

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ:
ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ

**ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В СУЧАСНИХ НАУКОВИХ
ДОСЛІДЖЕННЯХ:
ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ**

Монографія

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

**ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНИХ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ:
ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ**

Монографія

**ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2017**

УДК 37.012

П 24

Науковий редактор:

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

Рецензенти:

- Сисосва С. О.** – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар відділення загальної педагогіки та філософії освіти Національної академії педагогічних наук України
- Дубасенюк О. А.** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка
- Омельченко С. О.** – доктор педагогічних наук, професор, ректор ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

П 24 **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.

ISBN 978-966-617-327-3

У монографії представлено теоретичні та методологічні засади розробки та практичного використання інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі, зокрема розкрито педагогічні технології підготовки фахівців соціальної сфери, а також технологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів. Установлено, що технологічний підхід до процесу навчання і соціального виховання має право на існування в контексті нової освітньої парадигми лише в тому випадку, якщо він трансформується в інструмент, що забезпечує особистісно-орієнтований, гуманістичний характер цілісного процесу навчання та виховання.

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

УДК 37.012

*Рекомендовано до друку вченою радою
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
(протокол № 12 від 26 травня 2017 року)*

ISBN 978-966-617-327-3

© Авторський колектив, 2017

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017

З М І С Т

ПЕРЕДМОВА	5
------------------------	---

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

Харченко С. Я. Активні форми та методи навчання як сучасна педагогічна технологія професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів	6
Караман О. Л. Теоретико-методологічні засади підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими	29
Петришин Л. Й. Технологічний аспект формування креативності фахівців соціальної сфери у контексті фахової підготовки	53
Рассказова О. І. Технологічний підхід як методологічна основа соціально-педагогічної діяльності з розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти	98
Чайковський М. Є. Технології формування інклюзивної компетентності викладачів як суб'єктів соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами	133
Чернецька Ю. І. Технології соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в реабілітаційних центрах	163
Степаненко В. І. Технології підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку....	188

РОЗДІЛ 2
ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ
ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Докучасва В. В. Проектування інноваційних педагогічних систем як трансдисциплінарно зорієнтовані концепція та технологія	210
Бабич В. І. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я сучасних підлітків (процесуальний аспект).....	243
Прошкін В. В. Педагогічна технологія реалізації навчання, заснованого на дослідженнях	271
Роман С. В. Удосконалення змісту й технологій фахової підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів	295
Гришак С. М. Легітимація гендерної проблематики в академічному дискурсі вищої школи пострадянських країн: формування нової гендерної парадигми та технологій в освіті	324
Кечик О. О. Організація самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін	348

ПЕРЕДМОВА

У даний час в Україні продовжується становлення нової європейської системи вищої освіти, орієнтованої на входження в світовий освітній простір. Цей процес супроводжується розвитком педагогічної теорії та освітньої практики, плюрализму в виборі методологічних орієнтирів у дослідженні сучасних проблем навчання та виховання. Відбувається пошук різноманітних варіантів змісту освіти, використання можливостей сучасної дидактики, наукова розробка та практичне обґрунтування новітніх ідей і технологій. Важливе значення у підвищенні ефективності навчального процесу надається розробці та практичному використанню інноваційних педагогічних технологій.

Аналіз наукових досліджень останніх років, досвіду роботи вітчизняної та зарубіжної вищої школи показують, що процес технологізації освітньої діяльності стикається з багатьма труднощами: багаточисленністю інновацій, недостатньою розробкою загальних орієнтирів і критеріїв у виборі технологій для вивчення конкретної дисципліни. У науці існує неоднозначна оцінка ролі технологізації у підвищенні якості освіти: одні заперечують необхідність і можливість технологізації навчального процесу, інші науковці обмежують сферу використання педагогічних технологій рамками відтворюючого типу навчання, треті – оцінюють технологічний підхід як інструмент розвитку особистості.

У цих умовах викладачу вищої школи необхідно не тільки орієнтуватися в широкому спектрі сучасних інноваційних технологій, ідей та напрямків, але й творчо підходити до їх реалізації на основі глибоких знань їх теоретико-методологічних основ. Сьогодні бути педагогами та викладачами неможливо без осмислення методологічних і теоретичних основ освітніх технологій, допомогти чому і призначена дана монографія науковців різних університетів України, яких об'єднує суспільно-наукова діяльність у складі Науково-дослідницького центру соціальної педагогіки та соціальної роботи ЛНУ імені Тараса Шевченка і НАПН України.

Основна загальна ідея авторів монографії полягає в тому, що технологічний підхід до процесу навчання і соціального виховання має право на існування в контексті нової освітньої парадигми тільки в тому випадку, якщо він трансформується в інструмент, що забезпечує особистісно-орієнтований, гуманістичний характер цілісного процесу навчання та виховання.

РОЗДІЛ 1

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

С. Я. Харченко

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

АКТИВНІ ФОРМИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ ЯК СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ І СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

***Анотація.** У підрозділі з позиції повороту від масового навчання до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, спираючись на їхню самостійну роботу, активні форми і методи навчання, розкриваються сучасні технології професійної підготовки соціальних працівників і соціальних педагогів. При цьому акцент зроблено на детальній характеристиці активних методів навчання на сутнісному рівні. Відзначено, що внутрішня суть методу навчання відображає його змістовний блок, а зовнішня форма прояву – процесуальний. Активний метод навчання розглядається як система модельної фіксації змісту соціально-педагогічної підготовки студентів, що імітує реальну діяльність фахівця й відповідних способів реалізації цього змісту з метою інтенсифікації навчання.*

***Ключові слова:** активний метод навчання, аналіз проблемних ситуацій, ділова гра, розвиток творчих здібностей, моделювання професійної діяльності.*

Одним з напрямів подальшого прогресу педагогічної освіти є рішучий поворот від масового навчання до посилення індивідуального підходу, розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців, спираючись на їх самостійну роботу, активні форми й методи навчання, дискусії, моделювання

практичних ситуацій у соціально-педагогічній сфері.

Практика навчання студентів, особливо з дисциплін педагогічного циклу, також показує, що особлива увага повинна приділятися не тільки змісту освіти, але й методиці навчання майбутніх фахівців. Досвід цілої низки педагогічних ВНЗ України свідчить, що досить ефективними у викладанні педагогічних дисциплін є такі методи й прийоми, при яких активну участь у навчанні беруть самі студенти.

Мова йде про способи, що стимулюють активну розумову діяльність студентів, які, урешті-решт, призводять не тільки до кращого запам'ятовування, але й, що головне, до вироблення практичних умінь і навичок застосовувати одержані знання, формування спрямованості на виховну роботу.

Спроби інтенсифікувати процес навчання робляться й вельми успішно, у межах традиційних методів і форм, основу яких складають лекції та семінари. У першу чергу, це впровадження в навчальний процес проблемних лекцій і аналіз проблемних ситуацій на семінарах. Проте проста модифікація старих методів не забезпечує успішного вирішення нових завдань. Прагнення максимально підпорядкувати навчальний процес цілям інтенсифікації формування необхідних умінь призвело до розробки нових методів активного навчання [2; 3; 4; 6; 7; 8; 10].

Проблема їх наукової розробки, методики застосування пов'язана із загальним напрямом перебудови вищої педагогічної освіти, у якій ясно позначилася тенденція переходу від переважно інформативних форм і методів навчання до активних, перенесення акценту з повчальної діяльності викладача на пізнавальну діяльність студента з тіснішим зв'язком навчання й професійної практики. Наукова розробка й застосування активних методів навчання в соціально-педагогічній підготовці студентів відбувається, в основному, у напрямі приватно-методичного характеру для вирішення локальних навчальних завдань. Глибокі теоретичні дослідження проблеми (розробка теоретичних і методичних засад, створення їх системи, класифікація, виявлення структури методу) тільки починається, і можна у зв'язку з цим констатувати факт нерозробленості її в педагогічній науці.

Аналіз науково-педагогічної літератури і практики роботи педагогічних ВНЗ показує, що активні методи навчання впроваджуються в навчальний процес емпірично, часом інтуїтивно, без належного обґрунтування. Навіть назви використовуваних у навчанні методів найрізноманітніші: ділові, повчальні, дидактичні, імітаційні, психотехнічні та ін. ігри, рішення педагогічних завдань, ігровий тренінг. Труднощі викликає й оволодіння методикою їх застосування, унаслідок чого вони часто використовуються неадекватно їх можливості.

Логіка розробки активних методів навчання припускає рішення у взаємозв'язку двох груп дослідницьких завдань: науково-теоретичних (аналіз суті і структури активних методів навчання, визначення початкових понять, створення системи методів) і науково-методичних (алгоритм застосування активних методів навчання, методичні умови й вимоги їх розробки).

Спроба вирішення названих завдань стає можливою на основі теоретичного аналізу з урахуванням існуючих у дидактиці концепцій методів навчання, різних дефініцій поняття «методи навчання», їх класифікацій. При цьому необхідно врахувати такі істотні обставини.

По-перше, проблема методів навчання в педагогіці є однією з найбільш актуальних, і навряд чи можна знайти в сучасній дидактиці поняття, яке викликало б стільки дискусій і суперечок. Це пояснюється не тільки великою теоретичною значущістю проблеми, але й обумовленістю практики навчання від теорії, оскільки саме методи навчання позначають перехід від теорії, навчання до практичної діяльності. Усе зумовило накопичення великого наукового матеріалу в галузі розвитку теорії і практики методів навчання. За останні роки з'явилася велика кількість робіт, що досліджують у різних аспектах методи навчання, створені фундаментальні праці, що відображають різні концепції, різноманіття класифікацій методів навчання.

У цій роботі, видно, немає необхідності розглядати всі існуючі концепції, оскільки це зроблено в ряді досліджень.

Досить мати на увазі той факт, що й сьогодні в дидактиці, не дивлячись на переконливі й очевидні успіхи в дослідженні методів навчання, немає їх єдиної теоретичної основи. У цьому

питанні можна цілком погодитися з висновком І. Лернера, згідно з яким існуюча номенклатура методів при всій значущості її історичної ролі не має єдиної теоретичної підстави й тому не піддається чіткій класифікації. Сама номенклатура методів не гарантує досягнення всієї мети навчання. І теорія методів не мала прогнозуючого значення, тобто не сама обумовила пошук нових засобів і способів їх застосування, досягнення знов створеної мети. Це досягалося емпіричним шляхом, у практиці навчання, керівництвом з боку суспільства, а не завдяки самій теорії методів навчання [5, с. 34].

У зв'язку з цим своє завдання ми бачимо не в детальному аналізі й критиці існуючих концепцій, а у виявленні й інтеграції з користю для дослідження, що проводиться, найбільш їх сильних сторін.

Друга обставина полягає в тому, що найбільш глибокі й змістовні дослідження методів навчання зроблені в галузі шкільної дидактики. У галузі ж вузівської дидактики, не дивлячись на ряд монографій і навчальних посібників, глибоких розробок просто немає. З цього питання, на думку Т. Кудрявцева, існують дві діаметрально протилежні точки зору. Відповідно до однієї з них немає, необхідності в психолого-педагогічних обґрунтуваннях теорії вузівського навчання, оскільки практика задовільно справляється із завданнями навчання у вищій школі. Суть іншої точки зору полягає в тому, що ніякої науково розробленої педагогіки вищої школи немає і що її потрібно створювати.

Вважаємо, що між вузівською дидактикою й дидактикою школи є великі відмінності. В основі їх лежать відмінності в самому навчальному процесі ВНЗ і школи і, у першу чергу, у таких компонентах, як мета, зміст освіти, методи навчання. При зіставно-порівняльному аналізі можна стверджувати, що відмінності як у змістовному, так і в процесуальному боці навчання у ВНЗ і в школі очевидні. Цей факт зовсім не означає, що при дослідженні методів навчання у вищій школі слід ігнорувати досягнення шкільної дидактики. У багатьох теоретичних дослідженнях у галузі дидактики школи метод навчання виступає як категорія загальнодидактична. Автори намагаються визначити роль методу навчання в загальній

структурі навчальної діяльності, яка виявляється в способах управління пізнавальною діяльністю з боку тих, хто навчає, видах пізнавальної самостійності тих, хто навчається, і, нарешті, у використанні джерел пізнання і логічних прийомах мислення. Уявлення про методи навчання повинно бути абстракцією високого порядку, що не має прямого відношення до шкільної або вузівської практики навчання. Теоретичне дослідження методу навчання пов'язане з конкретною дійсністю опосередковано, то це дає нам підставу стверджувати, що пошуки дослідників у визначенні суті й вироблення дефініції методу в шкільній і вузівській дидактиці можуть і розгортаються в одному напрямі, що дає нам право використовувати суму наукових знань про методи навчання.

При визначенні концептуальної основи теоретичного дослідження активних методів навчання слід ураховувати, що в науковій літературі й аналіз їх вивчення мають місце в основному: на рівні приватних методик, що не дозволяє визначити суть самих методів.

Для достатньо переконливого й достовірного наукового обґрунтування активних методів навчання потрібна детальна характеристика їх на сутнісному рівні. При цьому ми виходимо, по-перше, з логіки і структури процесу навчання, причому не з якого-небудь одного боку, а враховуємо всі його структурні компоненти у взаємозв'язку. Такий підхід обумовлений тим, що кожна зі сторін навчання повинна знаходити своє адекватне віддзеркалення в методах. Тут ми частково сходимося з точкою зору І. Харламова, який також, виходячи з аналізу компонентів процесу навчання, виділяє три його головні сторони (цільову, змістовну й процесуальну), але в нього ця єдина підстава в побудові концепції методів навчання на сутнісному рівні припускає необхідність виділення гносеологічного аспекту, що встановлює відповідність пізнавальної діяльності тих, хто навчається, із загальними закономірностями пізнання, форми пізнання, обумовлені суттю методів навчання, зрештою визначають характер пізнавальної діяльності тих, кого навчають, і вже через це можуть бути відображенням однієї зі сторін методу навчання [9, с. 193].

Логіка дослідження методів навчання, як утім і будь-якого

предмета або процесу, повинна починатися з вивчення явища, що відображає його суть. Тому цілком обґрунтовано виділення як зовнішньої, так і внутрішньої сторін методу навчання як єдиного цілого, що також має концептуальне значення.

Внутрішню суть методу навчання складає взаємодія таких компонентів: мета навчання, зміст освіти, способи пізнавальної діяльності студентів, види психічних процесів засвоєння змісту освіти. Зовнішню форму прояву методів навчання складають: способи управління пізнавальною діяльністю тих, кого навчають, способи наочної діяльності тих, кого навчають, з оволодіння змістом освіти, форми навчальної діяльності.

Внутрішня суть методу навчання відображає його змістовний бік, а зовнішня форма прояву – процесуальний. У своїй сукупності вони й утворюють метод навчання як цілісну конструкцію, що володіє новими якісними характеристиками, які не містяться в складових її компонентах. Це висновок дозволяє нам вважати метод навчання певною системою. Якщо виходити з формулювання В. Афанасьєва, який визначає систему як сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових, інтеграційних якостей, що не властиві окремо взятим створюючим систему компонентам, думаємо, є серйозні підстави вважати за можливе таке припущення [1].

В узагальненому вигляді запропонований нами підхід до дослідження активних методів навчання можна сформулювати так: можливий розгляд активних методів навчання на сутнісному рівні припускає виявлення як внутрішніх, так і зовнішніх сторін методу, виходячи з логіки й структури навчального процесу й відповідності їх загальним закономірностям процесу пізнання, що дає цілісне уявлення про їх якісну визначеність як системи.

Пропонована концепція в загальнодидактичному аспекті не претендує на наукову новизну на рівні перетворення, оскільки в ній частково знайшли своє віддзеркалення погляди інших дослідників цієї проблеми і за основу її взяті їх найбільш сильні, на нашу думку, положення. Вірогідно, можна говорити про новизну концепції на рівні доповнення існуючих підходів теоретичних засад активних методів навчання, яка можлива при розкладанні сутності активних методів навчання на складові

компоненти, у межах пропонованого теоретичного походу.

Визначимо, у чому ж полягає внутрішня суть активних методів навчання. Виходячи з прийнятих нами цілей навчання в педагогічній системі підготовки студентів соціально-педагогічної діяльності, активні методи направлені переважно на формування в студентів практичної, психологічної й психофізіологічної готовності. Для їх досягнення принципово важливо, щоб навчальний процес був найменше організований як процес передачі певних видів діяльності в нормативному плані, щоб зміст освіти не був трансляцією готових знань у вигляді незмінних і абсолютних зразків, стандартів і шаблонів. Тому зміст підготовки в активному методі навчання представлений у вигляді моделі, що імітує майбутню реальну соціально-педагогічну діяльність майбутніх фахівців. В основі такої (імітаційної) моделі лежить соціально-педагогічне завдання або комплекс завдань, «одягнених» у форму педагогічної ситуації. Можна сказати, що тут зміст освіти присутній у прихованому, опосередкованому вигляді й становить систему найрізноманітніших соціально-педагогічних знань, актуалізація й перетворення яких під впливом різноманітних умов і фактів, закладених у педагогічну ситуацію, формує педагогічну спрямованість, уміння й професійно важливі якості.

Специфіка модельного змісту освіти диктує й особливості пізнавальної діяльності студентів. Цілком очевидно, що вирішити яким-небудь способом соціально-педагогічну ситуацію можна лише глибоко її проаналізувавши. Як відомо, суть аналізу полягає в розчленовуванні цілого на створюючі його компоненти, частини. Це уявне розчленовування соціально-педагогічної ситуації повинно проходити у два етапи. На першому етапі вона розкладається на певні моменти, потім в аналізі відбувається якісний стрибок: мислення виділяє проблему, оцінює й вибирає шляхи її вирішення. Дослідниками встановлено, що аналіз практично неможливий на емпіричному рівні. Потрібно мати достатньо глибокі наукові знання в галузі педагогіки і психології.

Аналіз є необхідною початковою умовою пізнання педагогічної ситуації. Але, разом з тим, він не дає ще можливості ухвалити правильне педагогічне рішення проблеми.

Це завдання пізнання можна вирішити тільки за допомогою синтезу, тобто уявного возз'єднання компонентів, що вичленували в ході аналізу, у єдине ціле.

Якщо аналіз є «рух думки від цілого до частин, від конкретного в його безпосередній почуттєвій сприйманій формі до абстрактного – категоріям, поняттям, що відображають окремі компоненти, сторони цілого», то синтез же є «рухом думки у зворотному напрямі – від частин, компонентів до цілого, від абстрактного, такого, що відображає ті або інші сторони, до конкретного як єдності різноманіття» [1, с. 141].

Такою логікою, шлях пізнання, що диктуються особливостями змісту в активному методі навчання.

Модельним змістом освіти визначаються й психічні процеси засвоєння. Студент, самостійно вирішуючи поставлені завдання, повинен поставити себе на місце соціального працівника або педагога, у думках діяти так, як би він діяв у реальній дійсності. А в реальній ситуації він повинен бути здатним ставати на точку зору клієнта, передбачати можливі труднощі в його діяльності, розуміти, як він сприймає певну ситуацію. Інакше кажучи, мова йде про процеси рефлексії, які на практиці пронизують рішення найрізноманітніших завдань, з якими має справу соціальний працівник і педагог. Можна вважати, що процес засвоєння змісту освіти студентом через активний метод навчання якщо не ідентичний, то вельми близький природі, рефлексії реальної діяльності фахівця.

Таким є у стислій формі аналіз компонентів, що відображають внутрішню суть активного методу навчання, з якого виходить, що всі компоненти тісно між собою зв'язані, при провідній ролі модельного змісту освіти, яка й визначає внутрішню суть методу. Зовнішню форму прояву активного методу навчання, обумовлену внутрішньою суттю, складають:

1. Способи управління пізнавальною діяльністю студентів – спостереження, аналіз, корекція дій студентів, постановка нових завдань, введення додаткової інформації тощо.

2. Способи наочної діяльності студентів – це імітаційні дії студентів, що відображають реальну соціально-педагогічну дійсність залежно від постановлених навчальних завдань.

3. Форми навчальної діяльності – словесно-слухова,

словесно-практична.

Найбільш істотною стороною зовнішньої форми прояву активного методу навчання в, мабуть, великий ступінь самостійності студентів при вирішенні навчальних завдань, що відповідає модельному змісту освіти, закладеному в методі навчання.

Вищевикладений підхід до аналізу активних методів навчання дозволяє визначити їх суть і саме початкове поняття.

Активний метод навчання – це система модельної фіксації змісту соціально-педагогічної підготовки студентів, що імітує реальну діяльність фахівця й відповідних способів реалізації цього змісту з метою інтенсифікації навчання.

Виходячи з цього формулювання, у процесі підготовки майбутнього соціального працівника й педагога ми виділяємо такі активні:

1. Вирішення соціальних і педагогічних завдань.
2. Аналіз проблемних ситуацій.
3. Ділові ігри.

Ця своєрідна класифікація активних методів навчання побудована за ступенем складності імітаційної моделі реальної діяльності фахівця. При аналізі соціальних і педагогічних завдань має місце уявна модель діяльності фахівця. Студент для правильного аналізу суті завдання в думках ставить себе на місце фахівця, припускає, як учинив би він, зіставляє свої можливі дії з діями соціального працівника або педагога. При вирішенні проблемної ситуації студент на основі імітаційної моделі змісту діяльності створює (у думках) й реалізує словесно модель своєї соціально-педагогічної діяльності. У ході ділової гри досягається максимально можлива ідентифікація реальної діяльності фахівця й імітаційної діяльності студента.

Як відомо, у педагогічній літературі немає усталеної й загальноприйнятої думки про те, які саме методи навчання відносити до активних. Часто дослідники, які займаються проблемою активізації пізнавальної діяльності студентів, усі або більшість наявних методів відносять до так званих «традиційних», а ті, які досліджує він – до активних, оскільки їх призначення полягає в активізації пізнавальної діяльності студентів. Немає ніяких серйозних підстав ділити методи

навчання на «традиційні», «пасивні» й «активні». Але це не означає, що сам термін – активні методи навчання – не має права на існування. Ним оперують і викладачі-практики, і педагоги-вчені. Суть проблеми, вважаємо, у тому, щоб дати наукові, доказові обґрунтування сутності активних методів ознак, за якими вони можуть бути виділені в особливу групу. Це важливо як для проведення теоретичних досліджень у цій галузі, так і для практичного застосування активних методів у соціально-педагогічній підготовці студентів. Те, що до активних методів навчання ми відносимо методи, у яких зміст освіти закладений у вигляді імітаційної моделі професійної діяльності фахівця, чим і обумовлені специфічні способи взаємодії викладача і студента, не тільки дозволяє виділити групу таких методів, але й дає ясні підстави того, як будувати методіку навчання, організувати практичне їх застосування в соціально-педагогічній підготовці студентів.

Прослідкуємо це на прикладі розробки ділових ігор як найбільш складному за конструюванням активному методі навчання.

Ділова гра є імітацією реальної діяльності фахівця в тих або інших штучно відтворених ситуаціях його взаємодії з клієнтами. Встановлено, що ігри як метод навчання володіють такими перевагами перед традиційними методами.

Ділова гра служить перш за все «інструментом» розвитку творчого теоретичного і практичного мислення студентів, здібностей до аналізу соціально-педагогічних проблем, постановки й вирішення суб'єктивно нових для студентів завдань, що досягається через організацію взаємодії учасників гри з пізнаванням змістом соціально-педагогічної діяльності, заданої в грі конструктивно у вигляді системи проблемних завдань або конкретних навчальних ситуацій.

За допомогою гри безпосередньо в самому навчанні вдається перекинути місток від теоретичних знань соціально-педагогічної галузі методіки цієї роботи до практичних умінь і навичок. Ухвалюючи «напівреальні» рішення, проводячи «напівреальні» дії, студент – учасник гри – має можливість знайти правильну лінію поведінки, оптимальне рішення проблем, проблем, що стоять перед ним. Атмосфера гри ставить

його перед необхідністю максимально реалізувати свої внутрішні можливості. Відмічено, що інтенсивність розумової роботи під час подібних занять така, що засвоюється до 90% навчального матеріалу, тоді як на звичайній лекції – лише 20%.

Рольове перевтілення допомагає учасникам гри глибше усвідомити й об'єктивно аналізувати свою й чужу поведінку. Цінним є те, що заняття з використанням ділової гри не зводиться лише до механічного, хоча й ефективного, використання навчального матеріалу. Воно виробляє вміння мислити системно, продуктивно, характеризується рухом думки, тобто стає творчим процесом, що, безумовно, значно підвищує інтерес до самого навчання.

Найбільш ясною й незаперечною перевагою ігрового методу є наочність, передбачених дій і наслідків рішень, що приймаються, чинник часу, тобто гра дозволяє бачити як безпосередні, так і довгострокові результати своїх рішень, і, нарешті, повторення наявного досвіду із зміною установок, тобто в грі можна неодноразово вирішити одне і те ж завдання, підходячи до нього кожного разу по-новому. Самі по собі безперечні достоїнства ділових ігор ще не гарантують успіху в навчанні майбутніх соціальних педагогів і працівників. Щоб якісно підготувати і провести ділову гру, мало бути навіть дуже кваліфікованим викладачем у тій або іншій галузі знань. Одночасно необхідні знання й глибоке розуміння психолого-педагогічних принципів ігрової діяльності, методичних вимог до ділової гри, що становлять педагогічні основи підготовки й проведення ділових ігор.

Тільки повне оволодіння викладачем як професійними, так і педагогічними основами гри може зумовити високий рівень поведінки занять із застосуванням ділової гри.

АКТИВНІСТЬ – основний принцип ігрової діяльності, що виражає активний прояв інтелектуальних можливостей гравців. Кожен студент, який присутній на занятті, – учасник гри. Він або виконує ту або іншу роль, або є експертом (спостерігачем). Не повинно бути жодного студента, який не має конкретного навчального завдання. Саме тому гру називають класичним способом навчання дією.

ПРИНЦИП ДИНАМІЧНОСТІ – визначає тимчасово

чинник в ігровій діяльності, яка є активною взаємодією в динаміці подій і явищ. Оскільки гра імітує реальний соціально-педагогічний процес реальні ситуації, які на практиці розв'язуються в обмежений або чітко окреслений час, то і в грі не може бути статички, пауз у той час, коли необхідні дії. Будь-яка гра має початок і кінець і протікає рівно стільки часу, скільки б і в житті розв'язувалося поставлене завдання, тобто чинник часу в грі має таке ж першорядне значення, як і в реальній діяльності.

ПРИНЦИП ЦІКАВОСТІ – відображає захоплюючі, цікаві прояви гри, які чинять сильну емоційну дію на студента і можуть бути однією зі спонук до участі в ній. Кваліфіковано проведена гра, якій властиві новизна, неповторність, несподіванка, не залишає байдужими її учасників, викликає в них емоційний підйом, є спонукачем пізнавального інтересу.

ПРИНЦИП ВИКОНАННЯ РОЛЕЙ – заснований на ігровому моделюванні професійної діяльності соціального працівника або педагога й відображає явище імітації та імпровізації. Ігрове моделювання – це спосіб уявлення себе в «чужій особі», метод відтворення імітованої діяльності. Можна вважати, що ділова гра неможлива без рольового виконання, без входження в роль, без дій від першої особи. Інакше втрачається сам сенс навчання дією.

ПРИНЦИП ПРОБЛЕМНОСТІЇ – у діловій грі виражає логіко-психологічні закономірності мислення й навчання. Процес досягнення мети у грі здійснюється у визначених, об'єктивно даних умовах, сукупність яких утворює деяку ситуацію діяльності. При цьому гравець стикається з перешкодами утрудненнями, тобто з проблемною ситуацією, яка завжди є «розузгодження» між цілями й можливостями їх досягнення. Якщо такого розузгодження немає, немає труднощів у вирішенні поставлених завдань, немає інтелектуальної напруги, то не буде й навчання.

ПРИНЦИП РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ – відображає усвідомлення студентами підсумків ігрових дій як конкретної наочної діяльності. Інакше кажучи, результати гри можуть служити відправною точкою для організації подальшого навчання і як об'єктивні результати навчання.

ПРИНЦИП САМОСТІЙНОСТІ – аксіома ігрової діяльності, оскільки в будь-якій діловій грі студент повністю імітує й розіграє роль без підказки та допомоги викладача і своїх товаришів, діючи самостійно від першої особи.

У виявлених дослідниками принципах ігрової діяльності відбиті основні принципи й властивості ділових ігор, що мають велике дидактичне значення й широкий діапазон застосування з метою підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності.

Які ж цілі навчання майбутніх фахівців можна успішно реалізувати за допомогою ділових ігор? Раніше наголошувалося, що активні методи призначені для навчання технології майбутньої професійної діяльності, основу яких складають уміння й навички.

За допомогою ділової гри можливо формувати практично весь комплекс професійних умінь у соціально-педагогічній діяльності. Але, як показав досвід, найбільш ефективні ділові ігри у формуванні, по-перше, комунікативних умінь, розвитку умінь міжособистісного спілкування з клієнтами, по-друге, технологічних умінь у конструюванні й використанні форм і методів взаємодії.

Для нас ділова гра важлива тим, що в процесі підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності вона дозволяє ефективно формувати не тільки практичну, але й, що суттєво, психофізіологічну і психологічну готовність до цього виду професійної діяльності.

У навчальному процесі, виходячи з названих цілей, ділові ігри використовуються на практичних заняттях з курсів соціальної педагогіки, теорії і практики соціальної роботи, методики роботи соціального педагога.

Але, незалежно від того, при вивченні якої навчальної дисципліни вони використовуються, введення ділових ігор у процес соціально-педагогічної підготовки як етапу в переході від теорії до практики буде найбільш ефективним, якщо ігри педагогічно й психологічно організовані, тобто враховується низка необхідних методичних вимог, які були нами сформульовані вже в процесі впровадження ділових ігор у практику навчальної роботи.

Перша така вимога – це забезпечення відповідності ділових ігор цілям навчання. Викладачі повинні добре уявляти собі, чого вони хочуть навчити студентів і чого можна досягти за допомогою ділових ігор. Гра ніколи жодним чином не вичерпує всього курсу навчання, вона лише частина навчального процесу і її потрібно використовувати в оптимальному поєднанні з традиційними методами навчання. Достоїнства ігрового методу не роблять його універсальним, здатним замінити лекції й семінари. Але гра може розкрити слабкість у тому або іншому розділі викладання й допомогти зробити на ньому акцент у наступних періодах навчання. Інтерес, втрачений на лекції, можна порушити грою. Важливо, щоб попереднє планування системи ігор було достатньо детальним, було визначене їх місце в процесі навчання.

Разом з тим аналіз практики використання ділових ігор у навчанні майбутніх фахівців, опублікованих методичних рекомендацій щодо їх упровадження свідчить про часом спотворене уявлення організаторів ігор про їх цільове призначення. Наприклад, якщо по ходу ділової гри одному зі студентів наказується грати роль досвідченого соціального педагога, іншому – педагога з авторитарним стилем, третьому – педагога-демократа, то цілком очевидно, що всі вони прагнутимуть якнайкраще реалізувати свої функції, виходячи із заданих рольових особливостей поведінки, між з необхідності педагогічно правильно вирішити ту або іншу ситуацію. Інакше кажучи, для студента більш важливо, як він виглядає в цій ролі, яка об'єктивно не відповідає його досвіду, майстерності, стилю діяльності. Звідси витікає, що регламентувати потрібно не рольові функції, а опис соціальної ситуації, умов, у яких належить діяти учасникам гри. Виходити ж при виконанні всіх дій студент повинен з особистого досвіду, знань і вмінь. Тільки таким чином можна досягти цілей навчання.

Друга обов'язкова вимога полягає в тому, що гра повинна мати максимально можливу схожість з реальними соціальними умовами, у яких працюють учасники гри, що дозволяє їм проводити паралелі. Реалістичність гри полягає в підборі типових соціально-педагогічних ситуацій, вона повинна становити для гравців якусь новизну, що вимагає свого вирішення. Якщо гра не

достатньо реалістична, тобто для неї відібрані непродуктивні моделі діяльності, то студенти грають тільки для розваги, тоді як мета їх використання полягає в навчанні.

Третя вимога припускає інтелектуальну й емоційну готовність учасників до гри і створення атмосфери невимушеності й пошуку. Було відмічено, що гравці часто не докладають досить зусиль, щоб грати реалістично, незалежно від того, є гра реалістичною чи ні. Причина цього – відсутність найбільш істотного елементу реальності відповідальності за зроблену помилку або ухвалення неправильного рішення, що призводить у природних умовах до конфліктних ситуацій, незадоволеності своєю діяльністю та інших негативних наслідків. Такі недоліки в реалістичності переживання повинні компенсуватися чіткою системою підготовки до гри й кваліфікованим контролем за її ходом.

Суть наступної вимоги полягає у відповідності змісту гри рівню підготовки її учасників. Чим менше у студентів знань і досвіду, тим простіше повинні бути ігри, що обираються. Проте гра не повинна бути замкнутою в собі, тобто не повинна перетворюватися на самоціль. Якщо гра надмірно спрощена, то вона лише підкріплює прагнення гравців спиратися в основному на інтерпретацію минулого досвіду, не стимулює їх розумову діяльність. Важлива вимога ефективного використання ігор – це ретельна підготовка навчально-методичної документації, що включає в собі елементи процесу розробки ігор. Документація повинна містити відповіді на питання про те, якими способами забезпечується досягнення навчальної мети, які вимоги висуваються до підготовки студентів, як забезпечується їх активна участь у грі, яка роль і функції викладача в проведенні занять. Вона може бути оформлена у вигляді сценарію гри або методичних указівок.

Остання вимога включає певні ролі організатора гри (викладача).

Оскільки ефективність використання ділових ігор багато в чому залежить від майстерності викладача, то уявляється особливо важливим глибше зупинитися на аналізі цього положення. Не буде перебільшенням сказати, що в основному викладач, який проводить заняття, відповідає за успіх або

невдачу проведення гри. Дуже важливий рівень знання ним деталей проведення гри, її складових елементів, а також уміння створити такі умови, у яких досягається максимальна зацікавленість і користь для учасників гри. Психологи вказують, що при зацікавленості сприйняття й запам'ятовування навчальної інформації істотно поліпшується. Тому, щоб гра принесла найбільшу користь, треба підтримувати рівень зацікавленості гравців. Було відмічено, що якщо гра тягнеться дуже довго або викладач зловживає їх кількістю, то інтерес до ігор різко падає. Для того, щоб це виявити, зрозуміти й виправити, потрібен висококваліфікований методист.

Оскільки викладачам самим доведеться розробляти сценарії ігор, тому що готових розробок практично немає, нами запропонувала загальна структура створення ігор. Розробка гри розбивається на ряд етапів і завершується оформлення методичної документації. Кожному етапу розробки гри відповідає розділ сценарію.

Документація включає такі розділи:

- 1) завдання гри;
- 2) учасники гри;
- 3) умови й правила гри;
- 4) інструкція викладачу;
- 5) інструкція учасникам гри;
- 6) необхідна інформація.

Завдання гри: у них дається перелік тих умінь, якостей і ін., які можуть формуватися у студентів у процесі гри та її аналізу.

Учасники гри: тут визначається кількість безпосередніх учасників і спостерігачів і визначається, які ролі виконуватимуться.

Умови і правила гри містять:

- 1) попереднє завдання, яке студенти повинні виконати гри (якщо в ньому є необхідність);
- 2) опис конкретної соціально-педагогічної ситуації, у якій належить діяти учасникам;
- 3) загальний опис тих дій, які повинні провести учасники гри;
- 4) правила, яких повинні дотримуватися всі присутні;

5) статус викладача в грі.

Інструкції викладача включають його обов'язки як перед грою, так і в ході її. Він повинен:

1) розподіляти ролі між учасниками гри й роз'яснити умови та правила гри;

2) пояснити студентам, як їм чинити при виконанні тієї або іншої ролі й забезпечити їх методичним матеріалом (інструкцією);

3) вступити в гру при відхиленні від намічених навчальних цілей з метою стимулювати інтерес до гри;

4) провести ретельний аналіз гри, включаючи дії всіх її учасників, і зробити загальні висновки.

Інструкція учасникам гри. Вони записуються на картках і роздаються персонально кожному виконавцю ролі й кожному спостерігачу. Інструкції визначають об'єкт спостереження й дають перелік тих питань, на які їм слід звернути увагу.

Необхідна інформація є описом психолого-педагогічних особливостей як окремих ділянок гри, так і ситуації в цілому.

Перший компонент – створення ігрової атмосфери. Викладач повинен, по-перше, пояснити студентам, у чому полягає смисл ігрової діяльності, її навчальна цінність, налаштувати їх на серйозний лад, на відповідальне виконання рольових функцій. По-друге, важливо психологічно підготувати тих, хто навчається, до проведення гри й до прийняття ролі. Викладач створює емоційне тло, атмосферу невимушеності, розкутості, колективної взаємодії тих, хто є. І, по-третє, викладач ставить перед студентами проблему, яка викликає інтерес, бажання її вирішити. Постановка такої проблеми є свого роду переходом до наступного компонента або етапу гри – засвоєння ігрової інформації. Поставивши перед групою проблему, викладач повинен ясно й детально пояснити умови та правила гри. Після цього він розподіляє ролі серед учасників. Якщо ділова гра тільки починає входити в практику навчання, то бажано найбільш складну і важку роль давати найбільш підготовленим та ініціативним студентам. Далі учасникам гри дається вся потрібна інформація (індивідуальна) про характер ролі, що виконується, і взаємодіє з рештою учасників гри. Така інформація може бути наперед підготовлена у вигляді

письмових інструкцій для виконавців і карток для експертів (спостерігачів).

Оскільки сама гра є імітацією реальної діяльності соціального педагога або працівника, яка є процесом рішення незліченного ряду професійних завдань, то наступним компонентом проведення гри й буде рішення її учасниками виниклих завдань. Особливість полягає в тому, що учасники гри практично вирішують ці завдання без допомоги викладача, вступаючи при цьому у взаємодію один з одним, конструюючи форми й зміст своєї діяльності. Як показують дослідження і практичний досвід викладачів, ефективною є така послідовність рішення завдань:

1. Аналіз і формулювання завдання.
2. Пошук можливих рішень.
3. Ухвалення рішень.

Інша частина студентів, не одержуючи ролевих завдань, спостерігає за ходом гри. У кожного є своя картка, де вказаний об'єкт спостереження, виділені основні елементи, на які потрібно звернути увагу. По грі соціальний педагог або соціальний працівник – головна фігура, тому доцільно спостереження за ними доручити кільком експертам. Інші спостерігають за рішенням окремих проблемних ситуацій, можливо, конфліктів, за настроєм і активністю учасників гри.

Будучі присутніми при колективному вирішенні професійних завдань, спостерігаючи за діями виконавців ролей, вони ведуть інтенсивну інтелектуальну роботу, аналізують окремі елементи гри, критично зіставляють побачене зі своїм досвідом.

Не дивлячись на те, що викладач, на перший погляд, не бере безпосередньої участі в грі, його діяльність не обмежується контролем за ходом гри, діями виконавців ролей, з тим, щоб вони відповідали виконанню навчальних цілей. У разі відхилення від намічених цілей він втручається в гру, відновлює «рівновагу» між учасниками гри, коректує їх діяльність. Викладач керує проведенням гри, використовуючи при цьому низку прийомів. Для ускладнення завдань, що стоять перед гравцями, і підтримки інтересу до гри він може давати вступні завдання. Це можуть бути конфліктні ситуації або ініціативи, додаткова інформація, що істотно міняє хід гри. Викладач може

запропонувати тим, хто грає, помінятися ролями. Такий прийом ефективний у разі, коли учасникам гри в міжособистісному спілкуванні важко вирішити педагогічно правильно конфліктну ситуацію. Обмін ролями дозволяє «суперникам» встати на місце один одного й реальніше сприйняти ситуацію, що склалася. Дуже продуктивний такий прийом: викладач зупиняє гру і пропонує кому-небудь з учасників гри взяти назад ухвалене рішення, яке неправильне, і переграти той або інший фрагмент, використовуючи названі прийоми, викладач добивається максимально ефективного рішення поставлених завдань і досягнення позитивних результатів практичної діяльності студентів.

Завершальний етап гри – аналіз її ходу і результатів. Він проводиться на початку кожним з безпосередніх учасників, які в першу чергу проводять самооцінку власних дій, пояснюючи, чому вони так чинили. Потім в обговорення включаються експерти, які висловлюють свою думку з питань, виділених у персональних завданнях (картках), а потім свої зауваження по ходу й за результатами гри. Бажано, щоб свої поправки вони вносили у вигляді ігрових мініатюр, відтворюючи окремі фрагменти гри у своєму трактуванні. У процесі обговорення у слухачів виробляється вміння ясно й переконливо аргументувати, висловлювати свої думки.

Щоб обговорення пройшло організовано, у ньому доцільно виділити основні моменти, які потребують аналізу й оцінки. По-перше, потрібно визначити, наскільки оптимально було знайдено рішення поставлених професійних завдань. Це і точність аналізу виниклих завдань в умовах проблемних ситуацій, і гнучкість стратегічних і тактичних рішень, що поєднуються з правильним виконанням заданих умов гри. І, по-друге, необхідно оцінити ступінь розуміння аргументування партнерів, пристосування до їх дій, уміння співпереживати в ситуаціях спілкування.

У діловій грі беруть участь практично всі студенти, у ході її аналізу відбувається обмін досвідом знаннями, тобто виявляються можливості для взаємного збагачення. Цінним є, коли обговорення пронизується особистісним ставленням студентів до запропонованого завдання. Останнім виступає

викладач, збагачуючи підсумки розбору й аналізу гри та формуючи основні висновки. Трудність у проведенні гри, особливо на етапах вирішення завдань, полягає в тому, що створена для гри модель проблемної ситуації, якою б реалістичною вона не була, усе одно бідніше за змістом і обсягом інформації для аналізу, ніж проблеми, що виникли в реальному житті. Відсутність у моделі деяких чинників, таких, наприклад, як реальний стиль взаємин соціального педагога з дітьми або психологічна атмосфера, що реально склалася і яка визначає їх взаємодію і ін., що впливають на процес рішення професійних завдань, додає грі штучний характер. Тиск чинника часу може бути настільки сильним, що студент не зможе глибоко проаналізувати й точно сформулювати завдання, і знайдене його рішення виявиться неефективним. Недостатньо розроблені ще і прийоми отримання зворотного зв'язку. Найчастіше викладач взагалі не одержує зворотної інформації про хід рішення завдання тим або іншим студентом, а спостерігає вже готове рішення.

Властиві діловим іграм недоліки жодною мірою не принижують їх безперечних достоїнств, а тільки припускають необхідність комплексного використання різних методів навчання, зокрема активних. Застосування ділових ігор у процесі навчання студентів буде найбільш доцільне, якщо викладачі добре розуміють їх особливості, відмінності, тобто враховують класифікацію ділових ігор. Практика показує, що найбільш точною й корисною для організації навчання є класифікація, у якій типи ділової гри визначаються, по-перше, характером імітованої ігрової діяльності; по-друге, ступенем складності самої гри.

Відповідно до цих параметрів виділяються три типи ділових ігор.

Ситуаційні ігри. В основі такої гри лежить конкретна соціально-педагогічна ситуація, пов'язана з проблемою, що виникла, в підготовці, організації або проведенні тієї іншої спільної акції. Крім того, це може бути конфліктна ситуація між соціальним працівником і клієнтом. І, нарешті, це різноманітні ситуації, пов'язані з налагодженням педагогічно доцільних стосунків з дітьми. Особливість цього типу ігор у тому, що студенти

вирішують у ході гри одне професійне завдання, ухвалюють одне рішення. Це найменш важкий тип ділової гри, який направлений на вирішення власне соціально-педагогічних завдань.

Функціональні ігри. У їх основі лежать кілька соціально педагогічних завдань різної складності. Це конструювання певних педагогічних дій, організація й проведення конкретних соціальних акцій, розвиток ініціативи й самодіяльності дітей у соціумі. У ході програвання різних форм взаємодії студенти ухвалюють рішення, пов'язані з виконанням соціальним педагогом своїх професійних обов'язків. Це ігри середнього ступеня складності. Названий тип ігор дозволяє вирішити функціональні соціально-педагогічні завдання, пов'язані зі створенням інструментарію педагогічної взаємодії, цілісної системи соціально-педагогічної роботи.

Комплексні ігри. Вони є своєрідним поєднанням вищеназваних типів їх і є моделлю взаємозв'язаних проблемних ситуацій, які будуються й повинні вирішувати в ході виконання студентами завдань з конструювання й організації різних форм і методів взаємодії з клієнтами. Це найбільш складний тип ділових ігор, максимально наближених до реальної соціально-педагогічної дійсності.

На практичних заняттях з педагогіки, теорії і практики соціальної роботи, методики і практики роботи соціального педагога всі три типи ігор можуть використовуватися в будь-якій послідовності і з будь-якою частотою. Усе визначається темою заняття, змістом навчального матеріалу й методичним почерком викладача.

Разом з тим, ураховуючи певну складність їх упровадження в навчальний процес, необхідність відповідної психологічної й інтелектуальної підготовки студентів до ігрового навчання й виходячи з накопиченого практичного досвіду, найбільш успішні результати можна одержати при поетапному введенні ділових ігор у соціально-педагогічну підготовку студентів. На кожному етапі впровадження системи ділових ігор, побудованої на ускладнення, у студентів формуються різні професійно значущі вміння та якості, поступово наростає напруженість їх розумової діяльності, і до кінця навчання досягається максимальне наближення до

реальної соціально-педагогічної діяльності. Аналіз проблеми активних методів навчання в соціально-педагогічній підготовці майбутнього фахівця дозволяє зробити висновки як науково-теоретичного, так і науково-методичного характеру:

1. Розгляд активних методів навчання на сутнісному рівні, виходячи з логіки і структури процесу навчання у вищій школі й відповідність їх загальним закономірностям процесу пізнання, припускає виявлення як внутрішніх, так і зовнішніх сторін методу, що дає цілісне уявлення про їх якісну визначеність як системи.

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

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

4. Найбільш складним за конструюванням методом навчання є ділові ігри. Для науково-методичного забезпечення й застосування необхідне врахування психолого-педагогічних вимог розробки й проведення гри, загальної структури її створення, алгоритму проведення, типів і етапів упровадження ділової гри.

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

У практичному плані викладачам ВНЗ до використання можуть бути рекомендовані в тому вигляді, як вони представлені в книзі, фактично всі компоненти розробленої педагогічної системи, оскільки одні з них (мета і зміст підготовки) піддаються операціоналізації й легко лягають у тканину програмно-методичних документів педагогічних кафедр і окремих викладачів, інші (форми і методи навчання) за характером свого опису можуть бути застосовані в «знятому» вигляді.

Розкриті в роботі проблеми не вичерпують усього

різноманіття питань, пов'язаних з проблемами соціально-педагогічної підготовки студентів. Вимагають розробки питання змісту соціальних і педагогічних дисциплін і соціально-педагогічної практики, відчувається дефіцит модернізованих програмно-методичних засобів навчання, потребує вивчення й розробки проблема педагогічної технології в умовах вищої школи.

Список використаної літератури

- 1. Афанасьев В. Г.** Общество: системность, познание, управление / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981. – 432 с.
- 2. Волкова Н. П.** Моделирование профессиональной деятельности у преподавании учебных дисциплин в вузах: монография / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольский; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольского. – Днепропетровск : Днепропетровский университет имени Альфреда Нобеля, 2013. – 228 с.
- 3. Дубасенюк О. А.** Профессиональная подготовка будущего учителя до педагогической деятельности: монография / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. С. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
- 4. Интерактивные технологии** обучения в профессиональной подготовке будущих учителей: монография / Н. Г. Балицька, О. А. Біда, Г. П. Волошина [та ін.]; за заг. ред. Н. С. Побірченко. – К. : Наук. світ, 2003. – 138 с.
- 5. Лернер И. Я.** Дидактические основы методов обучения. – М., 1981.
- 6. Нісімчук А. С.** Педагогическая технология: підручник / А. С. Нісімчук. – Луцк : Волинська обласна друкарня, 2005. – 144 с.
- 7. Підготовка** будущего учителя до внедрения педагогических технологий: навч. посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр, І. М. Михайлицька, І. В. Манькусь, Т. В. Тихонова, О. С. Олексюк, О. І. Балицький; за заг. ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехота. – К. : А.С.К., 2003. – 240 с.
- 8. Питюков В. Ю.** Основы педагогической технологии: учеб.-метод. пособие / В. Ю. Питюков. – М. : Гном и Д, 2001. – 192 с.
- 9. Харламов И. Ф.** Педагогика: учеб пособие 2-е изд. перероб и доп. / И. В. Харламов. – М. : Высшая школа, 1990. – 576 с.
- 10. Колеченко А. К.** Энциклопедия педагогических технологий : пособие для преподавателей / А. К. Колеченко. – СПб. : КАРО, 2006. – 368 с.

О. Л. Караман

доктор педагогічних наук, професор,
директор начальної-наукового інституту
педагогіки і психології Державного закладу
«Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДО СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ІЗ ЗАСУДЖЕНИМИ

***Анотація.** У підрозділі з позицій концепції чотирьохрівневої методології обґрунтовуються теоретико-методологічні засади підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях. В основу розробки змісту і моделей підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими покладається поняття готовності, яке розглядається як системне особистісне утворення, очікуваний результат професійної підготовки і психологічний стан фахівця (соціального педагога, вихователя, іншого персоналу колонії), що поєднує науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний і психологічний складники.*

***Ключові слова:** теоретико-методологічні засади, підготовка фахівців, соціально-педагогічна робота, засуджені, зміст і моделі підготовки.*

Курс на інтеграцію до Європейського Союзу вимагає від України докорінного реформування й приведення у відповідність з міжнародними та європейськими стандартами всіх сфер суспільного життя, зокрема й пенітенціарної системи, що передбачає, передусім, наукове обґрунтування нової мети, впровадження інноваційного змісту, форм і методів роботи із засудженими на основі принципів гуманізму, педагогізації та соціальної переорієнтації процесів призначення, виконання й відбування покарань. У зв'язку з цим особливого значення й актуальності в контексті нової кримінально-виконавчої політики

України набуває проблема соціально-педагогічної роботи із засудженими в пенітенціарних закладах як відносно новий напрям досліджень у сучасній соціально-педагогічній теорії та практиці, спрямований на пошук ефективних шляхів ресоціалізації засуджених соціально-педагогічними засобами.

Проголошення сучасним кримінально-виконавчим законодавством у якості однієї зі стратегічних цілей пенітенціарного процесу ресоціалізації засуджених, а провідним засобом досягнення мети – соціально-педагогічної роботи – спричинило появу низки *суперечностей*, зокрема між необхідністю професійного здійснення соціально-педагогічної роботи із засудженими задля досягнення мети ресоціалізації та низьким рівнем готовності персоналу до соціально-педагогічної роботи, відсутністю фахівців зі спеціальною соціально-педагогічною підготовкою, необхідної для ефективної роботи в пенітенціарних закладах; нерозробленістю теоретико-методологічних засад підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими, які б стали підґрунтям для розробки її змісту, технологій та начально-методичного й інформаційного забезпечення.

Тому *метою* нашої наукової розвідки стало обґрунтування теоретико-методологічних засад підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими.

Науковим підґрунтям для розкриття заявленої теми стали праці, що розвивають розвиток соціально-педагогічних ідей та *соціально-педагогічної роботи* в пенітенціарних закладах, таких учених, як Л. Завацька, І. Зверева, В. Вітвіцька, С. Горенко, Т. Журавель, С. Замула, О. Караман, В. Коваль, І. Ковальова, А. Капська, В. Лютий, В. Нікітін, В. Оржеховська, В. Синьов, А. Смоктьї, Н. Харченко, С. Харченко, М. Фіцула та ін.

Основоположними ж для нашої наукової розвідки стали роботи М. Галагузової, Л. Міщик, В. Поліщук, О. Третяк, О. Федоренко, С. Харченка та ін., присвячені розробці змісту і технологій *підготовки фахівців* до роботи в пенітенціарних закладах.

Обґрунтування теоретико-методологічних засад підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими передбачає, перш за все, з'ясування структури,

функцій та рівнів методологічного пізнання обраної проблеми.

У нашому дослідженні під поняттям «методологія» (від грецького *methodos* – дослідження та *logos* – знання) будемо розуміти вчення про науковий метод пізнання, а також сукупність методів, що використовуються; *спосіб* дослідження явищ, певний *підхід* до явищ, що вивчаються, планомірний *шлях* наукового пізнання та встановлення істини відповідно до *світоглядної позиції* автора [2, с. 33].

Друге важливе питання, пов'язане з вихідними позиціями методологічного аналізу досліджуваної нами проблеми – це проблема місця методології підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими у загальній системі методологічного знання. Можливість з'ясування цього місця пов'язана, на наш погляд, з розглядом методології як багаторівневого конструку.

Тезу про неоднорідність методології, виділення різних рівнів методологічного аналізу в різні історичні періоди висували В. Лекторський, В. Швирєв, В. Садовський, П. Копін.

Одна з найбільш чітких концепцій рівнів методології належить Е. Юдіну. Він визначає чотири такі рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний.

Так, на першому, найвищому, рівні *філософської* методології дослідження заявленої нами теми у якості найбільш універсального й узагальненого погляду на проблему підготовки до соціально-педагогічної роботи із засудженими було обрано філософсько-світоглядну матеріалістичну позицію, яку покладено в основу осмислення базових понять дослідження: соціально-педагогічної роботи із засудженими як нового напрямку досліджень, виокремлення якого свідчить про об'єктивний розвиток соціально-педагогічної теорії та практики; ресоціалізації як нової прогресивної й гуманістичної мети пенітенціарного процесу, що виникає на певному етапі розвитку суспільства; засудженого як об'єкта соціально-педагогічної роботи з його біологічно й соціально детермінованими соціально-демографічними, кримінально-правовими та психолого-педагогічними характеристиками; феноменів злочину та покарання як нездоланих атрибутів цивілізації, основи яких

закладено в суперечливій сутності людини та дисгармонійності відносин людини зі світом; поняття готовності до соціально-педагогічної роботи із засудженими як сукупності психофізіологічних, особистісних та професійних якостей фахівця тощо [7, с. 111–137].

На другому, *загальнонауковому*, рівні методології нашого дослідження було застосовано фундаментальні положення аксіологічного, компетентнісного, технологічного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, середовищного, культурологічного, інституціонального, ресурсного підходів.

Третій рівень *конкретно-наукової* методології дослідження вимагав від нас добору сукупності методів, принципів й процедур, що використовуються в конкретних наукових галузях – соціальній роботі та соціальній педагогіці – для обґрунтування сутності, змісту та моделей підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими. В основу було покладено принципи клієнтоцентризму, адресності, опори на позитивні якості та соціальні зв'язки особистості у процесі соціально-педагогічної роботи; концепції підготовки фахівців до роботи з правопорушниками в різнопрофільних соціальних інституціях тощо.

Четвертий рівень методології нашого дослідження – *технологічний* – передбачав підбір та розробку методики й техніки дослідження, що забезпечували б отримання достовірного емпіричного матеріалу та його обробку. На цьому рівні, крім використання універсальних і стандартизованих методів теоретичного (системно-структурного аналізу, прогнозування, проектування, моделювання) та експериментального дослідження (спостереження, опитування, експертна оцінка й самооцінка, біографічний, тестування, соціометрія, педагогічний експеримент), нами було розроблено «Анкету для визначення рівня готовності фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими» для вимірювання рівня готовності фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими на різних етапах підготовки [7, с. 522–525].

Усвідомлюючи нерозривність і важливість всіх рівнів методології дослідження обраної нами проблеми, подальший виклад матеріалу буде все ж таки присвячений розкриттю

теоретико-методологічних засад підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими на конкретно-науковому рівні з метою максимального наближення теоретичного матеріалу до практичної реалізації.

Тож нам необхідно науково обґрунтувати сутність, зміст і моделі підготовки соціального працівника до соціально-педагогічної роботи із засудженими.

З'ясовуючи сутність базової дефініції дослідження, зазначимо, що у словниковій та психолого-педагогічній літературі поняття «*підготовка*» тлумачиться як *формування готовності* до здійснення чого-небудь, а «*готовність*» – як стан, очікуваний результат підготовки [8, с. 180].

Отже, визначивши зміст і структурну модель готовності фахівця до соціально-педагогічної роботи із засудженими, ми зможемо окреслити конкретні напрями і зміст підготовки.

Готовність розглядається вченими як інтегральне утворення, що включає в себе певні здібності, спрямовані на досягнення позитивного результату у вихованні учнів [12]; як певний рівень розвитку особистості, що припускає сформованість цілісної системи ціннісних орієнтацій, когнітивних, емоційно-вольових і операційно-поведінкових якостей [13]; як сукупність когнітивно-оціночних, комунікативно-практичних і рефлексивних якостей особистості [14]; як особливий психологічний стан, який характеризує вибіркову, прогнозуючу активність особистості на стадії її підготовки до включення в діяльність [9]; як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна якість особистості, що поєднує професійні знання та вміння, професійно-ділові, комунікативні та особистісні якості, сформованість яких забезпечує ефективну професійну діяльність при роботі з підлітками [16] тощо. Різноманітність визначення дефініції «*готовність*» породжує й різні моделі готовності фахівця до здійснення будь-якої діяльності, зокрема, соціально-педагогічної, обґрунтовані сучасними вченими (О. Безпалько, М. Галагузова, Н. Заверико, О. Кучерявий, Л. Міщик, В. Полішук, О. Третяк, О. Федоренко та ін.).

Розділяючи точки зору на визначення поняття та моделі готовності наведених вище вчених, в основу нашого

дослідження ми покладаємо погляди С. Харченка, який спираючись на змістовне тлумачення поняття педагогічної готовності В. Сластьоніна, виводить й науково обґрунтовує поняття готовності до соціально-педагогічної діяльності, що уявляє кінцевий результат підготовки фахівця; системне утворення, яке містить науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний і психологічний складники [17].

Отже, готовність до соціально-педагогічної роботи із засудженими будемо розглядати як системне особистісне утворення, очікуваний результат професійної підготовки і психологічний стан фахівця (соціального педагога, вихователя, іншого персоналу колонії), що поєднує науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний і психологічний складники.

Для «конструювання» теоретичної моделі готовності фахівця пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної роботи із засудженими необхідним є використання *методу моделювання*, що трактується вченими як особливий пізнавальний процес, метод теоретичного й практичного дослідження явищ і процесів, що ґрунтується на заміні конкретного об'єкта досліджень (оригіналу) іншим, подібним до нього (моделлю), а здобута інформація переноситься на реальний предмет вивчення [11].

У контексті ж нашого дослідження під моделюванням будемо розуміти відображення основних характеристик готовності фахівця пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної роботи із засудженими у спеціально сконструйованому об'єкті-аналогі (моделі), який певною мірою простіший за оригінал, але володіє здатністю замінювати його в певному розумінні та відкривати нові можливості його вдосконалення [6, с. 7].

У сучасних педагогічних та соціально-педагогічних дослідженнях моделювання розглядається в тісному взаємозв'язку з методами прогнозування й проектування і виступає їх невід'ємним процедурним етапом (етапом прогностичного моделювання) (В. Докучаєва [4, с. 17], В. Загвязинський [6] та ін.).

Роль модельного дослідження саме й полягатиме в тому, щоб на більш простому об'єкті побачити внутрішню структуру

готовності, а значить, і процесу підготовки, що дозволить подумки прогнозувати й «програвати» можливості й наслідки різних видів нововведень у зміст і технології підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими. Іншими словами, модель забезпечить прогноз й зробить його повним й обґрунтованим. У цьому полягатиме прагматична функція моделювання для нашого дослідження [6].

Підґрунтям для розробки моделі готовності фахівця до соціально-педагогічної роботи із засудженими стали наукові праці О. Безпалько, М. Галагузової, Л. Завацької, Н. Заверико, Е. Ісламгалієва, Н. Кузьміної, А. Кучерявого, Л. Міщик, В. Поліщук, А. Реана, Я. Коломинського, О. Федоренко, С. Харченка, М. Шевандрина та ін., присвячені, передусім, розкриттю професійної готовності (компетентності) та змісту підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників загалом; чинні державні стандарти підготовки соціальних педагогів/соціальних працівників та проекти нових стандартів вищої освіти з підготовки соціальних працівників; кодекс етики соціального педагога/соціального працівника в Україні; власне розуміння гуманістичної та соціокультурної місії соціально-педагогічної діяльності; а також результати експериментального дослідження щодо низького рівня готовності персоналу пенітенціарних органів та установ до соціально-педагогічної роботи із засудженими, представлені роботі [7, с. 215–222].

Усі важливі професійні компетентності, біологічно закладені та спеціально сформовані особистісні якості соціального педагога/соціального працівника, представлені в науковій літературі та освітніх стандартах, нами було згруповано в чотири блоки відповідно до теоретично обґрунтованих складників готовності, наведених нами вище, та необхідних і достатніх для розробки такої теоретичної моделі готовності фахівця до соціально-педагогічної роботи із засудженими, яка б максимально була наближена до практичної реалізації в органах та установах Державної кримінально-виконавчої служби України (рис. 1).

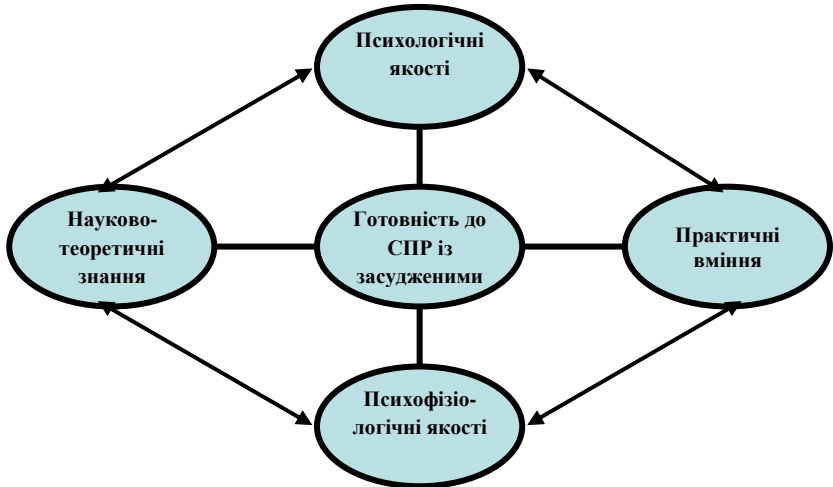


Рис. 1. Теоретична модель готовності фахівця до соціально-педагогічної роботи із засудженими

Змістовна характеристика кожного з компонентів готовності допоможе нам у визначенні змісту підготовки фахівця до соціально-педагогічної роботи із засудженими, що є одним з першочергових завдань реформування пенітенціарної системи України та усунення виявленої нами суперечності: між висунутою суспільством та законодавством метою ресоціалізації засуджених соціально-педагогічними засобами та відсутністю підготовленого персоналу до здійснення соціально-педагогічної роботи з ними.

Тож спочатку розглянемо коло *науково-теоретичних знань* фахівця пенітенціарного закладу, якими він повинен володіти для здійснення соціально-педагогічної роботи.

