлення рівнів сформованості трьох критеріїв (когнітивного, поведінкового, релятивного) базових компетенцій безпечної поведінки в Інтернеті: «Повага прав людини онлайн», «Електронна участь», «Збереження здоров'я під час роботи з цифровими пристроями», «Звернення по допомогу та захист». Для визначення зв'язку між віком, статтю, місцем проживання, часом проведення в Інтернеті підлітком і батьками, допомогою батьків у безпечному використанні Інтернету та рівнем сформованості компетенцій використовувались додаткові питання. Так, за результатами опитування у когнітивному критерії превалюють низькі та середні рівні сформованості; майже порівну розподілені низькі й середні рівні поведінкового критерію. Значно відрізняються рівні сформованості релятивного критерію: близько половини підлітків мають середній рівень, майже порівну розподілені низькі та високі рівні. Було визначено також, що якщо вищий рівень однієї з чотирьох базових компетенцій безпечної поведінки в Інтернеті, вищим є й рівень інших компетенцій.

Звідси важливою частиною реалізації освітнього компонента технології є презентація результатів анкетування підліткам, учителям, батькам, яка може відбуватися на педагогічній нараді, батьківських зборах чи класній годині. Під час презентації необхідно зосередитися на загальному представленні інформації щодо класу, а не на індивідуальних показниках. Це надає можливість уникнути цькування підлітків одним одного за результатами анкетування. Під час підготовки та проведення презентацій бажаним є використання мультимедійного обладнання або друкованих матеріалів.

Презентацію результатів анкетування підліткам, учителям, батькам важливо поєднати з презентацією освітньої тренінгової програми щодо сформованості чотирьох базових компетенцій безпечної поведінки підлітків в Інтернеті. Важливими вважаємо прозорість і зрозумілість усіх етапів технології для кожного з учасників. Технологія також може бути представлена з використанням візуальних матеріалів, зокрема інфографіки.

Освітня програма з формування чотирьох базових компетенцій безпечної поведінки підлітків в Інтернеті передбачає чотири тренінгові сесії з надання знань, формування практичних навичок і ставлень. Кожна сесія передбачає формування однієї з визначених компетенцій.

Ураховуючи те, що права людини застосовують і до онлайн-простору, для формування компетенції «Повага прав людини онлайн» заходи мають бути побудовані на принципах і підходах освіти з прав людини. Для розробки змістовного компонента технології ми спираємося на Всесвітню програму освіти в галузі прав людини ООН, Рекомендацію CM/Rec (2010) 7 Комітету міністрів Ради Європи, від 11 травня 2010 року «Хартія Ради Європи про виховання демократичної громадянськості та освіти в галузі прав людини». Так, Хартія передбачає виховання демократичної громадянськості та освіти в галузі прав людини через усі види формальної, неформальної та інформальної освіти, що, своєю чергою, надає можливість для комплексної та якісної роботи з підлітками.

Нам дуже близьким є те, що освіта з прав людини не лише є джерелом знань про права людини та механізми їх захисту, а й формує навички, необхідні для заохочення, захисту та здійснення прав людини в повсякденному житті. Як зазначено в посібнику з освіти в галузі прав людини «Компас», особливістю навчання в галузі прав людини є те, що його здійснюють через задіяння трьох напрямків світосприйняття людини («розум», «серце», «руки»). Воно відбувається через передачу тим, хто навчається, знань («розум»), формування навичок поведінки («руки»), а також через розвиток цінностей («серце»). Такий підхід відповідає трьом завданням освіти з прав людини: навчання про, заради та через права людини [2].