Під час діагностики та виявлення низького рівня готовності персоналу колоній до соціально-педагогічної роботи із засудженими [7, с. 215–222], нами було визначено й конкретне наповнення науково-теоретичного складника готовності – науково-теоретичні знання, якими, за думкою 90 % досвідченого персоналу, необхідно володіти для здійснення соціально-педагогічної роботи із засудженими. Тому до кола науково-теоретичних знань ми включаємо знання з *історії*,

нормативно-правових основ, теорії, технології та практики управління й організації соціально-педагогічної роботи із засудженими, а саме:

1) Історія розвитку вітчизняної та зарубіжної пенітенціарних систем та соціально-педагогічної роботи із засудженими: репресивний, філантропічний, соціально-реабілітаційний та реформаторський етапи в історії розвитку соціально-педагогічної допомоги засудженим; актуальні проблеми реформування сучасної пенітенціарної системи України;

2) Міжнародна й вітчизняна нормативно-правова база соціально-педагогічної роботи із засудженими;

3) Теоретичні основи соціально-педагогічної роботи із засудженими: сутність і зміст соціально-педагогічної роботи із засудженими; соціально-демографічні, кримінально-правові й психолого-педагогічні особливості засуджених; ресоціалізація як мета, процес і результат соціально-педагогічної роботи із засудженими; професійний портрет соціального педагога пенітенціарного закладу; соціально-педагогічний зміст основних засобів виправлення і ресоціалізації засуджених: режиму, загальної та професійно-технічної освіти, суспільно-корисної праці, громадського впливу;

4) Технології соціально-педагогічної роботи із засудженими: поняття та класифікація технологій соціально-педагогічної роботи; поняття, класифікація та характеристика основних форм та методів освітньої, психологічної та соціально-виховної роботи із засудженими; технології вивчення особистості засудженого на різних етапах ресоціалізації та соціально-педагогічної роботи з ним; технологія планування соціально-виховної роботи із засудженими; інформаційне та методичне забезпечення роботи соціального педагога пенітенціарного закладу; технологічне забезпечення напрямів соціально-виховної роботи із засудженими (правове, трудове, морально-етичне, релігійне, фізичне, санітарно-гігієнічне, світоглядне виховання); порядок реалізації програм диференційованого виховного впливу на засуджених («Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної та

наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення»); технології організації вільного часу засуджених; технології встановлення взаємодії з персоналом, засудженими та громадськістю в соціально-педагогічній роботі; технологія підготовки засуджених до звільнення з місць позбавлення волі;

5) *Організаційно-управлінська система соціально-педагогічної роботи із засудженими на державному, регіональному та локальному рівнях*: система органів влади, що координують соціально-педагогічну роботу із засудженими на державному, регіональному й локальному рівнях; система органів та установ Державної кримінально-виконавчої системи України (пенітенціарних закладів); система державних і недержавних органів, установ і організацій, що взаємодіють з пенітенціарними закладами у здійсненні соціально-педагогічної роботи із засудженими.

Саме коло цих знань повинне включатися до змісту підготовки фахівця до соціально-педагогічної роботи із засудженими.

Низький рівень готовності персоналу виправних і виховних колоній до соціально-педагогічної роботи із засудженими було визначено й за показником практичної готовності [7, с. 215–222]. Отже, наступним кроком нашого дослідження в цьому напрямку є визначення змісту *практичних умінь* персоналу органів та установ ДКВСУ з метою подальшого їх формування.

Детальний аналіз завдань і функцій персоналу сучасного пенітенціарного закладу дозволив виділити нам п'ять основних груп умінь, якими він повинен володіти для досягнення ефективності соціально-педагогічної роботи в ресоціалізації засуджених: *гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні* [3; 10; 15; 17]:

1) *гностичні вміння*: осмислювати значення соціально-педагогічної роботи для досягнення мети ресоціалізації засуджених та реформування пенітенціарної системи в Україні; усвідомлювати мету, основні завдання та способи їх досягнення в соціально-педагогічній роботі із засудженими; бути інтегрованим в інформаційний простір та орієнтуватися в існуючих на сьогодні стратегіях і розробках у галузі освіти,

виховання і розвитку особистості; прогнозувати ефективність тієї чи іншої технології (методики) соціально-педагогічної роботи, виходячи з соціально-демографічних, кримінально-правових та психолого-педагогічних особливостей засудженої особи або групи; оцінювати, аналізувати й прогнозувати проблемні ситуації та індивідуальні випадки засуджених; аналізувати результати соціально-педагогічної роботи, співвідносити їх з поставленою метою; визначати недоліки та помилки у здійсненні соціально-педагогічної роботи, бачити причини та шляхи їх усунення; аналізувати й прогнозувати соціально-педагогічну діяльність колег та іншого персоналу колонії; оцінювати та творчо використовувати наукову та навчально-методичну літературу; здійснювати науково-дослідну діяльність та узагальнювати її в наукових працях, методичних розробках, виступах на конференціях; узагальнювати власний досвід та досвід роботи колег тощо;

2) *проектувальні вміння*: прогнозувати соціально-педагогічну роботу та розвиток особистості засудженого на основі аналізу соціальної та педагогічної ситуації; визначати далекі, перспективні, цілі соціально-педагогічної роботи із засудженими, стратегії та способи їх досягнення; планувати соціально-педагогічну роботу на основі взаємодії пенітенціарного закладу з суб'єктами соціального середовища; розробляти програми (технології) з окремих напрямів соціально-педагогічної роботи із засудженими; здійснювати відбір необхідних методів та форм діяльності; конкретизувати зміст соціально-педагогічної роботи в кожному окремому випадку;

3) *конструктивні вміння*: будувати конструктивні моделі власної діяльності незалежно від ситуації, знаходити оригінальні рішення; регулювати та налагоджувати взаємозв'язки в системі «особистість – пенітенціарний заклад – соціальне середовище»; моделювати ситуації розвитку особистості та колективу в умовах відносної ізоляції; здійснювати профілактику та вирішення конфліктів між засудженими та між засудженими та персоналом на справедливій основі, виконуючи роль «третього судді»; будувати взаємини з іншим персоналом, залучаючи його до соціально-педагогічної роботи та ін.;

4) *організаторські вміння*: організувати життєдіяльність засуджених у специфічних умовах ізоляції від суспільства, утворювати виховне середовище; розвивати ініціативу й самодіяльність засуджених; творчо використовувати різноманітні форм і методів соціально-педагогічної роботи; встановлювати взаємодію між пенітенціарним закладом та суб'єктами соціального середовища; об'єднувати внутрішні і зовнішні ресурси особистості, колонії і громади в досягненні цілей соціально-педагогічної роботи; організувати, планувати та контролювати власну діяльність на основі чіткого ведення документації та ін.;

5) *комунікативні вміння*: дотримуватися чистоти, логіки, точності, логічності у висловленні думок; привертати увагу слухачів до потрібної інформації та утримувати інтерес до неї; переконувати, спонукати до дії, здійснювати корекцію певної позиції; володіти культурою, вербальними й невербальними способами міжособистісного спілкування; налагоджувати контакти із засудженими, колегами та суб'єктами соціального середовища; обирати найоптимальніші способи поведінки в конкретній ситуації; розвивати взаємодію із засудженими та персоналом в позитивному емоційному напрямку; утворювати позитивний імідж на основі ставлення до слухачів, мовної грамотності, ерудованості, емоційності, індивідуального стилю спілкування тощо.

Загалом, визначивши практичні (гностичні, проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативні) уміння, якими повинен володіти персонал пенітенціарного закладу, ми намітили зміст практичної підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими.

Наступним складником професійного портрету фахівця пенітенціарного закладу є його *психофізіологічні якості*, що уявляють собою поєднання досвіду та індивідуальних якостей особистості і впливають на успішність роботи [15; 17].

Відповідно до наших експериментальних висновків психофізіологічний портрет фахівця, здатного до успішного здійснення практичної діяльності в пенітенціарному закладі, повинен містити набір тих психофізіологічних засобів, до яких він свідомо чи стихійно вдається з метою найкращого

зрівноважування своєї (типологічно обумовленої) індивідуальності з предметними зовнішніми умовами діяльності. Тобто, з одного боку, фахівець повинен володіти сформованістю основних психічних процесів (сприйняття, пам'ять, увага, мислення тощо), зрівноваженістю та високою здатністю до саморегуляції, а з іншого – рухливістю, передусім, фізичної та нервової системи.

За таких міркувань до основних психофізіологічних якостей, що визначають готовність фахівця пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної роботи із засудженими, ми відносимо:

1) *сформованість психічних процесів* (сприйняття, пам'яті, уваги, мислення тощо), що передбачає: оптимальний рівень інтелектуального розвитку; синтетичний, цілісний, когнітивний стиль з високим показником диференціації; гнучкість і конвергентність мислення тощо;

2) *зрівноваженість емоційно-вольових проявів та саморегуляція психічних станів*, що вимагає: бути стриманим у ситуаціях, що стимулюють інтенсивне порушення психічного стану; виявляти терплячість, зібраність, вимогливість до себе і людей; бути витриманим і спокійним в умовах діяльності, що постійно змінюється; відрізнитися чіткістю думки, виразністю викладу думки, рівністю в динаміці почуттів; мати низький рівень тривожності й агресивності; управляти настроєм та контролювати власні емоції; стійко переносити нервово-психічні навантаження тощо;

3) *нервово-психічна рухливість та фізична активність*, що потребує: мати велику працездатність; витримувати дії сильних подразників і вміти концентрувати свою увагу; бути завжди активним, бадьорим; зберігати протягом усього робочого часу високий загальний та емоційний тонус; бути здатним швидко відновлювати сили тощо.

Цими групами якостей обумовлюється дуже поширена думка про те, що успіхів у соціально-педагогічній роботі в першу чергу домагаються люди сильного, зрівноваженого й рухливого психофізіологічного типу.

І, нарешті, останній складник готовності персоналу пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної роботи із

засудженими – *психологічні якості* – ми пов'язуємо з розвиненістю потенціалів особистості на всіх її структурних рівнях (сферах), які також виявилися не високими під час експериментального дослідження [7, с. 215–222], а значить потребують удосконалення в процесі спеціальної підготовки.

Беручи за основу структуру особистості та відповідних потенціалів М.Шевандрина [18, с. 7–9], охарактеризуємо психологічні якості особистості фахівця, необхідні для успішного здійснення соціально-педагогічної роботи із засудженими:

1) *на рівні мотиваційної сфери* – мотиваційно-ціннісне ставлення до професії і засуджених; наявність цілей, пов'язаних з професійною діяльністю; усвідомлення необхідності соціально-педагогічної роботи із засудженими та спеціальної підготовки до неї; потреба в професійному вдосконаленні тощо;

2) *на рівні когнітивно-пізнавальної сфери* – наявність необхідного обсягу і якості знань та інформації, які задовольняють особистість професіонала; ерудованість, самостійність мислення, кмітливість, прагнення до пізнання нового тощо;

3) *на рівні морально-етичної сфери* – сформованість морально-етичних норм, прийнятих у суспільстві; демократизм, гуманність, доброта, оптимізм, терпимість, справедливість, тактовність, емпатійність, скромність, відповідальність тощо;

4) *на рівні міжособистісної сфери* – відкритість, міцність контактів та конструктивність у взаєминах з колегами та засудженими, взаємодопомога, зацікавленість у спільній справі;

5) *на рівні практичної (творчої) сфери* – соціальна активність, володіння достатнім досвідом, уміннями і навичками професійної діяльності, прагнення до реалізації здібностей, зацікавленість в особистісному та професійному зростанні та ін.

Іншими словами, психологічні якості особистості професіонала визначаються тим, чи вона: 1) прагне до професійного зростання, 2) володіє необхідними знаннями, 3) сама дотримується морально-етичних норм, 4) вміє контактувати з людьми, 5) здатна до творчого перетворення себе й оточення.

Отже, охарактеризувавши кожний з компонентів теоретичної моделі готовності фахівця пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної роботи із засудженими (науково-теоретичні знання, практичні вміння, психофізіологічні та психологічні якості), ми заклали підґрунтя для прогнозування й проектування змісту підготовки персоналу пенітенціарного закладу у процесі *фахової підготовки* (перепідготовки, підвищення кваліфікації) в умовах університетської освіти та *службової підготовки* в умовах професійної діяльності.

За таких міркувань *зміст* підготовки персоналу пенітенціарного закладу до соціально-педагогічної роботи із засудженими повинен бути спрямований на: 1) формування (або підвищення рівня) науково-теоретичних знань з історії, нормативно-правових основ, теорії, технології та практики управління й організації соціально-педагогічної роботи із засудженими; 2) формування (підвищення рівня) практичних (гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних) умінь; 3) розвиток психофізіологічних якостей (психічних процесів, станів, емоційно-вольових проявів, здатності до саморегуляції, нервово-психічної рухливості, фізичної активності та витриманості); 4) розвиток психологічних якостей (потенціалів особистості на всіх її структурних рівнях (сферах) – мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-етичному, міжособистісному, творчому).

Пропонуємо орієнтовний зміст професійної підготовки фахівців зі спеціальності «Соціальна робота», спеціалізації (програми підготовки) *«Соціальна робота. Соціально-педагогічна діяльність у пенітенціарних закладах»*, що охоплює, з одного боку, увесь зміст соціально-педагогічної (освітньої, виховної, психологічної, соціальної) роботи із засудженими в пенітенціарних закладах, з іншого – зміст готовності (науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної, психологічної) до соціально-педагогічної роботи із засудженими (табл. 1, 2).

Таблиця 1

Основний зміст підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими

Назва дисципліни /практики
Вступ до спеціальності
Теорія і практика соціальної роботи
Соціальна педагогіка
Загальна психологія
Вікова психологія
Пенітенціарна політика України
Історія розвитку пенітенціарної системи України
Соціально-педагогічна діагностика
Соціально-педагогічна профілактика конфліктів серед засуджених
Соціально-педагогічна етика виховання в пенітенціарних закладах
Діяльність соціальних служб
Основи психотерапії та психокорекції в пенітенціарних закладах
Технології соціально-педагогічної роботи в пенітенціарних закладах
Правознавство
Психологія злочину
Соціальна адаптація осіб, що повернулися з місць позбавлення волі
Технології проведення соціально-психологічного тренінгу
Менеджмент соціальної роботи
Методологія та методи соціально-педагогічних досліджень
Пенітенціарна педагогіка
Пенітенціарне право
Соціально-педагогічна робота із засудженими
Курсова робота з технології соціально-педагогічної роботи
Соціально-педагогічна практика в пенітенціарних закладах (навчальна)
Практика з соціально-педагогічної роботи в пенітенціарних закладах (виробнича)

Таблиця 2

Зміст навчальних дисциплін

Навчальна дисципліна	Теми
Історія розвитку пенітенціарної системи України	<ul style="list-style-type: none"> – Історія розвитку пенітенціарної системи в Європі та світі – Історія розвитку вітчизняної пенітенціарної системи в дорадянський період – Історія вітчизняної пенітенціарної системи в радянський період – Сучасна пенітенціарна система України
Пенітенціарна політика України	<ul style="list-style-type: none"> – Поняття пенітенціарної політики України Основні напрями і принципи пенітенціарної політики України на сучасному етапі реформування – Організаційно-управлінська система кримінально-виконавчої служби України – Пенітенціарна політика України щодо виконання покарання у виді позбавлення волі – Особливості відбування покарання у виді позбавлення волі
Пенітенціарна педагогіка	<ul style="list-style-type: none"> – Пенітенціарна педагогіка як галузь педагогічної науки – Категорії пенітенціарної педагогіки – Закономірності та принципи педагогічного процесу в місцях позбавлення волі – Перевиховання, виправлення та ресоціалізація: сутність і зміст – Засуджені як об'єкт та суб'єкт процесу виправлення і ресоціалізації – Форми виховного та виправного впливу на засуджених – Методи, прийоми та засоби виховного впливу – Колектив засуджених та педагогічне управління ним – Особливості виховання різних категорій засуджених (неповнолітніх, жінок, молоді, людей похилого віку, інвалідів, ВІЛ-інфікованих) – Колектив співробітників пенітенціарного закладу. Педагогіка співробітництва між засудженими та персоналом

	<ul style="list-style-type: none"> – Методичне та інформаційно-аналітичне забезпечення виховного процесу – Виховання засуджених у трудовій, навчальній та громадській діяльності – Підготовка засуджених до звільнення
Технології соціально-педагогічної роботи в пенітенціарних закладах	<ul style="list-style-type: none"> – Зміст та технології диференційованого виховного впливу на засуджених («Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт», «Подолання алкогольної та наркотичної залежності», «Підготовка до звільнення») – Зміст і технології індивідуальної соціально-педагогічної роботи із засудженими – Технологія оцінки виправлення і ресоціалізації засуджених – Соціально-педагогічні технології підготовки засуджених до звільнення, умовно-дострокового звільнення та переведення до дільниці соціальної реабілітації
Соціально-педагогічна робота із засудженими	<ul style="list-style-type: none"> – Нормативно-правова база соціально-педагогічної роботи із засудженими – Соціально-демографічні, кримінологічні та психолого-педагогічні особливості різних категорій засуджених – Освітня робота із засудженими в пенітенціарних закладах – Система виховної роботи із засудженими в пенітенціарних закладах – Психологічна робота із засудженими в пенітенціарних закладах – Соціальна робота із засудженими на основі взаємодії пенітенціарної установи з державними і недержавними органами, установами й організаціями – Поняття про альтернативні види покарання. Система установ, залучених до процесу ресоціалізації осіб, засуджених до альтернативних видів покарань – Методи та технології соціально-педагогічної роботи з особами, засудженими до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі

З метою формування всіх складників готовності фахівця до соціально-педагогічної роботи із засудженими за пропонуваним змістом, доцільно, на наш погляд, використання двох основних *дидактичних моделей*, пропонуваних сучасними дослідниками: *концентричної*, суть якої полягає в поступовому «нарощуванні» знань і умінь студентів на різних роках навчання та охоплення таким чином усього змісту підготовки (О. Безпалько, [1, с. 323–54]) та *блокової*, що полягає в досягненні мети всебічної підготовки (науково-теоретичної, практичної, психофізіологічної, психологічної) шляхом послідовного чергування різних організаційних форм навчання, об'єднаних у блоки (лекційний, індивідуальної роботи, семінарських і практичних занять, навчальної та виробничої практик, самостійної роботи) (С. Харченко, [17, с. 253–303]).

Відповідно до першої дидактичної моделі навчальні плани підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими за спеціальністю «Соціальна робота», спеціалізацією (програмою підготовки) «Соціальна робота. Соціально-педагогічна діяльність у пенітенціарних закладах» повинен будуватися таким чином, щоб зміст навчальних дисциплін і практик поступово розширювався й поглиблювався: від виділення напряму соціально-педагогічної роботи із засудженими при опануванні навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» на 1 курсі, окремих тем у дисциплінах «Соціальна педагогіка», «Технології соціально-педагогічної діяльності», «Теорія та практика соціальної роботи» та інших на 2 та 3 курсах до окремих спеціальних дисциплін, що розкривають історію, теорію, практику та технології соціально-педагогічної роботи із засудженими, на 3, 4 курсах: «Історія розвитку пенітенціарної системи України», «Соціально-педагогічна профілактика конфліктів серед засуджених», «Соціально-педагогічна етика виховання в пенітенціарних закладах», «Технології соціально-педагогічної роботи в пенітенціарних закладах», «Соціальна адаптація осіб, що повернулися з місць позбавлення волі», «Пенітенціарна педагогіка». Кульмінаційною навчальною дисципліною, присвяченою безпосередньо соціально-педагогічній підготовці до роботи із засудженими, може бути «Соціально-педагогічна робота із засудженими», яка б

сконцентрувала в собі весь зміст підготовки через призму особливостей роботи із засудженими.

Окремим ланцюжком у циклі професійної та практичної підготовки соціальних працівників вистроїлися навчальні дисципліни, присвячені теорії та технологіям психологічної, правової та соціальної роботи із засудженими: від дисциплін «Загальної психології» та «Вікової психології» до дисциплін «Психологія злочину», «Основи психотерапії та психокорекції в пенітенціарних закладах», «Технології проведення соціально-психологічного тренінгу»; від «Правознавства» до «Пенітенціарного права», «Основ соціально-правового захисту особистості»; від «Політології» до «Пенітенціарної політики України»; від «Діяльності соціальних служб» до «Менеджменту соціальної роботи». Знання, отримані студентами під час опанування зазначених вище навчальних дисциплін, повинні бути втілені в практичній діяльності під час навчальної «Соціально-педагогічної практики в пенітенціарних закладах» та виробничої «Практики з соціально-педагогічної роботи в пенітенціарних закладах».

Наукова підготовка фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими повинна здійснюватися невідривно й у межах теоретичної і практичної підготовки, а також проявлятися в чистому вигляді під час опанування навчальної дисципліни «Методологія та методи соціально-педагогічних досліджень»; виконання курсових та магістерських робіт; публікаціях; виступах на Днях науки та науково-практичних конференціях різного рівня тощо.

Проте за допомогою концентричної моделі можна описати лише зміст формування у фахівців науково-теоретичної та практичної готовності до соціально-педагогічної роботи із засудженими. Фіксація ж і реалізація змісту психофізіологічної та психологічної готовності є більш складним завданням, оскільки їх формування здійснюється на рівні внутрішніх психічних й психологічних процесів особистості.

За думкою С. Харченка концентричність у підготовці фахівців припускає не тільки послідовність та ускладнення навчальної інформації в опануванні всього змісту підготовки, але й послідовне чергування та вдосконалення внутрішніх

пізнавальних процесів: *компонентів (дій та операцій) навчання (викладання) та учення (освоєння інформації)*, що можливе лише при вдалому використанні різноманітних форм і методів навчання (викладання), при якій кожному компоненту учення (освоєння знань, умінь і навичок) відповідають свої (домінуючі) форми навчання або їх певне поєднання.

Найбільш розповсюджені форми освітнього процесу у ВНЗ автор об'єднує в блоки – лекційний (Л), індивідуальної роботи (ІР), семінарських і практичних занять (СП), педагогічної практики (ПП), самостійної роботи студентів (СРС) та пропонує *блокову модель* формування всіх видів готовності: Л – СРС – ІР – СРС – СП – СРС – ПП.

У ході послідовної реалізації блоків розгортаються форми взаємодії викладача і студента від максимальної допомоги викладача студенту до поступового наростання власної активності студентів, аж до прояву його професійно-педагогічної позиції [17, с. 253–303]. Беручи за основу модель у цілому, ми все ж таки додаємо ще один блок – науково-дослідної роботи (НДР), що включає виконання курсових та магістерських робіт у межах плану. Відповідно до блокової моделі підготовку фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими можна здійснювати наступним чином.

Починати вивчення навчальних дисциплін доцільно з *лекційного* блоку, під час якого викладачі подають навчальну інформацію так, щоб забезпечити максимально високий рівень її засвоєння студентами. Характер взаємодії викладача та студента носить *репродуктивний* характер, оскільки передбачає повчання і роз'яснення з боку викладача та засвоєння та розуміння інформації з боку студента.

Під час другого блоку навчання – *самостійної роботи* студентів – студенти самостійно виконують навчальні дії, пов'язані із засвоєнням змісту навчального матеріалу за допомогою виконання дій та операцій *творчо-репродуктивного* характеру (аналіз, зіставлення, виділення головного, оцінка).

Цей блок навчання плавно переходить у наступний – *індивідуальної роботи* зі студентами, що передбачає *творчо-репродуктивний* характер взаємодії викладача і студента, оскільки під час контролю та з'ясування ступеня засвоєння

матеріалу студентами з боку викладача студент висловлює свою позицію, бачення проблеми, оцінку ситуації тощо.

Четвертим блоком знов пропонується *самостійна робота*, зміст якої визначається завданнями підготовки до практичних занять, а тому носить *репродуктивно-проблемний* характер дій студента: з одного боку, повторення й закріплення отриманої інформації, з іншого – розв’язання проблемних завдань.

Наступний блок навчальних занять – *практичні заняття* – передбачає *репродуктивно-проблемно-творчий* характер взаємодії викладача і студента. Студенти при цьому демонструють ступінь засвоєння знань, формуються необхідні вміння під час розв’язання проблемних і творчих навчальних завдань, а викладач створює умови для розвитку пізнавально-творчої діяльності, використовуючи різні форми: доповіді, реферати, конференції, круглі столи, тренінги, ділові ігри, презентації тощо. Закінчується цей блок поточною модульною контрольною роботою (що має завдання репродуктивного, проблемного й творчого характеру), заліком або екзаменом.

Блок *науково-дослідної роботи* носить яскраво виражений самостійний *дослідницький* характер з боку студентів і передбачає виробництво для них нових знань на основі власних розумових та практичних дій. Роль викладача носить консультативний характер.

Через певний час студенти знов приступають до *самостійної* роботи, готуючись до проходження навчальної (виробничої) *практики*. Навчальна діяльність при цьому носить *творчий* характер, що полягає в творчому засвоєнні програми практики, створенні необхідної інформаційно-методичної бази (портфоліо) для її проходження.

Заключним блоком навчання виступає *педагогічна практика*, під час якої здійснюється перенесення засвоєних знань та умінь у реальну соціально-педагогічну дійсність пенітенціарних закладів, перевірка спроможності виконувати соціально-педагогічні функції, сформованості професійно важливих якостей на всіх рівнях особистості тощо. Взаємодія викладача і студента носить партнерський характер, а навчальна діяльність студента досягає найвищого рівня *творчості*.

Таким чином, під час блокової моделі підготовки фахівців

до соціально-педагогічної роботи із засудженими поступово формуються всі структурні компоненти готовності: у лекційному блоці – науково-теоретична, в індивідуальному – науково-теоретична й психологічна, у блоці практичних занять – усі чотири види готовності (науково-теоретична, практична, психофізіологічна, психологічна), у блоці науково-дослідної роботи – науково-теоретична і практична готовності, у блоці практики – практична, психофізіологічна, психологічна. Усе це відбувається на фоні поступового ускладнення та вдосконалення внутрішніх пізнавальних дій та операцій навчання (викладання) з боку викладача та учення (освоєння) з боку студентів: від репродуктивного до творчого характеру їх взаємодії.

Таким чином, розкриваючи мету підрозділу, нами було обґрунтовано теоретико-методологічні засади підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому та технологічному рівнях.

Базове поняття дослідження – «підготовка» – визначено як формування готовності до здійснення соціально-педагогічної роботи із засудженими, а «готовність» – як системне особистісне утворення, очікуваний результат професійної підготовки і психологічний стан фахівця (соціального педагога, вихователя, іншого персоналу колонії), що поєднує науково-теоретичний, практичний, психофізіологічний і психологічний складники.

На основі теоретичної моделі готовності *розроблено зміст* підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими, спрямований на: 1) формування (або підвищення рівня) науково-теоретичних знань з історії, нормативно-правових основ, теорії, технології та практики управління й організації соціально-педагогічної роботи із засудженими; 2) формування (підвищення рівня) практичних (гностичних, проєктувальних, конструктивних, організаторських, комунікативних) умінь; 3) розвиток психофізіологічних якостей (психічних процесів, станів, емоційно-вольових проявів, здатності до саморегуляції, нервово-психічної рухливості, фізичної активності та витриманості); 4) розвиток психологічних якостей (потенціалів особистості на всіх її структурних рівнях (сферах) – мотиваційному, когнітивно-пізнавальному, морально-етичному,

міжособистісному, творчому).

Подальше дослідження обраної проблеми вбачаємо в розробці навчально-методичного й інформаційного забезпечення реалізації змісту підготовки фахівців до соціально-педагогічної роботи із засудженими.

Список використаної літератури

- 1. Безпалько О. В.** Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Безпалько Ольга Володимирівна. – Луганськ, 2006. – 537 с.
- 2. Брызгалова С. И.** Введение в научно-педагогическое исследование : учебное пособие / С. И. Брызгалова. – Калининград : Изд-во КГУ, 2003. – 151 с.
- 3. Гречанюк С. К.** Організаційно-правові засади взаємодії кримінально-виконавчих установ з державними органами та недержавними організаціями : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.07 / Гречанюк Сергій Костянтинович. – Ірпінь, 2006. – 253 с.
- 4. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 44 с.
- 5. Загвязинский В. И.** Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М. : Академия, 2005. – 208 с.
- 6. Загвязинский В. И.** Проектирование региональных воспитательных систем / В. И. Загвязинский // Педагогика. – 1999. – № 5. – С. 8–13.
- 7. Караман О. Л.** Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.05 / Караман Олена Леонідівна. – Луганськ, 2013. – 570 с.
- 8. Коношенко С. В.** Реабілітаційна робота з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону : монографія / Сергій Володимирович Коношенко. – Слов'янськ : „Печатный двор”, 2009. – 251 с.
- 9. Линенко А. Ф.** Професійна діяльність та готовність до неї / А. Ф. Линенко // Вісн. Одес. ін-ту внутр. справ. – 1998. – № 2. – С. 168–170.
- 10. Методы системного педагогического исследования** / [ред.

Н. В. Кузьмина]. – Л. : ЛГУ, 1980. – 180 с. **11. Моделювання** структури життєздатних соціально-економічних систем : колективна монографія / [Сергєєва Л. Н., Бакурова А. В., Воронцов В. В., Зульфугарова С. О.]. – Запоріжжя : КПУ, 2009. – 200 с. **12. Овчарова Р. В.** Справочная книга социального педагога : учебное пособие / Р. В. Овчарова. – М. : Творческий центр, 2005. – 478 с. **13. Основи** професійного становлення особистості сучасного вчителя : навч. посіб. / [Раул В. В., Кравцов В. О., Михайліченко М. В. та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2007. – 251 с. **14. Пащенко С. Ю.** Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пащенко Світлана Юріївна. – Запоріжжя, 2000. – 176 с. **15. Реан А. А.** Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : Питер ком, 1999. – 416 с. **16. Федоренко О. І.** Система підготовки майбутніх правоохоронців до соціальної та виховної роботи з підлітками : монографія / Олена Іванівна Федоренко. – Х. : Нове слово, 2007. – 330 с. **17. Харченко С. Я.** Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності : теорія та практика : монографія / Сергій Якович Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с. **18. 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,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільського національного
педагогічного університету ім. В. Гнатюка

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У КОНТЕКСТІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У підрозділі з позиції теоретико-методичного аналізу досліджується технологічний аспект формування

креативності фахівців соціальної сфери у процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Зокрема, креативність трактується як необхідна умова професійної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери, здатних бути конкурентно спроможним фахівцем своєї сфери, уміти втілювати креативний та інноваційний складники в професійну діяльність. Висвітлюється структура авторської технології «Креативізації особистості» студентів в процесі фахової підготовки.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна технологія, креативність, технологія «Креативізації особистості», соціальний педагог, соціальний працівник, професійна готовність до креативної діяльності.

Навчально-виховна діяльність у вищому навчальному закладі на сучасному етапі функціонування суспільства повинна бути спрямована на розвиток і самореалізацію творчої особистості майбутнього фахівця соціальної сфери, що сприятиме розкриттю природи особистості, розвитку креативних здібностей, мислення, формуванню креативних знань, умінь і навичок. З огляду на сказане, помітні спроби створити нову освітню систему, яка вирізняється тим, що особистість повноцінно живе, проектує своє майбутнє, свій шлях, ставить перед собою завдання самовдосконалення, самовиховання, творчої самореалізації та креативного розвитку, зважаючи на власні можливості. Водночас ці риси становлять систему. Поряд із цим перед професійною освітою постає питання формування креативної особистості, її здатності до творчого нестандартного мислення, вміння ефективно вирішувати проблеми як професійної, так і власної життєдіяльності.

Розглядаючи проблему формування креативності майбутніх фахівців соціальної сфери як цілісну систему, зауважимо, що сучасна професійна освіта вирізняється такою організацією навчання, виховання та розвитку креативної особистості, у якій як педагог, так і студент матиме сприятливі умови для самореалізації, буде прагнути отримати креативний продукт як результат інтелектуальної та професійної діяльності та буде здатним до прийняття самостійних креативних рішень. Зважаючи на це, освітня підготовка майбутніх

педагогів/працівників повинна бути системною, тобто спрямованою на формування, розвиток креативності учасників педагогічного процесу; на застосування форм й методів відповідно до здібностей, нахилів, потреб студента; зорієнтованою на використання інноваційних, креативних, педагогічних технологій, технік та методик, що забезпечуватимуть систему формування креативної особистості майбутнього професіонала.

Сучасний стан розвитку суспільства в Україні вимагає від професійної освіти творчої зорієтованості навчально-виховного процесу, певної новизни, яка спричинить формування креативної особистості, здатної до креативної діяльності та творчого пошуку в професійній сфері. Поряд із цим метою сучасної освіти є формування конкурентно спроможного фахівця своєї сфери, здатного втілювати креативний та інноваційний складники в професійну діяльність. На підставі цього, однією з вимог до реалізації окресленого завдання є упровадження в навчальний процес креативного підходу та педагогічних технологій, що регламентуватимуть формування креативної особистості в процесі фахової підготовки.

Під час організації педагогічного процесу, спрямованого на формування креативної особистості майбутнього соціального педагога/працівника, потрібно переосмислити та видозмінити зміст професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної сфери. Крім цього, доцільно змінити всі складники, що визначають стан навчально-виховного простору вишу, а також означити конкретні форми та методи його організації, створити відповідну навчально-матеріальну базу, тобто адаптувати педагогічні технології до процесу формування креативності особистості, що дасть змогу найбільш ефективно реалізувати поставлені завдання під час об'єкт-суб'єктної взаємодії майбутніх соціальних педагогів/працівників і викладачів та науково-педагогічних працівників ВНЗ.

Досягнення єдиного синтезованого визначення педагогічної технології креативного формування особистості потребує аналізу змісту понять «технологія», «технологізація», «педагогічна технологія» як основи системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів/працівників у

процесі професійної освіти.

У теорії наукових досліджень категорію «технологія» трактують як сукупність прийомів і способів отримання, оброблення чи перероблення певних процесів, а в короткому тлумачному словнику української мови В. Гринчишина це поняття визначено як наука про перероблення й оброблення матеріалів; навчальний предмет, що подає усі знання; сукупність прийомів, застосованих у різних видах діяльності [2, с. 268]. З огляду на це, ми можемо стверджувати, що термін «технологія» використовують в усіх наукових галузях життєдіяльності та життєтворчості особистості, зокрема й педагогічній.

Аналіз категорії «технологія» дає підстави стверджувати, що спершу вона асоціювалась із виробничою сферою людської діяльності, а сьогодні є основним предметом психолого-педагогічних досліджень. У педагогічній науці поширення поняття «технологія» пов'язують із реорганізацією процесу освіти та використанням інноваційних підходів у навчально-виховній діяльності й водночас визначають низку причин, за яких використання цієї категорії є необхідним. З-поміж них можемо виокремити такі причини: акумулювання наукових результатів, різносторонність завдань, що постають перед освітніми установами та вимагають розвитку теоретичних досліджень; багатоаспектне використання в освітньому процесі інформаційних, інтерактивних, інноваційних, креативних технологій, які своєю чергою змінюють класично-традиційний спосіб навчання й виховання; актуальне опрацювання питань технологічного забезпечення навчально-виховного процесу [1].

Позаяк формування креативності майбутніх соціальних педагогів/працівників у фаховій підготовці ми розглядаємо як педагогічну систему, то, з огляду на вказані причини, використання технологій в освітньому процесі, ефективність функціонування нашої системи забезпечать педагогічні технології. Таким чином, звернемо увагу на теоретичний аспект категорій «педагогічна технологія» та «технологічність педагогічного процесу» в науковій теорії.

Поняття «педагогічна технологія» науковці трактують неоднозначно, зокрема, як певний процес; як впорядкованість операцій, процедур, дій; як систему прийомів, форм і методів,

які об'єднані цілями й завданнями; як моделювання змісту освіти; як системний метод; як проект педагогічної системи та частина педагогічної науки [3; 4; 5]. Однак всі ці трактування були об'єднані єдиною умовою – рівнем та якістю підготовки фахівців будь-якого напрямку діяльності.

У процесі аналізу технологічного аспекту формування креативності майбутніх фахівців соціальної сфери ми спиратимемося на такі основоположні підходи до характеристики сутності педагогічної технології:

- педагогічна технологія як моделювання змісту, форм і методів, поєднаних єдиною метою [6, с. 55];
- педагогічна технологія як системний метод (С. Гончаренко, І. Прокопенко) [7; 8];
- педагогічна технологія як конструювання та структуроване проектування навчального процесу (В. Беспалько, В. Паламарчук, І. Підласий) [9; 10; 11];
- педагогічна технологія як діяльність та порядок і послідовність (В. Сластьонін, М. Кларін) [12; 13];
- педагогічна технологія як дидактична система (О. Савченко) [14];
- педагогічна технологія як сценарна організація навчання (І. Смолук) [15].

На нашу думку, найбільш вдало характеризує суть поняття «педагогічна технологія» М. Кларіна. Зокрема, науковець наголошує на тому, що педагогічна технологія вирізняється системною сукупністю і порядком функціонуванням всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей.

Зазначимо, що педагогічна технологія є певним рівнем розвитку освітнього процесу й забезпечує його технологічність, тому технологізацію педагогічного процесу в науковій теорії трактують як процес, що охоплює всі основні види діяльності науково-педагогічних працівників, планування й здійснення підготовки фахівців певної сфери.

Реалізація педагогічних технологій відбувається на основі таких показників:

- принципів навчання (інтенсивності, модульності, індивідуалізації);
- форм і методів навчання (імітаційні, неімітаційні, інтерактивні, неінтерактивні, дослідницько-евристичні, моделювання, проектування, ділові та рольові ігри);
- засобів та ресурсів (словесні, візуальні, аудіовізуальні, мультимедійні; нормативні, навчально-методичні, інформаційні);
- методів контролю за результатом освітньої діяльності (оцінка результатів, теоретичних та практичних знань), які зумовлюють висновок про те, що технологічний компонент системи формування креативності майбутніх соціальних педагогів є педагогічним процесом [1].

Варто наголосити, що до основних вимог педагогічних технологій та технологічності педагогічного процесу належать такі:

- системність – цілісність взаємообумовленості форм, методів, засобів та логіки процесу навчання;
- цільова спрямованість, що забезпечує формування певного рівня професіоналізму та подальшого професійного зростання особистості;
- керованість – використання на будь-яких етапах технології діагностики досягнення цілей;
- новизна та перспективність змісту навчально-виховного процесу, тобто застосування новітніх та інноваційних технологій;
- динамізм та відтворюваність як пошук та використання в навчальній діяльності інноваційних та креативних технологій та їх стійкість до відтворювання;
- результативність педагогічного процесу, що виявляється в досягненні певного стандарту навчання та певного рівня знань, умінь і навичок [16].

Розглядаючи педагогічну технологію як основу педагогічного процесу формування креативності майбутніх соціальних педагогів/працівників у виші, ми виокремили такі конкретизовані в сучасній науковій теорії та практиці компоненти педагогічної технології:

- 1) наукова база педагогічної технології;
- 2) мета, цілі та зміст як основа педагогічної технології;
- 3) форми, методи управління навчально-виховним процесом та його організація як процесуальна основа педагогічної технології;
- 4) професійна основа, що ґрунтується на відтворенні спроектованої педагогічної технології та залежить від рівня педагогічної діяльності викладачів;
- 5) діагностика навчального процесу, оцінка діяльності як об'єктів, так і суб'єктів педагогічного процесу в зіставленні з метою й завданнями педагогічної технології [17; 18].

У педагогічній практиці встановлено, що метою педагогічної технології здебільшого є організація навчально-виховного процесу, тому в описі педагогічних технологій, спрямованих на формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки, ми надаємо пріоритет творчій організації навчально-виховного процесу як упорядкованої єдності дій, спрямованих на формування креативної особистості майбутніх педагогів/працівників.

Науково-теоретичний аналіз проблеми дає нам підстави стверджувати:

педагогічна технологія – взаємопов'язана сукупність форм, методів, засобів та ресурсів навчально-виховного процесу, об'єднаних єдиною метою, цілями та завданнями, які в змістовому аспекті зорієнтовані на формування креативності майбутніх соціальних педагогів у процесі фахової підготовки.

У педагогічній науковій теорії та практиці функціонує низка педагогічних технологій, що забезпечують формування та розвиток творчого потенціалу креативної особистості з метою розвитку креативних здібностей. Зважаючи на те, що опис цих технологій не є завданням нашого дослідження, назовемо найбільш поширені технології, спрямовані на формування креативної особистості:

- технологія виявлення розвитку творчих здібностей (І. Волкова);
- технологія виховання соціальної творчості (І. Іванова);
- технологія вирішення винахідницьких задач

(Г. Альшуллера);

- особистісно зорієнтована (Вольфдорська педагогіка);
- технологія саморозвитку (М. Монтессорі);
- технологія розвивального навчання (Л. Занкова);
- технологія формування творчої особистості;
- технологія створення «ситуації успіху» (А. Белкін);
- технологія інтеграції різних видів мистецтва (Б. Юсова,

Г. Шевченко).

Зауважимо, що у процесі конструювання технології «Креативізації особистості» майбутніх фахівців соціальної сфери ми розглядатимемо, зокрема, ті педагогічні технології, які ми адаптували та розробили в навчально-виховному процесі для системного формування креативної особистості майбутнього соціального педагога. З огляду на це, назвемо вимоги до вибору педагогічних технологій, зокрема:

- концептуальність (спирається на певну наукову концепцію);
- системність (вирізнятися ознаками системи, цілісністю та взаємозв'язком частин);
- проєктивність (відображає певні сторони цілісного проєктування);
- інформаційність (ґрунтується на переданні навчальної інформації для досягнення певної мети);
- ефективність та результативність (має базуватись на досягненні певного стандарту в навчанні та бути ефективною);
- відтворюваність (надає можливість використовувати технологію та конструювати її в інших навчальних закладах);
- керованість (передбачає планування цілепокладання, проєктування процесу навчання, виховання та корекцію його результатів);
- новизна та ефективність [19, с. 76–77; 20, с. 33; 31; 32].

У процесі конструювання технології ми розробили *вимоги* до педагогічних технологій, згідно з якими технології повинні мати такий зорієнтований зміст:

- розвивати у студентів, майбутніх соціальних педагогів, креативне мислення та навички його використання;
- прищеплювати майбутнім соціальним педагогам

бажання здобуття знання про креативність як особистісно-професійну властивість;

- розвивати бажання до творчого самовираження та самореалізації;

- сприяти розвитку мотивації до оволодіння креативними вміннями та навичками;

- формувати в майбутніх фахівців соціальної сфери креативну позицію та готовність до креативної соціальної діяльності;

- сприяти підготовці майбутніх соціальних педагогів до реалізації креативної компетентності в професійній діяльності.

Зазначимо, що *новизна* дослідження полягає в інтерпретації, трансформації, адаптації та утворенні певної синтенції уже досліджених у педагогічній науці технологій крізь призму формування в майбутніх соціальних педагогів креативності в процесі фахової підготовки у виші, що у нашому дослідженні ми трактуємо як *технологію «Креативізації особистості»*, яка базується на креативному підході до навчально-виховної діяльності у фаховій підготовці майбутніх соціальних педагогів/працівників.

Креативний підхід до навчання забезпечуватиме використання в навчальному процесі адаптованих креативних технік, методик, технологій, які спричинятимуть відхід від усталених штампів, стандартів, сприятимуть засвоєнню певних професійних знань, норм, правил, інструкцій. Цей підхід дасть змогу реалізувати креативну технологію під час підготовки бакалаврів, спеціалістів та магістрів із фаху «Соціальна педагогіка» та «Соціальна робота». Водночас варто наголосити, що реалізація креативного підходу в процесі технологізації навчання майбутніх соціальних педагогів/працівників вплине на результативність формування креативної особистості майбутнього професіонала під час фахової підготовки. Крім цього, використання креативного підходу в навчанні майбутніх соціальних педагогів/працівників передбачатиме певне структурування навчального матеріалу, оскільки формування креативного фахівця відбувається в тісному взаємозв'язку з самоактуалізацією та саморозвитком особистості, формуванням

креативного мислення, поглибленням креативних знань, виробленням креативних умінь і навичок.

Отже, креативний підхід слугуватиме основою технології Креативізації особистості. Поряд із цим цей підхід сприятиме таким *факторам*:

- формуванню навчальних цілей і завдань з урахуванням природних задатків особистості;
- позитивній об'єкт-суб'єктній взаємодії та виокремленню з навчального матеріалу особистісно значимих елементів, які стимулюватимуть креативне мислення студентів;
- регламентуванню авторської креативної позиції щодо розв'язання завдань;
- формуванню позитивного досвіду в реалізації креативних ідей у професійну, соціально-педагогічну сфери діяльності майбутніх соціальних педагогів/працівників;
- визначенню важливих концептуальних ідей технології креативізації особистості майбутніх соціальних педагогів/працівників в педагогічній системі формування креативності.

Слід звернути увагу на те, що базовою характеристикою технології в обов'язковому аспекті виступає креативно-творчий напрям професійної підготовки фахівців соціальної сфери [1], який повинен характеризуватися (*Таблиця 1*) формування в особистості творчої уяви та творчого мислення, розвиток цікавості та дослідницького потенціалу фахівців соціальної сфери, розвиток креативного потенціалу та здібностей, формування креативних навичок та умінь.

Таблиця 1

Креативно-творчий напрям в системі професійної підготовки фахівців соціальної сфери у ВНЗ

№ з/п	Характеристика навчально-виховного процесу у виші	Характеристика креативно-творчого напрямку
1.	Мета	<ul style="list-style-type: none"> • формування в особистості творчої уяви та творчого мислення; • розвиток цікавості та дослідницького потенціалу;

		<ul style="list-style-type: none"> • розвиток креативного потенціалу та здібностей; • формування креативних навичок та умінь
2.	Зміст	<ul style="list-style-type: none"> • має творчо-проективний характер; • уся інформація базується на нестандартних ідеях та проблемному вирішенні питань
3.	Мотивація	<ul style="list-style-type: none"> • мотиваційна складник базується на самоактуалізації особистості та формуванні інтересу до практичної діяльності соціального педагога; • мотивація ґрунтується на введенні в навчальний матеріал евристичних стратегій, тактик, методів та прийомів, що дає змогу студенту ефективно використовувати власні творчі здібності
4.	Функції викладача	<ul style="list-style-type: none"> • організатор життєтворчості студента; • партнер у прийнятті креативних рішень та розв'язанні фахових проблем; • консультант у формування креативності
5.	Функції студента	<ul style="list-style-type: none"> • активна творча позиція; • нестандартне розв'язання фахових проблем; • саморозвиток на основі продукування нових креативних ідей та рішень
6.	Критерії контролю та якості	<ul style="list-style-type: none"> • самоконтроль, взаємоконтроль у процесі розвитку креативності; • тестовий контроль у процесі формування вміння розв'язувати професійні завдання та приймати рішення; • рейтинговий контроль у процесі постійного підвищення професійних знань; • оцінка творчої спрямованості проектної діяльності студента в процесі вміння реалізовувати креативну компетентність

Формування креативності студентів у розробленій технології складатиметься з трьох алгоритмічних блоків

(*emaniv*): інформаційно-теоретичного; творчо-реконструктивного; креативно-репрезентативного.

Кожен із означених блоків патронує певний етап навчально-виховного процесу, має свою означену мету й завдання та здійснюється за допомогою певних форм, методів, засобів та ресурсів.

1. *Інформаційно-теоретичний блок* є підготовчим етапом до формування креативної особистості майбутніх соціальних педагогів і ґрунтується на використанні для студентів першого та четвертого курсів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр соціальної педагогіки та бакалаврасоціальної роботи адаптованих проблемних лекцій, лекцій продукування креативних ідей, семінарів-дискусій, семінарів-бесід, практичних занять, що базуються на використанні ігор-стратегій та упровадженні в навчальний процес креативних задач та технік.

Мета цього блоку полягає в самоактуалізації, саморозвитку природних креативних здібностей, креативного мислення особистості майбутнього соціального педагога, що слугуватиме основою формування креативності фахівця соціальної сфери.

Завдання інформаційно-теоретичного блоку полягають у наданні знань про особливості творчої діяльності соціального педагога/працівника, визначенні рівнів креативного потенціалу студентів.

2. *Творчо-реконструктивний блок* передбачає накопичення креативних знань, розвиток креативних здібностей майбутнього соціального педагога/працівника та ґрунтується на використанні в навчально-виховному процесі студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст соціальної педагогіки» та «спеціаліст соціальної роботи» інтерпретованих лекцій-майстерень, семінарів-тренінгів, семінарів вирішення проблемних задач, практичних занять, спрямованих на використання арт-технологій та упровадження креативних тренінгів, що формуватимуть креативні знання та здібності, допоможуть реконструювати особистість майбутнього фахівця соціальної сфери в креативно-інноваційному напрямі за допомогою креативного підходу до навчання.

Метою цього блоку є активне використання арт-технологій і креативних методик тренінгового характеру в навчально-

виховній діяльності майбутніх соціальних педагогів/працівників, їх комбінування, моделювання та реалізацію під час навчальної діяльності об'єктів педагогічної системи та реконструювання особистості в напрямі креативності.

Завданнями творчо-реконструктивного блоку є формування об'єкта педагогічної системи як творчого інтелектуала, здатного до креативної діяльності, уведення креативних методик та тренінгів, які спонукатимуть до креативної дії в сфері професійної діяльності, що зумовить результат – стійкі креативні уміння й навички.

3. *Креативно-репрезентативний блок* зорієнтований на формування креативних умінь і навичок, креативної компетентності майбутнього соціального педагога під час навчання за кваліфікаційним рівнем «магістр». Цей блок ґрунтується на використанні синтезованих інтерактивних лекцій, лекцій-прес-конференцій, кейс-семінарів, семінарів-сценаріїв, які ми розробили, практичних занять, спрямованих на використання проектних технологій і креативних методик та технологій, що забезпечуватимуть формування цілісної креативної особистості – соціального педагога/працівника, здатного до креативної професійної дії.

Мета цього блоку полягає в закріпленні в майбутніх соціальних педагогів/працівників креативних умінь і навичок, що є основою креативної компетенції майбутнього фахівця, яку соціальний педагог/працівник використовуватиме в професійній діяльності.

Важливим у цьому блоці є розв'язання дидактично методичних *завдань*, що полягають у формуванні переконань необхідності креативної соціально-педагогічної діяльності, в оволодінні креативними уміннями та навичками в науково-дослідній та практичній роботі майбутніх соціальних педагогів/працівників у вишій, самоактуалізації креативної діяльності, активізації застосування креативної компетентності в соціально-педагогічній та соціальній сферах.

Окрім цього, розроблена технологія базується на тісному взаємозв'язку усіх адаптованих форм та методів, системному використанні креативних задач, креативних технік, креативних методик та тренінгів, які своєю чергою спричинятимуть

послідовний розвиток і формування креативного мислення, креативних знань і здібностей, умінь і навичок.

Загальною метою пропонованої технології є реалізація модульно-розвивальної технології навчання, яка спрямована на формування креативної особистості майбутнього соціального педагога/працівника; реалізацію творчої спрямованості особистості; формування креативного мислення, умінь і навичок майбутнього фахівця соціальної сфери.

Мета технології буде реалізована за допомогою системи таких *завдань*: забезпечення умов для самоактуалізації та самореалізації особистості, використовуючи сучасні форми та методи навчання; забезпечення реалізації креативного потенціалу та креативних здібностей; забезпечення оволодіння студентами креативними знаннями, уміннями та навичками.

Означені мета та завдання технології нададуть нам змогу окреслити *новизну* запропонованої технології, яка, на нашу думку, полягає в інтерпретації уже відомих у науковій теорії та практиці технологій та практичній адаптації креативних задач, технік, тренінгів та методик, спрямованих на формування креативності майбутніх соціальних педагогів у фаховій підготовці.

Зауважимо, що в нашому дослідженні ми надаємо перевагу методам та формам, що мають творчий та дослідницький характер і тісно взаємодіють із напрямками теоретичної, методичної й особистісно-професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів/працівників.

Найбільш ефективними для реалізації творчого складника в структурі підготовки майбутніх соціальних педагогів/працівників є лекції, семінари, практичні заняття та науково-дослідна й педагогічна практика. Поряд із цим ми будемо використовувати як виховні, так і психологічні форми, які будуть актуальними у формуванні креативного майбутнього соціального педагога/працівника.

Оскільки лекція є найважливішою формою організації навчального процесу вишу і сприяє реалізації мотиваційного складника під час опанування креативними знаннями та креативною діяльністю в професійній сфері, активізації діяльності майбутніх соціальних педагогів, ми використовуватимемо

проблемні лекції, лекції з продукуванням креативних ідей, лекції-майстерні, лекції-інтерактиви, лекції-прес-конференції. Названі види лекцій підвищуватимуть аналітико-синтетичну діяльність об'єкта (майбутніх соціальних педагогів/працівників), допомагатимуть у продукуванні креативних ідей, надаватимуть креативні знання, в основі яких лежатиме креативний пошук вирішення соціально-педагогічної проблеми з подальшою реалізацією креативної компетентності з фаху.

У науковій теорії встановлено, що лекції різного виду належать до неімітаційних методів, які зумовлюють активізацію творчо-пізнавальної діяльності тих, хто навчається, а також зазначено, що лекція має бути гнучкою, диференційованою, її слід проводити з урахуванням особливостей вивчення предмета й специфіки аудиторії та психолого-педагогічних закономірностей процесу пізнання [21, с. 6].

Доцільно окреслити методичні особливості проведення лекції. Ми погоджуємося із точкою зору Д. Дьюї щодо технології проблемного навчання. Науковець вказував на те, що навчальний процес повинен бути побудований з урахуванням проблемних ситуацій, в процесі вирішення яких студенти здобувають професійні знання, уміння, навички та розвивають професійне мислення. З огляду на це, метою технології проблемного навчання є розвиток творчої діяльності студентів та спонукання до продукування креативних ідей, інтересу до знань та розвитку креативного мислення [22, с. 115, 125].

У контексті нашого дослідження зміст проблемної лекції витлумачуємо як побудову проблемної ситуації, яку здійснює викладач. Ця проблемна ситуація в об'єкт-суб'єктній взаємодії стимулюватиме майбутніх соціальних педагогів/працівників до вияву креативної ініціативи під час репрезентації креативно нестандартного вирішення соціально-педагогічної проблеми та до позитивної мотивації оволодіння креативною діяльністю.

Застосування проблемних лекцій під час формування креативної особистості майбутніх соціальних педагогів/працівників полягатиме в дотриманні таких вимог до будови проблемної ситуації:

- інформація має бути різносторонньою та спонукати студента реалізувати власні ціннісні орієнтації у репрезентації

креативної ідеї;

- проблема, що потребує креативного вирішення повинна відповідати навчальному процесу;
- проблема повинна породжувати креативну ініціативу майбутніх соціальних педагогів/працівників, давати змогу репрезентувати креативно-нестандартне вирішення [23].

Проблемні лекції ми використовували та розробляли під час вивчення таких нормативних дисциплін для «бакалавра соціальної педагогіки» та «бакалавра соціальної роботи»: «Педагогіка обдарованості», «Основи корекційної педагогіки» та «Соціально-педагогічна робота в громаді».

Сьогодні однією з актуальних є лекція із вбудованими паузами [24], яку в цьому науковому дослідженні ми *адаптували та доповнили* й у подальшому називатимемо *лекція з продукування креативних ідей*.

Цей вид лекцій передбачає швидку зміну уваги студентів, яка своєю чергою змінює вид діяльності з метою активізації творчого мислення та розумової діяльності студентів. Лекції, які спрямовані на продукування креативних ідей, підвищують ефективність навчального процесу та зумовлюють внесення в нього творчого складника, що спонукає до появи усвідомлених мотивів (вияву креативної ініціативи, прагнення креативної самореалізації, репрезентування креативного вирішення проблеми) у проведенні лекції з фаху. Водночас ці лекції ми будували на науковій теорії дослідника В. Просецького, який, розглядаючи природу інтелектуальної творчості в аспекті перетворення потенційної креативності в реальну, відзначив, що креативність є поєднанням наслідування, творчого наслідування, репродуктивного наслідування і справжньої творчості, які ґрунтуються на креативній ідеї [25]. У лекції ми використовували паузи, які надавали можливість майбутнім соціальним педагогам продукувати креативні ідеї для розв'язання поданих у лекції ситуативних завдань соціально-педагогічного характеру. Лекції цього типу ми використовували у вивченні дисциплін нормативного характеру для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр соціальної педагогіки» та «бакалавра соціальної роботи», зокрема «Педагогіки сімейного виховання», «Основ

сценарної роботи соціального педагога», «Основ красномовства». Так, наприклад, у курсі «Педагогіка сімейного виховання» вивчення теми «Сім'я у системі виховних інститутів: робота соціального педагога з батьками» студентам пропонували три паузи від 5-ти до 10-ти хвилин для продукування креативних ідей, які характеризували б особливості роботи соціального педагога з сім'єю в різних видах виховних інститутів. У паузі студентам репрезентували слайдові зображення трьох виховних інститутів: сім'я, родина, навчальні заклади. Студенти, майбутні соціальні педагоги, у вигляді аналітичної таблиці повинні були репрезентувати креативні ідеї щодо роботи з сім'єю в кожному із означених виховних інститутів.

У процесі формування креативної особистості ми спиралися для забезпечення креативної взаємодії викладача як суб'єкта та майбутніх соціальних педагогів/працівників як об'єктів на розроблені раніше лекції-майстерні, які використовували під час опанування курсів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст соціальної педагогіки» циклу навчальних дисциплін фахової підготовки, зокрема «Технології професійного спілкування», «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності». Ми по-новому змодельували лекції-майстерні, що спонукали студентів до творчих пошуків, розвитку творчого мислення, креативності, а отже, формування себе як креативної особистості фахівця соціальної сфери. Ці лекції передбачали 30 хвилин вільного обговорення теми, а також майстерного репрезентування креативної ідеї на основі отриманих креативних знань та використання технік креативності, що попередньо були вивчені на початку лекції, відтак відбувалось узагальнення матеріалу.

Тематика лекцій-майстерень вирізнялась попередньою підготовкою теми лекції спільно із групою студентів: лектор-викладач окреслює важливі ключові аспекти теми, що повинні містити творчий характер, а майбутні учасники лекції, які будуть продукувати ідеї на базі вивченого, повинні обміркувати тему та зробити необхідні нотатки для її вільного обговорення та обґрунтування власної креативної пропозиції практичного характеру.

Ми зосереджували увагу на класифікуванні та виділенні в науковій теорії трьох видів лекцій-майстерень: тематичної,

демократичної, експериментальної.

Тематичну та експериментальну лекцію ми використовували у вивченні курсу «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності», а демократичну форму лекції-майстерні – у вивченні предмета «Технології професійного спілкування». Тематичну лекцію-майстерню здебільшого використовували під час вивчення першого теоретичного модуля з курсу «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності». Зауважимо, що робота студентів, майбутніх соціальних педагогів, передбачала корегування продукованих креативних ідей інноваційного характеру, а сам процес лекції спрямовувався на дискусійне обговорення креативної пропозиції та прийняття або відхилення креативної форми вирішення соціально-педагогічної проблеми.

Для успішного процесу формування креативності ми запропонували новий варіант експериментальної лекції-майстерні, у процес реалізації якої вбудували креативні техніки. Згодом ми їх називатимемо експериментальні лекції-техніки та будемо пропонувати використовувати у другому модулі курсу «Інноваційні технології у соціально-педагогічній діяльності». Цей вид лекцій зорієнтований на активне використання креативних технік (Таблиця 2), що сприяють розвитку в студентів, майбутніх соціальних педагогів/працівників, креативного мислення, нестандартного бачення проблеми, активного продукування креативних варіантів вирішення проблеми; поряд із цим лектор-викладач вислуховує усі варіанти вирішення соціально-педагогічних проблем і вкінці лекції вказує на позитивне і негативне, що озвучили студенти під час опанування креативних технік.

Таблиця 2

Систематизований огляд різновидових креативних технік

Креативна техніка	Вид техніки	Сфера застосування
Біоніка	<i>Інтуїтивна</i>	Розроблення нових ідей, продукції.
ПУЛ для письмового зібрання ідей	<i>Інтуїтивна</i>	Спонтанний збір матеріалу з недостатньо продуктивних тем; креативна робота в професійній сфері діяльності.

Метод кластерів	<i>Інтуїтивна</i>	Пошук творчих ідей в гуманітарній сфері.
Метод галереї	<i>Інтуїтивна</i>	Креативна робота в групах.
Колективний блокнот	<i>Інтуїтивна</i>	Творчий пошук вирішення складних питань.
Метод 6-3-5	<i>Інтуїтивна</i>	Креативне формування питання.
Прогресивна абстракція	<i>Дискурсивна</i>	Пошук креативних ідей.
Техніка довільно вибраних слів	<i>Інтуїтивна</i>	Пошук нових творчих ідей у ЗМІ.
Біосоціація	<i>Інтуїтивна</i>	Технічне та креативне формування завдання.
6 капелюхів де Боно	<i>Комбінована</i>	Опрацювання комплексних проблем, оптимізація вже розроблених ідей.
Функціональний аналіз	<i>Дискурсивна</i>	Формування оцінки цінностей.
Морфологічний ящик	<i>Дискурсивна</i>	Формування нової комбінованої ідеї.
Контрольний список Осборна	<i>Дискурсивна</i>	Подальше розроблення рішення проблеми.
Аналіз дерева Релевантності	<i>Дискурсивна</i>	Опис складних ситуацій, знаходження основної проблеми.
Експрес-список (SCAMPER)	<i>Дискурсивна</i>	Систематизування складних ситуацій.
Семантична інтуїція	<i>Інтуїтивна</i>	Розроблення нових ідей, продукції.
Метод Уолта Діснея	<i>Комбінована</i>	Перевірка і подальший розвиток вже знайдених рішень проблеми.
Майстерня майбутнього	<i>Комбінована</i>	Формування громадянської ініціативи; творча робота з олоддю.
Діаграма впливу причин	<i>Дискурсивна</i>	Встановлення причин проблеми.

Особливістю інтуїтивних креативних технік є те, що за нетривалий період усно або письмово можна генерувати чимало творчих ідей та асоціацій. Ці методи найбільше підходять для роботи в групах, позаяк одна ідея зумовлює іншу. У цьому разі задіється асоціальна карта, яка передбачає подальшу творчу діяльність у вирішенні проблем.

Загалом ми визначили такі основні правила в роботі з

інтуїтивними техніками:

- будь-яка ідея в креативному процесі корисна;
- у пошуку ідей не можна давати жодних оцінок;
- ніхто із учасників не має права авторства на ідею;
- чим більше ідей висловлюють, тим краще це для вирішення проблеми.

Дискурсивні креативні техніки характеризуються системним підходом. Ці техніки дають змогу чітко проаналізувати проблему, вивчити її найменші деталі, охопити проблему повністю, творчо підійти до неї та розробити конструктивне її вирішення.

Комбіновані креативні техніки об'єднують елементи як інтуїтивних, так і дискурсивних технік. Вони поєднують фази інтуїтивного збору інформації, творчих ідей з етапами логічного та структурованого творчого мислення особистості.

Оптимізовану демократичну лекцію-майстерню ми пропонуємо використовувати для опанування курсу «Технології професійного спілкування». Названа техніка була зорієнтована на використання та практикування в лекції брейн-стормінгу (мозкового штурму) та кейс-методу.

Під час лекції викладач є провокувальником креативної діяльності студентів, майбутніх соціальних педагогів, і спричиняє в оволодінні темою обмін думками й позиціями, що суперечать певним канонам, нормам, умовам, які своєю чергою і є основою провокування та спонукання до пошуку креативних рішень проблеми, креативної ініціативи та креативної самореалізації.

Позитивний ефект лекцій-майстерень полягає:

- в активізації творчих здібностей студентів;
- у реалізації принципів творчого самовираження та самореалізації особистості й формування креативної позиції;
- у розвитку інтересу до предмета, зокрема, його творчого характеру в пасивних студентів;
- у забезпеченні активізації, внутрішньої мотивації, зокрема, професійних мотивів (репрезентація креативного вирішення проблеми, креативна професійна самореалізація);
- у забезпеченні творчої стратегії в процесі викладання,

засвоєння й підвищення якості навчального матеріалу;

- у створенні позитивних умов для творчо-креативної об'єкт-суб'єктної взаємодії;
- в опануванні креативними вміннями й навичками на базі отриманих креативних знань.

У сучасному освітньому просторі широко застосовують для підготовки фахівців соціальної сфери інтерактивні лекції зі застосуванням інтерактивних технологій. Ці лекції використовують для забезпечення активної участі студентів у навчальному процесі та наданні їм можливості обговорювати певні спільні моменти; водночас мультимедійні технології дають змогу студентові сприймати інформацію одночасно кількома органами чуття.