Так під час заняття «Права людини онлайн» підлітки

познайомились з правами людини онлайн та міжнародними документами, що їх проголошують, зокрема зі змістом Резолюції 32 сесії від 27 червня 2016 року Ради ООН з прав людини «Заохочення, захист і здійснення прав людини в Інтернеті» [4], «Посібника Ради Європи з прав людини для Інтернет-користувачів» [5]; розвинули навички визначення ситуацій реалізації та порушення прав людини онлайн під час щоденного користування Інтернетом. Під час вправи дійшли висновку, що дотримання прав людини першочергове в будь-яких правилах приватних компаній (зокрема Інтернет-провайдерів і власників веб-сайтів). Одна з вправ була присвячена мові ворожнечі в Інтернеті, під час якої обговорили необхідність знаходження балансу між реалізацією права на свободу висловлювань та не порушенням прав іншої особи. Детально проаналізували «піраміду мови ненависті» та приклади того, що мова ненависті призводить до злочинів, зокрема нанесення фізичних ушкоджень та вбивств. Особливе зацікавлення в підлітків викликала вправа «Легально чи нелегально?», у ході якої вони в мікрогрупах аналізували приклади видів діяльності в Інтернеті та визначали, чи є легальними такі дії. Підлітків здивувало, коли вони вперше дізнались, що підбір паролів від скайпу, електронної пошти будь-кого іншого, розміщення відеороликів порнографічного змісту на власній сторінці в соціальній мережі, поширення електронного листування з особою на загал, розміщення фото особи без її згоди є нелегальною діяльністю й людину може бути притягнуто до адміністративної та кримінальної відповідальності згідно з чинним законодавством України. Це ще раз підкреслює необхідність аналізувати онлайн-діяльність підлітків і надавати інформацію відповідно до їхніх потреб, демонструючи шляхи запобігання можливим загрозам їхньому благополуччю під час користування Інтернетом.

Формування компетенції «Електронна участь» має бути зосереджено на розширенні ролей підлітка, які він може відігравати завдяки Інтернету, від «спостерігача» до «творця»; ознайомленні з можливостями участі в житті школи, громади, міста, країни, світу. Соціальний педагог знайомить дітей з надихаючими історіями електронної участі інших дітей у різних містах і країнах щодо культурного та соціального перетворення,

з інструментами електронної участі тощо. Зокрема під час освітніх заходів підлітки мають ознайомитися з поняттям «управління Інтернетом» і дізнатися, як узяти в ньому участь.

Для розробки заходів з формування компетенції «Збереження здоров'я під час роботи з цифровими пристроями» ми враховували всі три види благополуччя: фізичне, психічне, соціальне. Підлітки дізнались про результати останніх досліджень щодо впливу на людину тривалого користування цифровими пристроями та шляхів запобігання негативному впливу на здоров'я. Під час дискусій і роботи в малих групах підлітки розробляли умови та щоденні правила збереження психічного, фізичного й соціального видів здоров'я під час тривалого користування Інтернетом. Найголовнішим було те, що визначених правил вони мали самі дотримуватися в подальшому, тому необхідно було писати найреальніші дії, які вони почнуть впроваджувати одразу після заняття. Це було одним з дискусійних питань, оскільки, деякі підлітки зазначали: «Ми звикли говорити те, що від нас очікують, і це ніяк не пов'язано з тим, що ми цього дотримуємось». Ця позиція дещо схожа з позицією батьків і педагогів, які під час експериментального впровадження технології також наголошували на подвійних стандартах у роботі й вихованні підлітків – батьки й педагоги самі не дотримуються багатьох правил безпечної поведінки в Інтернеті.

Компетенція «Звернення по допомогу та захист» передбачає дослідження механізмів звернення по допомогу та захист як умови успішного користування Інтернетом. Також формування цієї компетенції передбачає розгляд тем «Комерціалізація Інтернету», «Поширення реклами» та «Досвід онлайн-покупок», що надасть можливість протистояти загрозам матеріальному благополуччю. Так заняття передбачали ознайомлення з необхідними діями у випадку, якщо підліток став жертвою/спостерігачем чийхось дій в Інтернеті або джерелом небезпеки для інших людей; обговорення наявного досвіду звернення по допомогу/захист під час власного користування Інтернетом або друзів/родичів до різних структур. Під час розгляду судових справ та аналізу випадків з життя підлітки відпрацювали механізми захисту прав людини, порушених