Змістовно оптимізовані інтерактивні лекції зі застосуванням мультимедійних технологій навчання й адаптованих креативних задач ми пропонуємо використовувати для вивчення дисциплін самостійного вибору, зокрема «Креативна педагогіка», «Соціально-педагогічні інновації в процесі формування професійних компетенцій» для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Під час їх проведення пропонуємо студентам переглянути відеоінформацію, яка містить елементи анімації та демонструє основні змістові складники предмета «Креативна педагогіка»: місце креативної педагогіки в системі наук, категоріальний апарат креативної педагогіки, основні підходи до проблеми креативності в пізнавальній та професійній діяльності, методи та засоби активізації творчого мислення в навчанні, формування креативної особистості як конкурентоспроможного фахівця соціальної сфери. Під час інтерактивних лекцій із названих курсів ми, розглядаючи креативну педагогіку, спершу подаємо її визначення, потім формуємо категоріальний апарат, аналізуємо підходи за допомогою слайд-презентації, застосовуємо креативні задачі різного рівня складності.

Зауважимо, що в основу слайдів покладено порівняння креативності та творчості, подано характеристику креативної особистості, описано модель креативності та креативного процесу, на основі яких і продукують креативні ідеї, приймають

креативні рішення, розвивають креативні уміння і навички, виявляють креативну компетентність. Під час інтерактивних лекцій студенти мають змогу задавати питання, вести обговорення теми, висловлювати власні думки, застосовувати креативні здібності для знаходження інноваційних шляхів самореалізації і самоактуалізації особистості як фахівця соціальної сфери.

Для опанування курсу «Соціально-педагогічні інновації в процесі формування професійних компетенцій» ми пропонуємо використовувати синтезовані інтерактивні лекції зі застосуванням ігрових технологій, які виконуватимуть кілька функцій: навчальну, самореалізувальну, розвивальну, соціалізувальну. У навчальному процесі опанування курсу ми, зокрема, використовуватимемо такі педагогічні ігри, як розвивальні та соціалізувальні.

Суть цих ігор повинна полягати у формуванні в майбутніх соціальних педагогів/працівників позитивного ставлення до отриманих креативних знань, умінь і навичок та у виробленні готовності їх реалізації в професійному середовищі; саморегуляції та самоорганізації креативної діяльності, активному розвитку креативної компетентності для прийняття оптимально позитивних рішень у професійній сфері. Для забезпечення найбільш оптимального результату формування в майбутніх соціальних педагогів креативності як професійно-особистісної властивості доцільно застосувати лекції-прес-конференції для вивчення цих же курсів, які повинні забезпечити:

- формування в студентів необхідності креативної діяльності в професійній сфері та її соціальної значущості;
- репрезентацію знань студентів за допомогою креативних технік, тактик, методик, що спричиняє ефективність креативної професійної діяльності соціального педагога;
- збагачення студентів, майбутніх соціальних педагогів, креативними знаннями в циклах професійної підготовки;
- репрезентацію креативних знань, умінь і навичок та застосування їх у соціальній сфері майбутніми соціальними педагогами у вигляді конференційних повідомлень, лекцій.

Для реалізації попередньо поставлених завдань студентам

варто надати можливість підготувати конференційне повідомлення за означеною темою та розробити його мультимедійний супровід. Прес-конференція повинна передбачати перегляд конференційних повідомлень на соціально-педагогічну тематику, зокрема, розв'язання соціально-педагогічних проблем за допомогою креативних технік, методик та технологій, застосовуючи їх, майбутній соціальний педагог мав виявити свою професійну компетентність як фахівець та студент освітньо-кваліфікаційного рівня «*магістр*».

Таким чином, робота, яку ми пропонуємо проводити, з адаптації та синтенції лекцій як основи педагогічної технології формування креативної особистості майбутніх соціальних педагогів дала нам змогу констатувати, що для бакалаврату доцільно використовувати здебільшого проблемні лекції з продукування креативних ідей, спрямовуючи їх здебільшого на те, щоб майбутні соціальні педагоги/працівники отримали креативні знання та продукували на їхній основі креативні ідеї, пропозиції; для спеціалітету – адаптовані лекції-майстерні трьох видів (тематичну, демократичну, експериментальну), які своєю чергою передбачали оволодіння студентами теоретичного та практичного навчального матеріалу, отриманого на основі креативних технік, методик, спрямованих на розвиток та оптимізацію креативних вмінь та навичок; для магістратури – інтерактивні лекції та лекції-прес-конференції, які базувалися на отриманих у процесі бакалаврату креативних знаннях, а в процесі спеціалітету – уміннях і навичках, і були спрямовані на реалізацію креативної компетентності у фаховій підготовці.

У процесі розроблення, адаптації та синтезу лекційних занять ми сформулювали такі функції:

- інформаційна, що забезпечувала формування системи знань про креативність;
- мотиваційна, що відповідала за розвиток мотиваційного складника, спрямованого на креативну діяльність майбутніх соціальних педагогів/працівників;
- розвивальна, яка відповідала за розвиток творчого мислення та спонукала в навчальній діяльності застосовувати

креативні здібності.

Доцільно зазначити, що використання описаного виду лекцій сприятиме підвищенню ефективності в підготовці фахівців соціальної сфери, формуванню в них бази знань про креативність, що становитиме основу креативної особистості майбутніх соціальних педагогів, здатних до креативної професійної діяльності.

У тісному взаємозв'язку з лекційними заняттями ми плануємо використовувати семінарські заняття, що допомагатимуть вирішувати навчальні цілі:

- *навчально-пізнавальні*, що забезпечуватимуть набуття практичних знань про креативність;
- *самоосвітні*, що сприятимуть формуванню готовності до креативної діяльності майбутніх соціальних педагогів та виробленню стійкої соціальної позиції.

Окрім цього, слід зауважити, що в процесі семінарських занять повинно відбуватися системне поглиблення та закріплення знань студентів про особливості креативної діяльності в професійній сфері. Під час вибору семінарських занять для освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», «спеціаліст» та «магістр» ми керувалися загальнодидактичними вимогами, зокрема, доступністю, проблемністю, науковістю, єдністю форм і змісту [26].

Оптимізація та вибір форм семінарів зумовлені матеріалом лекційних занять і завдань, які викладач ставив перед собою, ступенем успішності реалізації формування креативної особистості майбутніх соціальних педагогів/працівників. Зокрема ми виокремили такі форми семінарів:

- семінар-дискусія, семінар-бесіда (для ОКХ «бакалавр»), що були спрямовані на реалізацію таких *завдань*: забезпечення системного повторення, поглиблення і закріплення знань креативного характеру та знань МСП про креативність як особистісно-професійну властивість фахівця соціальної сфери; формування в студентів інтересів, спонукань та переконань про необхідність креативності як професійної властивості фахівців соціальної сфери;

- семінар-практикум, семінар-тренінг (для ОКХ

«спеціаліст»), що у своїй основі реалізували такі завдання: формування креативних умінь, навичок та умінь їх застосовувати в майбутній професійній діяльності; умінь використовувати креативні знання для вирішення професійних практичних завдань;

- кейс-семінар та семінар-сценарій (для ОКХ «магістр»), які регламентували вирішення таких завдань: умінь оптимально використовувати теоретичні знання про суть креативної діяльності та системно застосовувати креативні умінь і навички в професійній сфері; реалізувати креативну компетентність у процесі соціально-педагогічної роботи.

Найбільш ефективними формами семінарських занять, які ми пропонуємо використовувати для майбутніх соціальних педагогів/працівників у процесі формування їхньої креативності, ми вважаємо семінар-дискусію, семінар-тренінг та семінар-сценарій. Під час проведення семінару-дискусії доцільно опиратися на такі креативні техніки, як *Біоніка*, *ПУЛ для письмового зібрання ідей*, *Метод кластерів*, *Метод галереї*, *Колективний блокнот*), які були спрямовані на досягнення таких результатів: майбутні соціальні педагоги/працівники вчилися чітко й логічно, комунікативно правильно формувати креативні ідеї, вміти їх аргументувати, вміти вислуховувати опонента та здобувати досвід креативної діяльності.

Семінари-дискусії ми обрали в процесі вивчення таких нормативних дисциплін, як «Педагогіка обдарованості», «Корекційна педагогіка» та «Соціально-педагогічна робота в громаді». Їх було проведено за такими темами: *соціально-педагогічні аспекти діяльності громад в Україні, способи налагодження міжсекторної взаємодії в громаді з метою вирішення соціальних проблем різних груп, супервізії догляду в громаді, денних та стаціонарних установах*.

Дискусивний метод ми пропонуємо використовувати на семінарських заняттях. Цей метод забезпечуватиме активне залучення студентів, майбутніх соціальних педагогів/працівників, у творчий процес та відповідатиме за формування основ креативності, умінь використовувати креативні знання в професійній сфері.

Означений метод, на нашу думку, стимулюватиме

майбутніх фахівців соціальної сфери до творчого вирішення професійних проблем та пробуджуватиме свідомість студента до пошуку нових методів висловлення та вираження креативних ідей, думок, а також вчитиме сприймати нову інформацію з новітньої, нешаблонної точки зору.

Під час навчання студентів вищого освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» варто використовувати синтезоване заняття – семінар-тренінг. Тлумачення тренінгу як «засобу впливу, спрямованого на розвиток знань, соціальних настанов, умінь і досвіду» [27, с. 141], зумовило необхідність використання в нашому дослідженні креативних тренінгів, спрямованих на вирішення таких *завдань*:

- оптимізацію знань про креативність як особистісно-професійну властивість;
- формування креативних вмінь і навичок, підтримання індивідуальних виявів креативної самостійності та активності в процесі продукування креативних ідей.

Формування креативної особистості доцільно продовжувати і в процесі вивчення таких навчальних дисциплін, як «Технології професійного спілкування» та «Інноваційні технології в соціально-педагогічній діяльності» з урахуванням таких *креативних тренінгів*: 1. «Розвиток креативності С. Гініуса», 2. «Креативність та інновації» О. Кириченка, 3. «Тренінг креативності» М. Нікульцевої.

У структурній побудові семінару-тренінгу слід, на нашу думку, застосовувати групові тренінги, які найбільш ефективні у викладанні соціально-гуманітарних дисциплін. Під час зазначеної роботи пропонуємо дотримуватися спеціально виокремлених *принципів* їх проведення:

- принципу активності (відповідає за налаштованість на активно-творчу діяльність);
- принципу творчо-дослідницької взаємодії (відповідає за діяльну об'єкт-суб'єктну креативну взаємодію);
- принципу партнерства (відповідає за уміння бачити й чути партнера в креативній взаємодії);
- принципу спрямованості на креатив (зосереджений на перенесенні досвіду креативної взаємодії в професійну сферу);

- принципу гармонізації інтелектуальної та творчої сфери діяльності (відповідає за дотримання балансу між активізацією інтелектуальних процесів та креативною активністю).

Інтерпретуючи *семінари-тренінги* крізь призму формування креативного майбутнього соціального педагога, до їх основної частини ми долучили й такі методи, як дискусія, рольова гра, обговорення проблеми в мікрогрупі. Водночас було дотримано пластичної структури побудови семінару-тренінгу, яка не регламентувалася обов'язковим порядком проходження. Варто зауважити, що майбутні фахівці соціальної сфери отримували досвід взаємонавчання, творчої самореалізації та мали змогу практикуватися в здатності долати шаблони та виявляти креативну позицію.

Особливо важливим, на нашу думку, для формування креативності майбутніх соціальних педагогів/працівників у процесі професійної підготовки є використання *семінарів-сценаріїв*, які ми розробили для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр». Названа форма роботи спрямована на виявлення креативної компетентності в професійній сфері та певну сценарну їх інтерпретацію у вирішенні соціально-педагогічних проблем різного характеру. У процесі використання семінарів-сценаріїв ми зреалізовували такі *завдання*:

- активізація методів стимулювання креативності;
- виявлення бар'єрів у формуванні креативності;
- формування готовності застосовувати креативні знання, уміння і навички в професійній сфері;
- формування вміння реалізовувати креативну компетентність у професійній сфері.

Варто наголосити, що семінари-сценарії були обумовлені виявом практичного результату – творчого розроблення сценічного характеру, яке полягало в розв'язанні соціально-педагогічної проблеми та мало профілактичний, корекційний, превентивний, виховний та розвивальний характер у різних соціально-педагогічних сферах.

Цей вид семінарів ми радимо використовувати під час

засвоєння дисциплін самостійного вибору, призначених для студентів-магістрів, зокрема «Креативна педагогіка», «Соціально-педагогічні інновації в процесі формування професійних компетенцій».

Крім цього, майбутнім соціальним педагогам/працівникам слід пропонувати розробляти сценарії різної тематики: «Сценарії соціальних дійств для різних вікових категорій школярів», «Повір у себе» (зорієнтований на дітей з особливими фізичними потребами), «Кохання усім серцем – це природньо» (для молоді), «Все починається з родини», «Шануй неньку, шануй матір» (сімейне свято), «Бережи здоров'я з молоду» (для учнів старших класів), «Я такий – яким створив мене Господь» (захід із дітьми-інвалідами), «Почуй ближнього» (для дітей зі зниженим слухом).

Для дотримання структури семінарів-сценаріїв та їх проведення ми виокремили такі *принципи*:

- гуманізації (передбачає орієнтування на вищі гуманні загальнолюдські риси);
- інтегративності (зорієнтований на гармонійне поєднання на заняттях навчального матеріалу з життєвими ситуаціями, які мають соціально-педагогічний зміст та вирізняються поєднанням їх з аплікацією, музикою, малюванням, мімічними та пантомімічними сюжетами);
- креативної активності (увага акцентується на максимальній креативній активності майбутніх соціальних педагогів на усіх етапах підготовки й проведення семінару-сценарію);
- змістовності та співпраці (передбачає глибоке змістовне наповнення семінару-сценарію, забезпечує стійку креативну взаємодію в процесі створення сценарію);
- професійної компетентності (відповідає за підбір навчального матеріалу відповідно до необхідності виявів креативної компетентності).

Конструюючи та інтерпретуючи семінари-сценарії, до їх структури слід долучати окремі компоненти арт-технологій, метод синектики та кейс-метод. Окрім цього, ми змоделивали структурну побудову семінару-сценарію:

- окреслення напряму сценічної дії;
- висунення креативної ідеї до побудови сценарію соціально-педагогічного характеру;
- прийняття сумісних ідей та здійснення їх аналізу;
- групування креативних ідей відповідно до структурних елементів сценарію (формулювання задуму сценарію, визначання епізодів сценарію, пошук кульмінаційного моменту, визначення конфлікту);
- конструювання сценарного плану (тема сценарію, ідея, основні епізоди, композиція, дійові особи, засоби театралізації, назва сценарію);
- визначення порядку епізодів сценарію та їх опрацювання;
- підведення підсумків.

Зауважимо, означені семінари-сценарії вирізняються тим, що дають змогу студентам виявити в сукупності та певному синтезі як креативні знання, уміння й навички, так і креативну компетентність.

Адаптовані та інтерпретовані семінарські заняття у формуванні креативної особистості майбутніх соціальних педагогів/працівників суттєво підвищують творчий характер їх професійної діяльності за умови, якщо в їх реалізації будуть дотримуватися таких *функцій*:

- інформаційно-комунікативної (формує комунікативну активність на основі інформаційного збагачення креативними знаннями);
- мотиваційної (формує позитивну мотивацію до вияву креативної ініціативи);
- розвивально-формувальної (формує та розвиває креативні уміння і навички, заохочує вияви креативної компетентності);
- оптимізувальної (оптимізує індивідуальні, самостійні вияви креативного характеру в професійній сфері);
- контролювальної (здійснює контроль за виявами креативних умінь і навичок, креативної компетентності в професійній сфері).

Ми вважаємо, що описана інтерпретація семінарських занять у процесі формування креативності майбутніх соціальних педагогів/працівників під час фахової підготовки допоможе

оптимізувати процес формування креативної особистості на різних рівнях та сприятиме поглибленню та практичному закріпленню знань про креативність як особистісно-професійну властивість фахівця соціальної сфери.

Варто зауважити, що практичні заняття як складник навчальних курсів дають змогу активізувати пізнавальну діяльність студентів, конкретизувати вивчений матеріал, систематизувати його та надати йому практичного характеру.

У науковій теорії лабораторні та практичні роботи поділено на такі групи: ознайомлювальні лабораторно-практичні заняття; підтверджувальні лабораторно-практичні заняття; частково-пошукові лабораторно-практичні заняття; дослідницькі лабораторно-практичні заняття [28].

У процес технологізації формування креативності особистості слід використовувати частково-пошукові практичні заняття, що стимулюють у студентів, майбутніх соціальних педагогів/працівників, самостійність, творче мислення, ініціативу, бажання розвинути креативну позицію та реалізувати креативні вміння і навички в професійній сфері діяльності. Також варто зазначити, що ефективність практичних занять залежить від майстерності викладача, підготовки до занять студентів, ефективності консультативної роботи викладача зі студентами, самостійності виконання студентами завдань та використання під час практичних занять педагогічних технологій. Окрім цього, слід констатувати, що під час проведення частково-пошукових практичних занять реалізовуватимуться соціальні цілі системи формування креативності МСП, які повинні забезпечувати вияв креативних вмінь і навичок студентів у соціальній сфері діяльності.

Перш ніж перейти до аналізу адаптованих та інтерпретованих педагогічних технологій, які використовуватимемо під час проведення практичних занять, систематизуємо їх відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів:

- для ОКХ «бакалавр» використовують ігрові технології;
- для ОКХ «спеціаліст» використовують арт-технології;
- для ОКХ «магістр» використовують проєктивні

технології.

Означена взаємодія утворює сентенцію – *поглиблення + інтерпретація + розвиток + вміння:*

1) поглиблення та закріплення теоретичних знань, отриманих на лекційних та семінарських заняттях;

2) інтерпретація теоретичних знань у практичну площину вироблених креативних умінь і навичок;

3) розвиток творчого бачення та утвердження креативної позиції в прийнятті креативно-спрямованих професійних рішень;

4) вмінні застосовувати креативну компетентність у соціально-педагогічній сфері діяльності.

Виконання усіх завдань допоможе майбутньому соціальному педагогу/працівнику творчо розвинути, оскільки вимагає від студента креативної ініціативи, самостійності в прийнятті рішень, вміння самоактуалізуватись у складній професійній ситуації, виявити глибокі знання і розуміння суті креативної діяльності, що надає йому змогу утвердити креативну позицію в прийнятті професійних рішень.

Оскільки сучасна система освіти спрямована на формування креативної особистості, її компетенцій у професійній сфері та регламентує готовність застосовувати креативні знання та вміння, приймати нестандартні креативні рішення в різних професійних ситуаціях, у процесі практичних занять, на нашу думку, слід використовувати *ігрові технології*, які допомагатимуть вести пошук оптимальних шляхів вияву креативних здібностей, креативного мислення студентів, майбутніх соціальних педагогів.

Безперечно, що саме гра є елементом пошуково-дослідницької діяльності та ґрунтується на діях евристичного характеру, які потребують творчої спрямованості особистості, вияву креативних задатків та креативного потенціалу, творчої індивідуальності особистості майбутнього фахівця соціальної сфери.

З огляду на це, у процесі формування креативної особистості майбутнього соціального педагога/працівника ми вважаємо доцільним використовувати *стратегічну гру (гру-стратегію)*, яка становить складну, багаторівневу діяльність та

передбачає не тільки усвідомлення ігрового творчого задуму, але й розуміння сюжетної лінії гри, що спрямована на подолання стереотипів. Варто зазначити, що стратегічна гра є можливою лише за умови, що її учасники здатні продукувати креативні ідеї та передбачати результативність своїх дій, видозмінених у процесі креативної діяльності, тобто знаходити нестандартні способи розв'язання соціально-педагогічної проблеми, планомірно вибудовувати свою креативну позицію, стратегічно її аргументувати, уміти визнавати помилки та коригувати їх.

До структурних елементів гри, на нашу думку, належать:

- креативний задум;
- творчий сюжет;
- сюжетно-ігрові дії;
- інваріативні ролі ігрового характеру;
- стратегічний результат гри.

Отже, зазначимо, що в цьому структурному вияві гра-стратегія є стратегічною роллю креативного характеру, в основу якої покладено креативну ідею, підкріплену інтригою, підґрунтям якої слугує реальна проблема, а також визначена мета, для реалізації якої необхідно об'єднати всі змістові складники креативності як властивості особистості та спрямувати їх на досягнення позитивного рішення. Гру-стратегію ми вважаємо за необхідне використовувати на практичних заняттях таких нормативних дисциплін: *«Корекційна педагогіка»*, *«Педагогіка обдарованості»*, *«Сценарна робота соціального педагога»*, – призначених для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня *«бакалавр»*. Зокрема, під час гри-стратегії *«Фреска неповної сім'ї»* студенти формулюватимуть фрескове зображення неповної сім'ї та проектуватимуть її стратегічний розвиток в різних життєвих ситуаціях, водночас вони намагаються знайти нестандартні рішення в складних сімейних стосунках неповної сім'ї.

Ефективним для формування креативної особистості у фаховій підготовці є застосування під час практичних занять для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня *«спеціаліст»* синтезу арт-технологій як сукупності засобів мистецтва та методів

творчої діяльності й методу синектики, який у своїй суті означає «об'єднання різносторонніх елементів», а з точки зору психології творчості ймовірність отримання творчого нестандартного результату.

Вважаємо синтетичне поєднання *«арт-технологія + метод синектики»* передбачає використання аналогій, позаяк і в арт-технології, і в процесі використання методу синектики вони використовуються ґрунтовно, та в своїй сукупності стимулюють творчу уяву, формуючи креативні здібності, уміння і навички. Арт-технології та метод синектики слід використовувати під час проведення практичних занять із дисциплін для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня *«спеціаліст»*, зокрема *«Технології професійного спілкування»* та *«Інноваційні технології в соціально-педагогічній діяльності»*.

Здебільшого слід акцентувати увагу на використанні в процесі практичних занять таких видів арт-технологій: театральних постановок, технік журнального фотоколажу для презентації креативних ідей, мислення, здібностей, умінь, навичок.

Водночас метод синектики необхідно застосовувати для інтерпретації аналогових ситуацій, у прямому символічному чи фантастичному значенні. Для театральних постановок слід окреслювати етапи синектичного пошуку креативних ідей, які згрупували таким чином:

- окреслення проблеми й напряму креативного пошуку;
- висунення ідеї на основі поданих аналогій;
- групування запропонованих креативних ідей, їх доповнення та інтерпретація;
- театральна постановка запропонованої інтегрованої ідеї;
- підведення підсумків та аналіз упровадження креативної ідеї та реалізація креативних здібностей, умінь та навичок у театральній постановці.

Використання синтезу арт-технологій та методу синектики надасть змогу сформулювати в майбутніх соціальних педагогів/працівників соціальні цінності, самоутвердитися у вмінні вести пошук креативних ідей, самоактуалізуватись та саморозвинути у процесі креативної діяльності.

Під час проведення практичних занять для студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» слід використовувати проєктивні технології, які будуть зорієнтовані на співпрацю викладача й майбутніх соціальних педагогів/працівників та допомагатимуть самоактуалізувати та самореалізувати особистість студента в креативній діяльності, зокрема сприяти активному вияву креативної компетентності у вирішенні фахових проблем.

Під час практичних занять із дисциплін самостійного вибору, зокрема «Креативна педагогіка» та «Соціально-педагогічні інновації в процесі формування професійних компетенцій», ми вважаємо за доречне використовувати такі проєктивні методи: побудова соціальних проєктів та моделювання, які даватимуть змогу моделювати креативні рішення професійних проблем, створюватимуть образи об'єктів або соціальних проблем, порівнюватимуть й оцінюватимуть можливі результати проєктування, виявлятимуть креативну компетентність у пошуку соціально-педагогічної проблеми.

Застосування проєктивних методів надасть змогу повніше та ефективніше використовувати здобутки соціальної педагогіки як науки в практичній діяльності студентів, досягати позитивного результату шляхом проєктування технологій та моделей креативної взаємодії соціального педагога/працівника та клієнта, проєктувати надання допомоги клієнтам засобами креативного моделювання соціально-педагогічної проблеми клієнта, досягти адекватного уявлення про практику соціально-педагогічної роботи.

У процесі використання проєктивних методик у розроблюваній технології креативізації особистості важливим етапом є ознайомлення майбутніх соціальних педагогів/працівників з методологічним підґрунтям та можливостями проєктивних методик у формуванні креативності. Зазначимо, що зміст підготовки студентів до роботи з проєктами повинен містити: 1) бесіду зі студентами (роль проєктної діяльності в професійному становленні); 2) ознайомлення з основними поняттями теми; 3) розгляд етапів проєктної діяльності (обговорення в групах, запис змісту діяльності на кожному етапі); 4) визначення

перспективних напрямів роботи зі студентами з організації проектної діяльності; 5) обговорення алгоритму дій щодо забезпечення змісту етапів проектної діяльності; 6) обговорення критеріїв оцінки проекту та його захисту: виконання проекту (актуальність теми та пропонувані рішення, реальність, практична спрямованість та значущість роботи; обсяг та повнота розроблень, самостійність, завершеність; рівень творчості, оригінальність теми, підходів, пропонувані рішення; аргументованість пропонувані рішення, підходів, висновків тощо); захист проекту (якість доповіді, обсяг та глибина знань із проблеми, міжпредметні зв'язки; культура мовлення, манера подання матеріалу, використання наочних засобів, відчуття часу, імпровізація, утримання уваги аудиторії; готовність до дискусії, відповіді на запитання, контактність) [29, с. 94].

Водночас студенту необхідно засвоїти такі основні терміни: «проект», «проекткування». Проект – це задум (завдання, проблема) та необхідні засоби його реалізації з метою досягнення бажаного економічного, технічного, технологічного чи організаційного результату.

Застосування проектувальних технологій для студентів ОКХ «*magіstr*» надасть змогу розв'язати проблему стандартного навчання й внести в неї елемент креативного пошуку нових нестандартних рішень професійних проблем, що сприятимуть виявленню креативної компетентності майбутніх соціальних педагогів/працівників у вирішенні фахової проблеми. Водночас зазначимо, що проектувальні технології передбачали вміння моделювати, встановлювати взаємозв'язок між креативною ідеєю, креативними знаннями, вміннями та навичками, відтак репрезентувати креативну компетенцію в процесі професійної діяльності.

Отже, адаптовані та синтезовані педагогічні технології доцільно систематично використовувати у проведенні практичних занять. Водночас названі технології спрямовані на реалізацію таких *функцій*:

- *оптимізувально-інформаційної* (оптимізація отриманих знань та інформації про необхідність креативної діяльності в професійній сфері);

- *формуально-накопичувальної* (набуття нових креативних навичок, вмінь та креативізацію креативної компетентності).

У процесі модернізації вищої професійної освіти передбачено підвищення якості самостійної роботи студентів у фаховій підготовці. Саме самостійна робота є компонентом навчальної діяльності студентів і вирізняється саморозвитком, самоактуалізацією особистості в творчій самостійній роботі, передбачає у формуванні креативного спеціаліста здатності самостійно генерувати нові креативні ідеї, методики та технології, які нададуть змогу реалізувати креативну компетентність на практиці в професійній сфері. Науковці розглядають самостійну роботу як спосіб діяльності студента, здійснюваної власними силами, без стороннього впливу [30, с. 100].

Ми витлумачуємо самостійну роботу студентів, майбутніх соціальних педагогів\працівників, як творчу пізнавальну діяльність, що реалізується в процесі виконання творчих завдань креативного характеру, тому пропонуємо кілька блоків самостійної роботи, що спрямовані на: самоактуалізацію, саморозвиток, самореалізацію креативних умінь і навичок у професійній діяльності.

Перший блок присвячений репродуктивному виду самостійної роботи, його мета полягає в ґрунтовному оволодінні навчальним матеріалом, спрямованим на засвоєння креативності як особистісно-професійної властивості.

Другий блок регламентує творчий вид самостійної роботи, його мета полягає в продукуванні креативних ідей, спрямованих на вирішення проблем та ситуацій соціально-педагогічного плану.

Третій блок зорієнтовує студентів на креативну самостійну роботу, яка становить укладення «Щоденника креативізації», у якому буде зазначено основні форми й методи креативного зростання особистості в професійній підготовці, а також виділено шляхи реалізації креативної компетентності студентів.

Метою щоденника є набуття навичок самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації креативних умінь, навичок та компетентності в процесі навчально-виховної діяльності вишу.

Завдання щоденника полягають у:

- формування здатності до творчого пошуку та

винахідливості;

- формування здатності творчо мислити та проявляти педагогічну увагу, чуйність і такт;
- саморозвивати та синтезувати креативні знання, уміння і навички у процесі вияву креативної компетентності;
- виявлення індивідуального креативного потенціалу та здібностей студентів;
- формування креативної активності та самосвідомлення її необхідності у професійній сфері.

Функції щоденника направлені на:

- *оптимізацію та корекцію* (виявлення індивідуального креативного потенціалу та здібностей студентів, їх опис, аналіз та корекцію);
- *саморозвиток та самоактуалізацію* (набуття навичок самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації креативних умінь, навичок та компетентності в професійній сфері діяльності).

Основні змістові складники «Щоденника креативізації» ми конкретизували таким чином:

- визначення власного креативного потенціалу та креативних здібностей,
- особистісні рекомендації щодо формування креативної особистості,
- укладання програми формування креативності,
- продукування креативних ідей у соціально-педагогічній сфері. Завершальним складником «Щоденника креативізації» є розділ, присвячений опису власних вражень майбутнього соціального педагога/працівника, отриманих у процесі пізнання себе як креативної особистості, самоактуалізації креативних особливостей та самореалізації креативної компетентності в професійній діяльності.

«Щоденник креативізації» повинен бути репрезентований на семінарських та практичних заняттях із курсів «Педагогіка обдарованості», «Креативна педагогіка» та «Інноваційні технології в соціально-педагогічній діяльності». У «Щоденнику креативізації» доцільно зазначати недоліки й поради, які з'являтимуться в процесі формування креативної особистості майбутнього соціального педагога/працівника як фахівця

соціальної сфери.

Водночас самостійна робота зумовлювала реалізацію тих *функцій* у системі формування креативності, які ми визначили:

- *оптимізація та корекція* (виявлення індивідуального креативного потенціалу та здібностей студентів, їх опис, аналіз та корекцію);

- *саморозвиток та самоактуалізація* (набуття навичок самоактуалізації, саморозвитку та самореалізації креативних умінь, навичок та компетентності в професійній сфері діяльності).

Важливим видом самостійної творчої діяльності студентів, майбутніх соціальних педагогів/працівників, націленим на формування в них креативності у фаховій підготовці є *практики*, зокрема соціально-педагогічна, організаційно-дозвільна, корекційна, профілактична. Їх мета повинна полягати у формуванні в професійних педагогічних умінь у сфері профілактичної та корекційної діяльності, в організації виховної роботи з дітьми та молоддю, у формуванні професійної спрямованості, творчих якостей соціально-активної особистості.

Особливістю соціально-педагогічних практик є те, що вони дають змогу системно та цілеспрямовано реалізувати креативні здібності та навички кожного студента в професійному середовищі, що відбуватиметься завдяки наявності в практиканта мотиваційного складника, індивідуального креативного потенціалу та ціннісних орієнтацій на професійну діяльність.

Самостійна робота майбутнього соціального педагога\працівника в процесі соціально-педагогічної, організаційно-дозвільної, профілактичної та корекційної практик повинна бути націлена:

- на необхідність творчого складника в професійній діяльності;

- на розвиток творчої самосвідомості, самоорганізації та самовдосконалення в реалізації креативних умінь та навичок у нестандартних ситуаціях;

- на вміння творчо використовувати знання про креативність як особистісно-професійну властивість, націлену на професійне зростання;

- на використання креативних форм і методів роботи в

соціально-педагогічній діяльності.

Для організації самостійної роботи майбутніх соціальних педагогів ми розробили навчально-методичні посібники в електронній формі, які допомагатимуть організовувати самостійну роботу студентів у процесі проходження практик.

Ми визначили такі основні *структурні компоненти* електронного навчально-методичного посібника: слайд-матеріали тематичного характеру; структура креативних технік, які можна було б реалізовувати на практиці для підвищення творчої та мотиваційної активності дітей та молоді; комплекс діагностичних методик для оцінки рівня творчої активності та креативного потенціалу.

Використання навчально-методичних посібників в електронній формі забезпечуватиме комплексний характер організації самостійної роботи майбутніх фахівців соціальної сфери та допомагатиме їм у системному використанні креативних знань, оптимізації креативних умінь і навичок, реалізації креативної компетентності на практиці.

Крім цього, матеріал, який зібрали студенти, повинен носити творчий характер і має бути використаний у процесі написання «Щоденників креативізації», наукових статей, соціальних проєктів.

Важливою формою роботи в підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери є *науково-дослідна та практична робота* як взаємопов'язані складники підготовки кваліфікованих соціальних педагогів, здатних самостійно вирішувати професійні, соціально-педагогічні завдання. Науково-дослідна робота сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до креативної реалізації отриманих у ВНЗ знань, умінь і навичок, допомагає оволодіти методологією науково-креативного пошуку, набути дослідницького досвіду в процесі реалізації креативної компетентності.

Отже, *метою* організації науково-дослідної та практичної діяльності майбутніх фахівців соціальної сфери є підвищення практичної наукової підготовки фахівців із вищою професійною освітою та реалізація їх креативних знань, умінь і навичок для подальшого навчання в магістратурі й аспірантурі, поповнення наукових і педагогічних кадрів вишу.

Завдання науково-дослідної та практичної роботи в системі реалізації технології креативізації особистості (ТКО) полягають у таких положеннях:

- надати змогу уповні реалізувати креативні знання, уміння, навички студентів;
- залучити студентів до наукових досліджень, що сприяють реалізації креативної компетентності в практичній професійній діяльності, тобто в процесі різного виду практик (благодійної, організаційно-відпочинкової, профілактичної, корекційної, соціально-педагогічної, соціально-професійної);
- сприяти опануванню на практиці креативних технік, методик, технологій; розвивати в студентів здібності до самостійного обґрунтування креативних ідей, думок і висновків.

Реалізуючи науково-дослідну та практичну роботу в ТКО ми вважаємо за потрібне використовувати, адаптуючи до мети, технології, *метод синектики* як спосіб стимуляції та активізації креативної активності та креативного мислення за допомогою поєднання різних елементів. Цей метод базується на методі «мозкового штурму», різних за видом аналогіях (словесній, образній, особистісній), інверсії, асоціації тощо.

У процесі науково-дослідної роботи майбутніх фахівців соціальної сфери слід використовувати такі характерні особливості цього методу:

- вихід за межі вузькопрофільних можливостей шляхом залучення до вирішення проблеми спеціалістів із різних галузей (група синектики);
- розширення поля дій, вироблення нових підходів до вирішення проблеми за допомогою зіткнення несподіваних думок, незвичайних аналогій (прямих, суб'єктивних, символічних, фантастичних), які розвивають мислення;
- підвищення мотивації особистості, що дає змогу детально зосередитися на об'єкті, створюючи оптимальні умови для активізації творчого процесу.

Під час упровадження методу в ТКО спершу обговорюють загальні ознаки проблеми, висувають та відсіюють перші рішення, генерують та розвивають аналогії, використовують аналогії для розуміння проблеми, вибирають альтернативи,

ведуть пошук нових аналогій, відтак повертаються до проблеми.

Таким чином, теоретико-методична адаптація, імпровізація та розроблення педагогічної технології «Креативізації особистості» як складника педагогічної системи формування креативності майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі фахової підготовки зумовлює такі висновки:

- Аналіз основних критеріїв до побудови педагогічної системи та характеристика її компонентів дали нам змогу подати систематизоване визначення *педагогічної технології креативного формування особистості*, яку ми визначили як взаємопов'язану сукупність форм, методів, засобів та ресурсів навчально-виховного процесу, об'єднаних єдиною метою, цілями та завданнями, що в змістовому аспекті зорієнтовані на формування креативності майбутніх фахівців соціальної сфери у фаховій підготовці.

- Під час дослідження адаптовано креативні задачі, креативні техніки, тренінги та методики, які використано в розробленій авторській модульно-розвивальній технології «креативізації особистості», що базується на креативному підході до навчально-виховної діяльності в процесі фахової підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери та складається із трьох блоків: інформаційно-теоретичного, творчо-реконструктивного, креативно-репрезентативного.

Загальною метою пропонованої технології є організація навчально-виховної діяльності вишу, спрямована на формування креативної особистості; реалізацію творчої спрямованості особистості; формування креативного мислення, умінь і навичок майбутнього фахівця соціальної сфери. Мета технології реалізується за допомогою системи завдань, необхідних для її реалізації, зокрема забезпечення умов для самоактуалізації та самореалізації особистості, використовуючи сучасні форми та методи навчання; реалізація креативного потенціалу та креативних здібностей у навчально-виховній діяльності; оволодіння студентами креативними знаннями, вміннями та навичками.

- *Новизна* дослідження полягає в інтерпретації, трансформації, адаптації та утворенні певної синтенції уже досліджених у педагогічній науці технологій крізь призму формування у майбутніх фахівців соціальної сфери креативності у фаховій підготовці у виші, які у цьому дослідженні ми

тракуємо як *технологію «креативізації особистості»*. Ми з'ясували, що процес формування креативності студентів у розробленій технології складається з трьох алгоритмічних блоків: інформаційно-теоретичного, творчо-реконструктивного, креативно-репрезентативного:

- *інформаційно-теоретичний блок* є підготовчим етапом до процесу формування креативної особистості майбутніх фахівців соціальної сфери і базується на використанні в навчально-виховному процесі студентів першого та четвертого курсів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» адаптованих проблемних лекцій, лекцій-продукування креативних ідей, семінарів-дискусій, семінарів-бесід, практичних занять із впровадженням ігор-стратегій, креативних задач та технік, які розвивають креативне мислення, спонукають до продукування креативних ідей та активізують креативний потенціал студента.

Мета цього блоку полягає в самоактуалізації, саморозвитку природних креативних здібностей, креативного мислення особистості майбутніх фахівців соціальної сфери, що слугуватиме основою формування креативності фахівця соціальної сфери.

Завдання інформаційно-теоретичного блоку полягають у наданні знань про особливості творчої діяльності, визначенні рівнів креативного потенціалу студентів;

– *творчо-реконструктивний блок* передбачає накопичення креативних знань та розвиток креативних здібностей, ґрунтується на використанні в навчально-виховному процесі студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» інтерпретованих лекцій-майстерень, семінарів-тренінгів, семінарів-вирішення проблемних задач, практичних занять, спрямованих на використання арт-технологій та упровадження в навчальний процес креативних тренінгів, що формуватимуть креативні знання та здібності, допоможуть реконструювати особистість майбутнього фахівця соціальної сфери в креативно-інноваційному напрямі за допомогою креативного підходу до навчання.

Метою цього блоку є активне використання арт-технологій і креативних методик тренінгового характеру в навчально-виховній діяльності, їх комбінування, моделювання та реалізацію в процесі навчальної діяльності об'єктів педагогічної системи та реконструювання особистості в напрямі креативності.

Завданнями творчо-реконструктивного блоку є формування об'єкта педагогічної системи як творчого інтелектуала, здатного до креативної діяльності, введення в навчальний процес майбутніх фахівців соціальної сфери креативних методик та тренінгів, які спонукатимуть до креативної дії в сфері професійної діяльності, що зумовить результат – стійкі креативні уміння і навички;

- *креативно-реперезентативний блок* зорієнтований на формування креативних умінь і навичок, креативної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі навчання за кваліфікаційним рівнем «магістр». Цей блок ґрунтується на використанні синтезованих інтерактивних лекцій, лекцій-прес-конференцій, кейс-семінарів, семінарів-сценаріїв, практичних занять, спрямованих на впровадження проєктивних технологій, креативних методик та технологій, що забезпечуватимуть формування цілісної креативної особистості, здатного до креативної професійної дії.

Мета цього блоку полягає в закріпленні в майбутніх фахівців соціальної сфери креативних умінь і навичок, що є основою креативної компетенції майбутнього фахівця, яку соціальний педагог використовуватиме в професійній діяльності.

Завдання блоку полягають у формуванні переконань необхідності креативної соціально-педагогічної діяльності, в оволодінні креативними уміннями та навичками в процесі науково-дослідної та практичної діяльності у виші, самоактуалізації креативної діяльності, активізації застосування креативної компетентності в соціально-педагогічній діяльності.

- Важливою формою роботи в підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери є науково-дослідна та практична робота, що сприяє формуванню готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до креативної реалізації отриманих у ВНЗ знань, умінь і навичок, допомагає оволодіти методологією науково-креативного пошуку, набути дослідницького досвіду в реалізації креативної компетентності. Метою організації науково-дослідної та практичної діяльності є підвищення практичної наукової підготовки фахівців із вищою професійною освітою та реалізація їх креативних знань, умінь і навичок для подальшого навчання в магістратурі й аспірантурі, поповнення

наукових і педагогічних кадрів вишу. У науково-дослідній та практичній роботі слід використовувати метод синектики як спосіб стимулювання та активізації креативної активності та креативного мислення за допомогою поєднання різних елементів у науковій роботі та практичній діяльності.

- Реалізація та активне функціонування педагогічної технології «Креативізації особистості» у вищих навчальних закладах є необхідною умовою підвищення якості освіти та формування конкурентноспроможного креативного фахівця, забезпечить формування креативності у майбутніх фахівців соціальної сфери, що надасть змогу на міцній науковій основі та за допомогою сформованої креативної компетентності ефективно вирішувати професійні завдання, суттєво піднести рівень професійної підготовки фахівця соціальної сфери.

Список використаної літератури

1. Петришин Л. Й. Формування креативності майбутніх соціальних педагогів: теоретико-методичний аспект : монографія / Людмила Йосипівна Петришин. – Т. : Астон, 2014. – 400 с. **2. Короткий** тлумачний словник української мови / [уклад. Д. Г. Гринчишин, Л. Л. Гуменська, В. Л. Карпова]. – К. : Рад. шк., 1978. – 296 с. **3. Мартинюк О. Б.** Формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів у процесі вивчення психологічних дисциплін : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Мартинюк Ольга Борисівна. – Ялта, 2006. – 325 с. **4. Панчешникова Л. М.** О системном подходе в методических исследованиях / Л. М. Панчешникова // Сов. педагогика. – 1973. – № 4. – С. 71–80. **5. Сериков Г. Н.** Педагогические системы обучения : учеб. пособие: в 2 ч. / Г. Н. Сериков ; [под ред. Н. А. Томина]. – Челябинск : ЧПИ, 1980. – Ч. 1. – 97 с. **6. Паламарчук В.** Від творчої особистості – до нових технологій навчання / В. Паламарчук, С. Рудаківська // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 52–62. **7. Гончаренко С. У.** Методологічні характеристики педагогічних досліджень / С. У. Гончаренко // Вісник АПН України. – 1993. – № 1. – С. 11–23. **8. Прокопенко І. Ф.** Педагогічна технологія / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокімов. – Х. : Основа, 1995. – 105 с. **9. Беспалько В. П.** Слагаемые

педагогической технологии / Беспалько В. П. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с. **10. Паламарчук В.** Від творчої особистості – до нових технологій навчання / В. Паламарчук, С. Рудаківська // Рідна школа. – 1998. – №2. – С. 52–62. **11. Підласий І.** Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17. **12. Сластенин В. А.** Методы обучения / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Общая педагогика : учеб. пособие для вузов: в 2 ч. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; [под ред. В. А. Сластенина]. – М., 2002. – Ч. 1. – Гл. 3. – С. 269–280. **13. Кларін М. В.** Педагогічна технологія у навчальному процесі. Аналіз зарубіжного досвіду / М. В. Кларін. – М. : Знание, 1989. – 80 с. **14. Савченко С. В.** Соціальна педагогіка: теорія і технології / С. В. Савченко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 316 с. **15. Одаренные дети :** [пер. с англ. / общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слуцкого, І. Смолюк]. – М., 1991. – 376 с. **16. Субетто А. И.** Онтология и феноменология педагогического мастерства / Субетто А. И. – Тольятти : МАБ и БД, 1999. – Кн. 1. – 208 с. **17. Борозинець І. М.** Інноваційний стиль педагогічної діяльності в умовах глобалізації освіти / І. М. Борозинець // Військова освіта. – 2011. – № 2 (24). – С. 139–147. **18. Гончаренко С. У.** Проблема підвищення теоретичного рівня освіти / С. У. Гончаренко, Н. В. Пастернак // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 2. – С. 16–29. **19. Сериков Г. Н.** Педагогические системы обучения : учеб. пособие: в 2 ч. / Г. Н. Сериков ; [под ред. Н. А. Томина]. – Челябинск : ЧПИ, 1980. – Ч. 2. – 81 с. **20. Черепанов В. С.** Експертні оцінки в педагогічних дослідженнях / В. С. Черепанов. – М. : Освіта, 1989. – 196 с. **21. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования :** учеб. пособие / [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Академия, 2002. – 35 с. **22. Дьюи Дж.** Психология и педагогика мышления / Дьюи Дж. ; [пер. Н. М. Никольская, ред. пер. Н. Д. Виноградов]. – М. : Совершенство, 1997. – 208 с. **23. Матюшкин А. М.** Концепция творческой одаренности / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1985. – № 6. – С. 29–33. **24. Науковий** пошук майбутніх вчителів-дослідників : зб. наук. пр. / ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир, 1999. – 83 с. **25. Просецкий В. А.** Психология

подражания: автореф. дис. на соискание науч. степени д. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологи» / В. А. Просецкий. – М., 1974. – 53 с. **26. Алексюк А. М.** Педагогіка вищої школи : [курс лекцій] / А. М. Алексюк. – К. : ІСДО, 1993. – 220 с. **27. Петровская Л. А.** Социально-психологический тренинг как способ оптимизации социально-перцептивных процессов в группе / Л. А. Петровская // Межличностное восприятие в группе. – М. : Просвещение, 1981. – С. 136–146. **28. Педагогіка вищої школи :** навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / за ред. Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 626 с. **29. Субетто А. И.** Онтология и феноменология педагогического мастерства / А. И. Субетто. – Тольятти : МАБ и БД, 1999. – Кн. 1. – 208 с. **30. Пидкасистый П. И.** Суцностная характеристика познавательной деятельности / П. И. Пидкасистый // Вестн. высш. шк. – 1985. – № 9. – С. 35–39. **31. Харченко С. Я.** Соціально-педагогічні технології : навч.-метод. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Харченко С. Я., Краснова Н. П., Харченко Л. П. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 552 с. **32. Харченко С. Я.** Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.

О. І. Рассказова

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК МЕТОДОЛОГІЧНА ОСНОВА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОСТІ УЧНІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У підрозділі з позиції системного та технологічного підходів процес розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти розглянуто як сукупність

взаємопов'язаних елементів, розгортання яких у часі передбачає проходження низки етапів. Традиційно, першим із них виступає діагностика первинного рівня соціальності учнів та вивчення специфічних умов інклюзивного освітнього середовища; інші – логічно визначені на основі системно-структурного підходу до аналізу змісту розвитку соціальності та періодизації психо-вікового розвитку учнів – соціальна освіта, розвиток індивідуальності та суб'єктності, збагачення соціального досвіду дитини; останнім етапом є оцінка отриманого результату та зворотній зв'язок. Репрезентоване програмно-технологічне забезпечення досліджуваного процесу, що має на меті сприяння вдосконаленню здатності особистості дитини до соціальної взаємодії й вміщує комплекс програм, які реалізуються у двох взаємопов'язаних сферах – внутрішньошкільній, що забезпечує покращення якості інклюзивного середовища школи, та зовнішньошкільній, що стосується вдосконалення взаємодії між школою та зовнішніми по відношенню до неї суб'єктами та чинниками. На методично-процесуальному рівні здійснена систематизація конкретних форм, дій, методів та засобів залежно від змісту обґрунтованої технології.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, діти з інвалідністю, соціально-педагогічна діяльність, розвиток соціальності, технологічний підхід, інклюзивне освітнє середовище загальноосвітнього навчального закладу.*

Соціокультурні та освітні умови розвитку дітей з інвалідністю шкільного віку, що до недавнього часу були ускладнені стигматизуючими суспільними стереотипами, складаються нині 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 (неосоціальной) моделі розуміння явища інвалідності, виступає одним із багатьох аспектів перебудови суспільної свідомості та несе у собі ідею, що діти можуть навчатися в єдиному, позбавленому сегрегації освітньому середовищі.

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. Інклюзивна освіта пов'язана із визначенням та подоланням перешкод для розвитку індивіда у середовищі, що зумовлює постійний пошук ефективних шляхів, методів, засобів задоволення індивідуальних потреб усіх дітей без виключення. Методологічною основою такого пошуку є, зокрема, технологічний підхід.

Технологічний підхід визначає спрямованість соціально-педагогічних досліджень на оптимізацію, вдосконалення соціально-педагогічної діяльності, підвищення її результативності, інструментальності, інтенсивності через визначення сукупності методів рішення соціальної та педагогічної проблеми на основі алгоритмізації певного процесу. Технологія соціально-педагогічної діяльності враховує об'єктивні закономірності та принципи розвитку соціальності особистості і, таким чином, забезпечує в конкретних умовах відповідність результату діяльності поставленим цілям. Із погляду дослідників, будь-яка технологія має відповідати критеріям технологічності: системність, цілісність, комплексність, логічність, гнучкість, науковість, варіативність, інструментальність, прогнозованість, керованість, відтворюваність, ефективність, оптимальність [3, с. 56–57; 4, с. 85].

Технологічний підхід є тісно взаємопов'язаним із системно-структурним, застосування якого є особливо потрібним на концептуальному рівні обґрунтування технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти й дозволяє розглянути цей процес як систему змін особистості у певній соціальній ситуації розвитку, а також визначити в ньому низку взаємопов'язаних та взаємодетермінованих складових: об'єкт, суб'єкт, мета, завдання, принципи, зміст, форми, методи, засоби, результат. З посиланням на думку В. Безрукової [23, с. 94]), зазначимо, що процес розглядається у педагогічній технології не як просте й одновимірне утворення, а як сукупність педагогічних ситуацій (у нашому дослідженні це – соціальні ситуації розвитку), що виникають усередині процесу та виступають його складовими.

Як і будь-який процес, розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти має цільове призначення, тобто напрям розгортання, склад, структуру, механізми розвитку соціальності учнів. Окрім того, технологізація соціально-педагогічного процесу передбачає розподіл його на внутрішні взаємопов'язані етапи, фази, операції; поетапну координацію соціальних дій, впливів, спрямованих на досягнення необхідного результату; трактування змісту включених у соціальну технологію процедур і операцій. При чому, відповідно до психо-вікової періодизації, процес розвитку соціальності учнів логічно розподіляється на: етап набуття світоглядних знань, що відбувається у межах формальної освіти (засвоєння притаманної певному суспільству світогляду, становлення системи цінностей) – для учнів молодшої школи; етап розвитку індивідуальності (формування соціальних якостей, засвоєння соціальних емоцій, розвиток суб'єктності) – для учнів середньої школи; етап збагачення соціального досвіду – для учнів старшої школи.

Зазначені складові технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти відображено у моделі (рис. 1).

Для максимального наближення моделі розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти до потреб практики розглянемо цей процес на програмно-технологічному та методично-процесуальному рівнях розробки технології.

Програмно-технологічний рівень передбачає проектування досліджуваного процесу – наближення його до реалізації на основі розробленої моделі через створення відповідного програмно-технологічного забезпечення педагогічних дій. Педагогічне проектування (створення проекту) пов'язано з подальшою розробкою (деталізацією, декомпозицією) створеної моделі в логіці проектування і доведенням її до рівня опису механізму отримання корисного педагогічного результату, тобто до рівня практичного використання. Головним об'єктом педагогічного проектування виступає педагогічний процес, що є об'єднанням у єдине ціле тих компонентів (факторів), які сприяють розвитку учнів і педагогів у їх безпосередній взаємодії та реалізується через обґрунтування й розробку програмного забезпечення [9, с. 312].

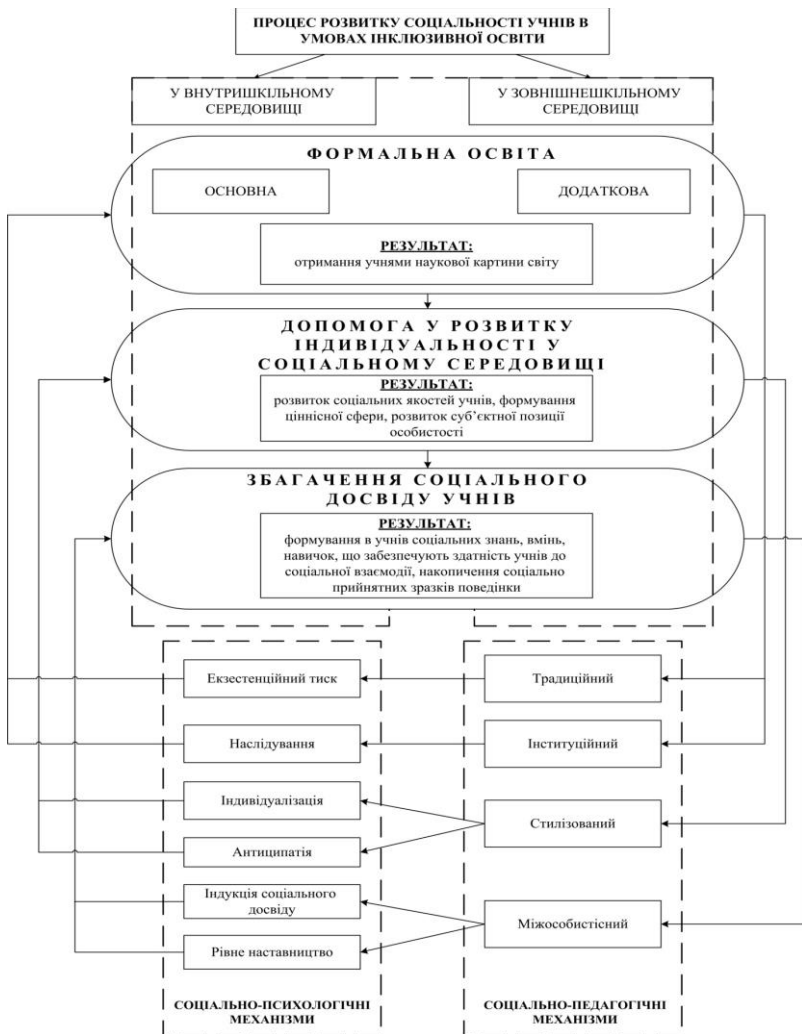


Рис 1. Модель «Склад, структура та механізми розвитку соціальності учнів»

Технологізація процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти передбачає створення програмно-

технологічного забезпечення, що складається з комплексу двох взаємопов'язаних програм (перша – зі сприяння соціальній взаємодії у внутрішньошкільному середовищі, друга – у зовнішньошкільному) й забезпечує всебічне покращення соціальної взаємодії як системостворювального чинника розвитку соціальності школярів в умовах інклюзивного навчання. Програмно-технологічне забезпечення досліджуваного процесу композиціюється за структурою та етапами розгортання досліджуваного процесу (Рис. 2).



Рис. 2. Структура та етапи технології розвитку соціальності учнів во внутрішньошкільному інклюзивному середовищі школи

Комплекс програмно-технологічного забезпечення поєднується єдиною інтегрованою метою, що передбачає розширення можливостей дитини свідомо брати участь у соціальних зв'язках, що реалізуються як обмін інформацією, досвідом діяльності, здібностями, уміннями, навичками, як взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу, залучення до системи взаємообумовлених соціальних дій та відносин. Програма з покращення внутрішньошкільної сфери, реалізується за напрямками: сприяння соціальній взаємодії між учнями у класі; сприяння соціальній взаємодії між учнями та педагогами; сприяння соціальній взаємодії між учнями з інвалідністю та шкільним середовищем у цілому. Програма з покращення зовнішньошкільної сфери передбачає діяльність у таких напрямках: сприяння взаємодії між учнями та їх батьками й вчителями і фахівцями, що працюють у школі; вдосконалення

взаємодії між учнями та мікросоціумом поза школою.

Методично-процесуальний рівень обґрунтування технології передбачає конструювання конкретних дій, методів, форм та засобів реалізації досліджуваного процесу. Таке конструювання передбачає подальшу деталізацію створеного нами програмно-технологічного забезпечення, його наближення до умов реального процесу розвитку соціальності учнів, забезпечення можливостей використання у певних педагогічних ситуаціях в умовах інклюзивного навчання, конкретними учасниками педагогічних відносин.

Для послідовної конкретизації програмного забезпечення, на методично-процесуальному рівні, слід враховувати надану В. Безруковою, характеристику педагогічного процесу як сукупності певних форм його організації [2, с. 100]. Такий погляд виявляється логічним, оскільки традиційно поняття «форма» розуміється як структура певного змісту, а отже, переносючи цей погляд на проблематику нашого дослідження, можемо стверджувати, що програмне забезпечення процесу розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти у процесі подальшого обґрунтування технології має бути структурованим у вигляді сукупності організаційних форм, усередині яких за допомогою різноманітних методів реалізуються певні види соціальної та педагогічної взаємодії. Отже, на процесуально-методичному рівні розробки технології завдяки формі зміст набуває зовнішній вигляд, стає пристосованим до використання; педагогічні форми розглядаються як конкретизовані, керовані, цілеспрямовані ситуації розвитку соціальності учнів, які складають структуру зазначеного технологічного процесу.

Розробляючи далі досліджувану технологію, відзначимо, що технологія розвитку соціальності учнів у внутрішньошкільному виховному просторі поєднує низку соціально-педагогічних мікротехнологій: діагностики рівня соціальності учнів й класного мікросередовища та моніторингових досліджень; розбудови сприятливих відносин у класному середовищі; соціальної освіти (для учнів молодшої школи); допомоги у розвитку індивідуальності (для учнів середньої школи); збагачення соціального досвіду (для учнів

старшої школи); оцінки результативності діяльності соціального педагога з розвитку соціальності учнів.

Соціально-педагогічна технологія діагностики рівня соціальності учнів та вивчення характеристик класного мікросередовища, а також соціально-педагогічна технологія моніторингових досліджень є основою для реалізації інших мікротехнологій.

Важливим аспектом технологізації досліджуваного процесу є розробка мікротехнології сприяння соціальній взаємодії між учнями класу, спрямованої на безпосередню розбудову сприятливих взаємин у класному середовищі. Суб'єктами такої діяльності є вчителі класів та соціальний педагог, що як спеціаліст з організації соціальної взаємодії є безпосереднім координатором даної діяльності. Така мікротехнологія містить нові для школи соціально-педагогічні форми (адаптаційні заняття, флеш-моби, форум-театр тощо), а також вдосконалення традиційних, усталених педагогічних форм (найбільш розповсюдженою з них є урок) через їх збагачення соціально-педагогічними засобами щодо покращення соціальної взаємодії суб'єктів освітнього процесу.

Однією з форм, нових для школи, проте вже апробованих у соціально-педагогічній діяльності й зарекомендувавших себе як ефективні для створення сприятливої атмосфери у класному середовищі, є «Уроки толерантності», спрямовані на підвищення рівня толерантності у класних колективах через поширення інформації про дітей з особливими освітніми потребами, обговорення проблем людей, що мають обмеження у процесі соціалізації, отримання освіти, розгляд можливостей спілкування та взаєморозуміння з однолітками, незалежно від стану їх здоров'я та можливостей розвитку.

Відзначимо, що проблеми соціальної взаємодії учнів у класному колективі зумовлюються явищем дезадаптації, що для деяких учнів стає хронічною, скритою, переходить у пасивну адаптацію. У даному випадку набуття дитиною соціальності як здатності до повноцінної взаємодії з оточуючими є ускладненим. Запобігання подібної ситуації пов'язано із застосуванням у межах мікротехнології розбудови сприятливих відносин у класному середовищі – спеціально організованого

комплексу адаптаційних занять, спрямованого на формування позитивного емоційно-почуттєвого, психологічного клімату в колективі. Подібні заняття активно застосовуються у діяльності позашкільних закладів, де мають багаторічний досвід апробації [8, с. 123–133], проте, у школі їх використання й досі, незважаючи на значний доведений практикою ефект щодо покращення взаємодії у колективі, є обмеженим.

Основним суб'єктом розвитку соціальності учнів, особливо молодших школярів, на уроці виступає вчитель, який має розуміти, що у процесі навчання дітей з різним рівнем здоров'я на перший план висувається формування здатності учнів до соціальної взаємодії, що зумовлює необхідність застосування у межах такої усталеної дидактичної організаційної форми шкільного навчання, як урок нових принципів, процедур, соціально-педагогічних методів та засобів. На відміну від умов індивідуального навчання, на уроці у звичайній загальноосвітній школі у процесі одержання знань беруть участь однолітки учня з інвалідністю, а тому, у залежності від дій вчителя, стають можливими різні ситуації соціальної взаємодії всередині цієї педагогічної форми – від ситуацій боулінгу або жорсткої конкуренції до взаємопідтримки та рівного наставництва.

Наголосимо, що при реалізації уроку в класі з інклюзивним навчанням на перший план виходить соціально-педагогічна мета освітнього процесу, що полягає у сприянні продуктивній пізнавальній діяльності учнів, побудованій на засадах партнерства та товариської взаємодії; засвоєнні, з урахуванням можливостей дітей, різних складових соціального досвіду через покращення якості соціальної, зокрема й соціально-педагогічної взаємодії на уроці.

Можемо визначити процедури, що забезпечують розвиток соціальності учнів у межах реалізації такої організаційної форми навчання в інклюзивній школі, як урок, так:

- учитель свідомо підходить до організації соціальної взаємодії на уроці, планує не лише дидактичні моменти, а й ситуації спілкування та колективної діяльності за активної участі учня з інвалідністю;
- на початку уроку мають створюватися умови

дружнього, згуртованого, творчого спілкування усього класного колективу, товариські стосунки між учнями на уроці мають підтримуватися вчителем;

- при виконанні навчальних завдань необхідно також звертати увагу на формування особистості кожного учня, розвиток його морально-ціннісних поглядів, організувати ті види діяльності, які допомогли б розкритися індивідуальності учнів тощо;

- педагог завжди вимагає від учнів виконання завдання; щоб запобігти закріпленню в учнів з інвалідністю стратегій уникання виконання складних для них завдань, необхідно давати завдання, що відповідають їх можливостям, темп виконання яких легко може бути «вбудований» у загальний темп уроку;

- постійне створення на уроці ситуацій успіху, підкреслення успіху колективної праці та індивідуальних успіхів кожного учня.

З погляду налагодження соціальної взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу у структурі уроку необхідно визначити такі складові: діагностично-мотиваційний, цілепокладання, регламентуючий блок, змістовний, процесуальний, результативний блоки.

Діагностично-мотиваційний блок проводиться або на початку уроку, або ще перед початком на перерві й передбачає незначні за тривалістю (3-5 хв.), проте емоційно наповнені та традиційні для класу заходи, спрямовані на встановлення позитивної атмосфери спілкування у класі, налаштування учнів на спільну діяльність. Для молодших школярів, наприклад, таким заходом було заповнювання групового самоопитувальника «Дерево настрою». Заходячи до класу, діти наклеювали на ліву частину крони дерева зображеного на плакаті листочки того кольору, які відповідають настрою дитини; таку ж процедуру повторюють на правій половині крони виходячи на перерву після уроку. Це забезпечує наочне спостереження за розвитком атмосфери у класі та емоційним станом учнів. Перед початком наступного уроку отримані результати коментуються вчителем та обговорюються учнями, що створює додаткову мотивацію до уроку. У старшій та

середній школі з цією метою використовується опитувальник «Мої думки, мої почуття» та інші методики, що забезпечують швидку групову й індивідуальну самооцінку та рефлексію психоемоційного стану.