в Інтернеті, та отримання досвіду звернення по допомогу й захист під час користування Інтернетом. Також було розглянуто такі теми, як «комерціалізація Інтернету», «поширення та вплив онлайнової реклами», «досвід онлайнових покупок», «придбання віртуальних товарів», що дало можливість підвищити обізнаність із загрозами матеріальному благополуччю та в майбутньому виробити вміння протистояти цим загрозам. Найбільше здивування підлітків викликала інформація про те, що в разі зіткнення з інтернет-шахрайством батьки, наприклад, можуть звернутись до кіберполіції, заповнивши онлайнове звернення на офіційному сайті.

Важливим аспектом тренінгової програми з формування чотирьох базових компетенцій безпечної поведінки в Інтернеті є надання простору для отримання підлітками досвіду шляхом проведення таких групових вправ, які дають можливість для поглибленого обговорення досвіду за допомогою техніки «Цикл Колба» .

Комунікаційний компонент технології передбачає соціально-педагогічну роботу з батьками й педагогами. *Визначений нами принцип* скоординованої взаємодії з батьками й педагогами передбачає надання повної інформації про зміст технології, а також роботу соціального педагога з підвищення обізнаності батьків і педагогів з питаннями компетенцій безпечної поведінки в Інтернеті, загроз, механізмів захисту й можливостей Інтернету.

Ця робота соціального педагога з батьками ґрунтується на таких принципах: принцип позитивної атмосфери, що передбачає створення позитивного емоційного фону спілкування в такій роботі, надання стимулів, створення ситуацій успіху; принцип урахування того, що підліток, використовуючи Інтернет, може стати як жертвою, так і джерелом небезпеки для інших; принцип визнання Інтернету значущим для підлітка чинником соціалізації.

Ключові повідомлення, які мають бути висвітлені під час реалізації технології соціально-педагогічного супроводу змістовно відображено в роботі групи дослідників. Так, у дитячо-батьківських стосунках заходи захисту на підтримку безпеки дітей (наприклад, фільтри чи програми батьківського контролю

для ПК) мають сенс тільки в стресових ситуаціях. Навіть караючи дітей, забороняючи їм користуватися соціальною мережею або грати в конкретну гру (тобто, батьківська реактивна стратегія поведінки), можна отримати протилежні ефекти в довгостроковій перспективі. Як зазначає Дж. Джансес з колегами, покарання не вчать дітей цінностей або норм поведінки, а можуть збільшити ймовірність таємного проступку. Якщо батьки хочуть запобігти зовнішнім ризикам через Інтернет (наприклад, шкоді, заподіяної незнайомими або кіберзалякуванню) шляхом застосування обмежень зверху вниз (через заборону користуватися Інтернетом і спілкуватися з незнайомими людьми в Інтернеті), вони можуть перешкоджати праву підлітків взаємодіяти з однолітками й автономно брати участь в онлайн-світі. Крім того, такі дії можуть погіршити внутрішню динаміку сім'ї, наприклад, діти втрачають довіру [11, с. 4].

Роботу з батьками вважаємо за необхідне зосереджувати на навчанні їх можливих конкретних дій для надання допомоги підліткам, що стикнулися з загрозами в Інтернеті. Це можуть бути поради, контактні телефони гарячих ліній для дітей і підлітків, сайти надання підтримки й допомоги, контактна інформація кіберполіції тощо.

Також вважаємо важливим дотримання відкритого спілкування батьків з дітьми щодо їх щоденного користування Інтернетом та надання власного прикладу безпечного користування Інтернетом, на яких наголошено в різних керівництвах щодо безпеки дітей в Інтернеті для батьків. Безумовно, досвід користування Інтернетом дітьми й батьками різний, батьки можуть почуватися невпевнено під час обговорення теми безпечної поведінки в Інтернеті, але в роботі соціального педагога важливо враховувати цю особливість і допомагати батькам, надаючи їм інструменти для створення та підтримки довірливих стосунків у родині та допомоги своїм дітям у формуванні безпечної поведінки в Інтернеті.

Отже, у роботі з батьками в межах технології соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті ключовими напрямками є: надання соціальним педагогом батькам інструментів для створення й підтримки довірливих стосунків у родині та допомоги своїм дітям

у формуванні безпечної поведінки в Інтернеті; навчання відкритого обговорення в родині досвіду користування Інтернетом підлітком; обговорення важливості надання батьками власного прикладу безпечного користування Інтернетом; використання батьками проблем, з якими стикаються діти під час користування Інтернетом, як можливостей для навчання, а не для покарання чи звинувачення.

При цьому в змісті просвітницької роботи як з батьками, так і з педагогами в освітньому, комунікаційному та інформаційному компонентах технології обов'язково мають бути висвітлені такі питання: «загрози благополуччю дитини в Інтернеті», «базові компетенції безпечної поведінки в Інтернеті», «права людини онлайн», «електронна участь», «механізми захисту», «збереження здоров'я під час роботи з цифровими пристроями», «принципи формування безпечної поведінки в Інтернеті» та ін.

Ці теми можуть бути представлені під час проведення презентацій, тренінгів, освітніх семінарів, вебінарів, у друкованих чи електронних інформаційних матеріалах з метою підвищення компетентності батьків і педагогів у питаннях формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті.

Інформаційний компонент запропонованої нами технології містить як аналіз наявного інформаційного простору щодо дотримання прав дитини в Інтернеті (зокрема, сайту закладу освіти) та внесення змін у разі виявлення випадків порушення прав дитини в Інтернеті, так і впровадження нових форм для підвищення обізнаності підлітків, батьків, педагогів з безпечною поведінкою в Інтернеті. Відповідно до принципу створення позитивної атмосфери пропонуємо використовувати відкриті цифрові бейджі. Реалізуючи принцип «систематичної оцінки впроваджуваних програм», у межах цього компонента також передбачаємо оцінювати дієвість інформаційних матеріалів для батьків, педагогів, дітей через їх анонімне опитування з використання друкованих анкет чи онлайн-форм.

Ураховуючи новизну теми та з метою впровадження єдиних інформаційно-методичних стандартів у роботу соціального педагога з соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті розроблено

методичний посібник «Керівництво з соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки підлітків в Інтернеті» (далі «Керівництво») [7]. Керівництво схвалено для використання в закладах загальної середньої освіти (Лист ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» №21.1/12-Г-761 від 9 листопада 2017 р.). Керівництво містить такі основні змістовні блоки: теоретичні основи безпечної поведінки підлітків в Інтернеті (основні поняття; види загроз в Інтернеті; види діяльності підлітків в Інтернеті, сучасні соціально-психологічні особливості користування підлітків Інтернетом тощо); єдині інформаційно-методичні стандарти для впровадження технології соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті (принципи, підходи); ресурсне забезпечення діяльності (опис вправ з формування базових компетенції безпечної поведінки підлітків в Інтернеті, освітніх заходів для педагогів і батьків; перевіірочні списки щодо дотримання прав дитини в Інтернеті (зокрема, на шкільному сайті), корисні посилання (корисні Інтернет-ресурси та література для використання під час підготовки та проведення заходів для підлітків, педагогів і батьків).

Реалізація змісту технології передбачає використання групових і масових форм роботи.