Блок цілепокладання, зазвичай присутній й у структурі традиційного уроку, спрямований на створення умов для усвідомлення учнями майбутніх результатів і перспектив спільної діяльності упродовж уроку, а крім того на засвоєння досвіду колективного цілепокладання, усвідомлення та досягнення, окрім дидактичних, ще й соціально-педагогічних цілей.

Регламентуючий блок спрямований на окреслення керівних принципів діяльності у шкільному колективі, на створення умов для усвідомлення учнями правил спілкування і поведінки в егалітарному суспільстві, закріплення позитивних традицій побудови відносин між учнями з різним рівнем здоров'я та можливостями розвитку. У кожному класі за період навчання складається певна система норм та принципів спілкування та взаємодії, яку у межах мікротехнології розбудови сприятливих відносин у класному середовищі слід унаочнити у тому чи іншому вигляді. Для того, щоб правила реалізовувалися у відносинах та діяльності у класі та за його межами, вчителі поступово привчають учнів дотримуватися їх в процесі колективного спілкування та діяльності на уроці, обираючи на кожному уроці «девіз дня». У старшій школі це роблять самі учні. У межах регламентуючого блоку відбувається обговорення девізу уроку та правил, яких необхідно у зв'язку з цим дотримуватися.

Створюючи у класі атмосферу, побудовану на товариськості, вчителі мають виходити з особливих соціально-педагогічних правил організації взаємодії: не обмежувати інтереси один одного, але не залишатися байдужим до недоліків; критично ставитися до проблем соціальної взаємодії, а не до її учасників; самокритично оцінювати свій унесок у цю діяльність тощо.

Змістовний блок – основний – спрямований на засвоєння дидактичного змісту уроку (теоретичного матеріалу); процесуальний блок – основних процедур діяльності (формування умінь вирішувати задачі, виконувати завдання,

самостійно працювати с книгою тощо).

При реалізації даних традиційних для школи блоків уроку в умовах інклюзивної освіти виявляється особливо необхідним сприяння розвитку товарищкості усіх учнів, а особливо дітей з інвалідністю, що найбільше потребують взаємодопомоги у спільній справі навчання. Створення товариської атмосфери у класному колективі сприяє розвитку дружніх стосунків між учнями, що відіграє особливу роль у розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання. Часто дружба для дитини з особливими освітніми потребами виступає тими міжособистісними взаєминами, що забезпечують її включення до певного виду соціальної, а також дидактичної взаємодії через застосування рівного наставництва.

У мікросередовищі класу дружба дитини з особливими освітніми потребами (особливо дітей з розладами аутистичного спектру) та учня з нормальним рівнем здоров'я виконує специфічні функції, забезпечуючи взаємну підтримку, взаєморозуміння, накопичення досвіду емоційної близькості з однолітками, створюючи сприятливі умови для взаємної компенсації особистих та соціальних обмежень дітей на партнерських засадах. Наявність в учня (особливо у дитини з інвалідністю) друзів є однією з найважливіших передумов психологічного комфорту й задоволення життям.

Для формування товариських стосунків найхарактернішою є спільна колективна діяльність учнів, у якій товарищкість виникає із практичної необхідності спільного виконання учнями колективної справи, зміцнюється привчанням, створюючи у класі міжособистісні стосунки, які базуються на єдності інтересів у спільній діяльності й передбачають духовну єдність та відповідний ступінь рівності. Тож при засвоєнні змісту навчання та пов'язаних з цим процедур вчителі мають використовувати різні елементи колективного способу навчання, в основу якого, на відміну від звичайної класно-урочної системи, закладені соціально-педагогічно спрямовані методологічні основи, оскільки реалізація колективного способу навчання є єдністю природно-стихійних і штучно-організованих педагогічних процесів спілкування та взаємодії, що розгортаються у процесі виконання

учнями групових завдань.

У межах колективного способу навчання створюються педагогічні ситуації, впроваджуються дисциплінарні норми, основані на принципах колективізму, використовували дидактичні завдання та алгоритми їх розв'язання. Колективне навчання може упроваджуватися у школі у різних видах та варіаціях: як різновікове взаємонавчання; технологія елементів взаємонавчання в школі на уроці; технологія колективного взаємонавчання. Такі форми взаємодії між учнями на уроці створює можливості для формування у класі системи рівного наставництва, коли однолітки пояснюють дітям з інвалідністю незрозумілі їм частини навального матеріалу, на більш доступному для них рівні, зрозумілою мовою. Тож використання вчителем такої форми навчання незалежно від його змісту (предмету, теми уроку, навчального матеріалу) само по собі здатне збагатити соціальний досвід учнів вмінням розуміти один одного, взаємодіяти, досягати успіху.

Дії вчителя щодо розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти передбачають не лише введення колективних способів навчання та групового вирішення завдань, а також застосування на уроці нетрадиційних стратегій колективної участі (ігор, театралізацій, спільних проєктів, фізкультхвилинок та вправ на розвиток пальцевої моторики, лабораторних та польових досліджень тощо). Варто враховувати й традиційні у педагогічній науці (Ю. Азаров, Н. Анікієва, І. Іванов, В. Караковський, Л. Новікова, А. Макаренко, М. Пістрак, В. Сорока-Росинський, В. Сухомлинський та ін.) методи виховання особистості у колективі (організація, самоуправління, традиції, метод перспективних ліній, метод вибуху тощо).

Підкреслимо, що включення у навчальну діяльність учнів на уроці ігрових методів (дидактичних, предметних, спортивних тощо) є особливо важливим у навчанні молодших школярів. За умови поступового переходу до навчальної діяльності, використовуючи доступні для усіх дітей ігрові методи, педагог спільно формує основу для розвитку толерантного ставлення нормативних дітей до учнів з інвалідністю. Участь дітей з особливими потребами у цікавих колективних іграх, що передбачають товариську взаємодію з однолітками та постійно

створюють ситуації успіху у навчанні, дозволяє попередити виникнення в учнів у майбутньому негативних психологічних станів, розвиток особистісних комплексів, створити на уроці атмосферу взаєморозуміння та творчості.

Ігрові моменти дозволяють учителю похвалити увагу дітей, розвинути їх інтерес до навчального матеріалу та сформувати звичку до позитивної та активної міжособистісної взаємодії. Проте відбір ігор має бути здійснений, зважаючи на специфіку захворювання дитини з інвалідністю. Групова взаємодія, що передбачається у межах ігор, має компенсаторний характер, а не підкреслює вади учня з інвалідністю. Саме за умови компенсаторної групової взаємодії діти з особливими освітніми потребами зможуть конкурувати зі здоровими дітьми у навчальній діяльності, розвивати лідерські якості та суб'єктність. Завдяки практиці такої діяльності втручання педагога у внутрішньогрупові процеси надалі може поступово зводитися до мінімуму, оскільки діти будуть вступати у звичну для них взаємодію у природних умовах, що виникають у процесі повсякденної міжгрупової взаємодії, а не тільки у штучно створених силами вчителя, класного керівника, соціального педагога, психолога. Отже, вчитель, що створив надійну колективістську основу взаємин у колективі може зосередитися на дидактичних завданнях уроку, не забуваючи при цьому про диференціацію навчального матеріалу та застосування колективних способів навчання.

У середній, а особливо у старшій школі, актуалізуються інші методи створення ситуацій позитивної взаємодії учнів на уроці, побудовані на схильності учнів підліткового віку до рефлексії, самооцінювання та самовивчення, з застосуванням у якості засобів індивідуальних карток досягнень, соціально-педагогічного портфоліо, технічних засобів навчання, наочності, опорних схем, посібників. Серед соціально-педагогічних методів слід підкреслити доцільність використання групи визначених Р. Овчаровою методів організації соціально-педагогічної взаємодії: методи цілепокладання, методи ціннісного орієнтування, методи організації діяльності, методи спілкування, методи оцінки, методи самореалізації [5].

Розглядаючи специфіку соціальної взаємодії учнів на уроці, слід також зосередитися на розгляді тих методів та засобів

розвитку соціальності, що дозволяють долати труднощі та перешкоди у даній взаємодії. Такі методи активно розробляються у соціально-педагогічній науці. Зокрема, С. Архіпова та Г. Майборода визначають такі: метод підтримки особистості, подолання конфлікту, методи лікувальної педагогіки, корекції розвитку, перевиховання, генерації настрою [1, с. 27].

Загальною традицією завершення уроків має стати групове підбиття підсумків у межах результативного блоку у вигляді «Свічі», «Вільного мікрофону», «Кола друзів» тощо. Наявність рефлексії результатів уроку та можливість вільно висловити свою думку, що заохочується вчителем, сприятиме психологічному розкриттю навіть найбільш боязких і сором'язливих учнів.

Мікротехнологія соціальної освіти забезпечує здобуття дітьми соціальних знань та вмінь, опанування культурою людства, формування панівної у суспільстві картини світу, засвоєння навичок самоосвіти. Дана робота здійснюється у загальному русі передавання культури і соціального досвіду суспільства наступним поколінням, що взагалі є властивим освітньому процесу школи, проте в умовах інклюзивної освіти формування соціальних знань та вмінь учнів потребує особливої уваги та застосування додаткових заходів соціально-педагогічного впливу.

Особливо актуальними є: організація системного психолого-педагогічного супроводу освіти учня з порушеннями розвитку, соціально-педагогічна корекція, активне залучення найближчого соціального оточення у систему корекційного впливу; індивідуальний та диференційний підхід в умовах колективного навчання.

Освіта як процес за своєю суттю педагогічно керований й, на відміну від інших форм внутрішньошкільної взаємодії, наприклад, неформального спілкування у класі, забезпечує можливість організації спільної з дорослими особистісно-значущої для дітей діяльності, в структурі якої педагог посідає виправдано високу позицію, є прикладом і наставником. Освітня діяльність вчителя у дослідженні розглядається не стільки як формування певних знань та вмінь, що вимагаються навчальними програмами, скільки як досягнення такої якості організації спільної діяльності з учнями, яка забезпечує

можливість формування в останніх ціннісно-значущих соціальних проявів, збагачує їх особистий досвід життєво необхідним змістом, створює в них адекватну, наближену до реалій життя науково обґрунтовану картину світу, за якою вони будують стосунки з навколишніми та власну діяльність.

З метою індивідуалізації навчання учнів вчителями має впроваджуватися рівнева диференціація як спосіб попередження неуспішності учнів, що дає змогу кожному учню здобувати максимальні результати на доступному для нього рівні навчальних досягнень й при цьому, почуватися успішною людиною. Вчителі мають використовувати індивідуальні програми навчання та оцінки навчальних досягнень учнів з вадами здоров'я з урахуванням різних нозологій. Диференційоване навчання обов'язково передбачає групову діяльність учнів у навчальному процесі, що дає вчителям змогу максимально індивідуалізувати вимоги до учнів у класі, створити умови для встановлення стосунків, формування почуття обов'язку та відповідальності за спільну працю.

Доречним є також збагачення змісту соціальних знань та вмінь молодших школярів у позакласних формах організації активності учнів. Значення виховної позакласної роботи, що реалізується у різних формах, підсилюється в умовах інклюзивного навчання завдяки таким характеристикам: переважання емоційного аспекту над інформативним (для ефективного виховного впливу потрібно звернення до розуму дитини через емоції, що відкриває шлях розвитку соціальності кожного учня, навіть дитини з інтелектуальною недостатністю); у формах позакласної роботи велике значення має практична сторона знань, тобто зміст позакласної роботи спрямовано на вдосконалення різноманітних умінь і навичок, що є доступним для кожної дитини. Оскільки у змісті позакласної роботи практичний аспект переважає над теоретичним, розумніше проектувати організаційні форми з позиції провідної діяльності дітей, через яку вони освоюють галузь соціального досвіду.

Важливо залучати до участі в організації внутрішньошкільної взаємодії учнів з нормальним рівнем розвитку, оскільки інклюзія – процес двосторонній і передбачає взаємне збагачення соціального досвіду дітей з

функціональними обмеженнями та дітей зі станом здоров'я та розвитку у межах вікової норми, розширює можливості для засвоєння дітьми гуманістичних цінностей, становлення у них таких соціальних якостей, як чуйність, товариськість, толерантність, сприяє прояву емпатійності, взаємодопомоги та, сукупно, – набуттю дітьми соціальності як здатності до входження у соціальне середовище. Доцільним є розвиток у позакласній діяльності учнівських ініціатив, самоуправління, волонтерської активності старшокласників.

Можна використовувати такі форми позакласної та позаурочної активності учнів, як тематичні класні години «Ти+Я=друзі», «Вміємо вітатися, вміємо прощатися», «Правила безпечного життя», «Всесвіт мого класу», «Вчимось розуміти і поважати інших», «Слухати. Розуміти. Спілкуватися», «Я і моє майбутнє», «Вчимося приймати рішення», «Уроки гендерної рівності»; вікторини «Прекрасні слова», «Мої права та обов'язки», «Світ професій»; ігрові заняття «Взаємопідтримка», «Вміємо змагатися, вміємо дружити», «Веселі вправи», «Що буде через п'ять років»; тренінгові заходи «Незалюднений острів», «Дружба»; спільні заняття з батьками «Вони обмінялися тілами», «Який я у школі, який я удома», «Планування дозвілля сім'ї»; екскурсії та походи. Зазначимо, що формально подібні заходи часто проводяться з учнями молодшої школи й у звичайних, не експериментальних умовах.

Упровадження у тому чи іншому вигляді у класах взаємонавчання та позакласних форм соціальної просвіти забезпечує закріплення у колективі відносин колективізму й товаришування, виникнення дружніх зв'язків, що забезпечують закріплення за дитиною з інвалідністю рівного наставника – однолітка, що на вільних засадах, за власним бажанням виступає провідником між дитиною з особливими освітніми потребами та іншими суб'єктами педагогічного процесу. Для рівного наставника таке спілкування створює ситуацію отримання соціального досвіду особливої якості, заснованого на засадах гуманізму, суб'єктності та найвищої духовності.

Середній шкільний вік при збереженні значення освітньої діяльності, відрізняється актуалізацією потреби у посиленні ще одного процесу, пов'язаного з розвитком соціальності учнів –

індивідуалізації, тому при роботі з цією віковою категорією необхідно акцентувати увагу на розвитку особистості дитини у класному колективі.

Метою діяльності у цьому напрямі виступає створення умов для розвитку індивідуальності та самореалізації кожного учня у класному колективі. Основними суб'єктами – соціальний педагог, психолог, класний керівник. Враховуючи, що особистість формується, розвивається, удосконалюється, самореалізується в різних видах спільної людської діяльності, у яких вона постає об'єктивним суб'єктом діяльності, змінюючи і себе, і діяльність, зазначимо, що для особистісного розвитку дитини у класному колективі з інклюзивним навчанням необхідно створити такі умови: відкритість та толерантність усіх суб'єктів соціальної взаємодії у класі, коли пріоритети й цінності кожної дитини мають право на існування й приймаються, до будь-якої думки ставляться з повагою; включення кожного учня, незалежно від здібностей, можливостей, стану здоров'я, до різних видів навчальної, виховної та соціокультурної діяльності, що сприяють самовиявленню його основних цінностей та пріоритетів; залучення усіх до діяльності та інтересів кожного, а також активне обговорення реальних подій, життєвого досвіду; створення можливості для кожного учня відкрито висловлювати свої погляди, оголошувати своє рішення про зміну або відстоювання позицій по різних, у тому числі й життєвим, питанням; допомога в самоорганізації у класі референтних груп для учнів з особливими освітніми потребами, що надають їм можливість знайти підтримку своїх потреб і форм поведінки у дітей, які поділяють їхні інтереси й цінності.

Учні потребують опосередкованої допомоги у розвитку індивідуальності через уважне ставлення вчителів, класних керівників, соціальних педагогів, психологів експериментальних шкіл до їх проблем та сприяння їх вирішенню; створення спеціальних виховних ситуацій у життєдіяльності шкільних та класних колективів для позитивного саморозкриття усіх їх членів, для підвищення статусу дітей з особливими освітніми потребами, формування в них самоповаги, стимулювання до саморозвитку.

Важливим аспектом роботи з учнями середньої школи є

профілактика самотності учнів, що виникає внаслідок соціально-психологічних бар'єрів, як створюються через усталення викривлених соціальних стосунків у класному колективі. У разі виникнення такої проблеми у період активного становлення індивідуальності особистості у молодшому підлітковому віці необхідно на новому етапі повернутися до роботи з класним колективом у напрямі посилення міжособистісної взаємодії учнів через проведення адаптаційних заходів, а також здійснення соціально-педагогічної допомоги та реабілітаційних чи ресоціалізаційних заходів. Особлива увага має надаватися розвитку задатків, здібностей, індивідуальних якостей особистості дитини у таких формах позанавчальної активності як творчі конкурси, виставки, змагання.

У старшій школі робота з упровадження заходів розвитку соціальності здійснюється у напрямі збагачення соціального досвіду учнів. Соціального досвіду особливо не вистачає старшокласникам з інвалідністю, зокрема тим, хто одержував освіту в умовах спеціального або індивідуального навчання.

Соціальний досвід старшокласників розвивається через сприяння розвитку цілісного комплексу соціальних умінь та навичок, знань і способів мислення, норм та стереотипів поведінки у класному та шкільному середовищі та поза ним, інтеріоризованих особистістю ціннісних установок, домінуючих у класному колективі й соціумі, відрефлексованих дитиною почуттів і переживань; як навичка взаємодії з однолітками та дорослими, практика адаптації та уособлення у класному колективі; а також як потенційна можливість самопізнання, самовизначення, самореалізації та самоствердження.

Вважаємо, що основним шляхом розширення соціального досвіду учнів виступає розширення сфери соціальної взаємодії старшокласників, а саме опанування ними новими видами діяльності, збагачення кола їх спілкування. Спілкування як специфічна форма взаємодії індивідів один з одним як членів єдиного суспільства створило широкі можливості для набуття учнями нового соціального досвіду. Педагогу слід пам'ятати, що у спілкуванні між учнями у класі реалізуються соціальні відносини людей, соціальні ролі, які відіграватимуть учні у майбутньому. Для старшокласників, особливо учнів з інвалідністю, навчання у

шкільному колективі стає передусім можливістю задовольнити потребу у спілкуванні. Тож педагоги мають створювати для цього сприятливі умови у позакласній діяльності.

Підкреслимо, що старшокласник виступає не тільки споживачем соціального досвіду, але і його «володарем», чому сприяє розвиток суб'єктності учня. Основою процесу розвитку суб'єктності є ситуація вибору, тому велике значення має насичення спілкування й діяльності старшокласника ситуаціями вибору, коли учень має усвідомлено приймати рішення, що у цілому сприяє розвитку суб'єкт-суб'єктної взаємодії у класі. У результаті учень опановує способи самостійно й ефективно вирішувати проблеми, які виникли у нього у процесі освоєння змісту освіти і в процесі спілкування в дитячому колективі.

Підкреслимо, що поряд зі звичними шляхами розширення соціального досвіду старшокласників у школі, умови інклюзивного навчання надають учню особливі можливості розвитку суб'єктності через включення до системи тьюторської волонтерської (внутрішньошкільного наставництва, шефства). Тьютор – це насамперед позиція старшокласника, що супроводжує процес розвитку суб'єктності учня через його залучення до різних видів внутрішньошкільної допомоги учням з інвалідністю.

Наставництво, як умова створення безбар'єрного навчально-виховного середовища в середньому загальноосвітньому навчальному закладі розглядається нами як форма здійснення індивідуального супроводу, який полягає в наданні додаткових освітніх чи соціальних ресурсів учнями учням з особливими потребами, у вигляді допомоги в підготовці до уроків; планування і проведення дозвілля; залучення до громадського життя навчального закладу; переміщення по навчальному корпусу та супроводження до шкільного автобуса.

Завершальним етапом технології розвитку соціальності учнів у класному колективі виступає оцінка одержаного результату та зворотній зв'язок, що здійснюється у межах мікротехнології оцінки результативності діяльності соціального педагога з розвитку соціальності учнів, за відповідною мікропрограмою.

У цілому вважаємо, що перший внутрішшкільний напрям, обґрунтований у межах соціально-педагогічної технології розвитку

соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, забезпечує набуття учнями соціальних знань, умінь, навичок, розвиток якостей та здібностей особистості задля повноцінного міжособистісного спілкування, досвіду дружніх стосунків та колективної діяльності, засвоєння гуманістичних соціальних цінностей. Очевидно, що цей напрям є провідним у розвитку соціальності учнів, проте його реалізація є неможливою окремо від інших, визначених нами вище, у межах обґрунтування технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, напрямів.

Ці напрями хоча і є додатковими, у процесі впровадження технології розвитку соціальності учнів мають забезпечити створення умов безбар'єрного середовища в інклюзивній школі та за її межами. Усі визначені напрями тісно взаємопов'язані та постійно перетинаються у практиці розвитку соціальності учнів.

Другим напрямом покращення якості соціальної взаємодії у внутрішкільній площині є робота зі сприяння вдосконаленню взаємодії між учнями та педагогами, основним завданням, якої виступає підвищення можливостей педагогів щодо створення власним прикладом у класному середовищі умов для набуття учнями досвіду позитивної соціальної взаємодії.

Покращення взаємодії між учителем та учнями має здійснюватися за етапами: перший – діагностичний – передбачає діагностику стилю педагогічної взаємодії у роботі вчителя, виявлення рівня готовності вчителя до організації педагогічної взаємодії у класі з інклюзивним навчанням, його інклюзивної компетентності, визначення проблем, що виникають у вчителів при роботі в умовах інклюзивної освіти; другий – підготовчий – передбачає психологічну підготовку вчителів до організації соціальної взаємодії у класі з інклюзивним навчанням; третій – просвітницький – пов'язаний із підвищенням рівня знань та вмінь педагогів щодо організації взаємодії з учнями в умовах інклюзивного навчання, залученням фахівців з виховання та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами для обміну досвідом; четвертий – заключний – забезпечуватиме застосування вчителями набутих знань та оцінку результативності їхньої роботи.

Вище ми відзначали, що значна кількість проведених з учнями заходів відбувається через вчителів. Це стосується як

вчителів молодших класів, так і класних керівників, оскільки значення повноцінного контакту учня з учителем для розвитку соціальності дитини зберігається протягом усіх років навчання, а закладені у молодшій школі основи партнерської діяльності та взаєморозуміння, створюють сприятливий ґрунт для подальшого вдосконалення взаємодії між педагогами та учнями. До зазначених вище заходів додамо ті, що сприяють загальній просвіті вчителів, соціальних педагогів, психологів, шкільної адміністрації щодо впровадження інклюзивної освіти – педради на тему «Діти з особливими потребами в інклюзивному просторі загальноосвітнього навчального закладу», «Інклюзивна освіта: нормативний аспект», семінари та майстер-класи щодо збагачення знань та вмінь вчителів з встановлення соціально-педагогічної взаємодії в системі «вчитель – учень», «учень-учень», підвищення рівня педагогічної майстерності, збагачення знань з корекційної педагогіки та дефектології, а також тренінгів з формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розвитку терпіння, любові, турботливості, небайдужого ставлення до її проблем, позбавлення стигматизуючих стереотипів.

Для педагогів, які працюють з учнями із захворюваннями різної нозології доречними є консультації, зустрічі із фахівцями із застосуванням кейс-методу, надання інформації через систему електронної розсилки «Всеукраїнський інклюзивний простір», створення сайту для людей з особливими потребами та фахівців, що з ними працюють, де розміщувалися нові нормативні документи, методичні поради, цікава та корисна інформація.

До обов'язкових заходів належить планування спільних дій різних фахівців задля створення єдиної програми. Цей складний процес передбачає взаємне узгодження думок осіб, що мають відмінну фахову освіту, різний світогляд, життєвий та професійний досвід, застосовують різні підходи до аналізу та вирішення однакових ситуацій. Загальне планування роботи спрямовано на упорядкування дій різних фахівців, та може відбуватися за допомогою таких методик: «Мозковий штурм», гра «Банк цікавих ідей», ситуаційний аналіз тощо.

Серед інших доцільних у роботі педагогів заходів також відзначимо: театралізований показ ситуацій; вивчення

проблемних ситуацій; розв'язання проблемної ситуації; планування низки соціально-терапевтичних ситуацій; метод «кейсів»; взаємні консультації тощо.

Сутність третього напрямку – покращення якості соціальної взаємодії у внутрішньошкільній площині полягає у посиленні зв'язків між учнями з інвалідністю та шкільним середовищем шляхом створення та підтримання відповідних просторових і соціально-психологічних умов у середовищі школи; посилення міжвікової взаємодії учнів; покращення якості взаємодії всередині педагогічного колективу.

Реалізація цього напрямку має етапний характер: перший – діагностичний етап – передбачає діагностику якості соціального середовища у школі через проведення «Аудиту доступності»; другий – підготовчий – пов'язаний з підготовкою усіх суб'єктів педагогічної діяльності до спільних дій та колегіальним плануванням діяльності; третій – оперативний – пов'язаний з безпосереднім виконанням фахівцями запланованої роботи; четвертий – заключний – передбачає оцінку спільної діяльності фахівців та корекцію запланованих дій.

З метою вдосконалення внутрішньошкільного простору розроблено комплексну діагностику – «Аудит доступності», що передбачає оцінку експертами, учнями, батьками якості та можливостей покращення середовища школи. Дослідження якості інклюзивного освітнього середовища, окрім оцінки просторових умов у школі передбачає оцінку таких критеріїв: гуманність виховних відносин; ступінь залучення учнів до життєдіяльності шкільного колективу та суспільства в цілому; рівень ділових та міжособистісних взаємовідносин між учителями, учнями, батьками; рівень розвитку учнівського самоврядування у школі; наявність зовнішніх соціальних зв'язків у шкільній спільноті.

За результатами «Аудиту доступності» необхідно проводити семінари-тренінги для вчителів, психологів, соціальних педагогів, представників адміністрації «Діти з особливими потребами в інклюзивному просторі загальноосвітнього навчального закладу», «Доступність і безбар'єрність навчальних закладів для дітей інвалідів» та інші заходи на яких увага педагогів акцентується на тому, що шкільне середовище має забезпечувати засвоєння усіма

учнями культури, підвищення рівня розвитку соціальних якостей особистості, формування способу життя, системи цінностей. Тому через якісне шкільне середовище, що відображає принципи інклюзивної освіти, здійснюється набуття дитиною позитивного соціального досвіду, а отже, розвиток соціальності особистості. Просторові умови є важливим чинником інтеграції дитини у шкільному середовищі. Обладнання кімнати пандусами, для дітей з обмеженням рухової активності, збільшення або зменшення інтенсивності освітлення, якщо в класі є діти з порушеннями зору, зменшення рівня шуму, якщо в класі є діти з порушенням слуху, наявність ліфтів, спеціально обладнаних туалетів, широких проходів між партами розширює можливість для включення учнів з особливими освітніми потребами у внутрішньошкільну взаємодію. Частина архітектурних деталей та спеціальне обладнання безумовно потребує вкладення певних коштів і ми мало зможемо вплинути на процес їх одержання школою. Проте є просторові деталі, що можуть створюватися у середовищі закладу силами шкільної громади й позитивно впливати на розвиток соціальності учнів. Це, наприклад, обладнання зимового саду та піклування про нього; прикрашання коридорів школи фотовиставками, газетами, де діти з особливими освітніми потребами зображені у позитивному вигляді, успішними, захопленими певною справою, груповими малюнками, цікавими фотозвітами про активність класу тощо.

Для створення позитивного середовища у школі велике значення має процес соціального виховання учнів. Упровадження соціально-виховного впливу здійснюється у таких взаємопов'язаних виховних сферах: традиції школи (історія, свята, гімн, герб, прапор, норми одягу, вітання, традиції поведінки тощо); середовище школи (навчальний процес, приміщення школи, обладнання тощо); інформаційна система (бібліотечно-інформаційний центр, газета, телебачення, радіо, комп'ютерна мережа, архів); інфраструктура дозвілля (гуртки, секції, клуби, театри, музеї, художня і музична школи); економіка школи (грошова одиниця, стипендії, гранти).

Впровадження соціально-педагогічної технології розвитку соціальності учнів передбачає залучення усіх школярів, особливо дітей з психофізичними вадами до активної участі у

житті школи, в усіх заходах у межах шкільної програми, позакласної та позашкільної діяльності. Спільне проживання шкільного життя позитивно впливає на розвиток соціальності дітей з особливими освітніми потребами, сприяє подоланню негативних стереотипів щодо їх можливостей та талантів.

Велике значення у створенні позитивного середовища у школі відіграє посилення міжвікової взаємодії учнів через залучення до спільних виховних заходів учнів, що навчаються у різних ланках шкільної освіти, впровадження у школі волонтерських ініціатив у різновікових групах, наступності позитивних традицій між класами, створення описаної вище системи наставництва старшокласників над учнями з інвалідністю, що навчаються у молодшій та середній школі.

Важливим аспектом створення внутрішньошкільного безбар'єрного середовища є покращення соціальної взаємодії між усіма суб'єктами педагогічної діяльності закладу, спрямування їх зусиль на вирішення завдань соціального виховання учнів у дусі принципів толерантності та взаєморозуміння. Доречними є загальношкільні акції: «Шкільний інклюзивний квест», «Ера милосердя», «Шкільний інклюзивний кінофестиваль», «Школі – зимовий сад», «Школа наш дім, бережи його чистим», конкурс соціальних плакатів на тему «Ті, хто рядом, ті, кому складно», «Досягнення людей з інвалідністю», конкурси соціальної реклами на тему «Я – волонтер!», а також загальношкільні свята до календарних свят та визначних подій. До активної участі у постановках мають залучатися діти з інвалідністю, що підвищує їх рейтинг у шкільному середовищі.

У створенні інклюзивного освітнього простору у школі має брати участь адміністрація школи, соціальний педагог, учителі початкових класів, учителі-предметники, логопеди, педагоги-психологи, педагоги-дефектологи, педагоги додаткового навчання, асистенти вчителя (тьютори) та інші фахівці. Успішність їх взаємодії визначається згуртованістю педагогічного колективу, високим рівнем підготовки кожного з фахівців до роботи у напрямі створення й удосконалення внутрішньошкільного інклюзивного середовища, створенням у школі системи підвищення рівня освіченості учасників навчально-виховного процесу щодо питань інтеграції,

плануванням спільної внутрішньошкільної соціально-виховної діяльності, забезпеченням тісної взаємодії соціального педагога, психолога, вчителів, асистентів учителя, фахівців з корекційної освіти щодо оптимізації розвитку дітей з психофізичними порушеннями. Лише за таких умов є можливим поєднання у роботі з учнем з інвалідністю методів навчання, соціального виховання, психологічної корекції та психолого-медико-соціальної реабілітації психокорекції; додержання принципів системності та єдності зусиль фахівців у процесі інтеграції дитини у шкільне середовище; створення ситуації доступності, психологічного комфорту, навчального успіху для кожної дитини у кожному місці внутрішньошкільного простору.

Створення позитивного соціального середовища у школі реалізовуватиметься через такі дії педагогічного колективу: створення виховних взаємин у навчально-виховному закладі через упровадження елементів самоуправління школярів, одухотворення шкільного життя ідеями, що поєднали б учнів та вчителів; контроль за відповідністю засобів навчання його меті; допомога в адаптації дітей при вступі до школи, в переході з одного ступеня навчального закладу до іншого та при випуску з навчального закладу; попередження конфліктів, які можуть виникнути в учнівському колективі; створення системи позакласних клубів за інтересами, підтримка дитячих ініціатив як умова позитивної самореалізації особистості; розширення та поглиблення соціального досвіду через участь дітей у походах по історичних та культурних місцях регіону, через організацію допомоги людям похилого віку, біженцям, хворим; допомога дітям в організації їх змістовного дозвілля та їх участі в організації дозвілля молодших школярів; залучення батьків, громадських організацій, культурно-просвітницьких закладів до виховного процесу школи.

Необхідно зупинитися на висвітленні сутності та питанні систематизації організаційних форм внутрішньошкільної діяльності з розвитку соціальності учнів.

Соціально-виховні форми організації внутрішньошкільної взаємодії учнів визначатиме як ситуації педагогічно спрямованого впливу соціального мікросередовища на дитину, що керуються соціальним педагогом та іншими суб'єктами

соціального виховання у позакласній діяльності з учнями. Вважаємо, що доречніше ці форми традиційно класифікувати на масові, групові (хоч в умовах внутрішньошкільної діяльності доречніше говорити про колективні) та індивідуальні.

До масових форм соціально-виховної роботи у внутрішньошкільному середовищі традиційно належать конференції, тематичні вечори, вечори запитань і відповідей, розважальні вечори і ранки, тижні з різних предметів, зустрічі з відомими людьми, фахівцями, конкурси, фестивалі, олімпіади тощо. Новими соціально-педагогічними формами діяльності у школі є флеш-моби, виступи форум-театру, фандрайзенгові компанії, соціально-педагогічні акції, ігротеки, профілактичні програми, наприклад «Рівний рівному».

Серед усталених у педагогіці групових форм – години класного керівника, заняття гуртків, колективні творчі справи, екскурсії, походи, змагання, конкурси, вікторини, бесіди, обговорення, брейн-ринги, КВК, конкурси-вікторини, ігри за сценаріями популярних телевізійних шоу, рольові ігри тощо; досить новими формами організації діяльності учнів у шкільному середовищі є соціально-педагогічні тренінги та «Уроки толерантності», соціальна театралізація та обговорення соціально-педагогічних ситуацій тощо.

Індивідуальні соціально-виховні форми організації внутрішньошкільної взаємодії учнів визначаються нами як будь-які ситуації, у яких педагог вступає з дітьми у індивідуальний соціально-виховний контакт, наприклад, консультування, індивідуальна бесіда, зустріч, прогулянка тощо.

У нашому дослідженні не є необхідним докладно розглядати усі названі форми, їх вибір та проектування індивідуально залежить від творчості суб'єкта соціального виховання, проте, спираючись на наведену вище загальну структуру організаційної форми (мета, принципи, зміст (процедури), методи і засоби їх втілення), можемо визначити загальну специфіку соціально-виховних форм організації внутрішньошкільної взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти.

Усі зазначені форми єднає їх інтегруючий характер, спільна спрямованість на залучення усіх учнів, зокрема й дітей з інвалідністю, до якісної, цікавої, частково неформальної

соціальної взаємодії, а отже, завдяки таким формам забезпечується збагачення соціального досвіду учнів, установлення між ними позитивних стосунків, розвиток інтересу до спілкування, спільної діяльності, самопізнання. Мета реалізації таких форм полягає й у тому, щоб надати всім учням можливість повноцінного включення до соціального життя, активної участі в житті колективу, тим самим забезпечити у колективі найбільш повну взаємодію, допомогу один одному.

Конструюючи форми організації внутрішньошкільної взаємодії учнів в умовах інклюзивної освіти необхідно пам'ятати, що головним у такій роботі є формування дитячого колективу, дружнього, згуртованого, творчого; створення умов для формування особистості кожного учня; формування морально-ціннісних поглядів учнів; організація тих видів діяльності, які допомогли б розкритися індивідуальності кожної дитини.

Наголосимо, що окрім покращення соціальної взаємодії у внутрішньошкільному середовищі, при реалізації технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти має проводитися діяльність у зовнішньошкільній сфері задля вдосконалення взаємодії між школою та зовнішніми по відношенню до неї суб'єктами та чинниками, що створює можливості для застосування учнями набутих у школі знань, умінь та навичок, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу та творчої діяльності у реальному житті в активній просоціальній діяльності.

Школа виступає посередником між учнем, особливо якщо це учень з проблемами здоров'я та розвитку, і соціумом, тож під час проведення розробки технології було виділено декілька напрямів посередництва: між учнем і різноманітними структурами й установами; між учнем, учителями, педагогічними працівниками та батьками; між учнем та іншими спеціалістами, які залучаються до вирішення виховних та навчальних проблем учня (реабілітологи, корекційні педагоги, керівники гуртків тощо); між учнем та різними групами ровесників, молодіжними групами тощо.

Зазначимо, що сприяння соціальній взаємодії між учнями, педагогами, батьками, фахівцями передбачає етапність: перший етап – діагностика сімейного мікросередовища, визначення

особливостей взаємодії між учнем, вчителями, батьками, визначення специфічних проблем сім'ї та дитини, для подальшого залучення необхідних фахівців; другий – здійснення посередницької функції, формування толерантних відносин між суб'єктами взаємодії, залучення учнів, батьків, педагогів до спільних соціально-виховних заходів; третій – налагодження допомоги дитини у розвитку та навчання через залучення ресурсів фахівців; четвертий – оцінка одержаного результату та зворотній зв'язок.

Ефективне здійснення взаємодії між школою та зовнішнім середовищем стає можливим на основі ґрунтовної діагностики особливостей зовнішнього середовища школи та підготовки суб'єктів соціального виховання до здійснення взаємодії між школою та зовнішнім середовищем за таких соціально-педагогічних умов:

- розуміння суб'єктами соціальної взаємодії проблем учня та здатності до адекватного соціального представлення (презентації) і вираження (репрезентації) проблем учня;
- наявність знань про існування соціальних ресурсів різних закладів та установ, що займаються проблемами дітей та молоді та вмінь встановлювати професійні контакти;
- наявність знань про інструментальні можливості суміжних професій, представники яких залучаються до вирішення проблем учня;
- уміння забезпечувати порозуміння різних спеціалістів та їх ефективне співробітництво;
- довіра до соціального педагога з боку учня й тих людей, з якими у нього виникли проблеми (що досягається завдяки професіоналізму й бездоганній роботі соціального педагога).

Основним суб'єктом зовнішньошкільної діяльності є соціальний педагог. На основі діагностики у напрямі налагодження взаємодії між учнями, педагогами, батьками шкільний соціальний педагог координує такі види роботи:

- допомагає у вирішенні конфліктних ситуацій на ранній стадії та запобігає розвитку більш складніших проблем, допомагає учням та їх батькам у формуванні навичок вирішення та подолання кризових станів;

- виступає посередником між навчальним закладом та сім'єю: допомагає батькам і вчителям зрозуміти інтереси і потреби дітей в отриманні освіти і віднайти способи їх задоволення в навчальному закладі; допомагає визначати індивідуальні навчальні програми для дітей, які цього потребують (наприклад, навчання вдома);

- виступає посередником між батьками і вчительським колективом, спонукає батьків до активної участі в житті навчального закладу, доводить до відома адміністрації та педколективу необхідну інформацію про становище в сім'ях учнів, які потребують соціально-педагогічної підтримки;

- слідкує за відвідуванням учнями навчального закладу, допомагає їм у подоланні причин, що призводять до пропусків занять;

- попереджає й знижує негативний вплив факторів ризику на дітей, зокрема й у сімейному середовищі, допомагає сім'ям «соціального ризику»;

- здійснює соціально-педагогічний захист сім'ї та її членів;

- сприяє зміцненню, гармонізації та розвитку позитивних стосунків у сім'ї, зв'язків із соціальним оточенням, зокрема, через організацію спільного дозвілля, розвиток інтересів;

- сприяє активізації педагогічної фікції сім'ї, наданню допомоги у вихованні дітей, онуків тощо, нейтралізації негативного впливу сімейного середовища на людину насамперед на дитину.

Важливими видами взаємодії з батьками, які виховують дітей з особливостями здоров'я, є: просвіта сімей, психологічна та соціально-педагогічна підтримка батьків у придбанні ними знань, умінь і навичок, необхідних для організації здорової життєдіяльності їх дитини; розширення знань батьків та інших членів сім'ї про процес психофізичного розвитку дитини, сприяння зусиллям батьків з розвитку у дітей активності, толерантності, відповідальності, впевненості у власних силах.

Особлива робота проводиться з сім'ями дітей з інвалідністю, оскільки сім'я, яка виховує хвору дитину, є складним багатоаспектним об'єктом соціально-педагогічної

допомоги і вирішувати її проблеми має не один, навіть досвідчений фахівець, а колектив спеціалістів різних галузей. Тому, до такої роботи залучалася низка фахівців: адміністрація школи, соціальний педагог, психолог, медичний працівник, фахівець з корекційної педагогіки, юрист, економіст, ігротерапевти, вихователі, вчителі, представники громадських організацій, що представляють інтереси дітей з інвалідністю.

Основною метою такої роботи була допомога сім'ям, що виховують дітей з проблемами здоров'я, у створенні середовища максимально сприятливого для нормального розвитку, виховання, освіти дитини, відновлення та збереження її здоров'я.

У технології вирішуватимуться такі завдання:

1. Зосередження інформації щодо впливу захворювання дитини на загальний стан сім'ї, де вона виховується, зокрема – відносини між батьками, ставлення до дитини, матеріальний та психологічний стан членів сім'ї, взаємодію з оточенням тощо. Визначення соціально-педагогічних проблем дитини, що має вади здоров'я, та її родини.

2. Індивідуальний відбір та реалізація змісту і засобів соціально-педагогічної підтримки кожної конкретної сім'ї, де виховується хвора дитина.

3. Стимулювання розвитку самосвідомості та педагогічної грамотності сімей, що виховують хворих дітей, шляхом посилення взаємодії між ними та фахівцями – медиками, педагогами, дефектологами, соціальними педагогами, психологами, а також волонтерами, не байдужою студентською молоддю, широкими колами громадськості.

Соціально-педагогічна підтримка сімей реалізовуватиметься у трьох напрямках: використання індивідуальних особливостей сім'ї, яка виховує хворого підлітка, як основи інтеграції зусиль соціального педагога, психолого-педагогічного колективу, медичних працівників та інших фахівців; створення сприятливого соціально-виховного мікросередовища у сім'ї, яка виховує хворого підлітка; організація і координація взаємодії сім'ї з різними фахівцями та соціальними інститутами макросередовища.

При цьому доречно користуватися ресурсом громадських організацій для дітей з інвалідністю та їхніх сімей, наприклад

організації «Батьківський клуб» у м. Харкові. До змісту допомоги сім'ям входить:

- загальне планування роботи та підготовка персоналу школи, зокрема соціального педагога, до індивідуального планування соціально-педагогічної підтримки сім'ї; залучення до співробітництва та підготовка медичного працівника, психолога, спеціаліста з корекційної педагогіки, вчителів, батьків хворої дитини;

- поєднання та спрямування зусиль різних фахівців на підготовку до впровадження заходів соціально-педагогічної підтримки сімей, які виховують хвору дитину;

- комплексне вивчення індивідуальних особливостей дитини для виявлення стану її фізичного, психічного, соціального здоров'я, дослідження емоційного стану членів сім'ї, типу реакції батьків на захворювання дитини та ін.;

- створення умов для реалізації спільної взаємодії всіх учасників соціально-педагогічної підтримки сім'ї, яка виховує хвору дитину;

- оптимальна організація діяльності фахівців щодо спрямування зусиль членів сім'ї на створення сприятливого для розвитку дитини збагаченого соціально-виховного мікросередовища;

- організація заходів, спрямованих на координацію взаємодії сім'ї, яка виховує хвору дитину та різних інститутів макросередовища (медичних закладів, соціальних служб, освітніх закладів, закладів сфери дозвілля та ін.);

- покрокова оцінка результатів реалізації програми соціально-педагогічної підтримки сім'ї на основі інтеграції зусиль соціального педагога, психолога-педагогічного колективу, медичних працівників, ефективності заходів зі створення сприятливого соціально-виховного мікросередовища у сім'ї, яка виховує хвору дитину. Виявлення якісних змін у процесі взаємодії дітей та їхніх батьків із макросередовищем, і внесення коректив в окремі питання;

- формування банку даних щодо сімей, які виховують хворих дітей. Підведення підсумків роботи.

Зовнішньошкільна сфера охоплює не тільки родину, а й

мікросередовище, у якому мешкають учні. Сприяння взаємодії між учнями та мікросоціумом передбачає організацію поєднання у соціальному вихованні всіх факторів соціалізації соціального мікросередовища, на розкриття позитивного та нейтралізацію негативного впливів факторів мікрорайону на дитину з інвалідністю та її родину.

Така діяльність має етапний характер: перший – діагностичний етап – оцінка рівня доступності мікрорайону для дітей з особливими освітніми потребами, визначення психологічного та соціально-педагогічного мікроклімату у мікрорайоні, визначення проблем, що виникають у дітей та їх родин; другий – підготовчий – передбачає підготовку шкільних активістів та представників громади до організації соціальної взаємодії між школою та мікрорайоном; третій – просвітницький – пов’язаний із підвищенням рівня знань та вмінь громади щодо соціальної та освітньої інклюзії, проблем і потреб дітей з інвалідністю; четвертий – заключний – передбачає оцінку результативності роботи.

Відзначимо, що форми розвитку соціальності учнів пов’язані з покращенням зовнішньошкільної взаємодії – це, у першу чергу, форми просвітницької роботи, яка спрямована на широку популяризацію у громаді ідей інклюзивної освіти (спеціальні заходи з популяризації культури громадського здоров’я [11], волонтерські акції, телевізійні передачі, екскурсії, виставки, семінари з обміну педагогічним досвідом тощо), а також форми соціальної та соціально-педагогічної роботи (форми допомоги дітям з інвалідністю та їх сім’ям, форми організації соціально-педагогічного супроводу та патронажу тощо), які реалізуються соціальним педагогом, що за необхідності залучає й інших фахівців: психолога, соціального працівника, реабілітолога, корекційного педагога тощо. Відзначимо, що дієвий вплив на розвиток соціальності учнів здійснюють форми роботи з батьками дітей з інвалідністю щодо соціально-педагогічної підтримки, відновлення втраченого соціального статусу, соціально-педагогічної допомоги у вихованні дітей тощо [6, с. 126–138; 7, с. 80–86]; проведення різноманітних тренінгових заходів для підтримки особистісного та соціального зростання учнів з інвалідністю із залученням

спеціалістів [10], а також форми залучення студентської молоді до волонтерської допомоги учням з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної школи [8, с. 123–133].

У цілому, з точки зору системного та технологічного підходів розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти визначаємо як сукупність взаємопов'язаних елементів, розгортання яких у часі передбачає проходження низки етапів: діагностики первинного рівня соціальності учнів та вивчення специфічних умов інклюзивного освітнього середовища, соціальної освіти, розвитку індивідуальності та суб'єктності, збагачення соціального досвіду, а також оцінки отриманого результату та зворотного зв'язку.

Соціально-педагогічна технологія розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, містить комплекс мікротехнологій, які реалізуються за допомогою розробленого нами програмно-технологічне забезпечення (комплексу програм) у двох взаємопов'язаних сферах – внутрішньошкільній, що забезпечує покращення якості інклюзивного середовища школи, та зовнішньошкільній, що стосується вдосконалення взаємодії між школою та зовнішніми по відношенню до неї суб'єктами та чинниками.

Програма з покращення внутрішньошкільної сфери, реалізується за напрямками: сприяння соціальній взаємодії між учнями у класі; сприяння соціальній взаємодії між учнями та педагогами; сприяння соціальній взаємодії між учнями з інвалідністю та шкільним середовищем.

Програма з покращення зовнішньошкільної сфери передбачає діяльність у таких напрямах: сприяння взаємодії між учнями, педагогами, батьками, фахівцями; вдосконалення взаємодії між учнями та мікросоціумом.

На методично-процесуальному рівні здійснена систематизація конкретних форм, дій, методів та засобів залежно від змісту обґрунтованої технології розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти. За суб'єктами взаємодії та спрямованістю охарактеризовано основні форми розвитку соціальності учнів, що пов'язані з організацією внутрішньошкільної взаємодії: форми соціальної взаємодії учнів у навчальному процесі (основними суб'єктами виступають

учитель та асистент учителя) та безпосередньо форми соціального виховання – ситуації педагогічно спрямованого впливу соціального мікросередовища на учня (ініціюються соціальним педагогом та іншими суб'єктами соціального виховання у позакласній діяльності з учнями).

Визначено також додаткові форми розвитку соціальності учнів, пов'язані з покращенням зовнішньошкільної взаємодії: форми просвітницької роботи (суб'єктами діяльності, що спрямована на широку популяризацію ідей інклюзивної освіти, можуть бути вчителі, волонтери, батьки, самі учні), а також форми соціальної та соціально-педагогічної роботи (різні види допомоги дітям з інвалідністю та їх сім'ям, форми організації соціально-педагогічного супроводу та патронажу. Суб'єктом такої діяльності є соціальний педагог, що за необхідності залучає й інших фахівців: психолога, соціального працівника, реабілітолога, корекційного педагога тощо).

Список використаної літератури

1. Архипова С. П. Соціальна педагогіка: навчально-методичний посібник / С. П. Архипова, Г. Я. Майборода. – Черкаси-Ужгород, 2002. – 154 с. **2. Безрукова В. С.** Педагогіка. Проективна педагогіка: учебник для индустриально-педагог.техникумов и для студентов инженерно-педагогических специальностей / В. С. Безрукова. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 329 с. **3. Динківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с. **4. Історія,** теорія і практика соціальної роботи в Україні : наук.-навч.-метод. посібник для студентів, магістрантів, аспірантів і спеціалістів у галузі соціальної педагогіки, соціальної роботи / С. Я. Харченко, М. С. Кратінов, Л. Ц. Ваховський [та ін.]. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 317 с. **5. Овчарова Р. В.** Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦЦ «Сфера», 2004. – 480 с. **6. Рассказова О. І.** Програма соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з проблемами здоров'я як засіб розбудови інклюзивного суспільства / О. І. Рассказова // Наукові записки кафедри педагогіки: збірник наукових праць / за заг. ред. Л. С. Нечепоренко. – Харків, 2012. – Випуск XXIX. –

- С. 126–138. **7. Рассказова О. І.** Соціальна ексклюзія як наслідок стигматизації сімей, які виховують дітей з обмеженими можливостями / О. І. Рассказова // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2012. – № 3. – С. 80–86. **8. Рассказова О. І.** Студентські волонтерські ініціативи у розвитку соціальності дітей з особливими потребами в умовах розбудови інклюзивного суспільства / О. І. Рассказова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка : зб. наук. праць. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 14 / Ч. II. – С. 120–133.
- 9. Самыгин С. И.** Педагогическое проектирование и педагогические технологии / С. И. Самыгин // Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
- 10. Соціальна робота з людьми з особливими потребами :** Методичні матеріали для тренера / упоряд. О. В. Безпалько та ін. ; за заг. ред. І. Д. Зверевой. – К. : Науковий світ, 2002. – 55 с.
- 11. Сучасні підходи у сфері охорони громадського здоров'я та його популяризації** / упоряд. Н. В. Зимівець, В. В. Крушельницький, Т. І. Мірошніченко; за заг. ред. І. Д. Зверевой. – К. : Науковий світ, 2003. – 53 с.

М. Є. Чайковський

доктор педагогічних наук, професор,
директор Хмельницького інституту соціальних технологій
ВНЗ «Відкритий міжнародний університет
розвитку людини «Україна»

ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЯК СУБ'ЄКТІВ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ ЗІ СТУДЕНТАМИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Анотація. Розкрито технології формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ як чинник розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами в умовах інклюзивного освітнього простору. Здійснено аналіз

поняття та компонентів педагогічних технологій; визначено авторське поняття «педагогічні технології формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ»; наведено удосконалені педагогічні технології такі, як: лекція, діалогічна взаємодія, кооперативне навчання, рольові ігри, технологія проектного навчання.

Ключові слова:*соціально-педагогічна робота, молодь з особливими потребами, інклюзивна компетентність, педагогічні технології формування інклюзивної компетентності викладачів.*

Несприятлива тенденція щодо поширення інвалідності в світі, а в Україні зокрема, спричинила необхідність розв'язання проблеми щодо освіти дітей і молоді з особливими потребами. Значною мірою це зумовлено тим, що повноцінне існування та розвиток людини, зокрема осіб з особливими потребами, неможливі без здобуття якісної освіти, а професіоналізація та сприяння кар'єрному росту молоді з інвалідністю потребують розбудови такої системи вищої освіти, де запроваджувалося б навчання студентів з різним рівнем здоров'я на паритетних засадах.

Право кожної молодої людини з інвалідністю на отримання освіти закріплено низкою міжнародних та державних законодавчих документів, основними з яких є: Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.); «Всесвітня декларація про освіту для всіх» (Таїланд, 1990 р.); «Стандартні правила забезпечення рівних можливостей для інвалідів» (ООН, 1993 р.); «Саламанкська Декларація про принципи, політику і практичну діяльність у сфері освіти осіб з особливими потребами» і програма «Рамки дій за освітою осіб з особливими потребами» (1994 р.); Конвенція ООН «Про права інвалідів» (2006 р.) та ін.; Конституція України (1996 р.); Закон України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991 р.); накази МОН України «Про створення умов щодо забезпечення права на освіту осіб з інвалідністю» (2005 р.), «Про організацію інтегрованого навчання інвалідів у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації незалежно від форми власності і підпорядкування» (2009 р.), «Концепція розвитку інклюзивної освіти» (2010 р.) та ін.

Однак, на нашу думку, створення та функціонування системи вищої освіти в Україні стає можливим лише за умови розвитку соціально-педагогічної роботи з молоддю з особливими потребами у вищих навчальних закладах, які впроваджують ідеї інклюзивного освітнього навчання.

Готовність ВНЗ до роботи з молоддю з особливими потребами означає не лише фізичну доступність для всіх, але й гуманістичну складову колективу: позитивне сприйняття ідеї включення в середовище здорових однолітків, всебічне сприяння цьому процесу всіма членами колективу і готовність суб'єктів соціально-педагогічної роботи до надання кваліфікованих соціальних послуг абітурієнтам і студентській молоді з різними вадами здоров'я.

Суб'єктами соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами у ВНЗ виступають як викладачі, що працюють з цією категорією студентів, так і куратори академічних груп, представники ректорату та деканатів, соціальні служби та громадські організації ВНЗ тощо.

Отже, необхідно формувати інклюзивну компетентність всього науково-викладацького колективу з урахуванням специфіки професійної діяльності кожного з його членів. Для організації та координації процесу формування їхньої інклюзивної компетентності може бути створено спеціальний підрозділ для роботи зі студентами з особливими потребами у ВНЗ – *Центр соціальної інклюзії* (далі – ЦСІ).

Основним призначенням цього структурного підрозділу має стати посередницька та координаційна діяльність в організації соціальних контактів і співпраці студентів з особливими потребами із суб'єктами інклюзивного освітнього простору ВНЗ.

Необхідними фахівцями у штаті ЦСІ є: керівник центру, до функцій якого входять координація і аналіз діяльності підрозділу, здійснення безпосередньої роботи з суб'єктами освітнього простору; координатор зв'язків ЦСІ з абітурієнтами і студентами з особливими потребами з профільними викладачами; оператор інтернет-ресурсу; методист фізичної реабілітації, соціальний педагог та психолог. До роботи центру має залучатися команда фахівців у складі досвідчених

викладачів, працюючих на постійній основі на кафедрах і виконуючих функції за напрямками діяльності інклюзивного освітнього простору, зокрема, беруть участь у підвищенні інклюзивної компетентності учасників навчально-виховного процесу ВНЗ, забезпечують участь викладачів профільних кафедр в професійній орієнтації і підготовці до вступу у ВНЗ абітурієнтів з особливими потребами, надають необхідні реабілітаційні послуги абітурієнтам і студентам за профілем діяльності. Фахівці мультидисциплінарної команди визначають індивідуальні потреби студентів у допоміжних засобах навчання, уточнюють їх навчальні можливості і необхідність модифікації навчальних планів, зокрема, визначення необхідності застосування інформаційних технологій навчання, забезпечення доступу до інформаційно-пошукових систем мережі Інтернет тощо.

Особливо наголошуємо на тому, що одним з найбільш важливих його завдань є підготовка науково-педагогічних та інших працівників ВНЗ до роботи зі студентами з особливими потребами різних нозологій.

Об'єктами формування інклюзивної компетентності виступають науково-педагогічні працівники та співробітники ВНЗ, які відрізняються як за рівнем професійної кваліфікації та досвідом роботи, так і за характером та змістом професійних обов'язків, що за своєю формою повинне стати підвищенням професійної кваліфікації, своєрідним елементом послідовної педагогічної освіти зі всіма характерними для неї особливостями курсової підготовки, міжкурсової самостійної роботи, консультацій, самоосвіти.

Водночас враховуючи специфіку змісту навчання, яка обумовлена необхідністю формування інклюзивної компетентності у всіх суб'єктів інклюзивної світи в різному обсязі, з акцентом на різні її структурні компоненти, організація педагогічної підготовки викладачів у ЦСІ ґрунтувалася на основі розробленої нами технології науково-методичного супроводу.

Наше розуміння *науково-методичного супроводу* як відносно нової педагогічної категорії [1, с. 26] полягає в тому, що його розглядаємо як професійну педагогічну взаємодію суб'єктів інклюзивної освітньої діяльності, *необхідними*

умовами якої є добровільність та партнерство; *визначальними ознаками* – особистісний і професійний розвиток всіх учасників навчально-виховного процесу; а *результатом* – якісно новий рівень сформованості інклюзивної компетентності.

Науково-методичний супровід як технологія формування інклюзивної компетентності дає можливість організаторам навчання опанувати позицію суб'єкта інклюзивної освіти, обрати певний варіант супроводу за спрямованістю, змістом, формами, методами або терміном проведення [1].

Технологію науково-методичного супроводу в дослідженні розглядаємо в широкому соціальному, професійному та педагогічному контекстах. Вона дозволяє долучити до експериментальної діяльності широке коло спеціалістів, забезпечити формальну безперервність процесу формування інклюзивної компетентності викладачів та співробітників ВНЗ.

Погоджуючись з Т. Сорочан, нами було визначено *основи використання технології науково-методичного супроводу в практиці роботи ЦСІ*:

- *демократичність* – можливість урахування різних підходів, точок зору, колегіальність у прийнятті певного рішення;
- *ситуація вибору* – створення декількох варіантів програм, моделей діяльності, методик, які будуть забезпечувати передумови для свідомого вибору;
- *самореалізація* – розкриття особистісного потенціалу кожного учасника інклюзивного педагогічного процесу;
- *співтворчість* – спільна діяльність суб'єктів, які прагнуть досягти нових кількісних і якісних результатів;
- *синергетичність* – нелінійність, нестабільність як процесуальні характеристики та самоорганізація системи науково-методичного супроводу [1, с. 27].

Технологія науково-методичного супроводу обґрунтовує наші теоретичні уявлення про побудову та реалізацію загального технологічного підходу до формування інклюзивної компетентності викладачів вищої школи. Обґрунтування змісту конкретних педагогічних технологій вимагає від нас уточнення поняття «*педагогічні технології*», його сутнісних характеристик,

цілей та наукових підходів.

У науково-педагогічній літературі використовуються терміни «педагогічні технології», «технології навчання», «інноваційні технології», «психотехнології» та ряд інших. Вихідним, на думку більшості вчених, є поняття «педагогічна технологія». Його загальноприйнятого визначення у вітчизняній та закордонній педагогіці поки не сформульовано. Це, на нашу думку, викликано як відмінностями у наукових підходах, так і масштабами та різноманітністю педагогічної діяльності: від проектування та проведення конкретного навчального заняття та вирішення конкретної виховної ситуації, до кардинального технологічного обґрунтування професійної освіти нового розвиваючого типу.

Разом з тим, критичний аналіз існуючих формулювань дозволяє виділити ряд типових підходів, на які в основному спираються сучасні дослідники.

За першим визначенням педагогічна технологія – це упорядкована система дій, здійснення яких призводить до гарантованого досягнення педагогічних цілей [2, с. 65]. Близьким за значенням, але більш точним є визначення поняття С. Сисоевої, яка розуміє педагогічну технологію як «процес створення адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка внаслідок упорядкованих професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної мети та можливість оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога [3, с. 261]. Ряд українських авторів стверджують, що педагогічна технологія, з одного боку, виступає як науково обґрунтована практика навчання або системний метод організації навчально-виховного процесу; з іншого – вона є галуззю педагогіки, в якій об'єктом дослідження стає процес навчання, засвоєння знань, а метою – розкриття зв'язків і закономірностей, що діють у цьому процесі та забезпечують його раціональну побудову й досягнення запланованого результату [4, с. 17].

Для правильного розуміння сутнісних характеристик, досить важливим є розгляд педагогічної технології з точки зору її структури. Г. Селевко виділяє наступні її *структурні компоненти*:

- концептуальну основу – змістовну частину навчання (мета, зміст навчального матеріалу);
- процесуальну частину – технологічний процес: організацію навчального процесу, методи та форми навчальної діяльності студентів та викладача;
- діяльність викладача з керування процесом засвоєння матеріалу;
- моніторинг навчальних досягнень [5, с. 24].

Незважаючи на відмінності у підходах до педагогічних технологій, кожен з них може служити достатньою основою для визначення та формулювання авторського поняття.

Узагальнюючи все вищесказане, так трактуємо сутність педагогічної технології формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ: *це впорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які створюють інтеграційну єдність форм і методів навчання соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами, що інструментально забезпечує досягнення прогнозованого результату в професійно-педагогічній взаємодії зі студентами, та побудованих як науково-методичний супровід професійно-особистісного росту всіх суб'єктів інклюзивної освіти.*

Зважаючи на вищезазначене формулювання педагогічної технології виділяємо ряд умов реалізації педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності викладачів:

- цільова установка на розвиток професійно-особистісного потенціалу суб'єктів інклюзивної освіти;
- мотиваційне забезпечення суб'єктів інклюзивної освіти, яке засноване на розумінні та реалізації особистісних функцій у цьому процесі;
- формування метапрофесійних утворень: узагальнених знань, умінь, навичок, дій, компетенцій інклюзивної освіти;
- представлення навчального матеріалу у вигляді

системи пізнавальних та практичних завдань, ситуацій, задач, проєктів, тестів, вправ та ін.;

- побудова навчання суб'єктів інклюзивної освіти на основі педагогічної фасилітації як основи науково-методичного супроводу цього процесу;
- інтеграційна єдність форм і методів навчання, яка дозволяє враховувати зміст та специфіку роботи різних категорій педагогічних працівників зі студентами з особливими потребами;
- змістовно педагогічні технології повинні бути орієнтовані на особливості соціально-педагогічної діяльності зі студентами з особливими потребами, основне з яких полягає у тому, що ця діяльність представляє собою переважно не щось інше, як соціально-педагогічну підтримку студентів з особливими потребами.

Продовжуючи подальшу наукову розробку педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ, звертаємося до сучасних методологічних підходів, на яких вони мають базуватися.

Безумовно, першим таким підходом, на який спираємося, є *компетентнісний підхід*, оскільки саме він напряду пов'язаний із завданнями формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ. Водночас, враховуючи багатомірність наукових уявлень про компетентнісний підхід і специфіку його використання, в залежності від поставлених дослідницьких завдань, вважаємо за потрібне визначити ті його складові, які максимально є наближеними до професійної освіти.

У цьому випадку звертаємося до концепції американських спеціалістів у галузі професійної освіти, де *компетентність визначається як поєднання шести її складових* [6, с. 33].

У нашій інтерпретації формування інклюзивної компетентності ці складові трактуються таким чином:

1. *Концептуальна (наукова) складова* педагогічних технологій, яка містить у собі визначення базових понять, класифікацію технологій, педагогічних вимог, умов реалізації.

2. *Інструментальна складова* – володіння базовими вміннями професійної діяльності в галузі інклюзивної освіти,

які є необхідними для кваліфікованого виконання службових обов'язків.

3. *Інтегративна складова* – здатність та уміння поєднувати отримані теоретичні знання та практику під час вирішення професійних проблем інклюзивного навчання.

4. *Контекстуальна складова* – розуміння особливостей інклюзивного освітнього середовища, в якому здійснюється професійна діяльність.

5. *Адаптивна складова* – уміння передбачати ускладнення, зміни, можливі протиріччя та бути до них готовими.

6. *Комунікативна складова* – здатність до формування індивідуального стилю діяльності та навчання зі студентами з особливими потребами на основі ідей гуманістичної педагогіки.

Крім цього, інклюзивна компетентність формується, на нашу думку, тільки у взаємозв'язку з *соціальними установками* викладача. До них відносимо:

- *професійну ідентичність* як прийняття професійних норм та відповідальності через процес професійної соціалізації;
- *професійну етику* як засвоєння етичних норм професії;
- *конкурентоздатність* як здатність до ефективної професійної діяльності в структурі ринкових відносин;
- *прагнення до наукового вдосконалення* як необхідність одержання нових знань через дослідження;
- *мотивацію до професійної освіти* як потребу до професійного вдосконалення для того, щоб відповідати вимогам сучасності [6, с. 34].

На вищевикладені положення компетентнісного підходу і будемо спиратися під час розробки педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності.

Другий методологічний підхід, який використовуємо у нашому дослідженні, – це *системний підхід*. По-перше, він загальноприйнято вважається одним з провідних напрямів наукового пізнання, по-друге, він орієнтує нас на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх в єдину теоретичну картину. Професійна компетентність, як така, та її складова – інклюзивна компетентність – представляють собою достатньо визначену

цілісність, мають свою структуру, яка складається з упорядкованої множини взаємопов'язаних компонентів – цілемотиваційного, теоретико-методологічного, змістовного, технологічного, рефлексивно-аналітичного та результативно-оцінювального. У зв'язку з цим вони повинні розглядатися як моделі цілісних педагогічних систем. Таке їхнє бачення дозволяє оптимально сконструювати адекватні педагогічні технології формування інклюзивної компетентності.

Наступний науковий підхід, який відіграє визначальну роль в обґрунтуванні та реалізації наших технологій, – це *діяльнісний підхід*. Особливість його використання у нашому дослідженні в тому, що об'єктом навчання є викладачі вищої школи, які одночасно виступають як суб'єкти соціально-педагогічної діяльності зі студентами, тому засобом їхнього навчання та розвитку особистості стає активна творча професійно спрямована діяльність, у якій викладач не стільки засвоює готові знання, уміння й навички, скільки оволодіває способами цього засвоєння, мислення та діяльності, розвиває власний творчий потенціал, формує професійні якості, відносини зі студентами з особливими потребами. Цей підхід передбачає різноманітність форм та методів навчальної діяльності, дозволяє тим, хто навчається, осмислити себе особистістю, яка саморозвивається, виявити і розкрити власні можливості у взаємодії зі студентами з особливими потребами. Саме діяльнісний підхід у нашому дослідженні лежить в основі організації процесу формування інклюзивної компетентності викладачів як науково-методичного супроводу їхньої навчально-професійної діяльності.

З діялісним підходом тісно пов'язаний *особистісний підхід*. У вітчизняній педагогіці вже чітко визначилися його сутнісні ознаки: суб'єкт-суб'єктна гуманна співпраця всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимуляційний спосіб організації навчального пізнання; діялісно-комунікативна активність об'єктів навчання, їхній розвиток і саморозвиток; врахування у змісті та методах діапазону особистісних потреб і можливостей людини у здобутті якісної освіти. Шляхи осмислення специфіки пізнання та засвоєння знань у контексті особистісного підходу визначив

В. Серіков: предметом, який відображає ці знання, є унікальні духовні феномени, світ культури і свідомості суб'єктів культуротворчої діяльності; ідеал наукового пізнання відображає змістовно-значеннєву множинність оточуючої реальності, діалогічність науки, толерантність і гіпотетичність наукової свідомості, обов'язковість рефлексії; відсутність єдиної для всіх логіки засвоєння, необхідність у пошуку внутрішніх особистісних смислів, що забезпечує цілісне усвідомлення предмета; постійне співвіднесення досліджуваного об'єкта із самим собою; рефлексія власного життєвого статусу, уявне програвання ситуацій і ролей [7, с. 184–186].

Особливе значення для нашого дослідження має *гуманістично-культурологічний підхід*. Його найважливішими показниками виступають: ставлення до студента як до суб'єкта життя, здатного до культурологічного саморозвитку та самозмін; ставлення до педагога як до посередника між культурою та студентами, здатного ввести їх у світ культури та надавати підтримку в індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей; ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є особистісні смисли, діалог, співпраця [8].

Гуманістичний контекст цього підходу для нашого дослідження означає:

- інтеграцію у процесі навчання знань про світ та місце людини в ньому;
- духовно-особистісну спрямованість кожної дисципліни, за якою основною метою діяльності викладача є розвиток у студентів емоційно-моральної сфери;
- орієнтацію навчання на розкриття гуманітарних аспектів – механізмів пізнання, поведінки, гідної вчених у відстоюванні істини, вирішенні глобальних проблем тощо;
- спрямованість навчання на розкриття соціальної, практичної, особистісної значущості змісту освіти.

Подальше теоретичне обґрунтування педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності передбачає звернення до спеціальних дидактичних принципів організації навчання. Беручи за основу дослідження Н. Волкової та

О. Тарнопольського, використовуємо, інтерпретуємо, розвиваємо наступні спеціальні *принципи організації навчання відповідно до формування інклюзивної компетентності викладачів*:

1. *Принцип комунікативної взаємодії*. Він передбачає презентацію і спільне обговорення учасниками навчання створених ними продуктів. Інтерактивність у процесі комунікативної взаємодії надає можливість суб'єктам і об'єктам навчання активно взаємодіяти, спілкуватися, вільно висловлюючи власні думки та визначаючи чужі. З метою залучення емоційної реакції викладачів після завершення певного етапу навчання доцільно надати їм можливість висловити враження від роботи, колективно обговорити та оцінити завдання, над якими вони працювали.

2. *Принцип індивідуальної підтримки навчальної діяльності суб'єктів інклюзивного навчання*. Він передбачає створення умов для індивідуальної траєкторії вивчення навчального матеріалу, регулювання темпу його засвоювання, глибокої адаптації в інтелектуальних системах підтримки навчання, що відповідає змісту професійної діяльності того, хто навчається. Особливість такої індивідуальної підтримки обумовлена відмінностями професійних рівнів, досвідом, стажем, здатністю кожного викладача входити в інклюзивне середовище. Індивідуальна траєкторія будується з врахуванням тих проблем, які можуть виникнути у суб'єкта інклюзивної освіти в процесі виконання ним професійних обов'язків.

3. *Принцип внутрішньої свободи особистості*. Цей принцип реалізується через надання викладачам можливості відчувати потребу в самореалізації у новому для них напрямі професійної діяльності, яким є інклюзивна освіта. У нашому дослідженні принцип також здійснюється за допомогою диференційованих творчих завдань, педагогічних проєктів, складність яких викладач може обрати сам згідно зі своїми здібностями та інтересами з подальшою самостійною постановкою творчих завдань, діяльністю за власною ініціативою [9, с. 27–28].

Таким чином, існуюча в Україні система послідовної педагогічної освіти не забезпечує науково-методичного

навчання спеціалістів, які працюють у вищій школі зі студентами з особливими потребами, відповідно до нормативних актів МОН України [10; 11; 12; 13; 14] у провідних університетах було створено комплексний структурний підрозділ, який забезпечує підтримку студентів з особливими потребами в процесі навчання. Це Регіональний центр освіти інвалідів у Національній металургійній академії України (м. Дніпропетровськ), Науково-методичний центр спеціальної освіти і соціальної реабілітації дітей з інвалідністю в Національному педагогічному університеті імені Драгоманова (м. Київ) та ряд інших.

У Хмельницькому інституті соціальних технологій ВНЗ «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», де проводилася наша дослідницька робота, таким структурним підрозділом, як ми вже зауважували, став ЦСІ, який, як і всі інші центри, акумулював усі основні напрями діяльності зі студентами з особливими потребами:

- наукові теоретичні та практичні дослідження в галузі спеціальних освітніх, соціальних і реабілітаційних технологій, дидактики інтеграційної освіти, безперервної професійної та соціальної реабілітації осіб з проблемами здоров'я, особливими потребами;

- розробка та впровадження новітніх освітніх технологій, зокрема технологій дистанційного навчання, методик застосування сучасних технологічних засобів навчання та реабілітації людей з проблемами здоров'я;

- координація сучасної діяльності та обміну інформацією між підрозділами ВНЗ в сфері професійної та соціальної реабілітації дітей і дорослих з особливими потребами;

- сприяння адаптації і створення умов для соціально-медичного та психолого-педагогічного супроводу студентів з особливими потребами у ВНЗ;

- науково-методичний та кадровий супровід освіти, професійної та соціальної реабілітації осіб з особливими потребами, перекваліфікація та підвищення кваліфікації спеціалістів цієї сфери в межах ВНЗ та інших закладів;

- видання науково-методичної літератури та сприяння

видавничій діяльності ВНЗ в галузі корекційної і соціальної педагогіки;

- організація співробітництва та наукових зв'язків з освітніми закладами, державними та недержавними закладами, владними структурами і громадськими організаціями для вирішення проблем освіти та соціальної реабілітації людей з проблемами здоров'я, сприяння у реалізації спільних з університетом проєктів і програм [15, с. 94–95].

Суб'єктами навчальної діяльності педагогічних співробітників та викладачів ВНЗ виступали: провідні науковці ВНЗ, які досліджують проблеми інклюзивної освіти, спеціально підготовлені фахівці ЦСІ, спеціалісти державних та громадських організацій, що займаються проблемами реабілітації осіб з особливими потребами, залучені спеціалісти закордонних центрів та вітчизняних вищих навчальних закладів.

Технології формування інклюзивної компетентності викладачів були нами класифіковані на дві групи. Перша група технологій відображала сукупність операцій і процедур, які характеризують особливості організації та проведення лекцій і семінарських занять з викладачами. Друга група педагогічних технологій містила в собі сучасні інтерактивні технології навчання, які максимально забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на основі співпраці та співтворчості. Саме ці технології склали практичне підґрунтя навчанню та підвищенню кваліфікації викладачів та співробітників ВНЗ. До них відносимо методи навчального діалогу: дискусії, диспути, «мозковий штурм»; рольові та ділові ігри як оптимальні способи моделювання професійної діяльності зі студентами; метод навчальних проєктів і кейс-метод. Кожен з них має свою специфіку, що відображує як зміст соціально-педагогічної роботи зі студентами, яку здійснюють викладачі, так і високий рівень загальнопедагогічної підготовки тих, хто навчається.

Перейдемо до характеристики запропонованих нами педагогічних технологій. Цілком закономірно основною формою організації навчального процесу в вищій школі вважається лекція. Це традиційна академічна форма навчання, де увага студентів зосереджена на розумінні навчального

матеріалу та його конспектуванні.

У нашому дослідженні ми поставили завдання змінити технологію проведення лекції відповідно до змісту інклюзивної компетентності, яку ми повинні сформувавши. Враховуючи те, що слухачами є викладачі ВНЗ та його співробітники, тобто висококваліфіковані спеціалісти, лекція повинна мати розвивальний професійний характер. У нашому розумінні, і в контексті поставлених дослідницьких завдань, це означає наступне:

- особистісний та професійний розвиток тих, хто навчається, розглядається як головна мета, що змінює місце суб'єкта навчання. Це передбачає суб'єктивну активність того, хто навчається, коли він сам творить навчання та самого себе;
- лекція максимально орієнтується на індивідуальну траєкторію розвитку особистості того, хто навчається, звернена до його індивідуального досвіду, його потреби до саморозвитку;
- технологія проведення лекції орієнтується на співпрацю лектора й аудиторії, що створює підґрунтя для організації їхньої кооперативної діяльності;
- лекційні заняття повинні бути побудовані на основі випереджувального характеру, враховуючи специфіку професійної діяльності викладачів, які навчаються зі студентами з особливими потребами.

Ці положення, з одного боку, носять концептуальний характер, а з іншого – виступають методичним орієнтиром у технологічній побудові лекції. Нами було запропоновано наступний *комплекс технологічних прийомів побудови лекції*.

1. Забезпечення мотивації слухачів не завдяки традиційному викладенню актуальності теми лекції, а завдяки спільному зі слухачами визначенню протиріч між їхніми знаннями, уявленнями про сутність проблеми лекції відповідно до їхньої професійної діяльності та необхідності якісного виконання професійних обов'язків, які пов'язані з взаємодією зі студентами з особливими потребами. Цим забезпечуємо особистісний характер засвоєння нового знання.

2. Створення проблемної ситуації через формулювання гіпотези дослідження та вирішення проблемної ситуації. Іншими

словами викладення лекції будується як поетапний і логічний доказ визначених на початку припущень. Це дозволяє концентрувати увагу слухачів, формувати в них уміння знаходити шляхи вирішення навчальних та професійних проблем.

3. Визначення спільно зі слухачами сукупності основних питань лекції у вигляді дослідницьких завдань, які повинні бути вирішені в процесі лекційного заняття. Такий прийом дозволяє долучити слухачів до процесу творчого сприйняття тексту та формування в них креативного мислення.

4. Формулювання висновків за всіма розглянутими питаннями проводиться кожним слухачем самостійно, після чого висновки колективно узагальнюються й узгоджується спільна підсумкова позиція за вивченим навчальним матеріалом. Це дозволяє формувати у слухачів критичність та уміння відстоювати свої погляди й одночасно толерантність стосовно суджень своїх колег.

У цілому запропоновану нами сукупність методичних прийомів побудови лекції можна розглядати як технологічну модель лекції-дослідження, оскільки її логіка та змістовні компоненти, по суті, відповідають логіці побудови та вирішенню завдань педагогічного дослідження.

Класичною академічною формою організації навчального процесу в вищій школі є семінарське заняття. На сьогодні дидактика вищої школи збагатилася значною кількістю різновидів семінарських занять: семінари-коловіуми, семінари-дискусії, семінари-колективні творчі справи, семінари з обміну досвідом, семінари-рольові та ділові ігри, семінари-обговорення окремого випадку у співвідношенні з аналізом певних ситуацій з реального життя, семінари-«мозкові атаки». Найтрадиційнішою формою виступають семінари-доповіді, завдяки яким учасники вчать логічно міркувати й узагальнювати вирішення проблемних питань [9, с. 45]. Нескладно помітити, що назви семінарів та їхні різновиди, як правило, обумовлені домінуючими в них методами та прийомами навчання. У цьому випадку метод трансформується в форму організації навчання.

У нашому дослідженні семінар, як форма навчання, де формується інклюзивна компетентність викладача, розглядається не в залежності від досліджуваних методів

навчання, а в залежності від специфіки професійної діяльності об'єктів навчання. Отже, семінарські заняття проводяться окремо для працівників ректорату та деканатів, для викладачів навчальних дисциплін, для кураторів академічних груп, соціальних педагогів та соціальних працівників служб ВНЗ.

Такий підхід вважаємо доцільним, оскільки він дозволяє науково обгрунтовано скласти тематику та підібрати відповідні технології навчання.

Крім цього, він дозволяє сконцентрувати увагу на вивченні інструментальних аспектів соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами в ході семінару, які мають стосуватися професійних обов'язків тієї або іншої категорії педагогічних працівників ВНЗ.

Ці два підходи, які назвали *професійно-моделюючим* та *інструментально-методичним*, ми поклали в основу організації та проведення семінарських занять.

Переходимо до розробки другої групи педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ, яку відносимо до інтерактивних технологій. Як нами було зазначено на початку параграфа, основна їхня особливість полягає у забезпеченні активного характеру тих, хто навчає, і тих, хто навчається, на основі співпраці та співтворчості. Саме цю змістовну їхню характеристику, вважаємо, необхідно максимально використовувати та посилювати при розробці того чи іншого методу, операції, процедури, що лежать в основі педагогічних технологій.

До технологій інтерактивного навчання і дослідники, і практики відносять насамперед діалогічно-дискусійні: дискусія, диспут, «мозковий штурм», аналіз конкретних ситуацій, лекція-діалог, проблемна лекція та ін. В основі кожної з них лежить *діалог*, оскільки саме на ньому базується будь-яке інтерактивне навчання, і саме він сприяє розвитку вербальних і комунікативних можливостей. Діалог також лежить в основі моделювання майбутньої професії в усіх формах моделювання.

Дослідниками визначено основні *функції навчального діалогу*:

- передавання інформації, соціального досвіду, культурної спадщини людства адекватними засобами, у

результаті чого й формується певний світогляд;

- регулювання відносин, виникнення взаєморозуміння як результату діалогічної комунікації;
- забезпечення саморегуляції та саморозвитку особистості на основі «діалогу із самим собою»;
- рівноправне, апріорі безумовне прийняття викладачем студента як цінності самої по собі й орієнтація на індивідуальну неповторність його, що зумовлює взаєморозкриття, взаємопроникнення, особистісне збагачення» [9, с. 67].

Особливістю застосування інтерактивних технологій у нашій дослідницькій роботі є те, що, з одного боку, ми активно використовували діалогові технології для формування інклюзивної компетентності викладачів, з іншого, навчали самих викладачів застосовувати ці технології під час взаємодії зі студентами з особливими потребами.

Спираючись на класифікацію навчальних діалогів, запропоновану С. Савченко [6, с. 229–234], визначимо наступні основні *типи навчального діалогу*:

1. *Діалог мотиваційний*. Якщо звичайно в навчальному процесі його використання є обмеженим початковим етапом навчання, то в нашому експерименті він застосовується систематично. Це було обумовлено тим, що для педагогічних працівників ВНЗ налагодження взаємодії зі студентами з особливими потребами не є основним напрямом професійної діяльності та їхня освіта також має іншу спрямованість. У зв'язку з цим необхідно було забезпечити професійну зацікавленість на всіх етапах інклюзивного навчання та за всіма його компонентами.

2. *Діалог-інтрига* становить собою різновид особистісно-орієнтованої ситуації, спроектованої і реалізованої в процесі міжособистісного спілкування. Його сутність полягає в тому, що правильним вирішенням ситуації є найбільш нетрадиційне, нестандартне рішення. Інтрига посилюється за рахунок несприйняття запропонованих очевидних стандартних рішень та необхідності спільного креативного пошуку кращого, оригінального рішення.

3. *Діалог-бесіда*. У нашому експерименті він використовувався для створення відкритої, невимушеної

атмосфери навчального спілкування, яка сприяє більш ефективному інформуванню тих, хто навчається. Основний методичний прийом полягав у постійному зверненні за порадою, пропозицією оцінити ті чи інші методи соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами.

4. *Діалог конфліктний.* У нашому дослідженні його застосування і, відповідно, технологія використання ґрунтувалися на реальних конфліктних ситуаціях, які інколи виникали у взаємостосунках зі студентами. Такі ситуації з практики професійної діяльності використовувалися нами під час проведення різноманітних занять з викладачами як навчальні педагогічні задачі, які необхідно було оптимально вирішити шляхом діалогового обговорення. Іншими словами, мова йде не про конфлікт взаємодії під час навчання викладачів, а про конфлікт, який виник раніше в реальному соціально-педагогічному спілкуванні зі студентами з особливими потребами.

5. *Діалог критичний.* Його використовуємо в тих випадках, коли в процесі навчання виникала необхідність зробити змістовний аналіз у вигляді конструктивної критики тих або інших дій як викладача, так і студента. Іншими словами, будь-які не конструктивні, сумнівні, суперечливі дії можуть критично аналізуватися і в результаті колективно прийматися більш доцільний алгоритм соціально-педагогічних дій, операцій і процедур.

6. *Діалог нормативний.* Він застосовується у тих випадках, коли в процесі навчання виникла необхідність озвучування великого обсягу навчальної інформації. Як відомо, у таких випадках виникає небезпека того, що значна її частина, навіть при наявності позитивної мотивації, може бути незасвоєною. Для того, щоб цього уникнути, до монологічної форми викладення матеріалу впроваджувалися процедури діалогу у вигляді: а) запитань до аудиторії та обов'язкового отримання декількох варіантів відповідей; б) прохань до аудиторії дати оцінку правильності викладеного тезису з коротким спільним обговоренням і прийняти спільне рішення; в) пропозиції слухачам обрати правильний варіант відповіді на питання або поставлену проблему з коротким обґрунтуванням цього вибору. Такі технологічні процедури істотно активізують

пізнавальну діяльність, стимулюють інтерес й активність тих, хто навчається.

7. *Діалог-актуалізація*. Його мета в нашому науковому дослідженні полягала в тому, що за його допомогою вирішувалися завдання роз'яснення значущості та ролі тієї або іншої частини навчального матеріалу, розділу, теми або проблеми. Така необхідність виникала не часто, але все ж таки іноді виникала, оскільки не завжди викладачі, а особливо куратори груп, могли одразу оцінити і зрозуміти місце тих або інших компонентів соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами. У цьому випадку предметом навчального діалогу виступало: а) обговорення можливих негативних наслідків неприйняття тих чи інших рішень або нездійснення доцільних дій; б) оцінка ролі і місця у взаємодії зі студентами тих або інших форм соціально-педагогічної роботи; в) самостійне формулювання функцій педагога (викладача, куратора, соціального педагога) у виконанні професійних обов'язків у залежності від специфіки їхньої діяльності.

У цілому всі із запропонованих нами, розроблених, скоректованих і доповнених, як самостійно, так і у структурі інших, форми і методи навчання є істотною складовою педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності викладачів ВНЗ. Це обумовлено тим, що на основі навчального діалогу побудовано практично всі інтерактивні технології навчання.

Найбільш успішною альтернативою традиційним технологіям навчання в сучасній педагогіці вважається така інтерактивна технологія, яка ґрунтується на ідеї співпраці у навчанні. Сутність навчання у співпраці полягає у спільному оволодінні знаннями, уміннями, навичками на індивідуальному рівні на основі набуття досвіду кооперації зусиль із розв'язання навчальних завдань за допомогою обміну інформацією, постановки запитань, взаємостимулювання, усвідомлення відповідальності за результати навчання не лише в себе, а й у своїх колег [9, с. 83].

Розробляючи технології формування інклюзивної компетентності викладачів, нами було зроблено акцент на такому різновиді співпраці в навчанні, як *кооперативна навчальна*

діяльність в малих групах. У нашому дослідженні перевага такої організації навчання у тому, що об'єкт нашої роботи не є однорідним за своїм складом. Як ми вже зазначали раніше, це ректорат і деканати, викладачі навчальних дисциплін і куратори академічних груп, соціальні педагоги і соціальні робітники ВНЗ. Отже, об'єктивно склалися категорії педагогічних працівників, які і виступають у нас малими навчальними групами, оскільки спільність у професійних завданнях, змісті соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами дозволяє нам більш ефективно, з урахуванням специфіки професійних обов'язків, організувати навчання.

Крім цього, під час організації роботи в малих групах ми використовували певні *принципи кооперативного навчання*:

- позивна взаємозалежність (кожний учасник навчання, який володіє навчальним матеріалом та професійними вміннями, прагне передати свої знання та вміння іншим);
- взаємодія підтримки (постійний безпосередній взаємообмін знаннями);
- індивідуальна відповідальність шляхом оцінювання кожного учасника іншими членами групи;
- вміння спільно працювати (встановлення довірливих взаємин, продуктивне спілкування, конструктивне розв'язання конфліктів);
- групова розробка результатів (обговорення ефективності виконання завдань) [17, с. 21–22].

Саме проведення занять у малих групах ґрунтувалося на дотриманні ряду необхідних *педагогічних умов*.

По-перше, завдання, які пропонуються для вивчення та вирішення, повинні бути максимально наближеними до характеру професійної діяльності, досвіду роботи групи.

По-друге, завдання повинні мати креативний характер, що припускає їхнє вирішення на різних рівнях майстерності та складності.

По-третьє, повинна бути забезпечена, по можливості, постійна ротація членів групи, що позбавляє стереотипності в роботі, штампів у взаємодії один з одним та розвиває здатність до швидкої адаптації до відносно нових умов і тону спілкування.

По-четверте, необхідно створювати та постійно підтримувати атмосферу колективного й індивідуального рефлексивного моніторингу успішності вирішення поставлених навчальних завдань.

По-п'яте, позиція викладача-організатора навчання повинна бути за своєю суттю позицією консультанта-фасилітатора, який підтримує, супроводжує процес формування нових знань та досвіду в тих, хто навчається.

Розвитком технології навчання в малих групах є мотиваційно-рольове моделювання професійної діяльності. На сьогоднішній день у науковій літературі накопичено великий обсяг теоретичної та методичної інформації, присвяченої вказаній групі інтерактивних технологій професійного навчання. Існують різноманітні класифікації ігор, підходи до їхньої підготовки та конструювання. Сам алгоритм проведення ділової гри має опис у кожного дослідника по-різному.

Для вирішення завдань нашого дослідження виділяємо *значну кількість теоретичних положень*, які відображають загальноприйняті наукові підходи до моделювання та здійснення навчальної ігрової діяльності й відображають її специфічні особливості:

- це поведінкова комунікація, тобто гра складається з певних дій, а не з готових відповідей, тому задумка і сюжет гри повинні допускати реальні дії та реальну взаємодію учасників навколо актуальної проблемної ситуації;
- проблемна ігрова ситуація моделює зміст, форми та методи соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами, особливості діалогічного спілкування зі студентами та процес його розкриття в ігровій діяльності;
- конструювання та проведення ігрових занять повинні підвищувати інтерес учасників до процесу роботи, посилювати їхню залученість у вирішення професійних завдань, формувати здатність наочно уявляти реальну ситуацію й визначати стратегію власних дій.

Згідно з цими особливостями пропонуємо наступний *алгоритм підготовки та проведення навчальних ігор*, який містить у собі такі послідовні етапи:

1-й етап – підготовчий. На цьому етапі керівник гри обирає реальну проблемну ситуацію, яка може виникнути в процесі професійного спілкування зі студентами. Важливо, щоб сама ситуація припускала проведення учасниками гри визначеної сукупності дій, вчинків, поведінкової та емоційної реакцій. Далі продумування ситуації повинно бути сценарним, дія кожного учасника гри повинна бути розписаною у вигляді конкретних ігрових конструкцій. *Наприклад:* «Ви куратор академічної групи 1 курсу, в якій навчаються кілька студентів з особливими потребами. Вам стало відомо або Ви стали свідком конфліктної ситуації між таким і звичайним студентом через прояв зовнішньої фізичної переваги. Ця перевага проявилася у вигляді якогось зверхнього ставлення, визначеного підкреслюванням фізичних недоліків останнього. У відповідь прозвучала грубість, різка невербальна дія, яка була викликана образою. Ваше завдання, як куратора групи, визначити причини виникнення конфлікту і під час бесіди з обома студентами зробити спробу вирішити складну ситуацію. Усі свої дії Ви робите від першої особи повністю, і за формою, і за змістом, граючи роль куратора групи».

Інструкція стосовно ролі студента з особливими потребами: «Ви – студент 1 курсу з обмеженими можливостями руху. Біля входу до аудиторії Ви стикнулися з товаришем з Вашої групи, з яким щойно встигли познайомитися. Вас випадково (або спеціально) відштовхнули від дверей. На зроблене Вами зауваження одногрупник відреагував грубо та некоректно, у відповідь Ви також не втрималися та грубо відповіли на його слова. Ваше завдання під час діалогу з куратором та одногрупником спробувати об'єктивно зрозуміти ситуацію та, у залежності від аргументів, пояснень учасників діалогу, запропонувати свій вихід з ситуації, що склалася. При цьому всі свої дії Ви здійснюєте від першої особи – студента з особливими потребами».

Інструкція для третього учасника гри – для студента 1 курсу: «Ви – студент 1 курсу, який ще недостатнього знайомий зі своїми одногрупниками. Коли Ви запізнювалися на заняття, у дверях до аудиторії Ви випадково відштовхнули одного зі своїх товаришів по групі, не помітивши те, що він інвалід. На зауваження цього студента Ви відповіли зневажливо, оскільки

не вважали цю подію якоюсь великою проблемою. У відповідь пролунала більш різка репліка, так почала виникати конфліктна ситуація. Ваше завдання у тристоронньому діалозі з куратором групи та студентом-однорупником спробувати розібратися в ситуації, яка склалася й, відповідно до змісту діалогу, вжити необхідні, на Вашу думку, дії для оптимального вирішення конфліктної ситуації».

У грі активно беруть участь три слухачі, інші члени малої групи виступають у ролі експертів-спостерігачів. Вони поділяються на три групи, кожна з яких повинна ретельно проаналізувати дії одного з трьох учасників гри. Перед початком гри проводиться активне інструктування кожного з учасників гри, розподіляються ролі, даються відповіді на можливі запитання.

2 етап – це хід гри. На початку, як показало наше дослідження, необхідно приділити увагу створенню сприятливої ігрової атмосфери. Необхідність цієї процедури в алгоритмі гри обумовлена наступними обставинами: по-перше, не всі учасники з розумінням ставляться до ігрового моделювання як до найбільш продуктивної та продуктивної технології навчання. Наявність у малій групі одного-двох критично або іронічно налаштованих учасників може істотно вплинути на хід гри та знизити її ефективність; по-друге, відсутність навичок театральної педагогіки, вміння втілитися, зіграти роль від першої особи достатньо часто призводить до того, що гравець мимоволі виходить з ролі та починає діяти зі сторони, від третьої особи. Це порушує замисел та хід гри, доводиться організатору гри втручатися та повертати учасників до ігрової атмосфери.

У зв'язку із вищенаведеним, організатор гри обов'язково повинен налаштувати всіх учасників гри на діловий ряд, ще раз нагадати про необхідність дотримуватися головного ігрового правила – діяти від першої особи так, як діє людина в реальному житті.

Тільки після цього учасники приступають до гри, програючи ситуацію, намагаються знайти найбільш ефективні шляхи її вирішення, діючи при цьому, як ми вже відмічали раніше, тільки від першої особи.

Експерти у цей час спостерігають за діями виконавців ролей, акцентуючи увагу на наступних моментах:

- наскільки природно та переконливо виконуються ролі;
- наскільки професійними є дії, монологи, аргументи;
- як глибоко учасники гри розуміють, до якого результату вони повинні прагнути;
- які можливі помилки допускаються виконавцями ролей (зайва театралізація, невміння вести діалог, незрозуміння сутності своєї ролі та ін.).

Хід ігрових дій завершується прийняттям будь-якого рішення, яке приймається виконавцем групи куратора академічної групи.

3 етап – *аналіз гри*. Його роль не менш значна, ніж сама гра, та часто за часом він є довшим, ніж хід ігрових дій. Ця роль пояснюється тим, що під час аналізу дій кожного з виконавців гри, кожним з експертів озвучується велика кількість варіантів розвитку подій, підходів до вирішення ситуації, виявляються типові недоліки. Це дозволяло всім членам малої групи всебічно побачити ситуацію, оцінити її, сформуванати особистісну позицію за проблемою, яка вивчається. Ефективність такого навчання, як показує практика, є більш високою, ніж традиційні форми та методи.

Таким є у загальному вигляді алгоритм проведення рольової гри. Кількість та зміст тих або інших процедур може часто змінюватися в залежності від змісту ігрової ситуації та поставлених завдань навчання.

Продовжуючи розробку технологій інтерактивного навчання, ми звернулися до однієї з найбільш креативних технологій – **методу проектів**, який дозволяє найбільш повно, всебічно та багатоаспектно моделювати професійну діяльність викладачів, комплексно розвиваючи та удосконалюючи в цій діяльності практично всі знання, уміння та навички, що зазвичай задіяні у професійній діяльності. Проектна робота передбачає детальне дослідження та розробку професійної проблеми. Крім того, що така розробка має завершитися реальним практичним результатом, який оформлюється тим або іншим чином.

Розробляючи *проектну технологію*, виходимо з наступних педагогічних умов, які сформовані у педагогічній науці [18].

Першою такою умовою виступає наявність у проекті

творчої проблеми або задачі для вирішення якої потрібне інтегроване знання та дослідний пошук, хоча така умова може стосуватися всіх технологій інтерактивного навчання. У такому випадку задумка будь-якого педагогічного проекту повинна передбачати проведення дослідницьких процедур, творчого багатостороннього пошуку, використання достатньо великого фонду наукових знань.

Другою педагогічною умовою є теоретична, практична та пізнавальна значущість результатів проекту, що очікуються. Це означає, що результат проекту повинен являти собою оформлене відповідним чином нове наукове знання та нові в практичному контексті методичні рекомендації.

Третьою педагогічною умовою виступає умова самостійної роботи авторів проектної роботи. Це означає, що, якщо учасники виконують проект у малих групах, в парах або цілою групою, вони самі організують свою діяльність на основі обговорень, спільного планування, досягнення консенсусу. Роль викладача, який організовує навчання, полягає у координації та консультуванні виконавців проекту, але не як організатора, або контролера.

Наступною – четвертою – умовою є чітка структурованість проекту. Автори проектної роботи повинні чітко виділяти кожний етап роботи та не менш чітко сформулювати, яких конкретних результатів має бути досягнуто наприкінці кожного з етапів. Не менш важливим є і чіткий розподіл роботи всередині малої групи; часу виконання дорученої роботи; спільне підбивання підсумків після виконання кожного з етапів.

Вважаємо за доцільне запропонувати наступний *алгоритм реалізації проектної технології проектного навчання*:

1. *Ознайомлення учасників проектної роботи із сутністю, специфікою, проблемою теми проекту.* Така процедура алгоритму є вкрай необхідною, оскільки теми проектів відрізняються за кількістю учасників, за змістом (пошуковий, ігровий, практико-орієнтований та ін.), а також за часом виконання проекту. Так, наприклад, проект «Інклюзивний кіноклуб» за характером був практико-орієнтованим, передбачав роботу малої групи та був обмежений у часі до двох тижнів.

Проект «Шляхи самореалізації студента з інвалідністю у ВНЗ» за своїм характером замислювався як індивідуально творча робота, термін виконання – до одного місяця. Проект «Дискусія: «Що я хотів би змінити у собі; уроки толерантності» за своїм характером мав творчу спрямованість, учасники – вся велика група, термін підготовки – до двох місяців. Проекти «Круглий стіл для випускників: «Майбутнє у наших руках», «Конференція: «Я в професії», «Акція: «Святкування дня інклюзивного волонтера» та ін. також мали всі ці характерні складові.

2. *Планування та організація роботи над проектом:* формулювання мети, завдань проекту, висування за необхідності гіпотези дослідження проекту, розробка методик дослідження, визначення етапів виконання проекту. Якщо проект виконується не індивідуально, розподіляються частини всієї роботи між усіма учасниками.

3. *Збір всієї наукової інформації, матеріалів, необхідних для виконання проекту.*

4. *Аналітична та пошукова робота з виконання завдань проекту.* У разі потреби – проведення відповідної експериментальної роботи.

5. *Літературне оформлення розділів (завдань) проекту у вигляді відповідного наукового тексту (стаття, науковий звіт, методична розробка, концепція, есе та ін.).*

6. *Підготовка короткої презентації виконаного проекту в формі, яка є адекватною до змісту проекту.*

7. *Публічний захист проекту, обговорення отриманих результатів, рекомендації до практичного впровадження.*

Таким у загальному вигляді є алгоритм проектної технології формування у викладачів інклюзивної компетентності.

Здійснене теоретичне обґрунтування та змістовна розробка запропонованих технологій формування інклюзивної компетентності дозволяє нам зробити ряд висновків та наукових узагальнень.

1. Теоретичною основою конструювання педагогічних технологій формування інклюзивної компетентності викладачів та співробітників ВНЗ є ідеї науково-методичного супроводу цього процесу, який розглядаємо як професійну педагогічну взаємодію суб'єктів інклюзивної освітньої діяльності,

необхідними умовами якої є добровільність та партнерство; визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток усіх учасників навчального-виховного процесу, а результатом – якісно новий рівень сформованості інклюзивної компетентності.

2. Технології формування інклюзивної компетентності – це впорядкована сукупність дій, операцій та процедур, які створюють інтеграційну єдність форм і методів навчання соціально-педагогічної роботи зі студентами з особливими потребами, що інструментально забезпечують досягнення прогнозованого результату в професійно-педагогічній взаємодії зі студентами і які побудовані як науково-методичний супровід професійно-особистісного росту всіх суб'єктів інклюзивної освіти.

3. Відповідно до сутнісних характеристик і структури інклюзивної компетентності, було визначено такі педагогічні умови реалізації технологій, як: цільова установка на розвиток професійно-особистісного потенціалу суб'єктів інклюзивної освіти; мотиваційне забезпечення; формування метапрофесійних новоутворень; надання навчального матеріалу у вигляді системи пізнавальних практичних задач і ситуацій; педагогічна фасилітація; інтеграційна єдність форм і методів навчання.

4. Побудова, конструювання та реалізація педагогічних технологій згідно з інклюзивною освітою базується на таких спеціальних дидактичних принципах, як принцип комунікативної взаємодії, принцип індивідуальної підтримки суб'єктів інклюзивного навчання, принцип внутрішньої свободи особистості, кожен з яких змістовно трактується нами відповідно до специфіки професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації викладачів і співробітників як суб'єктів інклюзивної освіти.

5. Розроблені технологічні прийоми проведення лекційних занять містили у собі: а) забезпечення мотивації завдяки виявленню протиріч між знаннями слухачів та поставленими новими проблемами професійної діяльності; б) створення проблемних ситуацій, формулювання гіпотези лекції як дослідження; в) визначення спільно зі слухачами сукупності основних питань лекції у вигляді дослідницьких завдань; г) самостійне формулювання висновків кожним зі слухачів та колективно їхнє обговорення.

6. Розробка технологій діалогічної взаємодії полягала у коректуванні та доповненні технологічних процедур з урахуванням особливостей інклюзивної підготовки викладачів та співробітників ВНЗ і стосувалася переважно таких типів навчального діалогу, як: мотиваційний діалог, діалог-інтрига, діалог-бесіда, конфліктний діалог, діалог критичний, діалог нормативний та діалог-актуалізація.

7. Для успішного використання технології кооперативного навчання нами було змістовно обґрунтовано такі принципи організації роботи у малих групах, як: позитивна взаємозалежність, взаємодія підтримки, індивідуальна відповідальність та групова обробка результатів.

8. Нами було розроблено алгоритм проведення рольових ігор на основі теоретичних положень та підходів до ігрового моделювання як поведінкової комунікації, ігрової ситуації – моделі реальної професійної діяльності, конструювання реальної взаємодії суб'єктів. Він містить у собі опис етапів проведення, інструкції для всіх учасників гри; опис операцій і процедур ходу гри від створення ігрової атмосфери до способів розігрування ситуацій та аналізу результатів.

9. Проведено розробку технології проектного навчання на основі педагогічних умов: наявність творчої проблеми, теоретична та практична значущість; самостійність роботи авторів проекту. Чітка структурованість проекту дозволила нам розробити алгоритм використання технології проектного навчання. Він містив у собі: ознайомлення авторів проекту зі специфікою та проблемою теми; операції планування й організації роботи над проектом; збір наукової інформації та матеріалів, які є необхідними для його виконання; аналітична та пошукова робота над проектом; літературне оформлення результатів; підготовка короткої презентації готового проекту та його публічний захист.

Список використаної літератури

1. Сорочан Т. М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : автореф. ... док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тамара Михайлівна Сорочан. – Луганськ : ЛНУ імені

Тараса Шевченка, 2005. – 43 с. **2. Левитес Д. Г.** Автодидактика : теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж, 2003. – 320 с. **3. Сисоева С. О.** Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня : [монографія] / С. О. Сисоева. – К. : Полиграфкнига, 1996. – 407 с. **4. Дубасенюк О. А.** Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : [монографія] / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. – 193 с. **5. Селевко Г. К.** Современные образовательные технологи : [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с. **6. Васильченко Л. В.** Профессиональная компетентность руководителя школы / Л. В. Васильченко, И. В. Гришина. – Харьков : Вид. Группа «Основа», 2006. – 224 с. **7. Сериков В. В.** Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем: [учебное пособие] / В. В. Сериков. – М. : Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с. **8. Бондаровская Е. В.** Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: [учеб. пособие для сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей] / Е. В. Бондаровская, С. В. Кульневич. – Ростов-на-Дону : Творческий центр «Учитель», 1999. – 560 с. **9. Волкова Н. П.** Моделивання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: [монографія] / Н. П. Волкова, О. Б. Тарнопольський; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. – Дніпропетровськ, 2013. – 228 с. **10. Закон** України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. **11. Закон** України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» від 06 жовтня 2005 р. № 2961-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua>. **12. Инклюзия** глазами специалиста // За достойное образование! : информационно-дискуссионное пространство для всех, кто любит учиться и думать [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://zakon3.rada.gov.ua>. **13. Інвалідність** та суспільство : [навчальний посібник]; (Серія навчальних матеріалів українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з

особливими потребами в Україні») / [Л. Байда, О. Красюкова-Енс, С. Буров та ін.]; заг. ред. : Л. Байда, О. Красюкова-Енс. – К., 2011. – 188 с.**14. Шевелева Г. М.** Образовательное пространство. Современный взгляд. Подходы к формированию / Г. М. Шевелева. – Воронеж, 2001. – 103 с.**15. Богинская Ю. В.** Социально-педагогическая поддержка студентов с ограниченными возможностями в высших учебных заведениях : теория и практика : [монография] / Юлия Валериевна Богинская. – Ялта : РИО РВУЗ «КГУ», 2012. – 384 с.**16. Савченко С. В.** Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. докт. пед. наук. : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Сергій Вікторович Савченко. – Луганськ, 2004. – 42 с.**17. Кошманова Т. С.** Коопероване навчання як модель підготовки американських вчителів / Т. С. Кошманова //Шлях освіти. – 1999. – № 2. – С. 20–25. **18. Полат Е. С.** Метод проектов [Электронный ресурс] / Е. С. Полат. – Режим доступа : <http://www/ioso.ru/distant/project/meth%20project/metod%20.htm>.**19. Хафизулина И. Н.** Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки : автореф. ... дис. канд. пед. наук. : 13.00.08 «Теория и практика профессионального образования» / И. Н. Хафизулина. – Астрахань, 2008. – 22 с.

Ю. І. Чернецька

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Комунального закладу
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З РЕСОЦІАЛІЗАЦІЇ НАРКОЗАЛЕЖНИХ В РЕАБІЛІТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ

Анотація. У публікації розкрито сутність та зміст

технології соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в реабілітаційних центрах. Розглянуто технології структурної профілактики(первинної, вторинної, третинної), технологія соціальної допомоги та соціально-педагогічної підтримки родин наркозалежних, технології соціального супроводу сім'ї наркозалежного і співзалежних її членів, технології медіації(посередництва), технологія соціальної реабілітації, технології волонтерської діяльності; розкрито тренінгову роботу соціального педагога з наркозалежними в умовах реабілітаційного центру, подано класифікацію і розкрито зміст інтерактивних форми і методів роботи з наркозалежними; наголошено на важливості використання технологій профілактики наркозалежності в молодіжному середовищі, що складаються з декількох напрямів роботи, виокремлених у специфічні технології, а саме, технологія профілактики суїцидальної поведінки наркозалежних, технологія формування їх соціальної відповідальності, технології організації дозвілля наркозалежних осіб в умовах реабілітаційних центрів.

Ключові слова: *технологія, технологія ресоціалізації, наркозалежні, реабілітаційні центри, тренінгова робота з наркозалежними, форми і методи ресоціалізації наркозалежних, профілактика наркозалежності.*

Нині збільшується науковий і практичний інтерес до розробки технологічного аспекту в соціально-гуманітарних науках, оскільки вони дозволяють змістовно узагальнити, комплексно врахувати і реалізувати необхідну діяльність із заздалегідь спроектованим результатом. Семантико-смісловий аналіз понять «соціалізація», «ресоціалізація», «реабілітація» як провідних дефініцій, насамперед з позиції соціально-гуманітарних наук дозволяє стверджувати, що специфіка технологій соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних осіб та її складність визначається тим, що предметом дослідницького пошуку стає вся система взаємин такої особи з оточуючим її соціальним простором, усе розмаїття її соціальних зв'язків. Цей процес динамічний, оскільки під впливом цілеспрямованих і спеціально-організованих

педагогічних дій змінюється сама людина, змінюється середовище, що її оточує, виникають, закріплюються або, навпаки, розриваються соціальні зв'язки з середовищем, відбувається також багато інших процесів, що зумовлюють ресоціалізацію наркозалежних.

Під *технологією ресоціалізації наркозалежних* розуміємо конкретну послідовність соціально-педагогічних прийомів і способів діяльності, спрямовану на відновлення втрачених навичок соціальної взаємодії наркозалежного із соціальним середовищем і набуття ним необхідних знань та досвіду щодо подальшого нормального існування в соціумі [7].

Схарактеризуємо найбільш ефективні, на наш погляд, сучасні соціально-педагогічні технології ресоціалізації наркозалежних.

Технології структурної профілактики (первинної, вторинної, третинної). Технологія первинної профілактики являє собою сукупність заходів, спрямованих на формування особистості, стійкої до впливу факторів ризику початку вживання наркотиків. В ході вторинної профілактики створюються ефективні системи раннього виявлення споживачів наркотиків та надання їм своєчасної допомоги. В аспекті третинної профілактики, що припускає соціальну реабілітацію, ресоціалізацію наркозалежних, одне з найбільш актуальних завдань – створення соціально підтримуючого і розвиваючого середовища. До такого соціально підтримуючого середовища належать: широкі мережі спеціалізованих установ (реабілітаційних центрів), терапевтичних співтовариств, груп взаємодопомоги, що надають комплексну психосоціальну допомогу як наркозалежним, так і членам їхніх родин.

Технологія соціальної допомоги та соціально-педагогічної підтримки передбачає надання комплексу економічних, правових, культурних, освітніх, лікувальних, оздоровчих, та інших послуг. В основному такі технології реалізуються центрами соціальних служб для дітей, сім'ї та молоді та мають на меті допомогти наркозалежній особі подолати повсякденні життєві труднощі. Технологією передбачається виявлення та діагностування проблем, структурування та перетворення поведінкових та діяльнісних моделей. На відміну від соціальної

безпосередньої допомоги (одягнути, допомогти у оформленні документів тощо), соціально-педагогічна підтримка спрямована на вироблення навичок самопомоги у подоланні проблем, зміцненні свого потенціалу.

Технології соціального супроводу сім'ї наркозалежного і співзалежних її членів представляють собою сукупність соціально-педагогічних заходів, спрямованих на здійснення допомоги та патронажу родини наркозалежного і співзалежних її членів, з метою навчання навичкам позитивної взаємодії, відновлення нормальної комунікації між членами родини, способам подолання життєвих труднощів, збереження сім'ї та підвищення її соціального статусу.

Технології медіації (посередництва) у роботі соціального педагога спираються на принцип соціальної справедливості та дозволяють розв'язувати конфліктні питання між наркозалежною особою та різноманітними соціальними інститутами. Медіація допомагає знизити залежність однієї сторони конфлікту від іншої, стимулює надання самопомоги наркозалежній особі, реалізує адвокацію у юридичному і соціальному аспектах.

Технологія соціальної реабілітації передбачає створення необхідних умов для можливості відновлення особистісних і соціальних якостей особи. Найефективніше ця технологія реалізується організаціями так званого «третього сектору» – громадськими та благодійними організаціями християнськими осередками, у спеціалізованих реабілітаційних центрах.

Технології волонтерської діяльності уможливають формування у наркозалежних стійкої активної життєвої позиції з дотриманням здорового способу життя саме через можливість відчути свою соціальну значущість у ході волонтерської діяльності з профілактики негативних явищ серед підлітків та молоді, як в аспекті первинної профілактики, так і в інших аспектах. Подібні технології з обережністю використовуються в сучасному освітньому просторі, але за умови відповідної підготовки волонтерів, вже довели свою дієвість.

Розглянемо *тренінгову роботу соціального педагога з наркозалежними в умовах реабілітаційного центру* як ефективну технологію ресоціалізації такої категорії осіб.

Тренінг (англ. training – навчання, виховання, підготовка, тренування, дресування), як форму відновлення стану людини почали використовувати в XIX ст. у медичній практиці (як різновид психотерапії, а в XX ст. він набув широкого використання в професійній освіті (як форма навчання) і практичній психології (як засіб розвитку людини) [3, с. 516].

Термін «тренінг» використовують для позначення широкого кола методик, інструментів, засобів, які ґрунтуються на різних теоретичних підходах і принципах. Різні автори-дослідники, які працюють над проблемою використання тренінгів, не дотримуються одностайності щодо тлумачення тренінгу в різних наукових, методичних, навчальних публікаціях. Ю. Ємельянов вважає, що тренінг – це група методів, які спрямовані на розвиток здібностей до навчання та оволодіння будь-яким складним видом діяльності. Л. Петровська трактує його як засіб впливу, який спрямований на розвиток знань, соціальних установок, вмінь і досвіду у сфері міжособистісного спілкування, а також засіб розвитку компетентності в спілкуванні, засіб психологічного впливу. У педагогіці розглядають тренінгові технології як ефективний засіб розвитку людини, вважаючи їх одним із методів групового консультування [4, с. 67], зокрема педагог С. Щеколдіна відзначає тренінг як форму спеціально організованого навчання, яка базується на активних методах групової роботи [6].

У практичній діяльності соціальні педагоги зустрічаються з двома типами тренінгів: *соціально-психологічним* (здійснюється психологами) і *соціально-просвітницьким* (здійснюється педагогами, вихователями, соціальними педагогами, соціальними працівниками). Загальна мета *соціально-психологічного тренінгу* конкретизована в таких завданнях: оволодіння психологічними знаннями; формування умінь і навичок у сфері спілкування, зокрема для розв'язання конфліктних ситуацій; корекція, формування та розвиток установок, необхідних для успішного спілкування; розвиток здібностей щодо адекватного та повного пізнання себе й інших; корекція й розвиток системи стосунків особистості, створення сприятливого психологічного клімату в групах, а також підвищення соціально-психологічної компетентності. Цей тип тренінгів базується на певних

принципах (принцип активної участі кожної особи, що передбачає самостійне відпрацювання навичок спілкування; забезпечення результативності; врахування особистого досвіду), використовують групові методи роботи: дискусії, групові ігри, рольовий тренінг, відео-тренінг, метод психодрами, тренінг соціально-перцептивний, ділового спілкування тощо.

Соціально-просвітницький тренінг спрямований на: оволодіння профілактичними знаннями у сфері збереження і відновлення здоров'я; формування умінь, знань і навичок безпечної поведінки, які сприятимуть усвідомленому вибору варіантів поведінки; розвиток установок, на усвідомлення потреб і мотивів колишнього наркозалежного. Даний підхід базується на вірі в те, що люди ефективніше вчаться, коли цінуються їхні власні знання та активність, а також можливість аналізу власного досвіду в комфортному середовищі. Ідеї соціально-просвітницького тренінгу базуються на ідеях бразильського вихователя Паоло Фрейре: освіта ґрунтується на «банківському» підході, коли інформація зберігається в пасивних куточках пам'яті, звільняючи її; освіта повинна допомагати ставити правильні запитання та надавати можливість будувати схеми для відповіді на них і їхнього активного вирішення; освіта повинна базуватись на потребах людей та їхньому життєвому досвіду; освітній процес – це процес обміну й діалогу чи відображення та дії.

При проектуванні тренінгових занять із наркозалежною молоддю важливо враховувати те, що метою соціально-педагогічної роботи у процесі ресоціалізації останніх є повторне формування життєво необхідних навичок, які дозволяють протистояти негативним життєвим ситуаціям і активному, свідомому навчанню бажаної поведінки, а завданнями тренінгу є створення атмосфери довіри і прийняття одне одного; розкриття та розвиток ресурсів особистого потенціалу кожного; розвиток життєво необхідних навичок (навички спілкування, виходу з конфліктних ситуацій, конструктивного виходу зі скрутних ситуацій, протистояння ризикованим ситуаціям); формування конструктивного ставлення до себе, інших людей, свого здоров'я, життя, життєвих цінностей і цілей; формування здатності до самокорекції власної поведінки та самоконтролю;

розвиток самосвідомості.

У ході проектування тренінгу слід враховувати такі принципи корекційно-педагогічної роботи: єдність корекції та розвитку особистості; єдність діагностики та корекції наркозалежних; принцип діяльнісного підходу; особистісно орієнтований підхід, визнання особистості як унікальної і неповторної особи.

Розглянемо особливості побудови тренінгових занять. Оскільки тренінг спрямований на зміни в поведінці, у ставленні наркозалежних до себе, до соціального оточення, зокрема, і неформального, на підсилення або фокусування позитивних впливів і нейтралізацію негативних, зміну самооцінки, слід враховувати і передбачати очікувані результати роботи. Особливістю тренінгу є те, що цінується точка зору і знання кожного учасника, можна поділитися своїм досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері без примусу; існує можливість вчитися, виконуючи практичні дії, можна припускатися помилок, що не призводитиме до покарання або негативних наслідків; немає оцінок та інших «каральних» засобів оцінювання нових знань.

У ході побудови тренінгів для успішної реалізації соціально-педагогічної корекції важливо дотримуватися такої послідовності етапів: діагностичного, настановчого, корекційного, етапу оцінки ефективності корекційного впливу.

Соціально-педагогічна робота з корекції та реконструкції поведінки має відбуватися не як просте тренування вмінь і навичок, а як окремі вправи з удосконалення цілісно-усвідомленої діяльності людини, що органічно вписується в систему її реального життя.

Дуже важливо, щоб корекція була випереджальною. Вона повинна не вдосконалювати те, що є, а активно формувати те, що має бути досягнуто в найближчій перспективі, відповідно до законів та вимог вікового розвитку і становлення індивідуальності людини. Робота може бути як індивідуальною так і груповою. Під час тренінгу соціального педагога з наркозалежною молоддю педагог може застосовувати ігрові методи, мозкові штурми, методи групової дискусії, роботу в парах, малих групах (виконання творчих завдань, «поведінкових

вправ»), проєктивні методики вербального типу та арт-терапію.

Наступною технологією, яка наближає соціального педагога до розв'язання проблеми ресоціалізації наркозалежних є *технології роботи зі співзалежними членами родини наркозалежної особи*

Дослідженню соціально-педагогічних проблем функціонування сім'ї, сімейного неблагополуччя, шляхів соціально-педагогічного супроводу родини, а також культурно-історичних аспектів становлення сім'ї присвячені праці Т. Афанасьєвої, О. Безпалько, Ю. Василькової, Т. Василькової, Є. Волкової, М. Галагузової, І. Григи, В. Дружиніної, І. Зайнишевої, І. Зверєвої, А. Капської, В. Костіва, Г. Лактіонової, Є. Новикової, В. Полішук, І. Семігіної, І. Трубавіної, О. Янкович та ін.

Певний досвід роботи із співзалежними родинами вже мають центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служби у справах неповнолітніх, спеціалізовані заклади, громадські організації, які працюють у сфері профілактики наркоманії, оскільки Україна визнає соціально-педагогічну роботу з сім'ями хворих на алкоголізм і наркоманію державною проблемою. Проте питання роботи соціальних педагогів з батьками наркозалежних досліджено недостатньо, що і визначило напрям наших наукових пошуків.

У лікувальних центрах США, де сімейні програми є стаціонарними, особи, включені в програму, зайняті практично з 8 години ранку до 22 години; проводяться щодня наступні заходи: лекції, групові обговорення в малих групах, поступове освоєння програми 12 кроків, навчання техніки релаксації і подолання стресу, прослуховування лекцій колишніх пацієнтів про їх власний досвід, перегляд відеофільмів, індивідуальне консультування, робота з літературою, заповнення опитувальників, ведення щоденника почуттів. В Україні така допомога співзалежним родинам на державному рівні майже не практикується.

Одужання від співзалежності – це процес, окремі кроки якого можна передбачити. Послідовність цих кроків, безперечно, буде різною для кожного індивіда. Але, скоріш за все, кожному доведеться зіткнутися зі всіма етапами, перш ніж він звільниться

від співзалежних моделей. Науковці виділяють такі основні етапи одужання від співзалежності:

- усвідомлення співзалежних моделей поведінки; розуміння причин проблеми;
- розв'язання співзалежних взаємовідносин; відмова від своїх проєкцій;
- відмова від силових ігор та маніпуляції;
- вивчення нових форм взаємовідносин та ін.

Процес одужання, як правило, потребує багато часу та зусиль. Подружні пари можуть прискорити цей процес у тому випадку, якщо обоє партнерів використовують всі наявні в їх розпорядженні ресурси. Ресурсами для одужання є: фіксування відносин з іншою людиною, яка також готова розірвати свої моделі співзалежності; лікування співзалежних родин у спеціаліста, який використовує системний підхід у лікуванні співзалежності; групи підтримки, в яких інші люди працюють з подібними завданнями; підбір книг і статей про одужання від співзалежності; курси, які надають необхідну інформацію про причини і способи лікування співзалежності; засоби, які допоможуть вам використовувати свої внутрішні можливості, – такі як медитація, дихальні вправи, ведення щоденника, йога, творча робота, робота з почуттями та ін.

У роботі із співзалежними родинами застосовуються такі методи надання допомоги співзалежним людям, як лекції, сімейні консультації, індивідуальні консультації, заняття в групах особистісного зросту. Зрозуміло, що співзалежним лише пропонується допомога, а вони самі обирають – приймати її чи відмовитися від неї, тобто робота базується на принципі добровільності.

В останнє десятиліття активно розвивається і впроваджується в соціально-педагогічну практику особливий процес, який у різних джерелах отримав назву «підтримка» або «супровід», який в даний час активно застосовується в сфері сімейних відносин.

Розглянемо передусім сутність феномена «супровід». У словнику В. Даля «супровід» розглядається як «дія» за дієсловом «супроводжувати», «проводжати, супроводжувати, йти разом для

проводження, проводити, слідувати». Тобто, можна зробити висновок про те, що супровід – це те, що щось супроводжує.

Поняття «соціально-педагогічний супровід» і «підтримка» тісно пов'язані, але не є рівними за значенням. Соціально-педагогічна підтримка спрямована на захист прав та надання допомоги у вирішенні індивідуальних проблем, забезпечення базових потреб.

Супровід же передбачає підтримку природно розвиваючих реакцій, процесів і станів особистості. Супровід спрямовано на реалізацію потенційних можливостей особистості, розкриття індивідуальних особливостей людини, на підтримку оптимально значущих якостей особистості та корекцію вад розвитку; на надання суб'єкту виховної діяльності права самостійно здійснювати свій вибір і нести за нього відповідальність.

М. Рожков виводить визначення, що «соціально-педагогічний супровід є найважливішим компонентом соціально-педагогічної діяльності, суть якої – в посиленні позитивних і в нейтралізації негативних тенденцій у розвитку людини» [5]. За визначенням Закону України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю», соціальний супровід як вид соціальної роботи спрямований на подолання складних життєвих обставин, а також на адаптацію до нового середовища, створення у ньому оптимальних умов життя окремих категорій дітей та молоді шляхом надання комплексу соціальних послуг [3].

Соціально-педагогічний супровід – це довготривала, різноманітна допомога різним типам неблагополучних сімей, формування здатності сім'ї самотужки долати свої труднощі, реалізувати власний соціальний і виховний потенціал; корекція й покращання внутрішньосімейних стосунків, зв'язків сім'ї з мікро- та макросередовищем (матеріальна та психологічна допомога, соціальні послуги, консультування, захист інтересів сім'ї в органах державної влади).

Метою соціально-педагогічного супроводу є поліпшення життєвої ситуації, мінімізація негативних наслідків чи навіть повне розв'язання проблем отримувачів послуг.

Соціально-педагогічний супровід передбачає [2]:

1. Здійснення соціально-педагогічної допомоги, надання соціально-педагогічних послуг та соціально-педагогічної

реабілітації відповідно до потреб особистості та характеру самих проблем;

2. Консультування, у процесі якого виявляються основні напрями подолання складних життєвих обставин;

3. Створення умов та проведення заходів, спрямованих на оволодіння і засвоєння загальнолюдських і спеціальних знань, соціального досвіду з метою формування соціально-позитивних ціннісних орієнтацій;

4. Сприяння в досягненні поставленої мети і розкритті внутрішнього потенціалу.

Основні принципи соціально-педагогічного супроводу відображують загальний гуманно-демократичний підхід до роботи з сім'єю: увага до потреб сім'ї; повага до її членів незалежно від віку та соціального статусу; уважне формування стратегії супроводу; коректність під час спілкування, вибору методів роботи; диференційований підхід до проблем сімей, їхніх членів на основі врахування типу сім'ї, сімейного середовища і його виховного потенціалу; опора на позитивний соціальний та педагогічний досвід; співпраця педагога і сім'ї на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії; компетентність соціального педагога у виконанні своїх обов'язків.

У реабілітаційній роботі з батьками використовують такі форми роботи, як групи підтримки для сімей залежних осіб, сімейне консультування (консультативні пункти), Телефон довіри, клуби («Анонімні наркомани»).

Безумовно, проблему співзалежних родин одноразовою допомогою вирішити не можливо, тому ми розробили етапи здійснення соціально-педагогічного супроводу співзалежних родин. Алгоритм супроводу сім'ї складається з таких етапів: визначення проблем сім'ї, розробка плану, реалізація намірів та оцінка результату.

Критеріями ефективності соціально-педагогічного супроводу співзалежних родин як системи є:

1) відновлення виконання сім'єю своїх функцій (репродуктивної, соціалізуючої, економічної, комунікативної, рекреативної, психотерапевтичної);

2) відновлення внутрішньосімейних зв'язків та їх стабілізація (емоційна близькість членів сім'ї, їх спільне

проживання, спільне ведення господарства та ін.);

3) відновлення зв'язків сім'ї з мікросередовищем (родичами, сусідами, колегами по роботі, вчителями);

4) відновлення зв'язків сім'ї з макросередовищем.

У структурі системного соціально-педагогічного впливу на сім'ю наркозалежних важливу роль відіграють групові форми роботи з батьками. Істотним є, на наш погляд, те, що робота з ними може вестися як паралельно з реабілітаційної програмою наркомана, так і незалежно від неї. Навіть якщо наркоман уникає лікування, батьки, які відвідують батьківські групи, можуть змінити своє ставлення до наркоманії, свою поведінку в сім'ї, свої реакції на дитину [1, с. 6].

Щодо методів роботи, то ефективними є методи перенавчання, реконструкції, переключення, переконання та прикладу. Метод перенавчання спирається на метод переконання і закріплює його результати, спрямований на ліквідацію негативних звичок, відлучування від негативних дій та привчання до інших форм поведінки, вироблення позитивних звичок.

На основі аналізу наукової літератури з даної проблеми можна сказати, що одужання від співзалежності розглядається як розширений 12-кроковий процес. Коротко його можна описати наступним чином:

1. Припустіть, що існує проблема, яку ви не можете вирішити за допомогою ресурсів та інформації, яку ви маєте на сьогоднішній день.

2. Вивчіть реальні причини вашої проблеми.

3. Навчіться ідентифікувати симптоми даної проблеми у відповідності до реальної ситуації у ваших взаємовідносинах.

4. Не перекладайте провину за ваші проблеми на інших.

5. Не звинувачуйте себе за свої помилки і недостатню досконалість.

6. Припиніть використовувати силові ігри та маніпуляції, щоб отримати те, чого вам хочеться.

7. Будьте готові просити про те, чого вам хочеться.

8. Навчіться відчувати повноту своїх почуттів і виражати всі свої почуття.

9. Робіть кроки, направлені на більш повне внутрішнє осмислення своїх почуттів, думок, цінностей, потреб, бажань та

мрій.

10. Навчіться визначати свої психологічні межі у взаємовідносинах з іншими людьми.

11. Навчіться бути близькими з іншими людьми, щоб отримувати від них необхідну інформацію, вчитися у них підтримки і встановлення відносин, для того щоб вилікуватися від співзалежності.

12. Навчіться жити в умовах дотримання глибокого балансу взаємовідносин свого істинного «Я» з іншими людьми, надаючи максимальні можливості для розвитку вашого повного потенціалу.

Батькам залежних від ПАР людей слід дотримуватися певних умов, а саме: не можна нав'язувати свою волю та думку як найправильнішу та найвірнішу, постійно вказувати наркозалежному на один і той же недолік, оскільки це може викликати протилежну реакцію або нервовий зрив; не можна вимагати миттєвої відмови від поганої звички; необхідно створити чіткий режим, демонструвати позитивні приклади, давати поради щодо поведінки у конкретних ситуаціях; процес вимагає послідовності та систематичності дій, дисципліни та самодисципліни, авторитету та особистого прикладу батьків і педагогів.