Групові форми й методи роботи з підлітками:

- методи діагностики: анкетування, фокус-група, включене спостереження (дають змогу отримати інформацію про знання, ставлення та поведінку підлітка стосовно безпечної поведінки в Інтернеті та планувати подальшу роботу);

- методи надання інформації (тренінг, відеолекторій, вебінар, бесіда, зокрема з елементами рольових ігор, роз'яснення, переконання, позитивний і негативний приклади, настільна гра тощо), дискусія, консультація;

- форми й методи залучення підлітка: участь у розробці питальників і заходів з формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті, створення друкованих, аудіовізуальних матеріалів (плакати, буклети, інформаційні повідомлення для онлайн-простору). Новизна цієї групи форм і методів полягає в тому, що підлітки є не лише отримувачами інформації та ресурсів, а й активно залучені в процес розробки та втілення заходів

з формування безпечної поведінки в Інтернеті.

Масові форми й методи роботи з підлітками: День безпечного Інтернету (відзначається щорічно у вівторок другого тижня лютого), онлайнві акції та кампанії, відкриті цифрові бейджі. Усі ці форми, уважаємо, сприяють творчій самореалізації та задоволенню потреб у спілкуванні з ровесниками, поширенню ідей безпечної поведінки в Інтернеті в позитивній атмосфері. Взагалі, на нашу думку, у технології соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті повинні домінувати групові та масові форми й методи роботи.

Намагаючись уникнути додаткового втручання в освітній процес закладу освіти та збільшення навантаження на соціального педагога, ми визначили сфери, щодо яких соціальний педагог у межах реалізації соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки підлітків надає рекомендації:

- принципи та особистісна позиція педагога/психолога/класного керівника стосовно формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті;

- рекомендації для батьків щодо сприяння безпечній поведінці підлітків в Інтернеті;

- заходи до щорічних дат, які можуть стосуватися безпечної поведінки підлітків в Інтернеті (День безпечного Інтернету, День прав людини, Новий рік, канікули тощо);

- масові заходи, завданням яких є формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті;

- запрошення залучених фахівців (психологів, працівників правоохоронних органів, суддів, медиків, представників громадських організацій) до групової роботи з підлітками, батьками, педагогами.

Результативно-оцінювальна частина технології соціально-педагогічного супроводу передбачає аналіз успішності реалізації трьох компонентів: освітнього, комунікаційного та інформаційного. Освітній компонент аналізують за результатами виявлення рівня сформованості чотирьох базових компетенцій безпечної поведінки підлітків в Інтернеті шляхом проведення повторного опитування після завершення тренінгової програми. Результатом досягнення завдання цього компоненту стало підвищення рівня сформованості чотирьох

базових компетенцій безпечної поведінки підлітків в Інтернеті, а саме: зменшення низького рівня та зростання середнього й високого рівнів сформованості когнітивного, релятивного та поведінкового критеріїв безпечної поведінки підлітків 13-16 років. Успішність комунікаційного компонента визначають, обговорюючи зміни в безпечній поведінці підлітків в Інтернеті.

Результатом досягнення завдання цього компоненту є наявність середовища соціального партнерства між батьками (або особами, що їх замінюють), педагогами та підлітками щодо формування безпечної поведінки підлітків в Інтернеті. Дієвість інформаційного компонента вимірюють за допомогою оцінювання інформаційного поля щодо дотримання прав людини в Інтернеті та висвітлення безпечної поведінки в Інтернеті (зокрема дієвості інформаційних матеріалів для батьків, педагогів, дітей). Результатом досягнення завдання цього компоненту є наявність у закладі освіти інформаційного простору для безпечної поведінки дітей в Інтернеті, що є доступним, зрозумілим та відповідає потребам підлітка.

Отже, теоретичний аналіз наукових досліджень показує, що інновації педагогічної освіти в сучасному інформаційному світі тісно пов'язані із стрімким розвитком цифрових технологій та Інтернету. Інтерес учених до проблеми безпечної поведінки підлітків в Інтернеті є актуальним, але в Україні ця проблема ще залишається малодослідженою. Запропонована технологія соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті оптимально вписується в роботу закладу освіти та сприяє формування безпечної поведінки підлітків в Інтернеті.