Досить дієвою в роботі з батьками наркозалежних є методика опрацювання життєвих ситуацій. Основна мета даної методики – набуття батьками досвіду у вирішенні типових життєвих ситуацій, пов'язаних з негативними явищами в молодіжному середовищі. Обов'язковою умовою комплектації групи є наявність у певної частини батьків відповідного життєвого досвіду, особистої причетності до проблеми наркоманії. Заняття проводяться у вигляді рольових ігор, дискусій, обговорень, узагальнення ефективних моделей поведінки. Під час практичного «проживання» конкретних ситуацій батьки приходять до власних рішень. Важливо, щоб вони зрозуміли: не існує єдиного правильного вирішення життєвої ситуації. До участі у роботі доцільно також запросити волонтерів з числа молоді для кращого донесення до батьків почуттів, поглядів молоді. Їхнє завдання – реалістично грати ролі своїх персонажів, що допоможе батькам краще зрозуміти

своїх дітей і разом з ними знайти шляхи вирішення проблеми в кожній життєвій ситуації. Під час опрацювання батьками життєвих ситуацій слід звернути їх увагу як на допомогу родичів, друзів, вчителів у вирішенні складної сімейної проблеми, так і на кваліфіковану допомогу психолога, нарколога, спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, служб у справах неповнолітніх, фахівців громадських організацій, які працюють у сфері профілактики наркоманії. Тому важливо залучати до цієї роботи також висококваліфікованих спеціалістів, добирати рекламно-інформаційні матеріали, де чітко вказано, куди і до кого можна звернутись за допомогою у своєму місті, районі, області, регіоні.

Отже, соціально-педагогічний супровід співзалежних осіб повинен мати системний і поетапний характер, передбачати різні форми і методи роботи, які б допомогли батькам усвідомити власну причетність до негативного впливу на виховання своїх дітей, познайомитися з науковою інформацією про наркотичні речовини, симптоми вживання та негативний вплив на організм цих речовин, а також набути вмінь адекватно реагувати на прояви цієї хвороби у власних дітей.

Важливими у роботі соціального педагога з наркозалежними є *інтерактивні форми і методи роботи з наркозалежними*.

Загальновідомо, що слово «інтерактив» походить від англійського слова «interact». «Inter» – це взаємний, «act» – діяти. Інтерактивний – здатний взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з будь-чим. Інтерактивність є здатністю взаємодіяти або знаходитися в режимі діалогу з ким-небудь (людиною) або з чим-небудь (наприклад, комп'ютером). Форма (від лат. лат. forma – зовнішність, устрій) – з філософського погляду зовнішнє вираження певного змісту. У соціально-педагогічному розумінні форма – це вигляд, у якому відбувається соціальна взаємодія з метою соціального розвитку особистості або соціально-педагогічної допомоги.

Розглянемо характеристики і умови використання найбільш розповсюджених інтерактивних форм соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних.

Театралізовані форми роботи: найскладніші й

найцікавіші, розкривають тему за допомогою художніх образів, засобів театралізації, використання творчих здібностей наркозалежних, активізують креативну їх діяльність. Вистави можуть бути показані багаторазово, що дає можливість впровадження профілактичного напрямку соціально-педагогічної діяльності з великою і різноманітною аудиторією.

Тематичний концерт – поєднання єдиною темою (інформаційно-просвітницького, превентивного чи профілактичного спрямування) різних за жанром художніх номерів у одній програмі. Тема концерту відображає його призначення (наприклад, «Знати, щоб захиститися», «Права людини мовою пісень», «Пам'яті померлих від СНІДу» і т.п.). Конферанс (текст ведучих, що поєднує номери концерту) повинен містити інформацію відповідно до теми концерту. Складовими концерту може бути пісенна вікторина, караоке, збір благодійних коштів (наприклад, збір коштів для тяжкохворої дитини відповідає реалізації права дитини на виживання та розвиток, на здоров'я та медичну допомогу).

Публіцистична вистава (агітбригада): цей жанр народився як можливість вести агітаційну роботу за допомогою сценічних прийомів, завдяки яким документальний, публіцистичний зміст набуває художніх форм. Ознаки жанру: віршовані тексти, відомі пісні, які набули нового змісту, використання прийому «апорт» (яскраві словесні заклики, звернення до глядача), театралізовані мініатюри. Яскравий та переконливий виклад інформації – важлива запорука дієвого профілактичного ефекту публіцистичної вистави.

Змагання команд КВК. Найпопулярніший серед молоді жанр. Він легкий, рухливий, емоційний, гумористичний. Необхідно доречно підібрати тему. Дуже важливим у цьому жанрі є «здоровий» гумор, який має викривати вади легковажної поведінки, сценічна культура, жвавість, гнучкість мислення.

Пластично-хореографічна вистава – це вистава, де основним засобом вираження інформаційно-просвітницького чи профілактичного матеріалу є пластика: рухи тіла, міміка, жест. Така вистава ведеться мовою символів і потребує виразних костюмів, реквізиту, можливо гриму, яскравих театральних атрибутів (свічки, тканини, стрічки тощо). Сюжет такої вистави

повинен бути ясним і зрозумілим навіть без слів, у ньому має бути яскраво виражена боротьба позитиву й негативу. Така вистава потребує також дуже виразного музичного рішення, а при можливості і використання сучасних технічних засобів, художнього освітлення, цікавих, ефектних мізансценічних рішень (мізансцена – розташування фігур на сцені). Дійовими особами можуть бути як герої-люди (школяр, наркоман, лікар), так і герої-символи (птах, ангел смерті, душа). Пластична дія вистави буде зрозумілішою для глядача, якщо її підтримати коментарем – голосом, який звучить «за кадром» і дає змогу ширше і глибше розкрити зміст вистави.

Інтерактивна вистава (форум-театр) – цей жанр обов'язково передбачає включення в події вистави глядачів, які цю виставу дивляться (interaction – взаємодія). Вистава форум-театру – методика інтерактивної роботи серед різних шарів суспільства, спрямована на вирішення соціальних проблем. Хід інтерактивної вистави потребує від глядача певних дій (можливо, голосування, відповідей на поставлені питання, виконання певної ролі в окремих сценах).

Така вистава, як і всі інші, повинна розвиватися за чітким сюжетом, але тут сюжет передбачає й участь глядача, який, можливо, впливає й на розвиток самого сюжету. Інтерактивна вистава є дуже ефективною в соціальному театрі, бо створює відчуття задіяності всіх присутніх в аудиторії, дає можливість не тільки акторам театру, а і глядачеві брати участь у продуктивній діяльності.

Джокер – головна дійова особа форуму-театру. Він веде захід від початку до кінця, від нього залежить успішність форуму-театру. Основна робота з вибраної проблеми проводиться саме джокером у процесі співпраці з аудиторією.

Інтерактивні ігрові форми передбачають обов'язкове включення аудиторії, яка стає учасником дійства, і його умови потребують від глядача певних дій, знань, вчинків. Інтерактивні форми дають змогу одночасно як подавати інформацію й формувати певні навички, так перевіряти наявний рівень знань та вмій.

Ігрова програма. Основним засобом вираження в цій

формі є гра. Саме через гру подається зміст, за допомогою гри моделюються різні ситуації, у яких формуються й відпрацьовуються необхідні навички. Ця форма у профілактичній роботі допомагає створити атмосферу активних, позитивних дій, яскраво виразити ідею програми. Сюжет ігрової програми (як і у випадку тематичного концерту) потребує певної логіки і сценічного рішення.

Інтерактивна акція «Тематичний ярмарок». На відміну від ігрової програми, не має певного сценарію, а лише сценарний план. Це низка заходів інформаційно-просвітницького, превентивного та/чи профілактичного спрямування (наприклад, розповсюдження спеціальної літератури, буклетів, пам'яток, тематичних календарів, наліпок; «обмін» знань на «товар»; презентація організацій, діяльність яких спрямована на попередження негативних явищ в освітньому середовищі тощо).

Ток-шоу. Інтерактивна телевізійна програма (від англ. talk show – розмовне шоу) – вид телепередачі, в якій один або декілька запрошених учасників обговорюють запропоновані ведучим теми. Як правило, при цьому присутні запрошені у студію. Іноді глядачам надається можливість поставити питання або висловити свою думку.

В умовах реабілітаційного закладу доцільне проведення «уявної телепередачі», але з обов'язковим запрошенням до участі в заході спеціалістів відповідного профілю (правоохоронців, наркологів, психотерапевтів, юристів), залежно від питання, яке виносить на обговорення, а також експертів – людей, в житті яких були подібні ситуації. Спілкування учасників ток-шоу з аудиторією повинно бути діалогічним, рухливим, цікавим.

Тематична дискотека – розважальний захід профілактичного спрямування. Для отримання «вхідного квитка» на дискотеку висуваються певні умови, пов'язані з тематикою заходу (наприклад, дати відповідь на питання; пригадати приказку тощо).

Під час такої дискотеки можна поширювати інформацію з обраної тематики, розповідати про відомих музикантів, які постраждали або загинули внаслідок соціальних «хвороб», або

про тих, які активно виступають, наприклад, за здоровий спосіб життя, безпечну поведінку, дотримання прав людини тощо.

Такий захід може стати своєрідним діагностичним інструментарієм для з'ясування вже наявного рівня обізнаності наркозалежних з обговорюваної проблеми.

До сучасних інтерактивних форм соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних відносять так звані *евент-форми*. Слово «евент» перекладається як «подія». Маються на увазі заходи, акції. Серед нині популярних у молодіжному середовищі є квести, перфоманси, флешмоби.

Гра станціями (Квест) – інтерактивний жанр, де учасникам пропонуються рухатися від «станції» до «станції» і, зупиняючись, отримувати чи демонструвати свої знання, набувати чи демонструвати певні навички. Для проведення превентивної та/або профілактичної роботи можна влаштувати станції, які за темою відповідають різним аспектам соціальних проблем та негативних явищ в середовищі ресоціалізації.

Foot-Quest (фут-квест) – гра, яка включає в себе послідовність пунктів (чекпоінтів або чеків), що знаходяться десь у місті/селищі, і в яких гравцям треба побувати під час гри. Кожен чек хитро зашифрований, отримати орієнтир на наступний можна тільки з попереднього.

Команди формуються або самими учасниками, або агентом, який знаходиться на старті. Склад команди повинен включати не менше 3-х осіб, максимальна кількість учасників визначається організаторами гри. Команда обирає собі назву, кожен учасник реєструється, команда отримує перше завдання – і гра почалася.

З собою треба мати необхідні атрибути гри, а саме: ліхтарик (залежно від періоду доби), компас, мобільний телефон, карту міста/селища тощо.

Тематика превентивних або профілактичних фут-квестів може бути різноманітною – від питань, пов'язаних з випадками порушення прав людини, до формування навичок здорового способу життя. Головне – вдало підібрати завдання, заздалегідь продумати та перевірити на безпечність маршруту, розташування чекпоінтів (обрані станції можуть, наприклад,

символічно відображати тематику фут-квесту тощо).

Флеш-моб – (англ. flash mob– «спалахуючий натовп») це заздалегідь спланована масова акція, зазвичай організована через Інтернет або інші сучасні засоби комунікації, у якій велика кількість людей оперативно збирається у громадському місці, протягом декількох хвилин виконує заздалегідь узгоджені дії (сценарій) і потім швидко розходитьсся.

Ідеологія класичного флешмобу дотримується девізу «Флешмоб поза релігією, поза політикою, поза економікою».

Найважливіші типові правила руху флешмобу: начебто спонтанне дійство, заборона збиратися або привертати увагу на місці до акції, одночасний початок і закінчення акції її учасниками. Після акції потрібно миттєво зникати з місця дії в різні сторони і робити вигляд начебто нічого й не було; сценарій повинен привносити абсурдність у те, що відбувається; не викликати агресивної реакції, не порушувати законів і моральних засад, не показувати ніяких політичних поглядів, Флешмоб-акції, що не дотримуються правил, вже будуть екстрім-мобом або політ-мобом.

Інтелектуально-пізнавальні форми. Найчастіше це варіанти інтелектуально-пізнавальних телевізійних програм, що реалізується через:

- стандартний підхід: використання сценаріїв вже існуючих інтелектуально-пізнавальних телевізійних програм: «Що? Де? Коли?», «Слабка ланка», «Брейн-ринг» тощо;

- творчий підхід: створити авторську за формою програму. Незмінним залишається зміст, основа якого «запитання – відповіді»;

- винахідницький підхід до підбору форм постановки запитань (саме запитання може містити в собі часткову інформацію, воно може бути поставлене у формі малюнка, пантоміми; до запитання можна додати варіанти відповідей тощо; потребує пошук форми проведення, яка надасть можливість глядачам брати не пасивну, а активну участь у програмі разом з учасниками двох команд, орієнтація на інтереси учасників, використання сучасних технічних засобів).

Художньо-прикладні форми. Містять візуальну інформацію.

Впливають на свідомість завдяки образотворчим засобам. Адресовані великій і різнорідній аудиторії. Різновиди художньо-прикладного жанру: тематичні виставки малюнків, плакатів, стінгазет за методикою «Розмовляюча стіна»; створення авторських малюнків на футболках, проектів пам'ятника; зйомка соціального чи профілактичного рекламного ролика; фестиваль тематичного графіті; тематичний показ модної колекції.

Основною метою використання зазначених засобів і форм соціально-педагогічної роботи з наркозалежною молоддю є сприяння повноцінній реабілітації, надання допомоги в подоланні життєвої кризи, відновлення втрачених соціальних зв'язків, пропаганда здорового способу життя.

При організації даних форм і засобів соціально-педагогічної роботи необхідно залучати таких суб'єктів соціальної сфери: соціальних педагогів, практичних психологів, представників правоохоронних закладів та культурно-розважальних закладів, фахівців реабілітаційних центрів та соціальних служб.

Розробка та впровадження інтерактивних форм соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних осіб має велике значення для подолання складних життєвих обставин, в яких перебувають ці особи, для розвитку їх особистісної сфери та відновлення втрачених соціальних зв'язків. Використання інтерактивних форм соціально-педагогічної роботи з наркозалежними сприяє відновленню соціального досвіду та норм поведінки, спілкування, емоційної стабільності, активного соціального життя, поновлення соціального статусу, сприяє розкриттю індивідуальних творчих здібностей молодшої особи з метою відволікання, переключення, заспокоєння і збагачення її духовного життя. Найбільш ефективними є інтерактивні форми соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних, до яких відносять: театралізовані, інтерактивні ігрові, інтелектуально-пізнавальні, художньо-прикладні, евент-форми.

Водночас, потребують подальшого вивчення і практичної розробки питання організації умов соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних, залучення до цього процесу найближчого соціального оточення наркозалежної особи, а також різноманітних соціальних інститутів.

Перейдемо до розгляду *технологій профілактики наркозалежності в молодіжному середовищі*, що складаються з декількох важливих напрямів роботи, виокремлених у специфічні технології.

Технологія профілактики суїцидальної поведінки наркозалежних.

Особливостями соціально-педагогічної роботи в напрямі профілактики негативних явищ є те, що досліджувана категорія осіб є вразливою і нестабільною в емоційному стані, тому можна говорити про необхідність профілактики суїцидальної поведінки.

Суїцидальна поведінка в молоді часто пояснюється несформованістю життєвого досвіду і невмінням визначити життєві орієнтири, а також втратою коханої людини з найближчого оточення або свідомо відкинутим почуттям любові, емоційним виснаженням, перевтомою; руйнуванням захисних механізмів особистості в результаті алкогольного або наркотичного сп'яніння, станом фрустрації або афекту у формі гострої агресії, страху, коли людина втрачає контроль над своєю поведінкою.

При профілактиці суїцидальної поведінки важливо враховувати фактори соціального середовища наркозалежної особи. Ці фактори визначаються мікрокліматом у сім'ї, в трудовому або навчальному колективі, станом соціальної сфери, дотриманням соціальної справедливості, матеріальною забезпеченістю та іншими об'єктивними обставинами, що впливають на поведінку людини.

Залучення наркозалежних за участю соціального педагога у волонтерську діяльність, особливо участь у профілактичних програмах для підростаючих поколінь за методом «рівний-рівному», вчить наркозалежних відповідально ставитися до власного здоров'я, осмислюючи власний негативний досвід небалого ставлення до себе, переоцінювати сенс життя, розуміти цінність допомоги людині, яка опинилась у скрутному становищі. Психологічні тренінги сприяють знаходженню шляхів подолання внутрішньоособистісної кризи наркозалежної особи. Соціально-педагогічні заняття різної проблематики (стосунків у родині, із протилежною статтю, на тему дружби,

довіри, відповідального ставлення до батьківства, гендерної тематики тощо) спрямовуються на формування соціальних знань, умінь і навичок щодо гармонійного співіснування з іншими членами мікро- і макросередовища, профілактику кризових ситуацій, складних життєвих обставин. Залучення фахівців у галузі права (юристів, адвокатів) дозволяє сформувати основи правової відповідальності таких осіб.

Ефективними заходами, спрямованими на подолання суїцидальної поведінки, розвиток соціального компоненту особистісної сфери молодшої особи, відновлення соціальних зв'язків особи із суїцидальною поведінкою, можна вважати інтерактивні форми роботи (диспути, дискусії, тренінгові заняття, бесіди).

Технологія формування соціальної відповідальності наркозалежних осіб у процесі їх реабілітації.

На тлі сучасних кризових явищ та тотального ризику в світі доводиться констатувати дефіцит соціальної відповідальності. Очевидною є проблема формування соціальної відповідальності наркозалежних осіб.

Важливі передумови для розробки проблеми пошуку сенсу власного життя і формування соціальної відповідальності були створені в працях філософів ХХ ст. – М. Гайдеггера, Ж.-П. Сартра, В. Франкла, які обґрунтували необхідність і правомірність філософського аналізу відповідальності через пошук сутності людини, акцентували увагу на особистій відповідальності не перед суспільством, а перед власним «Я». Соціально-психологічний аспект відповідальності особистості, коли в центрі уваги є структура особистості та властивості свідомості, досліджувався Л. Дементій, Н. Мінкіною, Ю. Мішиною, К. Муздабасвим, А. Растігесвим. Однак, незважаючи на необхідність формування сенсоутворювальних передумов існування наркозалежної особи, проблема соціальної відповідальності згаданої категорії осіб залишається поза увагою дослідників в галузі соціальної педагогіки.

Звертаючись до проблеми формування соціальної відповідальності, необхідно конкретизувати види соціальної відповідальності, які доцільно розглядати при побудові реабілітаційних та ресоціалізаційних програм для наркозалежних.

До таких видів відносимо: моральну, правову відповідальність, відповідальність щодо власного здоров'я, відповідальність за стосунки з оточуючими тощо.

У процесі одужання кожного реабілітанта бере участь мультидисциплінарна команда фахівців, яка складається з нарколога, психотерапевта, психолога, консультантів з хімічної залежності, соціального педагога. Зупинимось на формах і методах формування соціальної відповідальності наркозалежних осіб у реабілітаційних центрах. Під час проведення комплексних занять з розвитку особистості наголос робиться на формуванні знань, умінь і навичок особистісної компетентності, умінь ефективного функціонування в соціумі серед інших людей, обговорюються принципи суспільного життя, суспільні норми, значення високоефективної особистості для соціального середовища в цілому. Заняття за 12-ти кроковою програмою навчають нормам християнської моралі й етики, спираючись на загальнолюдські цінності, навчають поважати себе та інших людей, проявляти небайдужість та милосердя. Волонтерська діяльність реабілітантів, особливо участь у профілактичних програмах для підростаючих поколінь за методом «рівний-рівному», вчить колишніх наркозалежних відповідально ставитися до власного здоров'я, осмислюючи власний негативний досвід недбалого ставлення до себе. Психологічні тренінги сприяють знаходженню шляхів подолання внутрішньоособистісної кризи наркозалежної особи. Соціально-педагогічні заняття різної проблематики (стосунків у родині, із протилежною статтю, на тему дружби, довіри, відповідального ставлення до батьківства, гендерної тематики тощо) спрямовуються на формування соціальних знань, умінь і навичок щодо гармонійного співіснування з іншими членами мікро- і макросередовища. Залучення фахівців у галузі права (юристів, адвокатів) дозволяє сформувати основи правової відповідальності таких осіб.

Таким чином, формування соціальної відповідальності наркозалежних осіб у процесі їх реабілітації та ресоціалізації є одним із провідних завдань під час одужання цієї категорії осіб. Для повноцінного здійснення завдань з формування різних видів відповідальності доцільно залучати фахівців відповідного

профілю (лікарів, психотерапевтів, соціальних педагогів, юристів). Використання різноманітних форм і методів дозволить підвищити ефективність формування соціальної відповідальності наркозалежних.

Технології організації дозвілля наркозалежних осіб в реабілітаційних центрах.

Проблема повернення особистості в нормальні соціокультурні умови функціонування є ключовою проблемою ресоціалізації особистості, тим більше, коли йдеться про адиктивну особистість. Аналіз емпіричних досліджень і практичної діяльності в центрах реабілітації для наркозалежних показав, що найчастіше такі особи змушені проходити соціальну реабілітацію впродовж довготривалого часу (від трьох місяців і більше). Тому актуальною постає проблема організації їх дозвілля як в умовах центрів реабілітації, так і поза їх межами.

Теоретичні витoki педагогіки дозвілля досліджено А. Воловиком і В. Воловиком, проблеми організації дозвілля дітей у позашкільному середовищі розглянуто Т. Сущенко, основи соціально-культурної і дозвіллевої діяльності особистості розроблялися Т. Кисельовою, Ю. Красильниковим, Н. Максимовською, зарубіжний досвід дозвілля вивчала І. Петрова. Однак, питання планування і організації дозвіллевої роботи у специфічних середовищах ще не отримали належної уваги серед науковців.

Для розробки окресленої проблеми будемо виходити з точки зору прибічників діяльнісної концепції, які розглядають дозвілля як окремий вид життєдіяльності людини, що здійснюється відповідно до потреб індивіда з метою отримання задоволення. Такими формами дозвілля можуть бути творчі вечори, конкурси, виставки творчих робіт, літературні есе. Підвищувати ефективність дозвільної діяльності можна завдяки залученню до середовища реабілітаційних центрів волонтерів з числа студентства.

Другою, інтеграційною, будемо вважати концепцію ціннісного способу життя. Її сутність полягає в тому, що всі сфери людського життя мають дозвіллевий потенціал і цінність, тобто можливості для творчості, саморозвитку та самовдосконалення, так само як мають цінність різні види людської життєдіяльності (сім'я, навчання, робота, релігія тощо).

Оскільки найчастіше наркозалежна особа має знецінений погляд на дозвілля, зауважимо, що необхідно спеціально організовувати такі види дозвільної діяльності, які б підвищували роль дозвілля і дозволяли відновлювати психічні та фізичні сили наркозалежної людини, підвищували її освітній, духовний, творчий потенціал.

Якщо розглядати дозвілля в соціальному середовищі в загальному сенсі, то слід зазначити, що дія зовнішніх чинників на наркозалежного суттєво послаблюється в умовах реабілітаційного центру через вимушену ізолюваність, тому виникає необхідність компенсації дії цих факторів завдяки спеціально організованим формам дозвілля поза межами реабілітаційного центру. На нашу думку, наслідки соціальної депривації впливають на перебіг ресоціалізації наркозалежних осіб: депривований суб'єкт погано підготовлений до відповідного виконання низки ролей, яких очікуватимуть від нього і в умовах реабілітаційного центру, і в подальшому житті в суспільстві. Тому спеціально організовані культурні заходи, наприклад, відвідування театрів, кінотеатрів, відпочинок на природі, спілкування в невимушеній атмосфері, зустрічі із цікавими людьми, власна волонтерська діяльність реабілітованих наркозалежних створюватимуть умови для поступового повернення в суспільство із набуттям нового соціально позитивного досвіду.

Таким чином, завдяки спеціально організованим формам дозвільної діяльності, як в умовах реабілітаційних центрів, так і в соціальному середовищі, створюються умови для ресоціалізації цієї соціальної категорії. Вдало підібрані форми дозвілля закріплюють позитивний досвід наркозалежних і уможливають їх нормальне функціонування в соціумі.

Список використаної літератури

1. Андрух П. Г. Відносини сімейної співзалежності як мішень психосоціальної реабілітації осіб із наркоманіями / П. Г. Андрух // Вісник проблем біології і медицини. – 2011. – Вип. 2, т. 3. – С. 68–72. **2. Енциклопедія** для фахівців соціальної сфери / за ред. І. Д. Зверевої. – 2-е вид. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с. **3. Закон України** «Про соціальну

роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» в редакції Закону №2558-14 // ВВР України. – 2011. – № 42. **4. Новые** ценности образования: [тезаурус для учителей и школьных психологов]. – М. : Мега-Пресс, 1995. – 234 с. **5. Рожков М.** Соціально-педагогічний супровід як частина соціально-педагогічної діяльності / М. Рожков // Дитячий садок. – 2010. – №12. – 24 с. **6. Соціально** просвітницькі тренінги з формування мотивації до здорового способу життя та профілактики ВІЛ/СНІДу / [Упоряд. Страшко С. В., Животовська Л. А., Гречишкіна О. Д., Міненок А. О., Савонова О. В., Гаврилюк В. О.] – [2-е вид.]. – К. : Освіта України, 2006. – 276 с. **7. Чернецька Ю.І.** Соціально-педагогічна робота з ресоціалізації наркозалежних осіб в умовах реабілітаційних центрів : теорія та технології / Юлія Іванівна Чернецька. – Х. : ФОП Панов А.М., 2015. – 436 с.

В. І. Степаненко

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
кафедри соціальної роботи
навчально-наукового інституту історії,
міжнародних відносин і соціально-політичних наук,
ДЗ «Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка»

ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО ПРОФІЛАКТИКИ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ НА БАЗІ ГІПЕРЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

***Анотація.** У підрозділі представлено традиційні й інноваційні технології підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку. Зокрема, у межах проблеми надано характеристику таким технологіям як проектування, самопроектування, інформаційні, здоров'язберігаючі технології, технології практичної соціальної роботи (соціальна діагностика, консультування технологія соціального посередництва, технологія соціальної адаптації,*

соціальна терапія, технологія зв'язків з громадськістю, створення педагогічних ситуацій ті ін.).

Ключові слова: *технологія, підготовка, соціальний працівник, профілактика, обдарована дитина, девіантна поведінка на базі гіперздібностей, загальноосвітня школа.*

Сучасна система підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах включає у себе різні компоненти, серед яких особливе місце займає технологічний компонент. При використанні певних технологій підготовки майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи необхідно враховувати категорію клієнтів, сутність, зміст, специфіку того чи іншого напрямку роботи соціального працівника. Технологічний компонент повинен включати не тільки базові форми організації навчання (теоретичне і практичне навчання, самостійну роботу студентів), але й методи, що активізують, розвивають здібності у міждисциплінарній команді, соціумі.

Визначення сутності, змісту і специфіки технологій підготовки майбутніх фахівців у галузі соціальної роботи до профілактики девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку на сьогоднішній день є достатньо актуальним питанням у межах їхньої загальної підготовки і виступає складовою частиною системи підготовки соціальних працівників / соціальних педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Це обумовлено тим, що в обдарованих дітей, які мають труднощі, пов'язані з їхньою соціальною адаптацією, при відсутності надання своєчасної допомоги можуть спостерігатися прояви різних форм девіантної поведінки з негативними наслідками як для самої дитини, так і сім'ї, найближчого оточення, суспільства в цілому.

Технології підготовки фахівців з означеної проблеми пов'язані із засвоєнням студентами комплексу знань, умінь та навичок щодо розуміння сутності і форм девіантної поведінки на базі гіперздібностей, чинників і причин виникнення девіантних проявів у поведінці обдарованих дітей; вивчення та засвоєння технологій, форм і методів профілактичної роботи щодо попередження девіантної поведінки на базі гіперздібностей з урахуванням соціально-психологічних

особливостей і потреб дитини, використання індивідуального підходу до роботи з такими учнями.

При підготовці майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів до здійснення профілактики девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку особливу увагу слід приділяти особистісно-орієнтованим методам розвитку організаторських і лідерських якостей у майбутніх соціальних працівників, також груповим і колективним формам організації навчання, які формують особистісно-професійні компетенції.

На думку Н. Гарашкіної, технологічний компонент вищої професійної освіти у галузі знань «Соціальна робота» повинен містити традиційні й інноваційні освітні технології (професійне навчання і виховання, волонтерська, дослідницька діяльність, інші види самостійної і творчої діяльності студентів) [7, с. 150].

Показники технологічного компоненту готовності до роботи з обдарованими учнями наступні: вміння створювати особистісно-орієнтовані ситуації, здатність проектувати особистісно-орієнтовану діяльність, володіння способом соціально-педагогічної діагностики особистісного розвитку обдарованих учнів, здатність організувати співпрацю один з одним, взаємодія, спільна діяльність, уміння бути фасилітатором, володіння методами роботи з обдарованими дітьми щодо профілактики у них девіантних проявів у поведінці.

Технологічний процес дозволяє повністю розділити у часі й просторі процеси створення навчальної інформації та її індивідуального споживання в інтерактивному режимі. Технологія виступає як система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу [15, с. 320].

Особливістю підготовки майбутніх соціальних працівників є полісуб'єктність, тобто залучення в освітній процес не тільки викладачів і студентів, але й супервізорів на практиці, фахівців соціально-психологічних служб загальноосвітніх навчальних закладів, реалізаторів соціальних проектів і програм тощо.

Технології підготовки майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку розглянемо на прикладі роботи

Державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» за програмами підготовки «Соціальна робота», «Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Практична психологія» з означеної проблеми здійснюється наступним чином. Під час теоретичної і практичної підготовки соціальних працівників за освітніми рівнями «бакалавр», «магістр» розглядаються окремі теми й питання як теоретичного, так і практичного плану. Формування у студентів певних умінь та навичок здійснюється під час вивчення окремих тем таких навчальних дисциплін, як «Теорія соціальної роботи», «Соціальна педагогіка», «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з дітьми групи ризику», «Соціальна робота з дезадаптованими людьми», «Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми», «Соціально-педагогічна профілактика девіантної поведінки» тощо.

Практичні навички роботи з учнями з девіантною поведінкою на базі гіперздібностей студенти здобувають під час виробничих практик на базі загальноосвітніх шкіл різного профілю та волонтерської діяльності. Виробнича практика дозволяє визначити результативність діяльності студентів як майбутніх соціальних педагогів освітніх закладів. При цьому доцільно акцентувати увагу на вміннях студентів переводити негативні якості особистості у позитивні, відповідність змісту форм і методів впливу віковим й індивідуальним особливостям дитини, можливості допомогти учню в самореалізації, самовихованні, вміннях створювати індивідуальні програми розвитку особистості, реалізовувати їх, здатність запропонувати заходи своєчасного вирішення проблем [16].

Особливостями технологій сучасної соціальної роботи як засобів вирішення соціальних проблем є комплексність і міждисциплінарність. Технологія підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ як процес характеризується розподілом процесу на взаємопов'язані етапи; координованим і поетапним виконанням дій усіх суб'єктів середовища, спрямованих на досягнення мети – формування професійної компетентності у студента [7, с. 150].

Ефективність професійної підготовки під час навчання їх

у вищому навчальному закладі суттєво залежить від організаційних форм навчальної роботи. Така робота вимагає належної змістової наповненості занять, зорієнтованої на новизну інформації та різноманітні види пошукової аналітичної, розвивальної, творчої діяльності. У вищому навчальному закладі формами організації навчального процесу традиційно є лекція, семінар, лабораторний практикум, індивідуальні та групові консультації, колоквіуми, ділові ігри, навчальні конференції тощо. Проте серед методів навчання студентів мають переважати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь та навичок.

Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, класифікацію навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток їх творчих здібностей [1, с. 306].

Методи викладання спрямовані на посилення самостійної роботи студента, формування творчого підходу до вирішення поставлених завдань. З цією метою показуються різні точки зору на одну і ту ж проблему, даються завдання, які потребують самостійного аналізу джерел наукової літератури, анотуються посібники, аналізуються і обговорюються законспектовані статті і написані реферати. Навчально-дослідницькі завдання, які супроводжують усі заняття, спрямовані на включення студентів в індивідуальну і групову пошукову діяльність.

Актуальним є впровадження нововведень у вищих навчальних закладах. Враховуючи те, що значний обсяг навчального матеріалу студентам доводиться опрацьовувати самостійно, особливо важливим стає перехід до інноваційних технологій навчання, висока ступінь гнучкості яких дозволяє ефективно використовувати їх у різних ситуаціях навчального процесу у вищій школі. Інновація сама по собі охоплює не тільки поняття нового, але й актуального. Вона вказує на позитивний характер змін, їхню соціальну потребу [16].

Позитив інноваційних технологій є у наступному:

- дають змогу набути міцні та усвідомлені знання;
- розвивають самостійність у навчальній діяльності;
- створюють позитивний емоційний настрій, без боязкості

невірних відповідей, переважає почуття впевненості;

- зростає мотивація до подальшого навчання;
- підвищується самооцінка.

Інноваційна діяльність дає змогу професійного зростання, здатності до саморозвитку, прогнозування результатів навчання. Тобто, інноваційна діяльність залежить від сукупності якостей фахівця, що визначають його спрямованість на розвиток особистої професійної діяльності та діяльності колективу, а також, здатність виявляти актуальні проблеми навчання студентів, знаходити та реалізувати ефективні засоби їх розв'язання. Головна складова готовності фахівця до інноваційної діяльності – наявність мотиву залучення до цієї діяльності [18, с. 44–45].

До інноваційних методів підготовки у ВНЗ відносять:

- об'єктивно нові, як результат педагогічної творчості;
- адаптовані до ВНЗ зарубіжні практики чи з інших сфер соціальної і професійної діяльності;
- відомі методи, які використовують в нових умовах.

Серед інноваційних технологій навчання виокремлюють активні методи, які включають у себе проблемні лекції, лекції з окремої теми студентам під керівництвом викладача-наставника; семінари-дискусії; ігрові й імітаційні; моделювання; навчання у природніх умовах; «інструктаж»; виконання завдань у команді; розбір і аналіз аудіо- і відеозаписів роботи з клієнтами; робота над індивідуальними і груповими проектами; співвіднесення методи «імітації» з «живою» практикою та ін.

До інноваційних методів навчання студентів – майбутніх соціальних працівників відносять також методи модульного навчання (дозволяють вивчати кожну тему на певному рівні: загальних основ, поглибленого вивчення і прийняття рішень типовими методами, на рівні спеціального підходу до вирішення й обґрунтування конкретних професійних дій); метод кейсів (аналіз конкретних ситуацій, імітаційне моделювання, розвиток здатності оцінювати альтернативи, обирати оптимальний варіант, планувати його здійснення); методи групової взаємодії (мозковий штурм, конкурси, колективне вирішення й оцінка); метод проектного навчання (самостійне вирішення певної

соціальної проблеми); методи інтерактивного навчання (тренінги, ділові й рольові ігри та ін.) [7].

Якісними характеристиками інноваційності сучасних педагогічних технологій виступають:

- випереджувальний характер, сутність якого полягає в тому, щоб своєчасно підготувати особистість до успішного функціонування в соціокультурних умовах, які постійно змінюються;

- особистісно-орієнтований характер, полягає у суб'єкт-суб'єктних відносинах, розповсюджує ступінь свободи, індивідуальних вподобань, освітніх траєкторій, затверджує самоактуалізацію особистості викладача і студента;

- спрямованість на формування множинності суб'єктних картин світу, змістовно-пошуковий діалог, структурування особистісних знань світу;

- спрямованість на організацію самостійної пізнавально-пошукової діяльності студента на основі навичок самоспостереження, самопізнання, рефлексії, самоосвіти;

- визнання технології як системоутворювального чинника практичного перетворення системи навчання в освітньому закладі у відповідності до поставлених завдань;

- опора на сукупність інформаційно-пізнавальних систем, які виконують аналітико-оцінкові функції відносно інших інформаційних систем [16].

Американські вчені встановили, що для досягнення рівня майстерності, екстра класу необхідно 10 000 годин практики, або три години занять над собою в день, 20 в тиждень упродовж десяти років (зрозуміло, що 10 000 годин можна відпрацювати й раніше). Тобто талановитість розглядається як здатність працювати до тих пір, поки не зітреться «грань між природною обдарованістю і відпрацьованою майстерністю».

З позицій компетентнісного підходу цей рівень ще можна назвати стадією неусвідомленої компетентності. У багатьох випадках у професійній діяльності також високо оцінюють авторський оригінальний інноваційний продукт як вияв професійного таланту працівника [3, с. 38].

Важливу роль у розвитку професійної підготовки до

роботи з обдарованими дітьми відіграють міжнародні організації. Лідером серед міжнародних організацій, що опікуються проблемами обдарованих і талановитих школярів є Всесвітня рада сприяння освіті обдарованих та талановитих дітей (World Council for Gifted and Talented Children – WCGTC) – інноваційна освітня мережа, до складу якої входять освітяни-практики, науковці, інші зацікавлені особи з усього світу.

Головною метою діяльності організації є «привернення уваги світової спільноти до проблем обдарованих і талановитих дітей та сприяння розкриттю їх цінного потенціалу на користь людству».

Для реалізації поставленої мети у сфері підготовки фахівців до роботи з обдарованими дітьми передбачається виконання наступних завдань:

- забезпечення обміну інформацією, прогресивними ідеями та досвідом через проведення міжнародних конференцій (один раз на два роки);
- забезпечення можливостей для професійного розвитку спеціалістів, які працюють з обдарованими дітьми різного віку;
- створення та підтримка національних освітніх мереж у сфері освіти обдарованих і талановитих дітей у країнах, представники яких є членами WCGTC тощо.

Однією з найстаріших і найвпливовіших європейських організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих є створена у 1987 році Європейська рада з високих здібностей (European Council for High Ability – ECHA). ECHA виступає координаційним центром, що об'єднує організації у сфері освіти обдарованих і талановитих із Західної та Східної Європи. Головною метою Європейської ради з високих здібностей є обмін інформацією серед усіх зацікавлених у процесі надання послуг обдарованим і талановитим сторін – освітян, дослідників, психологів, батьків та самих обдарованих осіб.

Результати роботи цієї організації у багатьох випадках визначають підходи і технології підготовки фахівців до роботи з обдарованими дітьми в системі вищої освіти європейських країн.

Отже, найпоширенішими формами міжнародної співпраці

є обмін досвідом через регулярні міжнародні, національні та регіональні конференції, що передбачають залучення всіх учасників процесу надання освітніх послуг обдарованим дітям та молоді, а також видання спеціалізованих наукових видань з питань освіти зазначеної категорії осіб. Важливим напрямом міжнародної співпраці є професійний розвиток фахівців як головних агентів змін [5].

У сучасних умовах стає актуальним аксіологічне проектування освітніх технологій підготовки у ВНЗ, що пов'язане з особливостями соціальної роботи і соціальною освітою. Це передбачає забезпечення гуманістичної спрямованості в цілепокладанні підготовки соціальних працівників у ВНЗ. Велике значення має націленість на гуманізацію системи підготовки кадрів і передбачає, з урахуванням принципів відкритості і соціального партнерства, зміну ціннісної позиції ВНЗ, кафедри, випускових фахівців соціальної роботи [8, с. 437].

В контексті аксіологічного підходу особливе місце займає самопроектування. Самопроектування як технологія діяльності супроводжується створенням певного віртуального образу свого особистісного і професійного розвитку і побудовою траєкторії його досягнення у процесі здійснення актуальних для нього функцій.

Самопроектування у соціально-педагогічній діяльності з обдарованими дітьми пов'язане з розвитком, самовдосконаленням, набуттям культури, умінь, навичок і досвіду взаємодії з ними. Воно здійснюється на основі бути активним суб'єктом свого самовдосконалення, що передбачає формування особистісних цілей і цінностей.

Особливості самопроектування наступні:

- дає чітке розуміння перспектив здійснення професійної діяльності і власного особистісного і професійного зростання;
- дозволяє побачити своє місце і роль у здійсненні взаємодії з обдарованими учнями;
- є різновидом розумової діяльності і засновується на глибокому і всебічному аналізі своїх сильних і слабких сторін;

- виступає у якості способу втілення у життя своїх можливостей і планів;
- є інструментом професійного самовдосконалення, оскільки відповідні перспективи можуть бути підкріплені взятими на себе зобов'язаннями і обіцянками.

Самопроекування діяльності соціального працівника є чинником ефективної соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми [9, с. 96].

З технологічної точки зору можна виокремити три рівні професійної готовності фахівця до роботи з обдарованими дітьми: орієнтовно-інструментальний, професійно-прикладний, творчо-рефлексивний.

Орієнтовно-інструментальний рівень може біти визначений як «пристосування» до особистісно-орієнтованої діяльності на основі розуміння цього підходу при взаємодії з дітьми, гуманізації освіти в цілому. Фахівець має намір оволодіти особистісно-орієнтованими технологіями, але поки що здатний це зробити лише на рівні відтворення готових алгоритмів дій, тобто так звані дії «за методичкою», за шаблоном, спираючись на досвід інших фахівців. На цьому рівні спеціаліст здатний розібратися у проблемі, але не виходячи за межі звичних смислових орієнтацій.

Професійно-прикладний рівень готовності соціального педагога / соціального працівника характеризується формуванням досвіду проектування особистісно-орієнтованої діяльності при взаємодії з дітьми и використанням власної цілісної технології з орієнтацією на конкретну предметну область. Критерієм досягнення цього рівня є володіння професійною специфікою особистісно-орієнтованої діяльності, її практико-орієнтований характер при вирішенні поставлених завдань. На цьому рівні передбачається здатність до виробки тактики і стратегії особистісно-орієнтованої взаємодії з дітьми, володіння технологією особистісно-орієнтованої діяльності і практичної готовності до усвідомленого вибору технології роботи з учнями з ознаками обдарованості у межах гуманітарної парадигми, до рефлексії і прогнозування результатів своєї професійної діяльності.

Творчо-рефлексивний рівень передбачає достатньо високу сформованість всіх компонентів професійної готовності до роботи з обдарованими дітьми. Критеріями досягнення цього рівня є інтегративний, полі функціональний характер особистісно-орієнтованої професійної діяльності; високий ступінь вільного орієнтування, особистісної свободи і творчої самореалізації у професійному середовищі. Цей рівень пов'язаний з виробленням стратегії цілісного здійснення будь-яких видів особистісно-орієнтованої взаємодії.

Головна характеристика творчо-рефлексивного рівня – здатність перетворення професійної соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми на особистісному рівні. Фахівець, як і раніше, може використовувати готові прийоми, але вже вкладає в них суто своє, особистісне, яке відповідає його творчій індивідуальності, особливостям особистості обдарованого учня, конкретному рівню його вихованості, розвитку. Спеціаліст враховує усі нюанси і особливості діяльності. В ситуаціях взаємодії з учнями він демонструє екзистенціональний (найвищий) рівень саморегуляції, що забезпечує можливість вибору і автономний розвиток.

Творчо-орієнтований рівень дозволяє не бути об'єктом зовнішній впливів, а свідомо обирати прийоми, способи взаємодії, професійної поведінки. Цей рівень можна назвати особистісно-самостійним, продуктивним, евристичним. У світоглядному, аксіологічному аспекті він визначається виробкою власної позиції, ціннісного відношення до особистісно-орієнтованої соціально-педагогічної діяльності, що проявляється у рефлексії своїх мотивів, смислів, цілей, якості і результатів діяльності; у поєднанні особистісної свободи і відповідальності, набутті свідомого ціннісного вибору точки зору, лінії поведінки [6, с. 86–88].

Використання інформаційних технологій в освітньому процесі забезпечує реалізацію принципу особистісно-орієнтованого навчання. Наприклад, створення реальних і віртуальних спільнот в Інтернет-просторі щодо певної наукової проблеми допомагає студентам отримати знання, забезпечує спілкування, роботу над спільним завданням, проектом, дозволяє розкрити різні творчі здібності.

Студенти і викладачі вищих навчальних закладів разом з задіяними фахівцями у галузі соціальної роботи, психології, юриспруденції, охорони здоров'я через інтернет-портал можуть приймати участь в обговоренні проблем обдарованих дітей та наслідків несвоєчасного їхнього вирішення. Через таке спільне обговорення, яке може бути організоване в формі форуму, вебінару, інтернет-конференції тощо, виробляються технології роботи щодо профілактики девіантної поведінки на базі гіперздібностей.

Сучасні вчені у своїх дослідженнях відмічають, що медичне забезпечення обдарованих дітей повинно здійснюватися у режимі моніторингу з проведенням оздоровчо-реабілітаційних програм на базі освітнього закладу, а заходи первинної профілактики повинні біти пріоритетними у діяльності адміністрації освітніх закладів. Такий підхід передбачає використання здоров'язберігаючих технологій при організації навчального процесу. Шляхами використання інформаційних технологій зі збереженням здоров'я є використання технологій рівневої диференціації, індивідуального навчання, групових, ігрових технологій, розвивального навчання.

Однією з важливих тенденцій розвитку системи вищої освіти у сучасних умовах є використання електронного (дистанційного) навчання, яке дозволяє автоматизувати значну частину організаційних процесів, які притаманні здійсненню освітньої діяльності, підвищити ефективність різних компонентів навчального процесу, організувати навчання і самостійну роботу студентів. Однак при дистанційному навчання неможливо виключити допомогу студентам з боку викладача.

Перевагами дистанційного навчання є: можливість масового охоплення; можливість створення сприятливого психологічного комфорту для студента через його знаходження у звичній для себе обстановці, яка не визиває додаткового стресового навантаження; відсутність витрат часу на проїзд до місця проведення занять; відсутність необхідності адаптації до індивідуальних особливостей викладачів.

Однак дистанційні форми навчання мають і певні недоліки, оскільки вони не дозволяють слідкувати за процесом вирішення задач і ходом думки студента в режимі оперативного

контролю його діяльності; збільшується вірогідність помилок, допущених студентів, яка пов'язана не з їхньою некомпетентністю, а з технічною стороною, наприклад, випадкові збої у роботі техніки [19].

На думку А. Матюшкіна, А. Савенкова, О. Яковлевої, Дж. Віснера, Дж. Ротні, М. Санборна та ін., фахівець при роботі з обдарованими дітьми має бути готовий до розробки гнучких, індивідуалізованих програм; створення теплої, емоційно безпечної атмосфери; забезпечення зворотного зв'язку; поваги особистості; формування позитивної самооцінки в учня; заохочення творчості і роботи уяви; стимулювання розвитку розумових процесів.

Різниця у техніці роботи у фахівців, які пройшли спеціальну підготовку, полягає в розподілі часу на види активності. Фахівці, які працюють з обдарованими дітьми, менше говорять, менше дають інформації, рідше вирішують завдання за учнів. Замість того, щоб відповідати на питання, вони надають цю можливість дітям. Більше питають і менше пояснюють. Все це активізує учнів.

Істотна різниця помітна і в техніці постановки питань. Спеціально підготовлені фахівці по роботі з обдарованими дітьми більше використовують відкриті питання за типом: «Що сталося б, якщо?». Проективні питання сприяють розвитку уяви і творчого мислення у дітей. Використовується техніка провокування учнів виходити на межі їх початкових варіантів відповідей такими питаннями, як «Що ти мав на увазі?», «Якщо вона права, то яким чином (як) це впливає на...?». Питання такого типу дозволяють поставити учня на позицію іншого.

Найбільша різниця спостерігається у тому, як здійснюється зворотний зв'язок. Фахівець по роботі з обдарованими дітьми уникає реагування на кожний вислів, уважно слухає. Така поведінка забезпечує при груповій роботі те, що учні під час заняття взаємодіють, часто самі коментують ідеї і вислови своїх однокласників, стають більш самостійними у судженнях [2, с. 234].

У межах технологічної готовності студентів до здійснення діяльності необхідно звертати увагу на знання і вміння використовувати на практиці діагностичні методики, уміння

ставити «соціальний діагноз», визначати причини відхилень у поведінці дітей, виявляти обдарованих дітей, вміти програмувати і прогнозувати процес виховання і планувати особисту діяльність, здійснювати коректування самооцінки учнів, статусу дитини у колективі, здатність організувати колективну творчу діяльність дітей разом з дорослими і координувати діяльність всіх суб'єктів соціального виховання, здатність взаємодіяти з соціальними службами, надавати кваліфіковану допомогу дитині в саморозвитку, самовихованні, самоорганізації, встановлювати довірливі відносини з дитиною, вміння будувати відносини з сім'ями на основі співпраці, виявляти тип сім'ї, її особливості, причини несприятливого клімату в ній [16].

Складність і специфіка технологій соціальної роботи з обдарованими учнями потребує залучення фахівців різного профілю. Під час підготовки студенти вивчають наступні технології практичної роботи з зазначеною категорією дітей.

Соціальна діагностика – збір первинної, якомога найбільш повної інформації про дитину, її аналіз з визначенням пріоритетності проблем. Серед методів соціальної діагностики слід виокремити спостереження, бесіду, соціометрію, тестування, бібліографічний метод.

Соціальна профілактика – попередження соціальної дезадаптації обдарованих дітей, девіантної поведінки на базі гіперздібностей.

Консультування (контактне, дискантне, соціальне) щодо проблем і труднощів обдарованих дітей, специфічних реакцій і різних варіантів їхньої поведінки.

Технологія соціального посередництва – захист інтересів дитини, налагодження взаємодії, гармонізація розвитку дитини з урахуванням її особливостей і потреб.

Технологія соціальної адаптації – організація цікавої творчої діяльності і дозвілля з урахуванням інтересів дитини, навчання взаємодії з оточуючими.

Соціальна терапія – музикотерапія, ритмотерапія, ігротерапія, арттерапія, бібліотерапія, імаготерапія, пісочна терапія тощо. Вибір зазначених технологій соціальним працівником залежить від віку дитини і виду обдарованості. Ці технології, які використовують у відношенні до дітей, дають

можливість позитивного особистісного розвитку, вчать дітей вирішувати проблемні ситуації.

Технологія зв'язків з громадськістю – привернення уваги до проблем обдарованих дітей, інформування суспільства, оповіщення про заходи, які представляють інтерес для таких дітей, організація зустрічей з представниками ЗМІ [11].

Обдарованість як категорія девіантного ризику у більшості випадків здатна провокувати особистість на складні процеси, пов'язані з пошуком себе, можливістю проявити свій талант, визнанням і успіхом. Це сприяє розвитку негативних наслідків, таких як соціальна дезадаптація, девіантна поведінка, внутрішньо особистісні і міжособистісні конфлікти [14].

Великий вплив на повсякденне життя і перспективи розвитку дитини має школа. На школу покладені найважливіші функції: передача знань, культурних і моральних цінностей, допомога в соціальній адаптації і виробі адекватної соціальної поведінки, сприяння особистісному зростанню. Але не завжди школа виконує свої функції.

Школа може не тільки не запобігати однобічній фіксації на учбовій діяльності чи окремих її видах, а й провокувати цю фіксацію, підкріплювати її, як бажану і схвалювану. Непоодинокими є випадки, коли колишні відмінники, обдаровані діти, стаючи дорослими, обирають шлях адиктивної, суїцидальної, деліквентної поведінки.

Освітні заклади охопила хвиля виявлення обдарованих дітей. Співпраця батьків і педагогів у цьому напрямі дуже тісна. Сама по собі допомога – явище гуманне. Однак часто дорослі забувають про те, що дитина є дитиною, і ігнорують її потреби. Результатом такого ігнорування стають нервові зриви, зниження імунітету, перевтома, відрив від спілкування з однолітками, вантаж незадоволених дитячих потреб, збіднення життєвого досвіду, відсутність ініціативи тощо. Коли настає час проявити самостійність у протистоянні життєвим труднощам, тоді у дітей виникає страх, втрата рівноваги і почуття безпеки. Саме така ситуація може призводити до появи різних форм девіантної поведінки на базі гіперздібностей.

Пізнання реальності ускладнюється для дітей тим, що в освітніх закладах не вистачає фахівців, здатних грамотно,

відкрито, без іронії, лицемірства вести з дітьми бесіди на теми, які представляють для них життєво важливий інтерес, але які обернені дорослими у «зони підвищеної таємності» [12, с. 21–22].

Найбільш оптимальним у формуванні готовності соціального педагога / соціального працівника щодо профілактики девіантної поведінки на базі гіперздібностей у дітей шкільного віку є використання спеціально створених в процесі навчання педагогічних ситуацій. Це дозволяє вийти на усвідомлення майбутнім фахівцем предмету професійної діяльності, а згодом – на мету роботи, яка в найбільшій мірі відповідає даному предмету професійної діяльності. Потреба опиратися у процесі навчання на предмет професійної діяльності й обумовлює застосування педагогічних ситуацій у вищій освіті.

Робота з педагогічними ситуаціями має особливе значення, оскільки максимально наближує процес навчання до реальних умов через спільний предмет професійної діяльності. Зміст програм підготовки має бути зорієнтований на оволодіння способами професійної діяльності [3].

Соціальний педагог завжди діє у конкретних ситуаціях, тому важливо навчити студентів усвідомлювати ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі творчого пошуку, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень [1, с. 307].

Скорочення обсягу годину ВНЗ, які відводяться на вивчення дисциплін, що торкаються питань роботи з обдарованими дітьми, їх проблем, соціальної дезадаптації, девіантних проявів у поведінці, не сприяє формуванню у майбутніх соціальних педагогів / соціальних працівників умінь грамотно будувати індивідуальну і групову роботу з такими учнями. Недостатній рівень підготовки до роботи з обдарованими дітьми, що виявляють особливості у поведінці й мисленні, призводить до конфліктності, неефективності педагогічного процесу, тому й нереалізованості потенціалу дітей і фахівця.

Водночас, формування й виявлення педагогічних умінь (уміння показати учням, що їхні емоції та почуття є справді важливими, передати учневі власні щирі почуття й чесно оцінювати ситуації, донести важливість передовсім особистості учня) дозволяють встановити відкриті, довірливі та ефективні

стосунки із обдарованими учнями [13, с. 8].

За рішенням Всесвітньої організації охорони здоров'я обдаровані діти входять до групи ризику. В сучасних умовах потребує вирішення проблема їх особистісної, соціальної самореалізації і професійного самовизначення в нових соціальних і економічних реаліях. Тому дуже важливо і необхідно здійснювати ефективну і результативну соціальну роботу з зазначеною категорією дітей, використовуючи різні технології роботи. Соціальна допомога обдарованим дітям набула статусу самостійної науково-практичної проблеми. Необхідно створення умов для мінімізації їх проблем, надання адресної підтримки кожній дитині [11, с. 128].

Ефективність взаємин соціальних працівників із обдарованими учнями залежить від можливості реалізації творчого потенціалу суб'єктів педагогічного процесу, педагогічних умінь і особистісних якостей фахівця, врахування мотиваційно-особистісних особливостей учнів, наявності відповідних соціальних умов.

Шкільна дезадаптація обдарованих дітей зумовлюється передусім недостатністю підготовки фахівців до роботи з ними: невпевненістю у власних можливостях, «професійною деформацією», ригідністю мислення [13, с. 17].

Соціальний працівник / соціальний педагог відіграє значну роль у створенні освітнього виховного середовища, що сприяє розвитку творчої природи обдарованої дитини. Відповідно, це висуває особливі вимоги до його професійної й особистісної підготовки. Тут вже недостатньо високої предметної підготовки, оскільки навчання починає набувати розвиваючого характеру. Підготовка соціального педагога, крім предметної підготовки, повинна містити в собі такі компоненти:

- уявлення про те, що таке обдарованість і особливості розвитку обдарованих дітей;
- розуміння того, що таке розвиваюча освіта, у чому її відмінність від традиційних форм навчання й виховання;
- знання психологічних закономірностей і особливостей вікового й особистісного розвитку дітей;
- знання про те, що таке загальноосвітнє середовище,

його різновиди (сімейне, молодшошкільне, середньошкільне, старшошкільне, позашкільне, додаткове й стихійне), хто є його суб'єктами, які теми освітнього середовища існують, а також які типи взаємодії між суб'єктами спостерігаються (авторитарний, демократичний, гуманістичний та ін.);

- знання методів проектування навчального процесу;
- уміння реалізувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між різними суб'єктами освітнього середовища (з учнями наодинці, з батьками, колегами-вчителями, зі своїм керівництвом);
- уміння стати в рефлексивну (самоусвідомлюючу) позицію по відношенню до того, що вчити, як учити, навіщо вчити [20, с. 119].

Правила і норми діяльності фахівця в контексті роботи з даною категорією дітей, які повинні бути закладені у професійній позиції соціального працівника:

а) повага до дитини, прийняття її як особистості, чуйність, уміння бачити і чути, співпереживати, терпимість і терпіння, вміння зрозуміти;

б) прихильність до діалогових форм спілкування з дітьми, вміння говорити по-товариськи, вміння слухати, чути, почути;

в) повага гідності і довіра, віра у кожную дитину, розуміння її інтересів, очікувань, прагнень, намірів;

г) очікування успіху у вирішенні проблеми, готовність надати сприяння і пряму допомогу при вирішенні проблеми, відмова від суб'єктивних оцінок і висновків;

д) визнання права дитини на свободу вчинку, вибору, самовиразу; визнання волі дитини та її права на власне волевиявлення (право на «хочу» і «не хочу»);

є) заохочення і схвалення самостійності, незалежності, впевненості у своїх сильних сторонах, стимулювання самоаналізу; визнання рівних прав дитини у діалозі і вирішення власної проблеми;

ж) вміння бути товаришем для дитини, готовність і здатність бути на боці дитини, готовність нічого не вимагати натомість;

з) власний самоаналіз, постійний самоконтроль, здатність змінювати позицію оцінку / самооцінку [10, с. 114].

Американською дослідницею Р. Дженкінс-Фрідман сформульовані вимоги до компетентності фахівців, які працюють із обдарованими учнями, що охоплюють:

- управлінсько-фасилітаторські навички (співпраця з батьками, ведення документації, складання планів);
- педагогічні та дослідницькі навички (ведення занять, спостереження за класом, написання наукових статей);
- соціально-консультативні навички (професійна соціалізація, швидке інтегрування інформації та обмін думками);
- організаційні навички (проведення зборів, написання грантів, організація довготривалої групової взаємодії);
- інтерактивні навички (консультування колег, організація і презентація матеріалу) [4, с. 319].

Ю. Яблоновська виділяє такі риси професіонала, який може працювати з обдарованими дітьми: високий рівень інтелектуального розвитку, чуйність, почуття власної гідності, здатність переносити великі моральні навантаження, гарна саморегуляція, вміння підтримати, захистити, надати допомогу, комунікативність, високі організаторські здібності, вміння будувати педагогічну діяльність на основі результатів психодіагностики особистості дитини, з огляду на її індивідуальні й вікові особливості, вміння адаптувати свою діяльність до особистості кожної дитини, вміння розробляти й упроваджувати авторські програми, вміння створювати ситуацію успіху, умови для самореалізації особистості учня, стимулювати творчість дитини, вміння використовувати у своїй діяльності інноваційні методи та технології навчання й розвитку дітей [17, с. 51].

Розвитку особистісних і професійних якостей у майбутнього соціального педагога / соціального працівника, необхідних при роботі з обдарованими учнями, які мають девіантні прояви у поведінці, можна досягти за допомогою надання знань студентам про процес навчання, розвиток, особливості обдарованості, форми девіантної поведінки на базі гіперздібностей, проведення тренінгів у досягненні розуміння себе та інших, тренування вмінь, необхідних для того, щоб діяти ефективно. Попереджуючи негативні наслідки феномену «обдарованість», доцільно використовувати низку соціально-педагогічних дій, покладених в

систему. Така система повинна містити оптимально підібрані технології соціально-педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Антонова О. Є.** Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів: монографія / О. Є. Антонова. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.
- 2. Бакаева О. Н.** Использование педагогических технологий в подготовке педагога к работе с одаренными детьми 5–10 лет в системе высшего образования / О. Н. Бакаева // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. – Вып. 4(16). – С. 370–375.
- 3. Барабаш О. Д.** Педагогічні ситуації у процесі підготовки педагогів до роботи з розвитку дитячої обдарованості / О. Д. Барабаш // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2013. – № 3. – С. 38 – 39. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2013_3_12.
- 4. Бойченко М. А.** Вимоги до вчителів, які працюють із обдарованими учнями у загальноосвітніх школах США, Канади та Великої Британії / М. А. Бойченко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2015. – Вип. 45 (98). – С. 313 – 321.
- 5. Бойченко М. А.** Діяльність міжнародних організацій у сфері освіти обдарованих і талановитих школярів / М. А. Бойченко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал / МОН України, Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка ; [ред. кол.: А. А. Сбруєва, О. Є. Антонова, Дж. Бішоп та ін.]. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2015. – №5(49). – С. 33–40.
- 6. Галацкова И. А.** Одарённый ребёнок: психолого-педагогические основы выявления и развития: учеб.-метод. пособ. / И. А. Галацкова, Е. Ю. Журбенко, М. И. Лукьянова, Л. И. Пентехина, Т. Б. Табарданова. – Ульяновск: УИПКПРО, 2011. – 146 с.
- 7. Гарашкина Н. В.** Инновационные образовательные технологии как компонент высшего профессионального образования по направлению «Социальная работа» / Н. В. Гарашкина // Современные проблемы образования. – 2013. – № 9 (055). – С. 148–155.
- 8. Дружинина А. А.** Аксиологическое проектирование технологии формирования

управленческой культуры будущего социального работника в вузе / А. А. Дружинина // Социально-экономические явления и процессы. – 2011. – № 3-4. – С. 437–441. **9. Журба Н. Н.** Самопроектирование деятельности классного руководителя как фактор эффективной социально-педагогической поддержки одаренных учащихся / Н. Н. Журба // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2014. – Вып. 1(18). – С. 93–97. **10. Журба Н. Н.** Функции и роль классных руководителей по социально-педагогической поддержке одаренного ребенка / Н. Н. Журба // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2012. – Вып. 1(10). – С. 110–115. **11. Ледяева Е. В.** Технологии социальной работы с «особыми» детьми: одаренность и леворукость как факторы риска / Е. В. Ледяева // Вестник Мордовского университета. – 2010. – №2 – С. 125–128. **12. Леонова Л. Г.** Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте: учеб.-метод. пособ. / Л. Г. Леонова, Н. Л. Бочкарева / под ред. Ц. П. Короленко. – Новосибирск : НМИ, 1998. – 48 с. **13. Любовецька І. Й.** Психологічна організація взаємин учителів із обдарованими учнями / І. Й. Любовецька: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук : спец. 19.00. 07 – педагогічна та вікова психологія. – К., 2006. – 21 с. **14. Налетова Е. А.** Девиантогенные риски социализации творчески одарённых детей / Е. А. Налетова, А. В. Лакреева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 24. – С. 150–153. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56429.htm>. **15. Пилаєва Т.** Використання інформаційно-освітніх технологій в університетах Великобританії за умов дистанційного навчання / Т. Пилаєва // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8 (Ч. 2). – С. 316–321. **16. Резник Л. Н.** Основные параметры современной профессиональной подготовки будущих социальных педагогов в высших учебных заведениях / Л. Н. Резник / Наукова бібліотека України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу www.infolibrary.com.ua/libs/stat_tya/6104-osnovni-parametri-suchasnoyi-profesijnoyi-pidgotovki-majbutnih-sotsialnih-pedagogiv-u-vischih-navchalnih-zakladah.html. **17. Работа** з комунікативно

обдарованими учнями: методичні рекомендації / Н. В. Лук'янчук. – К. : Інститут обдарованої дитини. – 2013. – 107 с. **18. Рубанова Т. І.** Інноваційна діяльність навчального закладу – важлива складова підтримки обдарованих учнів у рамках роботи Малої академії наук / Т. І. Рубанова // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2012. – № 2(9). – С. 44–48. **19. Рукшин С. Е.** Особенности дистанционных форм работы с одаренными детьми / Рукшин С. Е., Суслина М. Е / Одаренные дети: проблемы, перспективы, развитие/ Матер. научн.-практ. конфер. – СПб.: АППО, 2011. – 805 с. – С. 671–674. **20. Тодорцева Ю. В.** Основні напрямки роботи соціального педагога з обдарованими дітьми / Ю. В. Тодорцева // Наука і освіта. – 2014. – №1. С. 118 – 123.