Список використаної літератури

- 1. Дослідження** інтернет-проникнення в Україні II квартал 2018 року. URL: <https://inau.ua> (дата звернення: 29.11.2018).
- 2. Компас** : посіб. з освіти в області прав людини за участі молоді / за ред. Р. Гомеса. Рада Європи, 2014. 624 с.
- 3. Концептуальні** засади реформування середньої школи. URL : <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 29.11.2018).
- 4. Поощрение** и защита всех прав человека, гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав,

включая право на развитие : Резолюция 32-й сессии Совета ООН по правам человека (27 июня 2016 г.). **5. Посібник** з прав людини для інтернет-користувачів та пояснювальний меморандум (Рекомендація CM/REC(2014)6 Комітету міністрів Ради Європи державам-членам щодо посібника з прав людини для Інтернет-користувачів та пояснювальний меморандум). URL : <http://hr-online.org.ua> //<http://hr-online.org.ua> (дата звернення: 06.09.2017).

6. Устав Всемирной организации здравоохранения. URL : <http://www.who.int/governance/eb/constitution/ru> (дата звернення: 06.08.2016).

7. Черних О.О. Керівництво із соціально-педагогічного супроводу формування безпечної поведінки підлітків в Інтернеті : навч.-метод. посібн. Київ : ТОВ «Компринт», 2017. 104 с.

8. Child Safety Online : Global challenges and strategies, Innocenti Publications (2011). URL : <https://www.unicef-irc.org/publications/650/> (дата звернення: 16.12.2015).

9. Recommendation CM/Rec(2018)7 of the Committee of Ministers to member States on Guidelines to respect, protect and fulfil the rights of the child in the digital environment.

10. The State of the World's Children 2017: Children in a Digital World. UNICEF Publications. UNICEF. URL : https://www.unicef.org/publications/files/SOWC_2017_EN_G_WEB.pdf (дата звернення: 29.11.2018).

11. Zaman B., Nouwen M. *Parental controls : advice for parents, researchers and industry.* London : EU Kids Online, 2016. URL : <http://eprints.lse.ac.uk/65388> (дата звернення: 06.09.2017).

Наукова школа професора Сергія Яковича Харченка

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.

4. **Тесленко В. В.** «Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні».

5. **Докучаєва В. В.** «Теоретико-методологічні засади проєктування 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. **Расказова 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».

2018 р.

18. **Гришак С. М.** «Теорія і практика розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн: порівняльний аналіз».

2019 р.

19. **Лісовець О. В.** «Теорія та практика формування соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти».

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 гендерного 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. **Кутовий 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».

2017 р.

62. **Курінний Я. В.** «Первинна економічна соціалізація дітей 5-6-річного віку в дошкільних навчальних закладах».

63. **Черкашин О. В.** «Формування у молодших школярів знань про пожежну безпеку у виховній позакласній роботі».

2018 р.

64. **Черних О. О.** «Соціально-педагогічний супровід формування безпечної поведінки дітей в Інтернеті».

2019 р.

65. **Гончарова І. С.** «Формування полікультурної компетентності у майбутніх менеджерів туризму у вищих навчальних закладах».

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. Отрошенко ; 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.
9. **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.

10. Педагогічні технології в сучасних наукових дослідженнях: досвід та інновації : монографія / за ред. С. Я. Харченка ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. – 372 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. Моїсеєва, 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. Моїсеєва, 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

**ІННОВАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ
ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ**

Монографія

Науковий редактор:

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

Комп'ютерне верстання – В. В. Прошкін
Дизайн обкладинки – Н. А. Бабинець

Здано до склад. 30.04.2019 р. Підп. до друку 31.05.2019 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. арк. 19,93. Наклад 300 прим. Зам. №

Видавець і виготовлювач ТОВ «Талком»
03115, м. Київ, вул. Львівська, 23,
тел./факс (044) 424-40-69, 424-56-26
E-mail: ukraina.vdk@email.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 17.05.2013.