РОЗДІЛ 2 ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. В. Докучаєва

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

ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ ЯК ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНО ЗОРІЄНТОВАНІ КОНЦЕПЦІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЯ

***Анотація.** У статті автор обґрунтовує доцільність використання концепції проектування інноваційних педагогічних систем як стратегії міждисциплінарних досліджень та, на підставі визначення ознак трансдисциплінарності, розкриває можливість застосування технології проектування інноваційних педагогічних систем як трансдисциплінарного стратегічного дослідницького інструменту. Розглянуто практичну придатність технології проектування в певному дидактичному контексті процесу професійної підготовки майбутніх педагогів.*

***Ключові слова:** міждисциплінарність; трансдисциплінарність; інноваційна педагогічна система; проектування; концепція і технологія проектування інноваційних педагогічних систем; стратегія досліджень; ознаки трансдисциплінарності; когнітивна схема; дидактичне середовище; професійна підготовка.*

Перш ніж удатися до аналізу проблеми, проголошеної назвою статті, відзначимо той факт, що терміни «міждисциплінарність», «трансдисциплінарність», «мультидисциплінарність» останнім часом набувають домінуючого значення в категоріальному полі сучасних досліджень, що вочевидь вказує на актуальність наукового знання, здобутого на засадах міждисциплінарного синтезу.

Щодо згаданих термінів, на сьогодні превалює думка дослідників, що вони є майже тотожними. Утім, О. Князева й С. Курдюмов наполягають на необхідності їх відрізнити. Сенс відмінностей полягає в тому, що «міждисциплінарний» має означати «перенесений з однієї галузі наукового знання до іншої»; «трансдисциплінарний» – це той, що йде «крізь» та «через» конкретні дисципліни й сягає надгалузевого рівня; «мультидисциплінарний» – вказує на множину наукових дисциплін, на які проектується предмет дослідження.

Проте, на нашу думку, є доречним акцент на *стратегічному* характері терміна «трансдисциплінарність», тоді як «міждисциплінарність» має вказувати на контекстно-змістові аспекти дослідження [7]. У цілому, ми погоджуємося з позицією сучасних науковців, які стверджують, що «... в освітній інновації дослідження сконцентровані навколо проблеми підвищення ефективності освітніх процесів на основі створення й застосування міждисциплінарних концепцій реалізації нововведень» [8, с. 46].

Звертаючись до проблеми цієї статті, що пов'язана з міждисциплінарним вектором нашого дослідження [4], зазначимо, що першим кроком власної *стратегії* розвідок ми вважаємо *екстраполяцію* проблеми інноваційної діяльності в освіті – з площини *педагогічної інноватики* у площину *відкриття можливостей управління інноваційним процесом*. Як суттєвий підсумок цього етапу стратегії розглядаємо: 1) визначення *об'єкта* такого управління (інноваційна педагогічна система); 2) визначення *способу* надання управлінського впливу на об'єкт, що перебуває в ідеальній фазі свого існування (проекування); 3) формулювання *загальної проблеми* дослідження – *проекування в освітньому просторі, й, далі, самого об'єкта проєкування – інноваційної педагогічної системи*.

Наступним стратегічним кроком у розробці проблеми поставав такий концептуально значущий момент, як *уточнення предметних площин* наукового дослідження, одна з яких зумовлювалася *процесом* проєкування, а інша – його *об'єктом*. З огляду на це, було визначено й відповідні дослідницькі підходи – предметно-технологічний (щодо *процесу* проєкування) й предметно-феноменологічний (щодо *об'єкта*

проектування – інноваційної педагогічної системи).

Унаслідок вище зазначених дій дослідника [4], й було констатовано *міждисциплінарний характер предмету дослідження* (процес проектування інноваційних педагогічних систем), який первісно передвизначався синтетичною, інтегрованою сутністю такого утворення, як інноваційна педагогічна система. З огляду на це, з'ясування *феноменологічних ознак* останньої ми розглядали як найперше завдання, затверджуване концепцією нашого дослідження.

Вивчення галузевих витоків провідних понять дослідження, що й обумовили його трансдисциплінарний вектор, показало, що поняття «інноватика» має культурологічний, економічний, маркетингово-підприємницький, управлінський генезис. Та значно більш «насиченим», концентрованим у цьому відношенні виявляється міждисциплінарний контекст поняття «проектування», екстрапольованого з традиційної сфери його функціонування (а саме – інженерно-технічної) у соціальні сфери (культури, освіти, обслуговування). Вихідним теоретичним підґрунтям для визначення змісту вищезгаданого поняття нам слугували такі фундаментальні галузі наукового знання, як інженерне проектування, технологія управління промисловим виробництвом, екологія, системотехніка, інженерна психологія тощо, а також – гуманітарні галузі наукового знання, що, внаслідок науково-технічного прогресу, піддалися трансформуючому впливу «загальної технологізації», а саме: соціальне управління, соціальна експертиза, освітній менеджмент, психотехнологія, партисипативна педагогіка, технологія сучасної культури та інші.

Таким чином, основний перелік галузевих напрямків опрацювання проблеми проектування в освітньому просторі включає понад двадцять інтегрованих теорій, кожна з яких може бути декомпонована у низку більш часткових наукових дисциплін. Окремої уваги потребує міждисциплінарний генезис провідної категорії дослідження – «інноваційна педагогічна система», зумовлений, передусім, *дуальним концептуальним підґрунтям*, що утворюється застосуванням *системного й синергетичного* підходів. Якщо врахувати, що синергетичний

підхід становить собою самостійний міждисциплінарний напрям досліджень, застосований для складних систем соціального й природного походження, то стає очевидним висновок про множинну основу епістемологічного конструкту, визначуваного поняттям «проектування інноваційних педагогічних систем».

Зважаючи на те, що викладене вище окреслює таку фазу дослідження, як *передконцептуальна*, то цілком природно припустити, що й *фаза розгортання* концепції, а також і *фаза реалізації* останньої теж мають здійснюватися на засадах міждисциплінарного синтезу. При цьому, *завершена й описативно оформлена концепція* сама вже *постає методологічним інструментом міждисциплінарного рівня*.

Виходячи з цього, як *мету* цієї статті розглядаємо:

1) обґрунтування доцільності використання концепції проектування інноваційних педагогічних систем як стратегії досліджень, виконуваних поза конкретною галуззю наукового знання; 2) розкриття можливостей застосування технології проектування інноваційних педагогічних систем як універсального гностико-практичного інструменту сучасного дослідника, що обирає трансдисциплінарний вектор розвідок.

Перш ніж піддати аналізу деякі базові ідеї й положення цієї концепції, як суттєве зазначимо, що вони не лише є *продуктом* міждисциплінарного синтезу, але й самі слугують основою для *утворення нових міждисциплінарних конструктів*. Тобто, це є той випадок, коли можна спостерігати, внаслідок необхідних дослідницьких дій, *момент діалектичного руху в процесі здобуття нового знання*.

Оскільки ми вважаємо, що значущість концептуальних положень виявляється у співвимірі з тими дослідницькими здобутками, які вдалося отримати за фактом розв'язання завдань, передбачених концепцією дослідження, то подальший розгляд провідних позицій останньої виконаємо саме в контексті такого співвідношення.

Відразу зазначимо, що в розробці концепції проектування інноваційних педагогічних систем ми ґрунтувалися на філософсько-методологічному аналізі проблеми, який уможливив виокремлення в досліджуваному феномені *загального, особливого, одиничного*, що зумовлене:

а) закономірностями виникнення, становлення нового й набуття ним властивостей системи; б) життєвим циклом соціально нового явища, особливостями розвитку інноваційних педагогічних систем; в) генетичною функцією мислення педагога-професіонала – як суб'єкта інноваційно-проектувальної діяльності.

Ця методологічна позиція була для нашої концепції вихідною й конкретизувалася низкою положень, зокрема, про:

- інноваційну педагогічну систему як складноорганізований феномен, що належить до класу «соціальних систем» (системи «відкритого» типу);

- визначення поняття «проекування інноваційної педагогічної системи», що уможливилося розглядом проєкування: як способу інноваційної діяльності в освітньому просторі; як виду інтелектуально-творчої (перетворювальної) діяльності суб'єкта; як ідеального процесу;

- зумовленість логіки та ієрархії структур процесу проєкування, по-перше, об'єктивною (техніко-інженерною) природою проєкувальної діяльності; по-друге, галузевою специфікою соціального (освітнього, педагогічного) проєкування, по-третє, особливостями процесу інноваційного перетворення освітньої установи;

- моделюючий характер процесу проєкування інноваційних педагогічних систем, що адекватно враховується запропонованою його технологічною моделлю;

- роль прогностичного аналізу у вивченні постпроєкувальної стадії життєвого циклу інноваційної педагогічної системи й таких важливих його продуктів, як проблемні локуси (макроджерела) розвитку систем цього класу та інші [4].

Розкриваючи зміст цих положень у логіці їх подання та з урахуванням відповідних *дослідницьких завдань*, зазначимо, що з'ясування *філософського змісту поняття нового, виявлення генетичного механізму його утворення, становлення та затвердження* є методологічним питанням науки в цілому й, водночас, слугує підставою у вирішенні суто дисциплінарних завдань, що висуюваються перед окремими науковими галузями.

У нашому випадку, саме *виявлення закономірностей виникнення, становлення нового й набуття ним властивостей системи* (див. вихідне положення концепції) й утворювало належне підґрунтя для розв'язання такого завдання, як *визначення сутнісних ознак інноваційної педагогічної системи*. За нашою концепцією, встановлення цих закономірностей дозволяло виявити в досліджуваному феномені *загальне* [4].

Вивчаючи проблему виникнення нового, ми встановили, що вона є ключовою для філософії й теорії творчості (А. Авер'янов, В. Берков, Г. Єлфімов, Б. Кедров, Б. Копнін, Б. Новиков, А. Шумілін, П. Енгельмейер та ін.), психології (А. Брушлинський, М. Вертгеймер, Л. Виготський, Дж. Гілфорд та ін.), акмеології (В. Андреев, Н. Вишнякова, А. Деркач, Н. Кузьміна, Н. Посталюк та ін.), педагогічної неології (Н. Юсуфбекова) та інших дисциплін, що досліджують творчий процес у теорії й практиці (Г. Альтшуллер, А. Белозерцев, В. Давидов, Н. Добровольська, І. Калошина, З. Калмикова, В. Краєвський, В. Моляко, Ю. Столяров, Ю. Саламатов, А. Есаулов та ін.). Філософські дослідження нового є запитаними в таких галузях знань, як соціологія, наукознавство, історія науки (В. Афанасьєв, Г. Васильєв, В. Куценко, Н. Лапін, І. Меркулов, Н. Мельнікова, Є. Режабек, Н. Родний, А. Славін, М. Ярошевський та ін.), з огляду на зростаючу необхідність соціального прогнозування, аналізу нових концепцій у науці й передбачення наслідків щодо їх реалізації.

Філософські аспекти проблеми нового значною мірою пов'язані з *теорією нового*, що слугує змістовою основою *педагогічної неології*. З урахуванням потреб останньої та зважаючи на недостатній стан розробленості проблеми, ми, насамперед, намагалися з'ясувати питання щодо сутності нового, джерел його виникнення, типів нового, критеріїв новизни, етапів існування нового тощо.

Відтворення історико-філософської генези проблеми нового уможливило розкриття її *онтологічного* плану, що подається через питання *смислу нового й закономірностей його виникнення*. Саме історико-філософський нарис проблеми нового дозволяє, на нашу думку, усвідомити дійсну загальнотеоретичну, культурологічну, соціально-практичну

значущість ідей філософів домарксистського періоду, що й до цього часу слугують підґрунтям для створення новітніх концепцій природи нового.

З огляду на *міждисциплінарний* ресурс знання про походження нового, що певною мірою залишався прихованим, важливим для нас виявився *гносеологічний* план проблеми, з яким ми пов'язуємо *можливості пізнання й перетворення нового*. За нашим переконанням, на увагу заслуговують будь-які *ознаки неоднорідного, багатоманітного, й навіть – децю суперечливого трактування природи нового*. Суттєвим є те, що джерелами для отримання такої інформації нам слугували не лише історія філософської думки, а й сучасні концепції, що уможливили розкриття провідних аспектів проблеми нового (часовий; спрямованості змін; виникнення цілісності тощо), виявлення зв'язку поняття «нове» з низкою філософських категорій (час; простір; матерія; рух; розвиток; становлення; прогрес і регрес; ціле; система; структура; елемент), що безпосередньо пов'язані з життєвим циклом нового.

Як суттєвий підсумок у межах розробки вихідного концептуального положення, що передбачало виявлення в досліджуваному феномені *загального*, зазначимо, що, завдяки застосованому з цією метою «подовжньому зрізу» філософського знання з проблеми нового, ми отримали уявлення не лише про *генезис, становлення нового й набуття ним рис системності*, але й про *механізми вироблення нового знання й, навіть, – передумови для формування сучасних методологічних підходів до процесу отримання останнього*, а саме – *інтегративного, комплексно-кумулятивного, системно-синергетичного, феноменологічно-редукційного, міждисциплінарного*. Утім, як виявилось, за формальними ознаками усі названі підходи ґрунтуються саме на *синтезі галузевого знання*.

Виокремлення *особливого* в досліджуваному феномені, що передбачається одним з вихідних положень концепції, ми пов'язуємо з обґрунтуванням *поняття й сутнісних ознак інноваційної педагогічної системи*. Однак, за нашим припущенням, розгляду інноваційної педагогічної системи як *майбутнього* продукту проектувальної діяльності (тобто –

такого, що втілює задум створюючого суб'єкта, а отже, є явищем цілком модельованим), мав передувати аналіз *існуючих* моделей педагогічних систем, що містився в описі зарубіжного та вітчизняного досвіду.

Вивчення цього питання показало, що здійснення такого аналізу є можливим на теоретичному й методологічному рівнях.

Теоретичний рівень аналізу й оцінки педагогічних моделей, за нашим спостереженням, здебільшого пов'язаний з виокремленням у педагогічному досвіді провідної (концептуальної) ідеї, причому, як цілком імовірно, – з подальшою її класифікацією. Спільною рисою сучасних дослідників, у плані виділення ними основоположної ідеї педагогічного досвіду (як системи), є *співвіднесення конкретної педагогічної системи з конкретним історичним контекстом*. Як *результат* історичної переоцінки педагогічних явищ ми розглядаємо *збагачене (реконструйоване) історико-педагогічне явище*. На наш погляд, *продуктивною* (відтак – *інноваційною*) є *ідея* стосовно аналізу й оцінки моделей педагогічних систем, *що передбачає виділення нової суттєвої ознаки в педагогічному феномені, який раніше вже досліджувався* (тобто, є достатньо відомим), *та побудову на основі цієї ознаки якісно нового педагогічного знання*.

Методологічний рівень аналізу й оцінки моделей педагогічних систем, за нашим переконанням, має базуватися на *парадигмальному підході* до вивчення всесвітнього історико-педагогічного процесу, що уможливило отримання нових освітніх (педагогічних) моделей.

У цілому, виявлені нами тенденції в межах питання аналізу й оцінки педагогічних моделей дозволили зробити *припущення, що встановлення самого факту, чи є педагогічна система* (як продукт педагогічного мислення) *інноваційною, значною мірою зумовлюється способом мислення дослідника, що ми визначаємо як інноваційний*. (Такий спосіб мислення буде розглянутий дещо далі, що, згідно вихідного положення нашої концепції, постає як *окреме* в досліджуваному феномені).

Обґрунтування *поняття і сутнісних ознак інноваційної педагогічної системи*, що передбачалося концепцією й зумовленим нею завданням дослідження, вимагало певних

методологічних підстав, які цілком задовольнялися обраними нами теоріями і концепціями, в тому розумінні, що вони, так чи інакше, порушували *ідею взаємодії системи з середовищем*. До таких нами віднесено: загальну теорію систем, теорію організації, концепцію дослідження цілеспрямованих (біхевіоральних) систем, концепцію самоорганізації. Кожна з цих теорій здійснила свій конструктивний вплив на вирішення вищезначеного завдання, результатом чого й слугував такий *міждисциплінарний конструкт*, як «інноваційна педагогічна система».

Конкретизуючи здобутки, що ми отримали внаслідок застосування згаданих вище теорій і концепцій, зазначимо, що *базова складова* дефініції «інноваційна педагогічна система», яка первісно забезпечувалася положеннями *загальної прикладної теорії систем* (А. Авер'янов, А. Акофф, В. Афанасьєв, Л. Бергаланфі, І. Блауберг, Ван Гіг Дж., Ф. Емері, Б. Юдін, та ін.), була нами далі уточнена за рахунок *функціональної теорії організації* (М. Сетров). Як найбільш значущий результат синтезу цих теорій ми розглядаємо здобуту нами *можливість здійснити подальшу класифікацію систем* (організацій), що запропонував М. Сетров, яка первісно не передбачала включення такого класу систем, як «інноваційна педагогічна», утім, *поширивши яку*, ми отримали підставу *здійснити формалізований опис* систем цього класу [3, с. 66–67].

Таким чином, за *провідними класифікаційними ознаками* нами був схарактеризований *інноваційний заклад освіти* – як *соціальний інститут*, моделлю якого слід вважати *інноваційну педагогічну систему*. Останню, згідно класифікаційного опису, ми подаємо як *систему*, що є: соціальною; штучною; концептуальною; динамічною; регульованою; внутрішнього способу регуляції; зі зворотнім (інформаційним), позитивним зв'язком; системою, яка: а) самоорганізується (здатна до адаптації) в непрогнозовано змінюваному середовищі; б) саморозвивається (крім зовнішніх змін, ураховує зміни внутрішнього середовища – у зв'язках і компонентах) [3, с. 66–67].

Подальшим застосуванням синтезу концепції дослідження біхевіоральних систем (А. Акофф, Ф. Емері) й концепції самоорганізації (О. Князева, В. Лефевр, Х. Пайтген, І. Пригожин, П. Ріхтер, Г. Рузавін, І. Стенгерс, Г. Хакен та ін.) ми домоглися

відбиття в майбутній дефініції найбільш суттєвих рис інноваційної педагогічної системи, що зумовлюються такими феноменами, як «цілеспрямований суб'єкт», «відкрита система», «оточуюче середовище», «зовнішній вплив», «взаємодія», «саморозвиток», «життєвий цикл», «енергообмін» тощо, й остаточно втілюються у сутнісних ознаках інноваційної педагогічної системи. Остання, за нашим висновком, є інтегративним утворенням класу «соціальні системи», а отже, має властивості систем відкритого типу, що об'єднують системні (у внутрішніх зв'язках) та синергетичні (у зовнішніх зв'язках, відношеннях, взаємодії) риси [3, с. 78]. Нами було виділено такі сутнісні (класоутворювальні) ознаки інноваційної педагогічної системи: ангажованість, експансивність, інтегрованість, концептуальність, широта, інтенсивність, енергетичність, стійкість, синергічність [3, с. 179–185].

Оскільки особливе в інноваційній педагогічній системі, відповідно до нашої концепції, зумовлюється не лише її феноменологічними ознаками, але й, суттєвою мірою, – чинниками, що призводять до створення ІПС, нами, згідно із завданнями дослідження, було визначено такі групи чинників:

1) концептогенні чинники (ті, що детермінують виникнення нових понять, нових визначень (концептів), нових підходів (концепцій) у процесі дослідження предметів, явищ);

2) системоорганізуючі чинники (функціонально зумовлені ролі в колективному творчому процесі);

3) системорозвивальні чинники (об'єктивні суперечності, що детермінують (стимулюють) діяльність створюючого суб'єкта);

4) чинники обміну (постійна взаємодія між інноваційною педагогічною системою та зовнішнім (освітнім) середовищем макро-, мезо- й мікрорівня);

5) чинники функціональних зв'язків (доцільні тимчасові зв'язки між інноваційною педагогічною системою та будь-якими іншими системами).

Отже, нами було встановлено, що вищезазначені чинники зумовлюють не лише особливості інноваційної педагогічної системи, але й – особливості процесу (технології) створення останньої. На це вказує логіка подання чинників у наведеному переліку, яка збігається з фазами проектування й

наступного життєвого циклу ІПС.

Таким чином, оскільки щоразу *автентичність інноваційної педагогічної системи й процесу проектування* постають як *проекція* (результат впливу) сукупності чинників на відповідні *гностичні площини*, кожна з яких є *міждисциплінарною*, то є доречним висновок, що *чинники створення інноваційних педагогічних систем є трансдисциплінарним стратегічним дослідницьким інструментом*, адже вони виявляються не лише *поза* гностичними площинами, але й – *понад* ці гностичні площини.

У межах подальшого аналізу *особливого* у феномені *інноваційної педагогічної системи*, на наш погляд, варто звернутися до провідних фаз існування останньої, а саме – *проектувальної*, або *ідеальної* (технологія створення інноваційної педагогічної системи) та *постпроектувальної*, або фази *функціонування й розвитку* (життєвий цикл інноваційної педагогічної системи, що актуалізується моментом впровадження проекту останньої та управління її розвитком).

Пропонуємо з'ясувати найбільш суттєве у наших здобутках за фактом дослідження цих процесів *як наукових процедур*, що задекларовані розробленою нами концепцією.

Відразу зазначимо, що розв'язуючи завдання дослідження стосовно *визначення поняття, сутності і структури процесу проектування інноваційних педагогічних систем*, які належним чином задекларовані положеннями концепції, ми, на підставі логіко-семантичного аналізу категорії *проектування*, дійшли висновку, що ця категорія: а) має інженерно-виробниче походження; б) унаслідок вираженого пошукового, дослідницького, науково-експертного характеру діяльності, що нею визначається, категорія *проектування* набуває міжгалузевого, універсального значення; в) у змістовному, процесуальному відношенні *проектування* є категорією психології, оскільки відображує перетворення на ідеальному рівні, у вигляді моделювання (уявного створення) майбутнього об'єкта; г) у сутнісному, смисловому аспекті *проектування* отримує прояв через поняття нового, якісних (позитивних, прогресивних, революційних), змін, що і вказує на безпосередній зв'язок *проектування* з категорією «інновація» [3,

с. 98]. Таким чином, поняття «*проектування*», а далі й – «*проектування інноваційних педагогічних систем*» набули обґрунтування як *міждисциплінарні конструкти*, що уможливило застосування таких провідних *галузових* напрямків досліджень, як: загальна теорія творчості; теорія нового; психологія творчого мислення; теорія інноваційних процесів; освітня й педагогічна інноватика; теорія управління й освітнього менеджменту; теорія й практика моделювання; теорія інженерно-психологічного, соціального й освітнього проектування; педагогіка творчості й креативна психопедагогіка; екологічна психологія та педагогіка тощо.

Аналіз дослідницьких підходів до визначення понять «освітній проект», «педагогічний проект», з метою з'ясування *сутності* процесу проектування інноваційних педагогічних систем, показав, що автори як невід'ємну складову проекту відзначають: а) інноваційну ідею в освіті (В. Слободчиков); б) нову модель педагогічної системи (В. Радіонов); в) програму інноваційної педагогічної діяльності (уявні дії) (О. Саранов). Ми зіткнулися і з дещо іншою (та, як виявилось, – й домінуючою!) інтерпретацією проекту – з технологічної точки зору, що зумовлюється поданням проекту дослідниками через зв'язок з педагогічною технологією (О. Заїр-Бек, І. Ісаєв, О. Міщенко, В. Сластьонін, С. Шиян, В. Шепель). Як спробу універсалізації поняття «проект» ми відзначили виокремлення в науково-дослідній діяльності педагога двох функцій – науково-теоретичної й конструктивно-технічної (В. Краєвський) – з огляду на те, що об'єктивна потреба в проекті (моделі майбутньої діяльності) виникає саме при переході від науково-теоретичної до конструктивно-технічної діяльності педагога.

Таким чином, на підставі з'ясування сутності процесу проектування, зокрема – в освітній галузі, ми мали змогу визначити *проектування інноваційних педагогічних систем як вид інтелектуально-творчої (науково-дослідницької) діяльності суб'єкта щодо вивчення резервів освітнього (педагогічного) середовища й подальшого його перетворення, продуктом якої є інноваційна педагогічна система* [3, с. 121].

У обґрунтуванні структури процесу проектування, його процедурного плану ми врахували концептуальні ідеї,

висловлювані авторами стосовно цього питання. Зокрема, А. Лігоцький, насамперед, звертає увагу на *багатостадійність, динамічність процесу* проектування. Складність виявлення його структури як *творчого акту* зумовлюється, за А. Шуміліним, такими особливостями останнього, як: *наявність багатьох типів зв'язків, субординація та ієрархія безлічі етапів, стадій, фаз, кроків* тощо.

З позиції інженерної психології подає схему проектування Н. Грачов, рекомендуючи її як *універсальну* - з огляду на об'єктивну природу, тобто техніко-інженерний генезис проектувальної діяльності. Дж. Ван Гіг розглядає проектування як *«метод дослідження м'яких систем»*, структура якого становить послідовність *функцій* проектування (формування стратегій, планування, оцінювання, реалізація). В. Радіонов у визначенні алгоритму проектування застосовує механізми мислення *«аналіз через синтез»*, який реалізується через етапи: передстартовий; декомпозиції; трансформації; конвергенції.

Погоджуючись багато в чому з вищезгаданими авторами, разом з тим, ми вважаємо, що в *проектуванні інноваційних педагогічних систем* визначення етапів цього процесу має здійснюватися на підставі того, який компонент діяльності є домінуючим у цей момент (тобто, за Н. Кузьміною, завдання якого функціонального класу буде вирішувати педагог-проектувальник у логіці досягнення стратегічної мети). Це надало нам підстав для вироблення *алгоритму* проектування інноваційних педагогічних систем, з виокремленням у ньому таких етапів:

- 1) аналітико-діагностувальний;
- 2) цілеутворювальний;
- 3) стратегічно-прогнозуючий;
- 4) концептуально-створюючий;
- 5) організаційно-уточнюючий;
- 6) експериментально-технологічний;
- 7) рефлексивно-оцінювальний;
- 8) оформлення;
- 9) експертно-оцінювальний [3, с. 119–120].

Отже, наведеними вище дослідницькими діями ми домоглися обґрунтування одного з центральних положень нашої концепції стосовно *зумовленості логіки та ієрархії структур процесу проектування, по-перше, об'єктивною (техніко-інженерною) природою проектувальної діяльності, по-друге, галузевою специфікою соціального (освітнього, педагогічного)*

проектування. Припускаючи, що основними результатами розв'язання відповідного завдання дослідження (а саме – з'ясування сутності й структури процесу проектування) є низка дефініцій, логічна й психологічна структури та алгоритм проектування інноваційних педагогічних систем, то й будемо розглядати ці здобутки, отримані у спосіб міждисциплінарного синтезу, як трансдисциплінарний стратегічний дослідницький інструмент.

Моделюючий характер процесу проектування інноваційних педагогічних систем та необхідність його врахування запропонованою технологічною моделлю затверджувався наступним положенням концепції. Виходячи з розуміння загального сенсу моделювання (як методу пізнання) й моделі (як аналогу фрагмента реальності) та розглядаючи можливості моделі як гносеологічного замісника, ми відразу виокремили ідеальні моделі – як специфічний інструмент уявного експерименту, що є квінтесенцією процесу проектування. Звідси, на більш високому рівні узагальнення, виявляє свою доречність твердження, що заглибленню в сутність проектування, насправді, передує усвідомлення моделюючого характеру цієї діяльності. Справедливість обраної нами когнітивної тактики об'єктивно засвідчується наявністю узагальненого алгоритму уявного експерименту (моделювання), який фактично відображає основні стадії розгортання процесу проектування і власне включає: 1) побудову «квази-об'єкта» дослідження; 2) уявне створення умов, що мають справляти дію на модель досліджуваного об'єкта; 3) свідоме й планомірне змінювання умов з наступною їх дією на модель; 4) фіксування зміни моделі на засадах знання об'єктивних законів і факторів, установлених наукою [3, с. 112].

При проектуванні інноваційних процесів у освітньому просторі *моделювання постає як одна з його процедур.* Для цього випадку вчені передбачають такі *функції моделювання*, як: а) засіб відображення й перетворення об'єкта, що поки не існує в реальності; б) мета дослідника при визначенні стратегії інноваційних перетворень; в) засіб імітації реальних процесів розвитку закладу освіти; г) засіб оперування об'єктами, стосовно яких інформація не представлена в повному обсязі [11, с. 114–115].

За нашим переконанням, подання моделювання як науково обґрунтованої процедури проектування актуалізує *необхідність проведення етапу*, що має слугувати *підсумковим* для моделювання як ідеальної фази проектування й тому є *об'єктивно* (для процесу проектування) й *суб'єктивно* (для дослідника, створюючого суб'єкта) *значущим*. Цим етапом є, на нашу думку, етап *прогностичного моделювання*, на якому здійснюється переведення певної, відібраної за сукупністю переваг моделі в діючий проект (з її ймовірною подальшою розробкою) [3, с. 115]. У визначенні переваг *проектної* моделі (порівняно з існуючими моделями педагогічної діяльності) ми виходили з того, що *ця модель має бути інноваційною* за своєю сутністю. У нашому дослідженні *інноваційність є класоутворюючою ознакою педагогічних систем*, тому низка вимог, що висувалася нами до таких моделей, мала лише підтверджувати *інноваційність як певну якість останніх*. Цими вимогами ми визначили, зокрема, соціальну запитаність, цілеспрямованість, соціальну визначеність (соціальний імідж), конструктивність, оригінальність, практичну придатність тощо.

Таким чином, усвідомлення проектування як переважно ідеального процесу, трансформоване в концептуальне положення про моделюючий характер проектувальної діяльності, зумовило вироблення нами адекватної дефініції поняття проектування, а далі – й *технологічної моделі* процесу проектування інноваційних педагогічних систем, що враховує вищезначену концептуальну ідею й подає *моделювання як наскрізний, синкретний процес, уписаний у логіку проектування*.

Як суттєве зазначимо, що в межах викладу *концепції* проектування інноваційних педагогічних систем, яку ми декларуємо як *трансдисциплінарну стратегію досліджень*, наведена *технологія* постає *тактикою* створення інноваційних педагогічних систем, оскільки фактично подає процес проектування через *step-model*, тобто є його *покроковою схемою*, й, з огляду на це, також має розглядатися як *універсальний, трансдисциплінарний, стратегічний дослідницький інструмент*.

Підавши розгляду *ідеальну фазу* життєвого циклу інноваційної педагогічної системи, *що збігається з процесом її*

проектування, та вважаючи підсумком цього розгляду розроблену технологію проектування інноваційних педагогічних систем, на разі, звернемося до постпроектувальної фази існування такої системи, з огляду на те, що вихідним положенням концепції стверджується *зв'язок особливого у феномені інноваційної педагогічної системи з процесом її подальшого розвитку*.

Виходячи з того, що дослідження *постпроектувальної* стадії життєвого циклу інноваційної педагогічної системи передусім передбачає вивчення *особливостей розвитку систем цього класу*, а також враховуючи досить слабку опрацьованість останніх у теорії і практиці, це питання ми розробляли на основі методу *прогностичного аналізу*. Актуальність останнього відзначає А. Авер'янов, пов'язуючи з цим методом можливість «організації теорії і практики пізнання» з урахуванням «загальних законів, що керують існуванням будь-яких систем» [1, с. 25].

Зазначимо, що процедуру *прогностичного моделювання* було нами включено до *структури процесу* проектування, а далі – й до *технології* проектування інноваційних педагогічних систем, відповідно до якої, *метою прогнозування є підвищення ймовірності отримання оптимальної* (за певними критеріями) *моделі* інноваційної педагогічної системи [3, с. 119–120, с. 138–139, с. 144–146].

Стосовно постпроектувальної стадії життєвого циклу ІПС, суттєвим є те, що, обравши *предметом прогностичного аналізу особливості* розвитку інноваційної педагогічної системи, ми знайшли за необхідне розглядати ці особливості як *проблемні локуси* (тобто, проблеми, що є провідними, визначальними, ключовими), що виявляються в інноваційній педагогічній системі та її оточенні на будь-якому етапі її життєвого циклу та є *детермінантами її розвитку*, а з огляду на можливість розв'язання цих проблем за рахунок власних резервів інноваційної педагогічної системи – також і *чинниками саморозвитку* останньої.

Отже, ми переконалися в доцільності виокремлення *трьох проблемних локусів (макроджерел)* розвитку інноваційних педагогічних систем, що становлять діалектичну сутність таких систем. Цими локусами є: 1) життєвий цикл інноваційних

педагогічних систем; 2) сутнісні характеристики (властивості) інноваційної педагогічної системи; 3) суб'єкт, включений до інноваційної педагогічної системи. Результатом аналізу проблемних локусів є *встановлення певної особливості інноваційної педагогічної системи, що зумовлюється тим чи іншим локусом. Тож, для локусу «Життєвий цикл інноваційної педагогічної системи» особливістю є залежність ЖЦ системи від створюючого суб'єкта (тобто – його проектованість).* Другий проблемний локус – «Сутнісні характеристики інноваційної педагогічної системи» – пов'язаний з такою особливістю, як *здатність кожної властивості (характеристики) ІПС впливати на її розвиток*, що адекватно має враховуватися за умови розробки моделі *стратегічного управління*. Для третього проблемного локусу – «Суб'єкт, включений до інноваційної педагогічної системи» – особливість полягає в тому, що в процесі розвитку ІПС *суб'єкт* може поставати, в залежності від виконуваних *функцій, чинником системостворюючим, системоорганізуючим, системозберігаючим, системорозвиваючим*. Тобто, *суб'єкт* набуває характеру *інтегрованого чинника*, що й слугувало нам підставою для визначення, як провідного, саме локусу «Суб'єкт, включений до інноваційної педагогічної системи». У свою чергу, це уможливило висновок, що *головною особливістю розвитку інноваційної педагогічної системи є можливість здійснювати вплив на даний процес*.

Таким чином, сенс опрацювання концептуального положення щодо *ролі прогностичного аналізу у вивченні постпроектувальної стадії життєвого циклу інноваційної педагогічної системи* полягає в тому, що застосування *методів міждисциплінарного аналізу та синтезу* у вивченні складного феномена інноваційної педагогічної системи у *стані її розвитку*, що також має *складний (нелінійний) характер*, уможливує отримання *трансдисциплінарного стратегічного дослідницького інструментарію* - у вигляді *алгоритмів дослідження, прогностичних та експертних моделей, технологій управління* тощо.

Завершуючи аналіз базового концептуального положення щодо *можливості виокремлення у феномені інноваційної*

педагогічної системи загального, особливого та одиничного, звернемося до розгляду саме останнього – одиничного, окремого в ПС, що, згідно з позицією концепції, пов'язане з генетичною функцією мислення педагога-професіонала як суб'єкта інноваційно-проектувальної діяльності.

Характеризуючи, як специфічний, тип мислення таких суб'єктів, зазначимо, що в нашому дослідженні цей тип мислення подається як базовий складник індивідуально-особистісного компонента в структурі проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала. У свою чергу, проектувальна компетентність розглядається як інтегрована якість педагога-професіонала й, водночас, – показник готовності останнього до продуктивного розв'язання завдань у галузі проектування інноваційних педагогічних систем. Можливість цільової підготовки провідних суб'єктів інноваційно-проектувальної педагогічної діяльності декларується концепцією дослідження й набуває реалізації, відповідно до останньої, на засадах упровадження в освітній процес ВНЗ концептуальної моделі формування проектувальної компетентності майбутнього педагога-професіонала.

Отже, виокремлюючи «мислення» як структурний складник індивідуально-особистісного компонента проектувальної компетентності майбутнього педагога, ми первісно передбачали, що це має бути специфічне мислення, яке вирізняється такою якістю, як «конструктивність». Таким чином, конструктивне мислення поставало сутнісною характеристикою професійно-педагогічного мислення, що функціонує в умовах новизни, а отже, спрямоване на перетворювальну діяльність.

Оскільки чинники, що актуалізують конструктивне мислення та умови його реалізації в професійно-педагогічній діяльності, піддавалися розгляду в нашому попередньому дослідженні [2], то в даному випадку більш значущим для нас виявлялося визначення в цілому феномена конструктивного мислення, що вимагало «оголення» його сутнісних ознак, а це видавалося можливим лише поза контекстним – професійно-педагогічним – середовищем.

Ми виходили з того, що мислення – так само, як і

більшість складноорганізованих (психічних) явищ (процесів) – може бути представлене як інтегроване (складне) утворення. У нашому випадку таким досліджуванім інтегративним утворенням, підкреслимо, є проектувальна компетентність майбутнього педагога.

З'ясування феноменологічної сутності, структури й змісту конструктивного мислення уможливили подання, як *структуроутворювального компонента* конструктивного мислення, *креативних якостей* (властивостей) особистості. У свою чергу, це надало підстав для розуміння під *конструктивним мисленням суб'єкта* його *генетичної* (створюючої) *здібності*, що в загальнофілософському сенсі постає як здатність до «створення корисних (ідеальних) комбінацій» (А. Шумілін).

Родову спільність категорій «генетичний», «творчий», «конструктивний» доводить семантичний аналіз цих понять, з якого випливає висновок, що всі вони безпосередньо пов'язані з категоріями *зміни, руху, розвитку* [12, с. 86–87]. Це також стає очевидним зі з'ясуванням терміна «конструктивний метод» [там само, с. 214–215].

Якщо *сутність* конструктивного мислення суб'єкта проявляється через *генетичну функцію* його діяльності (конструювання різних систем), то в *процесуально-змістовному* відношенні конструктивне мислення постає як *пошук оптимальної моделі рішення проблеми* (завдання), усвідомленої суб'єктом [2, с. 69]. *Продуктом* конструктивного мислення, його «результативним еквівалентом» [10, с. 80], слід вважати *нове* (конструктивне) знання, що набуває втілення у *способі, програмі* розв'язання проблеми (завдання). Тож, зазначене вище уможливорює висновок, що *конструктивне мислення* передбачає не просто креативну (стихійну, спонтанну) поведінку в проблемній (творчій) ситуації, а власне *мотивований спосіб* (стиль) діяльності.

Тому, в нашому випадку, ймовірно, більш доречно говорити не про конструктивне мислення як таке (що є специфічним феноменом, який визначається конкретною сферою діяльності), а, дійсно, про *конструктивний вектор мислення* – як універсальну, цілісну (інтегруючу) якість суб'єкта.

Таким чином, ми знайшли за можливе розглядати *конструктивний вектор мислення як орієнтацію (спрямованість) останнього на дуальну характеристику продукту: «оригінальність – прогресивність»*. Саме ці параметри, підкреслимо, розглядалися нами при вивченні питання генезису нового як класоутворюючі ознаки феномена «соціально нове» [4, с. 57–60].

Практичну придатність вищезгаданих ознак конструктивного мислення якнайкраще відбиває надана в нашому дослідженні *сутнісна характеристика п'ятого (найвищого) рівня сформованості проектувальної компетентності майбутнього педагога, який було визначено нами як конструктивно-проектувальний*, що, за умови його ідентифікації в обстежуваного суб'єкта (майбутнього педагога), і мав би означати *мобілізаційну готовність останнього до продуктивного розв'язання дослідницько-проектувальних завдань*.

Отже, п'ятий (найвищий), конструктивно-проектувальний, рівень сформованості проектувальної компетентності характеризується тим, що мислення суб'єкта є здатним відтворити *повний цикл проектування – у вигляді покрокового, фазного чи етапного алгоритму діяльності, спрямованої на створення системного педагогічного об'єкта, що має інноваційні риси*. *Змістовний фонд мислення суб'єкта актуалізується в повному обсязі, відповідно до рівнів масштабності проектування (індивідуально-творчий, професійно-педагогічний, соціально-творчий), й реалізується у вигляді інтелектуально-творчих, інтегральних професійних та соціальних умінь, що ієрархізуються логікою проектувального процесу*.

Зазначимо, що підставою для викладених вище висновків щодо специфіки мислення проектувальника (дослідника, педагога) слугувала цілеспрямована експериментальна діяльність, що була нами розгорнута в межах *верифікації концепції проектування інноваційних педагогічних систем, яка реалізовувалася через процеси діагностування й формування проектувальної компетентності майбутнього педагога*. Як *суттєвий здобуток*, отриманий на підставі експериментальної діяльності, розглядаємо *науково-практичний інструментарій формування проектувальної компетентності майбутніх педагогів, що включає: технологію*

діагностичного моніторингу, *гностичну модель* варіативних можливостей педагогічно доцільних впливів, *стратегію* вищезазначеного процесу [4]. З огляду на широку (універсальну) практичну придатність, цей інструментарій набуває *стратегічного, трансдисциплінарного* значення.

Таким чином у спосіб звернення до *специфіки мислення суб'єкта інноваційно-проектувальної діяльності*, ми підсумовуємо аналіз вихідної (методологічної) позиції пропонованої нами концепції дослідження, що декларує можливість виділення в досліджуваному феномені *загального, особливого, одиничного*.

Якщо *концепція* дослідження та його *стратегія* співвідносяться таким чином, що *логіка викладу концепції* має відбивати *стратегію дослідження*, то концептуально проголошувана *технологія проектування інноваційних педагогічних систем* постає, стосовно *стратегії* дослідження, *тактикою* досліджувачого суб'єкта. Виходячи з того, що дослідження виконується на міждисциплінарних засадах, можна припустити, що *стратегія проектування*, яка виробляється на основі міждисциплінарного синтезу, кожним її етапом має *призводити до отримання нових міждисциплінарних здобутків – теоретичних конструктів (знань), моделей, алгоритмів, технологій* тощо, які в подальшому мають слугувати надійним гностичним інструментом для досліджень, виконуваних поза конкретним дисциплінарним контекстом.

Як універсальний комплексний гностичний інструмент розглядаємо *технологію проектування інноваційних педагогічних систем*, що 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.

Перш ніж удатися до аналізу *структури* технології проектування інноваційних педагогічних систем на основі визначених нами *етапів*, зазначимо, що ця технологія насамперед має бути співвіднесена з організаційними рівнями

(масштабами) перетворювальної діяльності, що підлягає технологізації. Оскільки зазвичай ідеться про чотири рівні технології, а саме – метатехнології, макротехнології, мезотехнології, мікротехнології, вважаємо, що технологія проектування інноваційних педагогічних систем може бути запроваджена на всіх вищезазначених рівнях. Пояснімо, яким чином це відбувається.

На рівні *метатехнології* (суспільнозначущих змін) Технологія Проектування постає як *Освітня Технологія*, що є адекватною парадигмі *Можливого Розвитку*, Інноваційної Освіти й базується на *нових принципах-цінностях*, а саме:

- Пізнання майбутнього світу й створення теперішнього, реального (порівняти з традиційною освітою: пізнання існуючого світу й створення майбутнього).

- «Теорія практики» як раціональна основа діяльності (у традиційній освіті – природничо-науковий метод і формальна логіка).

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

- Пріоритет духовних чинників (у традиційній освіті – не затребувані).

- Нова якість освіти – методологія гармонійної взаємодії людини й світу (парадигма традиційної освіти: знання й закони природного світу та способи створення штучного світу) [6, с. 51].

Рівень *макротехнології* (стратегічні зміни), що декларує можливість реалізації діяльності (у даному випадку – щодо створення педагогічних систем) у межах одного чи декількох наукових підходів, уможлиблює 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* – як *нового (оригінального), соціально замовленого продукту*, а отже, є складною, розгорнутою у часі процедурою. (Натомість, якщо йдеться не про окремі (одиночні) зміни, а про вибудування *стратегії часткових(локальних, мікро- тощо)* змін, тут технологія проектування є оптимальним засобом – як у гностичному, так і в практичному сенсі.)

Усвідомлюючи, таким чином, складність та, гіпотетично, нелінійний характер процесу проектування, звернемося до розгляду логічної структури останнього. Насамперед, зазначимо, що концепцією нашого дослідження були задекларовані три структурні схеми (моделі) проектування – *логічна, психологічна, технологічна*, що визначені нами відповідно до виокремлюваних в *об'єкті* дослідження (процес проектування інноваційних педагогічних систем) різних його *предметів*, а саме – *структур* цього процесу: лінійної, ступінчасто-розгалуженої, сукупно-складної [3, с. 276–277].

Розкриваючи сутність кожної з названих схем (моделей), зазначимо, що *логічна (лінійна) структура* відображає *алгоритм* проектування інноваційних педагогічних систем, етапи якого нами визначено з урахуванням домінуючого педагогічного завдання, що має вирішувати дослідник упродовж процесу проектування (Нагадаємо, ці етапи були нами сформульовані в такому вигляді: аналітико-діагностувальний; цілеутворюючий; стратегічно-прогнозуючий; концептуально-створюючий; організаційно-уточнюючий; експериментально-технологічний; рефлексивно-оцінювальний; оформлення; експертно-оцінювальний [3, с. 119–120].

Психологічна (ступінчасто-розгалужена) структура проектування інноваційних педагогічних систем пропонується нами для опису останнього як складного, розгорнутого в часі, ієрархізованого процесу (за О. Осиповою, «системи процесів»), актуалізованого метою створення інноваційної педагогічної системи, у якому виокремлюються такі фази: *пошукова* (моделювання варіантів інноваційної педагогічної системи й перевірка в уявному експерименті); *теоретичної розробки*

(обґрунтування знайденої моделі інноваційної педагогічної системи у вигляді проекту); *конструювання* (поетапне створення інноваційної педагогічної системи на підставі проекту); *технологічна* (забезпечення процесу впровадження проекту інноваційної педагогічної системи); *моніторингу й оцінки* (діагностика стану інноваційної педагогічної системи на різних етапах її життєвого циклу) [3, с. 121].

Технологічна (сукупно-складена) структура проектування інноваційних педагогічних систем подається як сукупність етапів, що відтворює модельовально-синкретний і, водночас циклічний характер проектування як інтелектуальної процедури. Отже, виявляється, що *технологічна структура* проектування інноваційних педагогічних систем враховує логічну (лінійну) й психологічну (ступінчасто-розгалужену) структури цього процесу, проте, є *уточненою схемою* останнього, – стосовно подання змісту етапів проектування, як *гранично інструментованого процесу*.

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 дій проектувальника, спрямованих на створення заданого об'єкта – інноваційної педагогічної системи*. Тому дослідницьким завданням, що звідси випливало, ми розглядали вироблення й обґрунтування вимог і правил, що висуваються до кожного етапу проектування [3, с. 136 – 137].

Визначення *етапів та алгоритму* цього процесу здійснювалося з урахуванням *ідеального характеру* останнього, який підтверджується запропонованою і згаданою вище *дефініцією* проектування інноваційних систем (як виду інтелектуально-творчої, науково-дослідницької діяльності) та виведеною на її основі *моделлю психологічної структури проектування*, що подає його як складний, розгорнутий у часі, ієрархізований процес [3, с. 138]. Таким чином, *етапи проектування інноваційних педагогічних систем* були подані в наступних формулюваннях та інструментовані в такій 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 підетапи: 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 майбутньої); 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 (визнання факту життєздатності моделі інноваційної педагогічної системи) [3, с. 138–139].

Зазначимо, що подання наведеної вище *технології*, як *сукупності (послідовності) етапів*, припускає і зворотню логічну операцію, а саме – *декомпозицію цієї технології на низку етапів, кожний з яких становить собою певну наукову процедуру, що, в свою чергу, за необхідності, може бути подана як окрема технологія.*

З огляду на трансдисциплінарний характер пропонованої технології, та відповідно до логіки отримання нового знання, як доречно підкреслимо, що *для будь-якої технології може бути виокремлено одну чи декілька предметних площин (галузей знань), через синтез яких і буде отримано інтегративну характеристику окремої чи загальної технології – як епістемологічного конструктору.*

Стосовно згаданої вище технології проектування інноваційних педагогічних систем зазначимо, що міждисциплінарний контекст останньої *визначається переліком (синтезом) галузей знань (дисциплін), які, на наш погляд, дійсно забезпечують ефективний перебіг кожного з етапів та технології в цілому.*

Цей перелік, відповідно до змісту кожного етапу, включає такі напрямки галузевих знань: педагогічна діагностика, психодіагностика, соціальна психологія, соціальне управління, загальна прикладна теорія систем, концепція самоорганізації,

семіотика, інженерна психологія, психологія управління, теорія моделювання, соціальна технологія, теорія творчості тощо.

Функціональна придатність запропонованої технології, отриманої на засадах міждисциплінарного синтезу, визначається тим, що вона не лише є стратегічним засобом отримання моделі інноваційної педагогічної системи, що містить актуальні (соціально запитані) характеристики й оригінальні властивості систем цього класу, а також виявляє свою доречність ще в реалії випадків, пов'язаних з різними аспектами діяльності педагога-дослідника.

Відповідно до цих аспектів технологія проектування інноваційних педагогічних систем постає як: 1) технологія організації процесу дослідження наукової проблеми; 2) технологія інноваційно-експериментальної діяльності в освітньому просторі; 3) технологія аутопедагогічної діяльності викладача ВНЗ; 4) технологія професійно-орієнтованої гри; 5) технологія розв'язання професійно-педагогічних завдань тощо.

Як особливо значущі ми розглядаємо *результати впровадження* технології проектування інноваційних педагогічних систем, що пов'язані з *екстраполяцією* останньої, по-перше, у *галузь управління освітою* й відтворенням її у вигляді *технології управління розвитком освітніх систем*, що, в свою чергу, включає технологію прогнозування, технологію моделювання, технологію стратегічного планування (Л. Петриченко, Г. Кравченко, А. Харківська, Н. Шарата) тощо, й, по-друге, у *галузь соціальної педагогіки*, що подає технологію проектування інноваційних педагогічних систем як: а) технологію *соціально-педагогічного дослідження*; б) технологію *соціально-педагогічного менеджменту*; в) технологію *соціально-педагогічного проектування*, а також – як *окремі* дослідницькі технології (технологія соціально-педагогічної взаємодії; технологія організації соціально-педагогічного впливу; технологія соціально-педагогічного супроводу тощо). Серед останніх відзначимо, як авторські здобутки, технологію взаємодії соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей і підлітків (С. Омельченко), технологію формування креативності майбутніх соціальних педагогів (Л. Петришин), технологію формування пізнавальної культури старшокласників у соціалізованому просторі

сучасного ліцею (О. Сергієнко) тощо.

Зазначимо, що викладені вище результати досліджень характеризують функціональну придатність пропонованої нами технології у аспекті *«поширення»*, або *«розповсюдження»* нового, що, відповідно до теорії інновацій, може бути співвіднесене зі сферою *праксеології*.

Утім, більш цінним у дослідницькому сенсі для нас є *момент перетворення технології* проектування інноваційних педагогічних систем як *гностичного засобу* (інструменту здобуття нового знання) на *дослідно-практичний*, а далі – й на *професійно-педагогічний інструмент* викладача ВНЗ, – щодо формування проектувальної компетентності майбутнього педагога. Збагачення функціональної придатності пропонованої технології у цьому випадку відбувається водночас у аспектах *«поглиблення»* та *«адаптації»*. *«Поглиблення»* пов'язане із *зануренням у спеціальне дидактичне середовище*, тоді як *«адаптування»* передбачає *оптимізацію технології*, як теоретичного конструкту, *щодо умов реального навчального процесу*. З'ясуємо, у який спосіб відбувається впровадження рекомендованої нами технології за означеними аспектами.

Створення спеціального дидактичного середовища, що передбачало застосування технології проектування інноваційних педагогічних систем, було актуалізоване метою формування проектувальної компетентності майбутнього педагога, в межах вивчення спецкурсу *«Педагогічне проектування»*. Відповідно до програми експериментального дослідження, що мало на меті верифікацію концептуальної моделі формування проектувальної компетентності майбутнього педагога [4, с. 365 – 406], виклад цього спецкурсу передбачався III-ім етапом *навчальної стратегії* [3, с. 386 – 388], який формулюється як *«теоретико-навчально-тренувальний»* та присвячений формуванню *соціального* компонента проектувальної компетентності майбутнього педагога. (Метою цього етапу є: 1) формування проектувальних умінь на основі розв'язання комплексу освітніх завдань; 2) опанування алгоритму педагогічного проектування й технології проектування інноваційних педагогічних систем.

Процес засвоєння алгоритму (технології) освітнього

(соціального) проектування майбутніми педагогами актуалізується *процедурою пред'явлення й розв'язання проблемного педагогічного завдання* в академічному просторі ВНЗ. Тож, як доречний, надамо, згідно з принципами *системної дескрипції експериментальних завдань, класифікаційний опис тестового завдання*, що в нашому дослідженні слугувало експериментатору водночас і *формульальним* засобом (у логіці навчальної стратегії), і засобом *діагностики* ступеню сформованості проектувальної компетентності (а саме – соціального компоненту останньої).

Опис тестового (експериментального) завдання за провідними класифікаційними ознаками:

- Дидактичне середовище пред'явлення завдання: практичне заняття спецкурсу «Педагогічне проектування».

- Форма пред'явлення: атестаційне завдання за підсумками спецкурсу.

- Тематичний аспект пред'явлення: дослідження й розв'язання проблемної педагогічної ситуації як модель акмеологічної діяльності педагога професіонала (суб'єкта проектувальної діяльності).

- Мета пред'явлення: актуалізація та опрацювання умінь розв'язання комплексу освітніх завдань на основі алгоритму (технології) педагогічного (освітнього, соціального) проектування.

- Мета змістовного аналізу звітів щодо розв'язання: виявлення ступеню просування в рівнях сформованості проектувальних умінь (відповідно до III-го етапу навчальної стратегії).

- Клас педагогічного завдання: функціональне.

- Група педагогічного завдання: гностичне; проектувальне.

- Тип навчально-творчого завдання: дослідницько-проектувальне.

- Вид навчально-творчого завдання: моделювання системи.

- Формулювання завдання: дослідження типів відносин усередині локальної соціально-педагогічної системи й визначення стратегії їх перетворення на педагогічно доцільні.

- Компонентний склад завдання: неповний (задано проблемну ситуацію).

- Процедура розв'язання: організація процесу вироблення рішення на основі застосування інструкцій типу алгоритмізованих евристик, еталонних стратегій, алгоритму (технології) проектування.

- Характеристика завдання за часовим інтервалом: стратегічне.

- Характеристика за ступенем «жорсткості» керування процесом розв'язання: самоуправління в поєднанні з управлінням.

Отже, викладене вище, сподіваємося, не лише розкриває логіку актуалізації й застосування в академічному просторі ВНЗ алгоритму й технології педагогічного проектування – як провідного засобу розв'язання складних професійно-педагогічних завдань, але й цілком відтворює специфіку дидактичного середовища, що утворюється актом впровадження алгоритму й технології проектування в процес дослідження й розв'язання проблемної професійно-педагогічної ситуації.

Підкреслимо, що *в розглянутих* дидактичних умовах, які є спеціально створеними й отримують реалізацію в експериментальному режимі, *алгоритм (технологія) проектування інноваційних педагогічних систем відтворюється достеменно*. Це означає, що на академічному занятті майбутній педагог повною мірою залучається до процесу проектування, що розгортається за етапами, як сукупність процедур змісту:

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

- цілеутворюючий (вироблення ціннісних установок; визначення та ієрархія цілей);

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

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

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

- експериментально-технологічний (упровадження проекту; моніторинг процесу реалізації; організація зворотного зв'язку; поточна оцінка; коригування);
- рефлексивно-оцінний (аналіз, оцінка, узагальнення результатів; формування проблем; визначення пріоритетних напрямків подальшої діяльності);
- оформлення (опис процесу й результатів проектування; дескрипція параметрів продукту проектування – інноваційної педагогічної системи; звіт за результатами проектної діяльності – у вигляді публікацій, повідомлень, доповідей, захисту проекту тощо);
- експертно-оцінний (партисипація проекту; заключення експертної комісії; ауторезюме щодо діяльності проектного колективу з визначенням перспектив) [3, с.119–120].

Якщо розглянуте вище характеризує такий аспект упровадження технології проектування як «поглиблення», що потребує повного дотримання технологічних кроків і відтворення їх на операціональному рівні (принаймні – у експериментальних умовах), то наступний випадок застосування цієї технології, що пов'язаний з аспектом її «адаптації» передбачає *доцільні зміни (оптимізацію) певних структурних ланок технологічної схеми*, адже впровадження відбувається в реальних умовах процесу професійної підготовки майбутніх педагогів, у межах вивчення дисципліни «Теорія і методика розв'язання професійно-педагогічних задач». Як вихідне дидактичне середовище постає професійно-орієнтована гра «Діагностичний моніторинг у проектувальні діяльності педагога» [5]. Отже, як оригінальний документ, що відтворює логіко-інструментальний аспект проектувального процесу (на основі технології проектування інноваційних педагогічних систем), наводимо *технологічну карту професійно-орієнтованої гри* (Див. рис.1.).

На підставі викладеного вище є можливим висновок, що функціональна придатність та практична доцільність технології проектування інноваційних педагогічних систем зумовлюється, насамперед, її концептуальним підґрунтям, що має міждисциплінарний генезис.

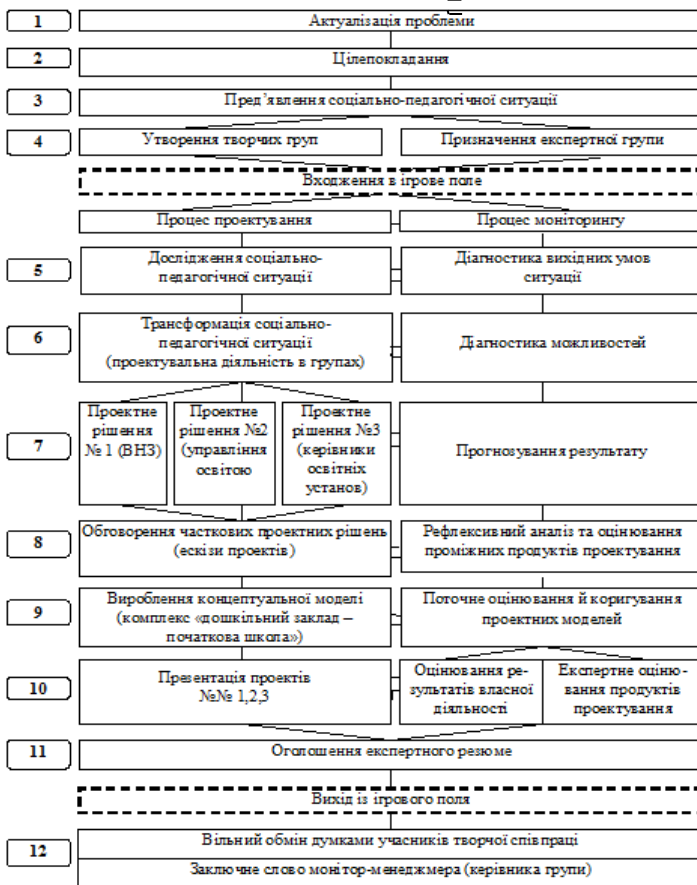


Рис. 1. Технологічна карта професійно-орієнтованої гри (автор-розробник – В. Докучаєва)

Утім, оскільки, як предмет нашої статті було визначено *трандисциплінарну спрямованість концепції створення інноваційних педагогічних систем та технології проектування, що нею опосередкована, то сенс рефлексивного аналізу* власних здобутків, отриманих нами впродовж дослідження, ми вбачали саме у виявленні ознак такої *трандисциплінарності*.

Тому, як загальне резюме розглядаємо наступне. Стверджуючи *трандисциплінарну спрямованість* розроблених

нами концепції та технології проектування інноваційних педагогічних систем, ми ґрунтуємося, *по-перше*, на розумінні сутності феноменів міждисциплінарності та трансдисциплінарності, які між собою пов'язані як причина та наслідок.

При цьому, *міждисциплінарність* має визначати синтез теоретичного знання й технології, знання та умінь, оскільки ті та інші побудовані на певних когнітивних стратегіях. Тоді як трансдисциплінарність характеризується *переносом* когнітивних схем з одної дисциплінарної галузі до іншої.

По-друге, запропоновані нами концепція й технологія проектування інноваційних педагогічних систем виявляють свою відповідність трьом методологічним постулатам, на яких базується трансдисциплінарність, а саме:

1) визнання існування рівнів реальності (на відміну від дисциплінарного підходу, де досліджується лише один її рівень, один фрагмент);

2) логіка включеного третього (тобто, трансдисциплінарність поєднує та з'єднує протилежне, використовуючи принцип додатковості);

3) складність (оскільки трансдисциплінарність намагається пізнати реальність у її складності).

Саме це, за О. Князевою, є тією установкою, що властива синергетиці. Свою відповідність постулатам трансдисциплінарності цілком доводить концепція проектування інноваційних педагогічних систем, що в методологічному плані становить собою системно-синергетичну концепцію.

По-третьє, концепція та технологія проектування інноваційних педагогічних систем містять такі суттєві ознаки трансдисциплінарності, як:

- орієнтація на поєднання *креативності* щодо розв'язання проблем та *раціональності* «відкритого, творчого розуму» (open-mind rationality);

- можливість встановлення зв'язку між природними, гуманітарними й соціальними науками, мистецтвом та іншими сферами духовного досвіду;

- водночас відкритість і замкненість

трансдисциплінарного комплексу. (Відкритість – по відношенню до нових когнітивних схем, перенесених із суміжних дисциплін. Замкненість – як прагнення зберегти свій специфічний предмет та вектор дослідження).

Утім, як загальний філософський постулат, що визначає трансдисциплінарну спрямованість концепції й технології проектування інноваційних педагогічних систем, ми розглядаємо «постулат проєктивності», що, на думку О. Князевої, на разі має замінити «постулат об'єктивності», зокрема – через поняття «модельювання складності». (Підкреслимо, що останнє якнайточніше відбиває загальну ідею нашого дослідження).

Саме за умови встановлення відповідності ознакам трансдисциплінарності виявляється можливою ситуація, коли *здобутки, які є наслідком міждисциплінарного синтезу, перетворюються на трансдисциплінарний стратегічний дослідницький інструмент*, що ми й намагалися продемонструвати в цій статті.

Список використаної літератури

- 1. Аверьянов А. Н.** Системное познание мира : Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
- 2. Докучаева В. В.** Формирование конструктивного мышления будущего учителя начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Докучаева Виктория Викторовна. – К., 1995. – 278 с.
- 3. Докучаева В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаева. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
- 4. Докучаева В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Докучаева Вікторія Вікторівна. – Луганськ, 2007. – 481 с.
- 5. Докучаева В. В.** Інноваційна діяльність у сучасній педагогічній теорії і практиці / В. В. Докучаева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка – 2010. – №9 (196) – С. 181–192.
- 6. Дука Н. А.** Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Дука Наталья Александровна. – Омск, 1999. – 288 с.
- 7. Князева Е. Н.**

Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов // *Вопр. философии.* – 1997. – № 3. – С. 62–79.

8. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследования / Е. Н. Князева // *Философия и методология науки.* – 2011 – № 2. – С.193–200.

9. Коновальчук І. І. Теорія і технологія реалізації інновації у загальноосвітніх загальних закладах : монографія / І. І. Коновальчук. – Житомир : Вид.-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – 464 с.

10. Осипова Е. К. Психологические основы формирования профессионального мышления учителя : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Осипова Елена Константиновна. – М., 1988. – 302 с.

11. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы : методология, теория, практика : монография / А. М. Саранов. – Волгоград : Перемена, 2000. – 259 с.

12. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.

13. Шубинский В. С. Проблемы междисциплинарного синтеза знаний о человеке как педагогической цели / В. С. Шубинский // *Новые исследования в педагогических науках.* – Вып. 1(55) / Сост. И. К. Журавлёв, В. С. Шубинский. – М. : Педагогика, 1999. – С. 7–11.

В. І. Бабич

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

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ (ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ)

Анотація. У представлених наукових матеріалах схарактеризовано процесуальний аспект педагогічної технології підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я сучасних підлітків. Основна увага

зосереджується на розкритті дидактичного забезпечення зазначеного вище процесу. Розкривається зміст і алгоритм застосування окремих авторських методів та прийомів навчання, які спрямовані на підвищення в студентів педагогічних спеціальностей мотивації до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків, підвищення якості оволодіння студентами відповідними знаннями та уміннями в сфері вищезазначеного процесу тощо.

Ключові слова: педагогічна технологія, професійна підготовка, майбутні учителі, соціальне здоров'я, сучасні підлітки.

Нині Україна стоїть на шляху значних перебудов в сфері освіти. Нещодавно у Верховній Раді України відбувся історичний крок в зазначеному контексті – проголосовано Закон України «Про освіту» [1]. Задає тон в окресленому напрямі спрямованість України на повноцінну інтеграцію до Європейського простору.

Між тим, справедливо буде відзначити, що окремі аспекти реформування загальної середньої освіти відбувались вже у 2016-2017 навчальному році у початковій школі. Вже рік тому чинним Міністерством освіти і науки України було зроблено перші і надзвичайно важливі кроки реформування початкової освіти (які позитивно позначились й в контексті формування соціального здоров'я учнів), що переважно характеризуються оптимізацією змісту початкової освіти, спрямованістю на більш повну реалізацію її виховного потенціалу тощо. Між тим, викликає неабияке здивування реакція на зазначені перебудови окремих батьків, а головне, учителів загальноосвітніх навчальних закладів.

Нажаль, таких батьків та вчителів, які звикли до «муштрування» дітей, до сьогодні залишається досить багато. Відверта та невинуватна критика (в окремих випадках навіть висміювання) наявних реформ, а також, з дозволу сказати, «роздуми» вчителів та батьків, на шталт«...це все призведе до поганого рівня обізнаності дітей», змушують замислитися.

Виникає ряд риторичних запитань:

- «що це – відголоски старої (комуністичних часів)

системи загальної середньої освіти, відповідно якої вчителі звикли користуватись зручною для себе системою маніпулювання мисленевих процесів дитини, загромождаючи учнів величезною купою інформації, та насаджуючи ідеологію «великих вождів» з усвідомленням необхідності безмежної покори останнім?»;

- «чи батькам нецікава особистість їхньої дитини, її внутрішній світ, її переживання, її реальні здібності та устремління й, нарешті, їхнє майбутнє...?»;

- «чому «знуцання» над їхньою дитиною через невинуватене (до недавнього часу) загромождження змістом, що пропонувався молодшим школярам для вивчення в цьому ніжному віці (врахуємо при цьому вікові особливості психічної сфери дитини) й досі здається окремим батькам більш виправданим, а ніж ті розумні зміни (до речі, перевірені практикою розвинених країн нинішнього світу), що пропонується молодшим школярам нині?».

На сьогодні Міністерством освіти і науки України вже розроблено основи Стандарту освіти: «Нова українська школа», до розробки якого, доречі, міг приєднатись будь хто з педагогічних працівників.

Саме у цьому надзвичайно важливому документі, на наше переконання, закладено фундамент вкрай потрібних нині перетворень в системі загальної середньої освіти, які цілком зорієнтовані на розвиток особистості дитини, й, відповідно, формування її соціального здоров'я, а не на забивання її купою інформації (більшість якої одразу, або з часом забувається учнями), як це робилось в радянські часи.

Проголошення новим Стандартом освіти «презумпції» талановитості дитини, поваги до її честі та гідності [2, с. 8], а також зорієнтованість на пошук нових підходів до навчання, які ґрунтуються на засадах педагогіки партнерства, співпраці між учнями та вчительством, відходу від авторитарної моделі комунікації [2, с. 9], переконливо засвідчують про появу нової філософії загальної середньої освіти.

Зазначений в змісті вищезгаданого Стандарту постулат: «Від уявного нагромадження знань – до справжнього розвитку

вмінь. Від покарань за помилки – до творчого пошуку. Від виснажливого заучування – до радісних відкриттів» [2, с. 5] спонукає розглядати сам документ, його концептуальні ідеї як надзвичайно перспективні в контексті формування компетентної юної особистості взагалі та виховання соціально здорового підростаючого покоління зокрема.

Серед важливих змін, які мають відбутися в недалекому майбутньому, передбачається й перегляд навчальних програм для 5-9 класів (учнів підліткового віку) з метою їх розвантаження від другорядної інформації, від дублювання тощо [3].

Без сумніву, це надзвичайно позитивний крок в контексті виховання соціально здорових сучасних підлітків. Зазначимо, що саму дефініцію соціального здоров'я сучасного підлітка ми розглядаємо як складну інтегровану особистісну якість, сутність якої утворюють структурні компоненти, формування яких, у свою чергу, зумовлює готовність учня до всебічної реалізації себе в суспільному житті (нинішньому та майбутньому), спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем, наявність соціальної та правової відповідальності, а також спрямованість на розкриття власного потенціалу в різних сферах соціального середовища.

Уже з самого змісту зазначеної вище дефініції стає зрозумілим, що процес виховання соціально здорової особистості підлітка є дуже складний та багатоаспектний.

Саме ця обставина, а також наявність реальних реформ середньої загальної освіти спонукає нас до пошуку технологій, які сприяли б підвищенню якості процесу підготовки майбутніх учителів, які, в свою чергу, відіграють не аби яку роль у формуванні соціального здоров'я сучасних підлітків.

Отже, в межах даного підрозділу ми зосередимо увагу на описі педагогічної технології процесу професійної підготовки відповідних фахівців (майбутніх учителів) до формування соціального здоров'я сучасних підлітків.

У науковому середовищі відомо, що на сьогодні існує безліч (більш ніж трьохсот визначень) різноманітних трактувань дефініції «педагогічна технологія».

Оскільки метою даної публікації не є здійснення аналізу цієї величезної кількості трактувань зазначеної дефініції, ми

(знов наголосимо) зосередимось безпосередньо на описі власної педагогічної технології (а саме її процесуальної складової) в контексті підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я сучасних підлітків.

Між тим, вважаємо було б не коректно не вказати базове визначення дефініції «педагогічна технологія», що лягло в основу побудови педагогічної технології майбутніх учителів до формування соціального здоров'я сучасних підлітків.

У даному аспекті близьким до нашого розуміння вищезгаданої дефініції є визначення педагогічної технології, яке пропонує І. Ісаєв. На думку вченого, педагогічну технологію слід розглядати як сукупність прийомів і способів цілісної діяльності викладача, спрямованої на побудову моделі, що ґрунтується на ідеях системного підходу до педагогічної діяльності як до процесу розв'язання різноманітних педагогічних задач, що є задачами соціального управління [4].

Керуючись зазначеним визначенням педагогічної технології, в межах даної публікації ми спробуємо схарактеризувати сукупність авторських методів та прийомів навчання, розроблених нами як допоміжні (між тим як досить бажані) при підготовці майбутніх учителів до формування соціального здоров'я сучасних підлітків (враховуючи специфіку зазначеного процесу).

Перш ніж ми спробуємо схарактеризувати запропоновані нами методи та прийоми навчання в ракурсі професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я сучасних підлітків, зауважимо, що при їх розробці ми спирались на роботи сучасних вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких О. Завалевська [5], О. Пехота [6], Т. Туркот [7], П. Фенрих [8], С. Харченко [9], П. Шевчук [8], R. Adam [10], M. Naish [11] та ін.

Також на наш погляд, цілком виправдано зауважити, що ми не претендуємо на те, щоб запропоновані методи та прийоми навчання визначались як педагогічна інновація оскільки поперше, розроблені методи і прийоми навчання нами застосовуються у практиці підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків як допоміжні, про, що згадувалось вище.

У свою чергу, на наше переконання, педагогічною інновацією доцільно вважати ті нововведення які, мають значно ширший вплив на педагогічний процес, аніж додаткове застосування методів навчання.

По-друге, окремі з запропонованих нами методів та прийомів навчання є сутнісно близькими до тих методів навчання (частіше інтерактивних), які нині широко використовуються в практиці підготовки студентів.

Для зручності, пропонуємо розгляд поданих нами методів та прийомів навчання у певній послідовності, починаючи з таких, що спрямовані на формування у студентів відповідної мотивації до формування соціального здоров'я сучасних підлітків і продовжуючи тими, які спрямовані на покращення засвоєння та закріплення знань й вироблення практичних умінь, необхідних для майбутнього педагога в зазначеному контексті, а також, що позитивно впливають на розвиток у студентів професійно важливих якостей.

Зауважимо також, що в межах даної публікації ми подамо лише на окремі методи та прийоми навчання в контексті професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я.

Отже, з метою формування мотивації студентів щодо виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових підлітків нами було розроблено (та в рамках спецкурсу «Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків» впроваджено) методичний прийом умовно названий нами «**Інтелектуальна розминка з м'ячем**».

Даний методичний прийом здійснювався у вигляді гри, яка починалась з того, що викладач після розділення студентів на дві команди (підгрупи) та їх розміщення у формі кола (одна команда напроти іншої), що зображено на рисунку (див. рис. 1) повідомляв майбутнім учителям умови гри, а також обрав експертів не менше чотирьох (що обумовлювалось складністю оцінки діяльності студентів у процесі гри).

Умови гри полягали у наступному: представник однієї з команд (на рисунку гравець № 1 підгрупи «Б» мав спрямовувати м'яч у напрямку «розігрую чого» протилежної команди, який розміщувався посередині кола.

Важливо зауважити, що для даної гри нами підбирався спеціальний, легкий м'яч, (який повільно переміщається у просторі), що, перш за все, обумовлювалось місцем проведення гри, яке не передбачене для гри зі звичайним м'ячем, і в разі невдалої ловлі одного з гравців може спричинити небажані наслідки (наприклад, попадання м'яча у скло вікна).

Отже, спрямовуючи м'яч у бік розігруючого протилежної команди, гравець одночасно мав вимовити будь-яке слово (це можуть бути тварини, речі тощо).

Розігруючий, у свою чергу, отримавши м'яч у короткий термін (2-3 секунди), мав прийняти рішення, кому саме з гравців своєї команди (на рисунку гравцеві № 7) слід віддати м'яч і, відповідно, право на стислий вислів (від 30 секунд до 2 хвилин).

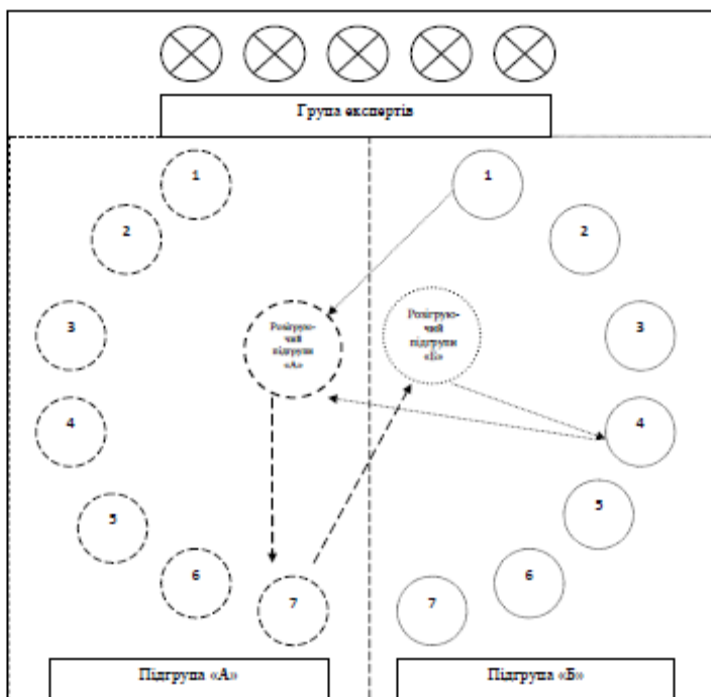


Рис. 1. Схематичне зображення організації та проведення гри «інтелектуальна розминка з м'ячем»

Важливість вибору гравця обумовлювалась тим, що, до правил гри учасник, який отримав м'яч від розігруючого своєї команди мав логічно зв'язати «слово», вимовлене гравцем протилежної команди з проблемою формування соціального здоров'я сучасних підлітків.

Такий логічний зв'язок мав відбуватись за однією з заздалегідь оголошеними викладачем рубриками, а саме: а) актуальність проблеми формування соціального здоров'я підлітків; б) місце вчителя у вихованні соціально здорових школярів; в) безпосередньо сам процес формування соціально здорових учнів.

У зв'язку з цим, розігруючий, швидко оцінюючи складність логічного зв'язку промовленого слова (представником протилежної команди) з проблемою соціального здоров'я мав, правильно розподіляючи сили гравців своєї команди, передати м'яч тому, хто зміг би здійснити найбільш удалий логічний зв'язок з проблемою соціального здоров'я. Такий розрахунок був вкрай важливий, оскільки кожний гравець команди (відповідно умов гри) не мав права вступати в гру двічі, поки усі представники підгрупи не зможуть узяти активну участь у ній. Між тим, сам розігруючий міг відповідати двічі, якщо в цьому виникала потреба.

Наведемо один з фрагментів гри. Гравець підгрупи «Б», спрямовуючи м'яч до розігруючого протилежної команди промовляє слово «Сова» (що допускається відповідно зазначених вище умов гри). Промова гравця підгрупи «А»: «Сова є символом мудрості. У теперішній час кожний учитель має проявляти мудрість у вихованні сучасної молоді. Таким чином, він має мислити превентивно, попереджуючи підлітків від небажаних наслідків, що можуть виникати в умовах сучасного існування. Тобто, сучасний учитель має не тільки озброїти знаннями власного предмету, але й підготувати до взаємодії особистості в складних умовах сьогодення. Учитель має більше уваги приділяти внутрішньому світу учня, відчувати його та оберігати, виявляти схильності до гарного й розвивати їх, уберігати від поганого».

Після цього гравець групи «А», який мав здійснити логічний зв'язок слова з однією з зазначених вище рубрик (а

са́ме: місце вчителя у вихованні соціально здорових школярів) передавав м'яч розігруючому підгрупі «Б» з промовлянням слова «ліс». Гравець №4 підгрупі «Б»: «Нині в Україні надзвичайно велика кількість молоді, що вживає алкоголь і наркотики. Їх численність можна навіть порівняти з кількістю дерев у лісі, які потребують уваги та допомоги. Таких дітей та підлітків не можна ігнорувати, їм потрібно здійснювати всіляку допомогу та психологічну підтримку, перш за все, на державному рівні».

Отже, зазначений методичний прийом у вигляді гри, по-перше, сприяв встановленню доміанти студентів на проблемі соціального здоров'я підлітків, по-друге, впливав на розвиток у майбутніх учителів логічного мислення, по-третє, виробляв здатність швидко відповідати, виділяти головне, по-четверте, сприяв підвищенню розуміння важливості виховання соціально здорових підлітків, формуванню мотивації до здійснення зазначеного процесу у майбутній професійній діяльності, і, нарешті, по-п'яте, є таким, що готує студентів до більш складної розумової діяльності з питань формування соціального здоров'я, що передбачається на практичному занятті.

Задля закріплення студентами необхідних знань та набуття певних умінь з формування соціального здоров'я сучасних підлітків нами запропоновано метод навчання **«Імпровізація та передбачення подій»**. Даний метод складається з двох важливих складових. Перший достатньо близький за сутністю до методу розігрування ситуацій за ролями, мета якого полягає в тому, що за допомогою розігрування ситуацій виробляється визначення власного ставлення до конкретної життєвої чи виробничої ситуації, набуття досвіду поведінки в подібній ситуації шляхом виконання «ролі», яка є близькою до реальної професійної ситуації [7, с. 335].

Отже, відповідно першій складовій запропонованого методу студенти розігрують педагогічну ситуацію (а саме, індивідуальну виховну бесіду з підлітком із заздалегідь обраної проблеми). Для цього серед студентів обирається від двох до чотирьох учасників. Це залежить від кількості бажаних та інших чинників. Наприклад, у випадку двох учасників, один

грає роль вчителя, інший роль підлітка. Другий варіант застосування цього методу передбачає також залучення студентів, які грають роль батьків підлітка.

Після того, як учасники визначились з ролями, вони мають обирати виховну проблему, у нашому випадку в контексті формування соціального здоров'я підлітка. Наприклад, учителеві потрібно сприяти виробленню у підлітка відповідальності за власні вчинки (при наявності відповідних у «підлітка» проблем). При цьому в описанні самого «підлітка» мають зазначатись окремі його характеристики (темперамент, індивідуальні особливості тощо) та проблемність педагогічної ситуації (наприклад, підліток має схильність до безвідповідальності), обираються реальні приклади безвідповідальної поведінки, що й вимагає необхідних індивідуальних виховних дій з боку вчителя.

Відмінність методу «Імпровізації та передбачення подій» від методу розігрування ситуацій за ролями полягає в тому, що в нашому випадку студент (який грає роль підлітка) має імпровізувати власні дії з урахуванням впливу на нього вчителя. У той час як студент (який грає роль вчителя) має імпровізувати свої виховні дії з урахуванням (можливої) поведінки учня.

Друга складова методу полягає в тому, що інші студенти, які є розподілені на макрогрупи, намагаються передбачити дії підлітка після кожного виховного прийому «вчителя». Умови організації і проведення методу полягають у наступному: після того, як безпосередні учасники гри, які грають ролі «підлітка» та «учителя» оголосили мікрогрупам проблему, відповідно якої буде відбуватись індивідуальна бесіда, «учитель» намагається позитивно вплинути на «підлітка», спрямовуючи зусилля на досягнення бажано результату. Враховуючи те, що підліток (особливо «складний підліток») може реагувати на виховані дії «учителя», студенти мікрогруп намагаються передбачити дії підлітка на конкретний виховний прийом «учителя». Відбувається це наступним чином: після чергової промови (або виховного прийому) «учителя» по команді викладача «час», учасники гри припиняють дії (грати свої ролі) начебто натиснули на «паузу». У цей час (протягом 1-2 хвилин) студенти мікрогруп записують на аркуші ті дії підлітка, які, на їх погляд,

мають зараз виникнути з урахування попередньої промови «учителя», тобто передбачити реакцію «підлітка» на конкретний виховний прийом, спираючись при цьому на основні характеристики «підлітка», які були заздалегідь озвучені учасниками, що грають свої ролі.

Складність для студента, який грає роль «підлітка», полягає в тому, що зіграти (імпровізувати) його поведінку на пропонувані виховні прийоми «учителя» потрібно таким чином, щоб вони були максимально наближені до реальних дій з урахуванням особливостей вікового періоду учня («підлітка») та основних його характеристик. Це, у свою чергу, потребує від студента не тільки прояву артистизму, розкутості, здатності до перевтілення, але й швидкого аналізу, який би дозволяв при знанні умовної характеристики «підлітка» обирати адекватні дії (реальному підлітку) на пропонувані «учителем» конкретні виховні прийоми. Такі умови є вкрай важливі, оскільки інші студенти (представники мікрогруп) також намагатимуться передбачити дії підлітка на основі знань із галузі вікової психології, власного життєвого досвіду (коли вони самі були підлітками) та елементарних спостережень за іншими підлітками.

Відповідно правил організації методу кожний виховний вплив «учителя», після якого викладач зупиняє час, позначається цифрами (наприклад, «Дія № 1»). У свою чергу, представники мікрогрупи, записуючи на аркуші наступні дії «підлітка», які вони намагаються передбачити, на зворотній частині аркуша ставлять номер «дії», після чого віддають аркуш умовно названим «контролерам», які розподіляють записи окремо по кожній мікрогрупі.

По закінченню розіграної виховної ситуації «контролери», до завдань яких також входить фіксування реакцій «підлітка» на виховні прийоми «учителя» відповідно кожної окремої «дії», співставляють зігране студентом із передбачуваним кожною окремою мікрогрупою, намагаючись при цьому визначити, яка мікрогрупа краще (або частіше) зуміла передбачити реакцію «підлітка» на кожний виховний прийом.

Після того, як «контролери» разом з викладачем визначили переможця, доцільно також, щоб кожна мікрогрупа здійснила аналіз дій «учителя», виявляючи його помилки чи

навпаки позитивні сторони, а також дії «підлітка» у контексті реальності зіграної студентом поведінки умовного підлітка. Такий аналіз здійснюється кожним членом групи й має бути обов'язково оцінений викладачем. Завдання методу полягає також у тому, щоб, по-перше, студенти, які спостерігали за діями учасників, на практиці зіштовхувались зі складними ситуаціями, які можуть виникати у їх реаліях майбутньої професійної діяльності, по-друге, отримали досвід аналізувати такі дії, що певним чином дозволятиме використовувати позитивні аспекти у своїй педагогічній діяльності та уникали помилок, які частіше виникають у подібних випадках.

Не зважаючи на те, що даний метод є доволі складним як для його організації викладачем, так і для самих студентів і, відповідно, має багато недоліків (про, що піде нижче), на наш погляд, він має достатньо високу практичну цінність. Це пояснюємо, по-перше, тим, що студенти намагаючись передбачити реакцію підлітка на виховні прийоми «учителя» відповідно конкретної ситуації, потрапляють в такі умови, які вимагають від них глибокого занурення у конкретну виховну ситуацію, по-друге, отримують певний досвід у контексті побудови індивідуальних виховних бесід (максимально наближених до реальних). До *переваг методу*, на наш погляд, також належить те, що майбутні учителі навчаються будувати свої виховні прийоми, уникаючи при цьому небажаних реакцій підлітка, які у свою чергу можуть негативно впливати на результати виховної бесіди. Таким чином, враховуючи вищезазначене, даний метод при його вдалому застосуванні та відповідній мотивації студентів здатний також сприяти розкриттю в студентів схильностей до імпровізованих та артистичних дій.

Пропонований метод, на нашу думку, є більш зручним у контексті підготовки майбутніх учителів до вихованої роботи саме з учнями підліткового віку, який відрізняється суттєвими відмінностями та особливостями порівняно зі школярами інших вікових періодів.

Разом з тим, досвід переконує в існуванні численних *недоліків* пропонованого методу. До них можна віднести наступні: а) не завжди у академічній групі виявляються

студенти, готові до розігрування ситуацій за ролями з імпровізацією дій та реакцій в залежності від обраної ролі (найбільш вдало імпровізувати та проявляти артистизм удається студентам, які задіяні у самодіяльності тобто КВК, виступах на сцені, а також з темпераментом переважно сангвініка та холерика); б) на один і той же виховний прийом кожний конкретний підліток може по-різному реагувати, тому зіграна студентом роль «підлітка» може суттєво відрізнятись від реакції на цей же виховний прийом справжнього підлітка, що, певним чином, ускладнює можливість передбачення реакції «підлітка», роль якого грає студент; в) розігрування виховних ситуацій, а також їх подальший аналіз займає чимало часу.

Не зважаючи на те, що даний метод певним чином нагадує інші інтерактивні методи, серед яких рольові ігри, моделювання життєвих ситуацій та інші, на наш погляд, його також можна розглядати як самостійний метод, оскільки основна його мета полягає у виробленні в майбутніх учителів уміння передбачати дії (реакцію) підлітка на виховні прийоми, що певним чином дозволятиме уникати вчителю небажаних помилок у педагогічній діяльності. Крім того, запропонований метод сприяє підготовці студента педагогічної спеціальності до індивідуальних виховних дій з підлітком у контексті формування в нього соціального здоров'я в умовах непередбачуваності дій та реакцій підлітка, що, у свою чергу, наближує студентів до реальних умов їх професійної діяльності.

Відмінність методу навчання імпровізації від близьких до нього методів полягає також у тому, що, по-перше, дії студентів, які грають роль «учителя» та «підлітка», в окремих випадках «батька» та «матір» не засновані на попередньо написаному сценарії, а вибудовуються виключно на імпровізації учасників педагогічної ситуації, по-друге, студенти можуть самі обирати проблему (в контексті виховання соціально здорового підлітка).

З метою покращення рівня знань з виховання соціального здоров'я підлітків, а також (частково) розвитку професійно важливих якостей нами було розроблено методичний прийом «**Врятуй товариша**», який відрізняється від вищезазначених методів та прийомів навчання тим, що він хоча й передбачає набуття студентами необхідних знань, між тим, по різному

впливає на них, оскільки розрахований на взаємодію в процесі практичного заняття студентів, які не підготувались до практичного заняття і навпаки (майбутніх учителів, які є підготовлені до заняття).

Розробка зазначеного методичного прийому обумовлена специфікою сучасного часу, вона полягає в тому, що нині у ряді причин (серед яких суміщення окремими студентами праці з навчанням на денному відділенні у зв'язку з необхідністю здійснення оплати за навчання у ВНЗ) не всі студенти виявляються підготовленими до того чи іншого практичного заняття, тобто значна частина студентів не володіють матеріалом, що пропонувався їм на лекціях чи потрібно було набути у процесі самостійної роботи. У зв'язку з цим лише окрема частина студентів має можливість повноцінно працювати на практичному (або семінарському) занятті. Таким чином, нами було запропоновано методичний прийом, що полягає у взаємодії на занятті студентів, які є підготовленими до нього, та студентів, у яких з різних причин така готовність відсутня.

Суть методичного прийому полягає у наступному: перш за все, викладач, виявляє студентів, які є непідготовленими до заняття (наприклад, викладач просить повідомити про це студентів та коректно з'ясувати причину їх непідготовленості до заняття). Після цього викладач просить студентів, які підготувались до заняття, розміститись таким чином, щоб підготовлений студент опинився за однією партою з непідготовленим студентом. У разі, якщо студентів, підготовлених до заняття, виявилось більше, розподіляється по два студента до одного непідготовленого відповідно. Таким же чином розподіляються студенти у разі більшої кількості непідготовлених (тобто один підготовлений студент допомагає двом студентам, які не володіють навчальним матеріалом).

Складність методичного прийому полягає в тому, що студентам потрібно надати необхідний (мінімальний) об'єм навчальної інформації за різний проміжок часу (найменше – за 10-15 хв.). Саме ця обставина вимагає від тих та других студентів працювати в дуже високому темпі й відповідно підвищеному тону сі нервової системи. Особливе навантаження лягає на студента, що намагається передати найважливіші аспекти вивченої

проблеми іншому студентові. У зв'язку з цим, майбутньому вчителю потрібно швидко виявити найважливіше з вивченого матеріалу, систематизувати його, і стисло донести до іншого студента, а також підібрати найбільш доцільні в зазначених (екстремальних) умовах прийоми задля досягнення бажаного результату. Складність методичного прийому для студента, який отримує навчальну інформацію, полягає у швидкому запам'ятовуванні та обробці отриманої інформації (що є цілком можливим у зв'язку з мобілізацією нервових процесів та високою мотивацією, оскільки таким шляхом у студентів з'являються можливості отримати бажані, хоча й не такі високі, бали).

Украй важливим при застосуванні даного методичного прийому є забезпечення об'єктивного оцінювання викладачем дій однієї та іншої категорії студентів. Так, студентів, які отримували інформацію, оцінює безпосередньо викладач. Оцінка ж студентів, які надавали допомогу своїм товаришам, оцінюється (у сукупності) викладачем та студентом, який отримував інформацію. На наш погляд, такий підхід до оцінювання є принципово важливим при застосуванні зазначеного методичного прийому, оскільки, по-перше, студент, який отримував допомогу максимально включається у заняття й намагається проаналізувати (методичні) прийоми, застосовані його товаришем, відношення до нього як особистості тощо. Крім того, важливим аспектом тут також виступає людський фактор (тобто ступінь вдячності чи навпаки). Частіше при оцінюванні свого товариша оцінка може підвищуватися в зв'язку із вдячністю до студента, який надавав допомогу. Саме тому, викладач має співвідносити результат (тобто ступінь освоєння відповідних знань) та оцінкою, яку аргументовано пропонує студент, котрому надавалась допомога.

Разом з тим, викладач має звертати увагу й на особливості взаємовідносин між студентами та їх видозмінням в процесі застосування такого прийому. Враховуючи специфіку нашої проблеми, а саме підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків, де вкрай важливе значення у зазначеному процесі відіграє встановлення позитивних взаємовідносин між учнями, викладач, у разі наявності позитивного результату в зазначеному аспекті (на прикладі

самих студентів) має можливість запропонувати застосування такого методичного прийому майбутнім учителям у їх майбутній професійній діяльності.

До *позитивних сторін* методичного прийому відносимо наступні: по-перше, встановлення та закріплення дружніх (або взагалі добрих стосунків); по-друге, вироблення в майбутніх педагогів відповідальності за інших, прагнення надати їм допомогу та відчутти значущість цього процесу для них самих (тих, хто надає допомогу); по-третє, за допомогою такого методичного прийому студенти, які навчають, ще краще засвоюють навчальний матеріал та отримують мінімальний (можливо, початковий досвід) стосовно навчання іншого, що безумовно є вкрай значущим для майбутньої професійної діяльності; по-четверте, в екстрених умовах (тобто в умовах обмеженості часу та невідповідності саме до навчання іншого) студент має швидко систематизувати матеріал, яким він володіє, та обирати найбільш доцільні у зазначеному контексті прийоми, що, на нашу думку, також сприятиме підготовці студентів до швидкого перебудовування студентів у майбутній професійній діяльності; по-п'яте, за допомогою зазначеного методичного прийому залучаються до роботи майже сто відсотків студентів, чого досягти практично дуже важко при неготовності значної кількості студентів до заняття без використання пропонованого нами прийому або інших подібних прийомів; по-шосте, за допомогою цього методичного прийому другу половину заняття студенти мають майже однакові можливості стосовно засвоєння наступного матеріалу на практичному (семінарському) занятті; по-сьоме, розуміння викладачем проблем студентів (які не підготувались до заняття) викликатиме в них позитивне відношення як до викладача, так і до предмету відповідно.

Негативними проявами методичного прийому є по-перше, втрата певного часу на виявлення студентів неготових до заняття, а також їх розміщення (відповідно до зазначеного вище), по-друге, втрата часу на навчання та виявлення рівня освоєння необхідного мінімуму знань з вивченої проблеми, що у свою чергу зменшує кількість часу на виконання поставлених завдань викладачем щодо відповідного практичного заняття,

по-третє, зазначений методичний прийом не може претендувати на постійне (чи навіть часте) його застосування в однієї групі, оскільки в даному випадку він втрачає свою цінність, що ґрунтується на пристосуванні до нього тієї частини студентів, які не готуються до занять без поважних на те причин (що, на жаль, є властивим менталітету українських студентів). До таких студентів потрібно застосовувати інші методи та прийоми навчання, що мають бути спрямовані передусім на підвищення в них мотивації до навчання взагалі.

Таким чином, даний методичний прийом бажано застосовувати тільки при вивченні тих тем (з того чи іншого предмету), які є вкрай важливими для майбутньої професійної діяльності. У нашому випадку, враховуючи специфіку проблеми підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків це можуть бути такі теми чи питання, як: сутність поняття «соціальне здоров'я особистості» при вивченні предмету «Валеологія»; надання першої допомоги постраждалому при вивченні предмету «Безпека життєдіяльності»; вивчення інтерактивних методів навчання у формуванні соціального здоров'я підлітків при вивченні дисципліни «Методика викладання предмету за фахом».

Зазначений методичний прийом доцільно також застосовувати в тому випадку, якщо кількість непідготовлених студентів є достатньо високою й приблизно відповідає кількості підготовлених студентів до заняття. У разі відсутності подібного співвідношення даний метод недоцільно застосовувати у зв'язку із затратою великої кількості часу на його організацію.

Доцільним є також застосування даного методичного прийому з умовою до студентів, яким надається допомога підготуватись до наступного заняття таким чином, щоб вже вони надавали допомогу іншим студентам. Таким чином, вони по-перше, також отримуватимуть досвід передання знань іншому, по-друге, зможуть відчувати позитивні відчуття від надання допомоги одному зі своїх товаришів.

Отже, запропонований методичний прийом по-різному впливає на тих та інших студентів, а саме сприяє оволодінню знаннями студентами, які виявились неготовими до практичного заняття, та закріпленню знаннями й оволодінню необхідними

практичними умінями (з передачі цих знань) іншими студентами. Крім того, на наш погляд, доцільно зауважити, що зазначений методичний прийом позитивно впливає на розвиток особистісних якостей майбутніх учителів.

Останнім часом у науковому просторі з'являється все більше прибічників залучення студентів до наукових пошуків протягом усього періоду навчання у ВНЗ, починаючи з першого курсу. Переконані, що такі тенденції є цілком виправданими. І хоча зрозуміло, що далеко не всі майбутні вчителі стануть у майбутньому вченими (науковцями), отримані у ВНЗ основи наукових знань дозволять їм на більш високому творчому рівні здійснювати процес виховання сучасної молоді, зокрема, формування соціального здоров'я підлітків, оскільки в цьому випадку вчитель не тільки сліпо викладатиме передбачену навчальними програмами навчальну інформацію, але здійснюватиме навчально-виховний процес крізь призму аналізу, прогнозування, визначення доцільності пропонуваних нових підходів тощо.

У зв'язку з вищезазначеним у процес підготовки майбутніх педагогів, у рамках предмету «Вступ до фаху» було впроваджено розроблений нами методичний прийом **«Інтелектуальна колова підготовка»**. Метою даного методичного прийому було, по-перше, навчити студентів готуватись до наукових доповідей з питань соціального здоров'я, по-друге, за рахунок отримання нових відомостей підвищити цікавість до проблеми соціального здоров'я підлітків у цілому, і, по-третє, сприяти умінню колективних дій у своїй мікрогрупі, що також, на наш погляд, було важливо, враховуючи те, що студенти навчались на першому курсі й ще не мали нагоди тісно співпрацювати один з одним.

Отже, підготовка доповіді перед аудиторією з питання формування соціального здоров'я підлітка відбувалась у дещо незвичних для студентів умовах. Так, студенти поділялись на дві команди (мікрогрупи). Після чого кожна мікрогрупа, почувши від викладача умови проведення інтелектуальної колової підготовки, розташовувалась у формі кола на спеціально підготовлених викладачем місцях, кожне з яких помічалось табличкою з таким написом: «Станція № 1», «Станція № 2», що

зображено на рисунку (див. рис. 2).

Кожна зі станцій мала своє важливе значення у підготовці двох-трьох студентів від мікрогрупи, делегованих для доповіді перед аудиторією. Так, наприклад, на станції № 1 «Словник» розміщувався студент, біля якого були заздалегідь підготовлені словники з психології, валеології, педагогіки, культурології, медицини тощо. Враховуючи те, що студенти від кожної команди повинні були підготувати у стислі строки (15-20 хв.) доповідь за обраною викладачем темою (що стосуються одного з важливих аспектів соціального здоров'я підлітків) на кожній станції (за якою розміщувалось по одному зі студентів мікрогрупи), майбутні учителі виконували роль помічника у підготовці делегованого студента до доповіді, таким чином, самі брали активну участь у зазначеному процесі.

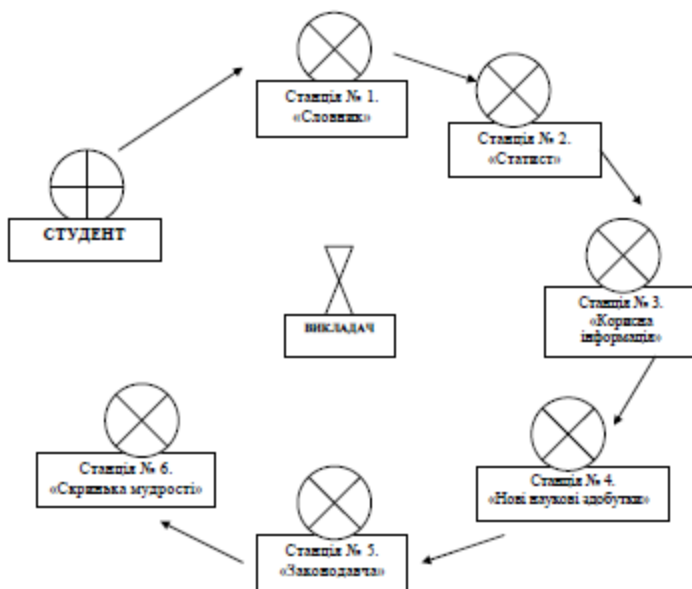


Рис. 2. Схематичне зображення алгоритму дій студентів у контексті використання методичного прийому навчання «Інтелектуальна колова підготовка»

Отже, починаючи з першої станції, студент-доповідач за

допомогою студента-помічника мав швидко знайти та виписати необхідні терміни відповідно теми, яка їм пропонувалась для доповіді. Це було достатньо важливо, оскільки запропоновані викладачем теми передбачали новий матеріал, де у самій назві теми доповіді студенти вже могли зіштовхнутись з невідомими термінами. Студент-доповідач мав можливість повертатись декілька разів до будь-якої станції, якщо в цьому виникала потреба. Відповідно, до станції «Словник» він міг звернутись як на початку, так і наприкінці підготовки до доповіді.

Наступна станція «Статист» передбачала матеріали зі статистичними даними з різних аспектів, що тим чи іншим чином стосуються проблеми соціального здоров'я підлітків, серед яких, наприклад, статистичні дані стосовно кількості підлітків, які є наркоманами в Україні, кількості учнів, що вживають алкогольні напої, кількості здійснених абортів дівчатами-підлітками за останні роки і т.д. Відповідно заготовлені викладачем дані, які розміщуються на станції «Статист» підбираються таким чином, щоб серед них були необхідні статистичні відомості щодо запропонованої студентів-доповідачу проблеми, яку він готує для виступу перед аудиторією.

Таким же чином викладач готує матеріали для наступної станції № 3 «Корисна інформація». На зазначеній станції на окремих аркушах студентам пропонуються відомості, які корисно знати кожній людині взагалі та підлітку зокрема. Наприклад, корисно знати, що аборти негативно впливають не тільки на фізичне здоров'я дівчини, але й на психічне, соціальне та духовне (пояснюється чому саме!). Такі відомості можуть бути з галузі психології, валеології, медицини, соціології, педагогіки тощо. Таким чином, «студент-доповідач», а також «студент-помічник», який знаходиться на зазначеній станції, мають вибрати найбільш доцільне та корисне відповідно запропонованої викладачем теми доповіді.

Станція № 4 «Нові наукові здобутки» передбачала наявність періодичних джерел (наукових журналів, газет, збірників наукових праць і т.д.), у яких поміщались нові наукові підходи переважно педагогів, соціологів та психологів щодо вирішення проблем, пов'язаних з формуванням соціального здоров'я підлітків.

П'ята станція «Законодавча» передбачала наявність роздрукованих законодавчих (нормативно-правових) документів або окремих їх частин, які стосувались проблем формування соціального здоров'я. Підготовка на даній станції вимагає більше часу й була дещо складнішою, оскільки передбачає відповідно більш складну для сприйняття інформацію.

Нарешті, остання шоста станція «Скринька мудрості» містила брошури з мудрими висловами, «крилатими фразами». Серед сукупності здобутих людством афоризмів, починаючи з часів античності, накопичилось багато таких, що достатньо корисно пам'ятати кожній людині. Таким чином, «студентів-доповідачів» сумісно зі «студентом-помічником» шостої станції потрібно було вибрати один або декілька найбільш влучних афоризмів, які б найбільш вдало закінчували конкретну доповідь та допомагали б таким чином більш глибоко замислитись над почутим.

Оскільки «студенти-помічники», які на початку проведення заняття розміщуються за своїми станціями разом зі «студентом-доповідачем», знайомляться з темою доповіді, що пропонується, таким чином, поки «студент-доповідач» починає роботу на першій станції, інші студенти, які знаходяться на 2,3,4 та 6 станціях можуть працювати з матеріалом, прагнучи допомогти представникові своєї мікрогрупи.

Отже, не зважаючи на те, що проведення заняття зі застосуванням методичного прийому «Інтелектуальна колова підготовка» не вимагало від студентів відвідування бібліотек та пошуку необхідної інформації в мережі Інтернет, а відбувалось це, переважно, за допомогою викладача (що вимагало від нього значних труднощів та часу на підготовку такого заняття) і, відповідно, діяльність студента при підготовці до доповіді певним чином можна розцінювати як частково пасивну. Проведення заняття у вигляді колової підготовки мало свою важливу практичну цінність. Така цінність обумовлювалась наступним: по-перше, студенти, проходячи підготовку до доповіді за допомогою помічників по станціях (колу), мали можливість переконатись у багатогранності проблеми соціального здоров'я підлітків, по-друге, майбутні учителі вчилися обирати найбільш цікаву та корисну інформацію для

доповідей у контексті виховання соціально здорових учнів, що, безумовно, сприяло формуванню у них необхідних умінь для проведення у майбутній професійній діяльності доповідей у позанавчальний час; по-третє, набуття нової, цікавої інформації з питань соціального здоров'я підлітків, у свою чергу, сприяло також підвищенню у студентів мотивації до виховання у майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів.

Без сумніву, пошук нових форм і методів навчання є надзвичайно значущою проблемою в ракурсі підвищення рівня оволодіння кожним конкретним студентом (майбутнім учителем) сукупністю необхідних знань, умінь та навичок. Між тим, не менш важливим питанням, на наш погляд, є пошук нових підходів щодо оцінювання знань майбутніх учителів в сфері майбутньої педагогічної діяльності. Специфіка педагогічної діяльності, до якої протягом навчання у ВНЗ і готують майбутніх учителів, спонукає до пошуку нестандартних підходів щодо оцінювання рівня знань останніх, як по відношенню до конкретної теми навчального предмету, так й стосовно сукупності тем, модуля тощо. Як відомо, у теперішній час серед найбільш дієвих видів оцінювання знань студентів є поточний контроль (опитування студентів, виконання майбутніми учителями індивідуальних завдань у процесі семінарських занять тощо), контроль самостійної роботи (КСР) та, звичайно ж, написання контрольних модульних робіт (модульний контроль). Ми не ставимо за мету перелічувати переваги діючої нині накопичувальної системи балів й, відповідно, оцінки рівня підготовленості майбутніх учителів порівняно з тим як це відбувалось у радянські часи, в тому числі й у контексті зменшення психоемоційного навантаження на студентів. Переваги очевидні на користь нині існуючої системи оцінювання. Між тим, на наш погляд, доцільною залишається потреба здійснення пошуку таких підходів до оцінювання студентів (в межах теми, сукупності тем, модуля тощо) які, по-перше, давали б більше можливостей майбутнім учителям розкритися не тільки в контексті висловлення власної думки (чи позиції) з будь якого питання, особливо що стосується навчання та виховання шкільної молоді, але й сприяло б розвитку стратегічного мислення; по-друге, забезпечувало б відчуття

кожним студентом командного «духу», підвищувало власну відповідальність за себе та своїх товаришів по команді, по-третє, шляхом залучення студентів до ігрової діяльності сприяло б зменшенню на цьому фоні стресового фактору та, відповідно, збереженню психічного здоров'я майбутніх учителів. Крім того, якщо мова стосується оцінки студентів з конкретної теми, на наш погляд, виправдано шукати такі підходи, при яких можна було б не тільки виявляти рівень знань конкретного студента але й сприяти їх зміцненню.

Даний підхід до оцінки знань студентів можна використовувати як в межах конкретної теми так і сукупності тем з того чи іншого предмету. Пропонований нами підхід до оцінювання знань «інтелектуальна дуель» виокремлюємо як самостійний (авторський), хоча його певним чином можна вважати модифікацією «Синон-методу», суть якого полягає у виявленні емоційної стійкості студента, котрий розмішується перед іншими студентами й має відповідати на провокаційні питання, «ударяючи» по його найболючіших місцях, зберігаючи при цьому емоційну рівновагу, що, певним чином, може свідчити про готовність студента до взаємодії з людьми в ролі керівника трудового колективу або його члена [7, с. 318 – 324]. Відмінність виду оцінювання «інтелектуальна дуель» від синон-методу полягає в тому, що він, по-перше, не передбачає емоційного випробовування окремого студента в тому вигляді як це відбувається за вимогами синон-методу, по-друге, у даному випадку для студентів створюються рівні умови, у яких вони опиняються, по-третє, основна увага оцінювання зосереджується на закріпленні отриманих раніше знань завдяки максимальній активізації студентів у нестандартних умовах, по-четверте, запропонований підхід до оцінки також передбачає командні дії (тобто «відчуття плеча»), а не навпаки, що пропонується синон-методом (де всі студенти наступають на одного). Даний вид оцінювання можна застосовувати в двох варіантах (I варіант – спрощений, II варіант – ускладнений), що здійснюються в ігровій формі.

Привила «гри» (відповідно I варіанту оцінювання) полягають у наступному. Після розподілу студентів на дві команди від кожної команди студенти делегують по одному

студенту, який візьме участь в інтелектуальній дуелі зі своїм «ві за ві». Зазначений вид оцінювання корисно застосовувати в межах будь-якого предмету, бажано після вивчення теми, коли студенти мали можливість вже отримати певний обсяг інформації із конкретного предмету. Важливо зауважити, що участь у інтелектуальній дуелі приймають по черзі усі студенти.

Студенти, які вийшли на «інтелектуальну дуель», сідають один перед одним на стільці (або, якщо є можливість, стають за кафедри (трибуни). Кожен з дуелянтів по черзі задає один одному питання відповідно навчального матеріалу, який пропонувався студентам протягом вивчення теми чи сукупності тем (як на лекційних та семінарських заняттях, так і відповідно матеріалу, який мав бути засвоєний студентами самостійно). Кожна відповідь на питання оцінюється по десятибальній шкалі спеціально обраними експертами (тобто кращими студентами та відповідно викладачем, склад яких у загальній кількості має бути не менш трьох чоловік, при цьому викладач лише слідкує, щоб при виставленні балів не було зверхності до кожного окремого студента, який надає відповідь на поставлене йому питання). Завдання кожного студента полягає в тому, щоб задати питання, на яке його «ві за ві» не зміг би відповісти, або дати неправильну (чи неповну) відповідь і набрати якомога менше балів. Таким чином, кожен із дуелянтів задає одне одному по черзі від одного і більше питань (в залежності від того, скільки часу виділяється викладачем на застосування запропонованого підходу). Для того, щоб інші представники обох команд глибше занурювались у заняття, кожному із дуелянтів надається право на одну підказку від представників своєї команди. Але таку підказку має надати тільки той студент, на якого випав вибір за випадковим жеребкуванням. Наприклад, усі представники команди обирають собі порядковий номер від одного і до, у залежності від того, скільки студентів у команді. Таким чином, дуелянт, який потребує допомоги у спеціальному кошику (сумці тощо) із заплющеними очима обирає аркуш, на якому зображений номер. Відповідно, дуелянту може надати підказку тільки студент (представник його команди), який за заздалегідь обраним номером відповідає витягнутому дуелянтом номеру з кошику. Такий підхід вимагає

обов'язковості (готовності) від усіх без виключення студентів, оскільки не володіючи навчальним матеріалом, студент може підвести всю команду. Саме у зв'язку з вищезазначеним, про проведення оцінювання знань у такому вигляді викладач оголошує студентам заздалегідь, що, у свою чергу, збуджує відчуття відповідальності навіть у тих студентів, які не відрізнялись прагненням до навчання.

Важливо зауважити, що студент, котрий надає допомогу, також оцінюється експертами, тільки максимальна кількість балів у даному випадку становить не більше семи балів. Як один з варіантів, за дозволом викладача, у разі, якщо студент не може надати допомогу дуелянту зі своєї команди, йому дозволяється користуватись конспектами або навчально-методичним забезпеченням (лекційні матеріали, книга, навчальний посібник, словник тощо). Але, по-перше, це повинно відбуватись за край незначний проміжок часу (наприклад 30-45 секунд), по-друге, така підказка оцінюється від максимальної – 4 бали.

Це необхідно для того, щоб повністю занурювались у сам процес не тільки відмінники, але й усі без виключення студенти на основі розуміння, що саме від них багато в чому може залежати перемога своєї команди, яка обов'язково має бути нагороджена більш високими оцінками.

II варіант запропонованого нами підходу щодо оцінювання знань студентів є дещо складнішим й вимагає від студентів стратегічного мислення яке, на наш погляд, є також важливим для студентів у контексті формування соціального здоров'я підлітків у майбутній професійній діяльності, оскільки планування заходів, змісту бесід для розмов з підлітком на делікатні теми, їх батьками та керівництвом загальноосвітнього навчального закладу й інших соціальних інститутів зі спрямованістю на виховання соціально здорових підлітків часто вимагає саме стратегічного) мислення.

У даному випадку кожній з команд надається «банк» у розмірі, наприклад, – 200 балів. Перед тим, як було озвучено питання (умовно позначимо учасників дуелі: дуелянт – I та дуелянт – II) дуелянт I починає торг з його «ві за ві». Суть торгу полягає у наступному: наприклад, дуелянт I починає зі слів «ставлю 10 балів, що мій «ві за ві» не дасть повної відповіді (або

взагалі не зможе відповісти) на поставлене мною питання». При цьому важливо зазначити, що вартість ставки може визначатись індивідуально в залежності наскільки складне пропонується питання. У той час, дуелянт II, ще до того, як йому (дуелянт I) озвучить питання, має прийняти або не прийняти ставку. У разі прийняття дуелянтом II ставки й надання відповіді на питання ставка подвоюється (тобто становить 20 балів, які переходить до команди дуелянта II). Якщо дуелянт II не приймає запропоновану ставку, його команда автоматично втрачає половину від зробленої ставки, не почувши питання (якщо первинна ставка була 10 балів, то відповідно команда дуелянта, що відмовився відповідати, втрачає 5 балів). У разі, якщо ставка приймається, а відповіді на поставлене питання немає або вона є неповною в залежності від того на, що була зроблена ставка дуелянта I, його команда отримує 10 балів, а також право на наступне питання, оскільки відповідно другого варіанту запропонованого нами підходу право на питання до дуелянта протилежної команди отримується в разі надання відповіді на поставлене питання його «ві за ві».

Оскільки відповідно зазначених правил гри стратегічно вигідно першому задавати питання, на початку гри починає задавати питання представник тієї команди, яка, наприклад, перша відповідь на будь-яке поставлене питання викладачем відповідно отриманого раніше навчального матеріалу.

Як і у попередньому випадку, в той час як учасники вступають у інтелектуальний двобій, інші представники команд також мають можливість активно брати участь у грі. Так у разі, якщо один з дуелянтів не відповідає на поставлене йому питання, будь-хто з представників його команди може подвоїти ставку (при згоді дуелянта, який пропонував питання) і спробувати надати відповідь за нього. У разі, якщо представник команди відповідає правильно, подвоєна ставка може переходити в особистий рахунок представника команди (резерв команди), який він зможе використати в потрібний час. Якщо представник команди відповідає неправильно, дуелянт, який пропонував питання, повинен ще вдвічі підвищити ставку (що буде становити вже 40 балів) і відповісти сам на поставлене ним питання. *Це є обов'язковим.* Якщо відповідь є неточною або

невірною взагалі, усі бали переходять до протилежної команди. Це, у свою чергу, по-перше, може слугувати стримуючим фактором дуелянта, який прагне задати першим найскладніше питання, і сам не може правильно й повно відповісти на нього, оскільки в такому разі вся його команда може втратити у чотири рази більше, аніж була першочергова ставка (10 балів).

Як видно, другий варіант запропонованого нами підходу до оцінювання є дещо складнішим й вимагає, по-перше, гарної підготовленості самого викладача (уміти чітко роз'яснити правила гри); по-друге, максимальної включеності у заняття усіх студентів, оскільки треба не тільки обдумати, які питання поставити супернику, але й добре зважити чи зможе він сам відповісти на поставлене питання й не втратити бали, які належать усій команді тощо. Зазначимо, що викладач може обрати як саме має відбуватись оцінки рівня знань студентів чи всієї команди в цілому (у залежності виграла вона чи програла), чи за сумою балів, які набрав кожен окремих студент в ході інтелектуальної дуелі.

Упровадження в практику підготовки студентів педагогічних спеціальностей авторського підходу «інтелектуальна дуель» щодо оцінювання рівня їх знань в сфері формування соціального здоров'я школярів, дозволяє констатувати, що даний підхід хоча й має певні недоліки (серед яких втрата часу на обмірковування студентами стратегії своїх питань), в цілому засвідчив сукупність позитивних сторін, серед яких: розвиток стратегічного мислення, відчуття командної взаємодії студентів, підвищення відповідальності за рівень власної підготовленості в межах теми чи сукупності тем, зміцнення знань, зменшення стресового фактору, зниження психоемоційного навантаження на кожного окремого студента та, як наслідок, збереження психічного здоров'я майбутніх учителів тощо.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що відповідно педагогічної технології професійної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я сучасних підлітків (її процесуальної складової), по-перше, при викладанні фахових дисциплін доцільно застосовувати не тільки активні та інтерактивні форм і методи навчання (серед яких лекція-дискусія,

«круглий стіл», «термінологічне доміно», лекція-прес-конференція, лекція-консультація, проблемна лекція, метод синектики; мозковий штурм, дидактичні ігри, аналіз проблемних ситуацій, кейс-метод, метод «займи позицію», твір-роздум, метод ток-шоу, метод рольового моделювання педагогічних ситуацій, метод проектування, мікрОВикладання, твір-роздум, ділова гра тощо), але й розробляти нові методи та прийоми навчання (як додаткові), з урахуванням специфіки зазначеної проблеми. По-друге, при розробці дидактичного забезпечення процесу професійної підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорових підлітків (а саме розробці нових методів та прийомів навчання) важливо враховувати щоб: а) озброєння студентів необхідними теоретичними знаннями відбувалось зі спрямованістю на оптимізацію інтелектуального навантаження та підвищення якості засвоєння навчального матеріалу; б) оволодіння майбутніх учителів відповідними уміннями та професійно важливими якостями в рамках запропонованих авторських методів та прийомів навчання здійснювалось за рахунок переважно творчої діяльності студентів; в) розробка методів та прийомів навчання повинна відбуватись з орієнтацією на залучення до навчального процесу максимальної кількості студентів.

Список використаної літератури

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – К., – 2017. – Режим доступу : http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webpro.s4_1?pf3511=58639. **2. Нова** українська школа: основи Стандарту освіти [Електронний ресурс]. – Львів, 2016.– Режим доступу : <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2016/12/nova-schkola1-pantone-363-EC-1.pdf>. **3. На які зміни** чекати в освіті у 2017 році [Електронний ресурс]. – 2017 р. – Режим доступу : <http://nus.org.ua>. **4. Исаев И. Ф.** Теория и практика формирования педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев / Белгород, 1993. – 268 с. **5. Завалевська О. В.** Використання інтерактивних методів навчання як одна з педагогічних умов формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців / О. В. Завалевська // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми

фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 7. – С. 58–61.
6. Пехота О. М. Особистісне орієнтоване навчання: підготовка вчителя / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – Миколаїв : Іліон, 2006. – 272 с.
7. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.
8. Інтерактивні методи навчання: навч. посібник/ За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін : Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
9. Харченко С. Я. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія / С. Я. Харченко. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 320 с.
10. Adam R. The Process of Educational Innovation / R. Adam, D. Chen. – Lnd., 1991. – 354 p.
11. Naish M. Teacher Education Today / M. Naish // Initial Teacher Education. – L. : Kogan Page, 2002. – P. 25 – 47.

В. В. Прошкін

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри інформаційних технологій і
математичних дисциплін
Київського університету імені Бориса Грінченка

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ, ЗАСНОВАНОГО НА ДОСЛІДЖЕННЯХ

***Анотація.** У розділі подано педагогічну технологію реалізації навчання, заснованого на дослідженнях. Виділено її етапи: адаптаційний, мобільно-дослідницький та науково-дослідницький. У межах кожного етапу представлено найбільш значущі складники діяльності викладачів і студентів. Указано найважливішу вимогу до їх реалізації – зміст університетської підготовки майбутніх учителів забезпечується через таку організацією системи наукової роботи, за якої кожного студента залучають до наскрізного дослідження, що сприяє вибору єдиного напрямку дослідження на всіх курсах навчання. Установлено, що найважливіше завдання дослідження полягає також у формуванні стійкої мотивації в студентів до дослідницької діяльності, довіри до науки, а також розкритті її*

позитивного іміджу в роботі сучасного педагога.

Ключові слова: педагогічна технологія, навчання, засноване на дослідженнях, науково-дослідна робота, професійна підготовка, майбутній учитель.

Згідно з «Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи педагогічної освіти відповідно до умов соціально зорієнтованої економіки та інтеграції України в європейське та світове освітнє співтовариство. Ураховуючи те, що основним завданням педагогічної освіти є забезпечення висококваліфікованими педагогічними й науково-педагогічними кадрами навчальних закладів, проблема покращення університетської підготовки майбутніх учителів не втрачає своєї актуальності. Суспільство усвідомлює цінність учителя-творця як носія духовного, інтелектуального та культурного потенціалу, здатного до інноваційної педагогічної діяльності.

Прагнення українських університетів до європейського та світового освітнього простору вимагає значного зростання ролі науково-дослідної роботи студентів у процесі професійної підготовки. Розвиток освіти та науки в провідних країнах світу – єдиний комплексний процес, у якому університетам традиційно надана пріоритетна роль. Професійна підготовка майбутніх фахівців і власні університетські дослідження тісно інтегровані, постають єдністю набуття та передачі знань молодому поколінню.

Водночас, як наголошено в Державній цільовій науково-технічній і соціальній програмі «Наука в університетах» на 2008 – 2017 рр., у ВНЗ науково-дослідна робота недостатньо пов'язана з процесом навчання. Рівень наукової діяльності та її інтеграції з навчальним процесом не забезпечує необхідної підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів і створення конкурентоспроможних наукових розробок. Наукову роботу часто здійснюють формально, тому випускники університетів недостатньо використовують досягнення науки в практичній діяльності, зазнають значних труднощів в організації науково-дослідної роботи, хоча зрозуміло, що без оволодіння методами наукового пізнання неможливе глибоке усвідомлення

сутності педагогічних явищ і процесів.

Виявлені суперечності спонукають нас звернутися до принципово нової ідеї реалізації освітнього процесу в українських ВНЗ, а саме – до концепції «навчання, що засноване на дослідженнях» (англ. research-based education). Ця концепція є пріоритетною в діяльності провідних зарубіжних університетів. Значного поширення зазнала також модель глобального дослідницького університету (англ. Global research university), у межах якої ВНЗ виробляють нові знання та поширюють їх через інноваційну діяльність. Характерними особливостями такої моделі є наступні положення:

- засвоєння студентами базових компетентностей дослідницької й інноваційної діяльності;
- активне використання студентів для проведення досліджень;
- реальне залучення більшості викладачів у дослідницьку й інноваційну діяльність, яка є пріоритетною щодо викладацької;
- перетворення університетів на центри комунікації з питань наукового та технологічного прогнозування, обміну передовими знаннями та вирішення глобальних проблем;
- формування інноваційних структур університетів.

У попередній роботі [1] нами було доведено, що якість університетської підготовки майбутніх учителів певною мірою залежить від того, наскільки цій меті відповідає організація університетської НДР, у тому числі мета, завдання, функції та принципи її реалізації. Наступним кроком роботи стане розробка педагогічної технології реалізації навчання майбутніх учителів за умов максимального поєднання освітнього процесу з науковими дослідженнями. Це й стало метою нашого дослідження.

У процесі наукових пошуків ми виходимо з основних положень: використання зазначеної педагогічної технології спирається на результати досліджень відомих учених, їхнього бачення організації університетської науки (В. Загвязинський, В. Краевский, В. Кремень, Н. Кузьмина, С. Сисоева); НДР наявні компоненти, структура, мета, функції (О. Дубасенюк,

Ю. Козловський, О. Прохорова, Л. Сущенко); система НДР повинна відповідати таким критеріям, як цілісність, відкритість, стабільність (С. Гончаренко, О. Глузман, Г. Кловак, М. Князян, О. Микитюк). Ці положення ми беремо за основу в розробці педагогічної технології, спрямованої на реалізацію на практиці наукових ідей, теорій і положень інтеграції університетської науки й освіти, поданих у попередніх роботах автора.

Зазначимо, що педагогічна технологія (від др.-грец. *technē* – «мистецтво, майстерність, уміння»; *logos* – «слово, учення») – сукупність, спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів навчання та виховних засобів, системно використовуваних в освітньому процесі, на основі декларованих психолого-педагогічних установ, а також один із способів дії на процеси розвитку, навчання та виховання [2].

Перейдемо до розгляду адаптованих і розроблених нами педагогічних технологій, використовуваних у різних формах університетської підготовки майбутніх учителів. Ми розглянемо педагогічні технології, спрямовані на досягнення провідної мети – здійснення на засадах науково-дослідної діяльності ефективної університетської підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, які будуть конкурентоспроможними на українському та світовому ринках праці.

Новизна запропонованих технологій полягає в інтерпретації та трансформації вже відомих у науці педагогічних технологій через призму університетської підготовки майбутніх учителів у контексті реалізації навчання, заснованого на дослідженнях.

Упровадження в освітній процес розроблених нами технологій було реалізовано поетапно в контексті «Стратегії реалізації дослідницького навчання майбутніх учителів». Цей комплекс дій визначає стратегічний напрямок розвитку науки молодих дослідників, розкриває технологію вирішення поставлених науково-педагогічних завдань і постає своєрідним орієнтиром перспективного планування наукової роботи для структурних підрозділів.

За своїм змістом подані заходи Стратегії, що розкривають конкретні форми і методи НДР майбутніх учителів, охоплюють різні сфери їх життєдіяльності в університеті, ґрунтуються на

принципах наукової творчості, відкритості, рівності прав, добровільності та можуть бути умовно розподілені на три рівні: організаційний, змістово-методичний та інформаційний. Усі вони подані нами у межах трьох етапів: адаптаційному (переважно для студентів I – II курсів), мобільно-дослідницькому (переважно для студентів III – IV курсів) та науково-дослідницькому (для студентів V – VI курсів). Розглянемо кожний етап докладно.

Перший етап – адаптаційний, він полягає передусім у вивченні та аналізі наявного рівня розвитку дослідницьких умінь, формування знань про інновації в системі НДР, стійкої мотивації до науково-дослідницької діяльності та розв’язання креативних завдань, а також розширення знань з фаху за допомогою залучення майбутніх учителів до активної НДР, що дозволяє розкрити їхній творчий, дослідницький потенціал.

У межах першого етапу ми застосовуємо усталені форми НДР: робота майбутніх учителів у наукових осередках, залучення їх до участі в науковому житті університету; участь у заходах наукової конкуренції (конференціях, семінарах, виставках, круглих столах, лекціях, дебатах, інтелектуальних іграх, зустрічах з відомими науковцями, презентаціях наукових проєктів, конкурсах, олімпіадах), а також інноваційну форму НДР – участь у роботі школи молодого дослідника (для студентів, які виявили особливі нахили до дослідництва). Серед методів ми використовуємо наступні: сутнісного бачення, порівняння, фактів, помилок, цілепокладання та планування, стимулювання. Зрозуміло, що вибір зазначених форм і методів НДР є умовним і залежить від рівня сформованості дослідницької компетентності майбутніх учителів.

Реалізація технології здійснюється через конкретні заходи «Стратегії реалізації дослідницького навчання майбутніх учителів», а саме:

- проведення презентацій наукових досліджень кафедр і структурних підрозділів університету з метою залучення студентів до наукової роботи;
- створення університетського банку міждисциплінарних дослідницьких проблем, що надає

можливості в рамках змістового наповнення освітніх програм передбачати міждисциплінарні теми, до виконання яких залучені студенти;

- оновлення тематики індивідуальних науково-дослідних завдань, дослідницьких робіт, яка відповідає напряму науково-дослідної роботи кафедри, результатом чого є залучення переважної більшості студентів до виконання практико зорієнтованих наскрізних досліджень у межах науково-дослідної роботи кафедр;

- доповнення предметів з методології та методики проведення наукових досліджень темами: «Етика наукових досліджень» та «Психологічні особливості творення наукових текстів»;

- оновлення критеріїв оцінювання дослідницьких робіт, зокрема враховуючи питому вагу дослідницького компоненту, створення елементів нових знань;

- активізацію роботи студентських наукових гуртків при кожній кафедрі через актуалізацію дослідницьких питань відповідно до профілю кафедри;

- налагодження співпраці між викладачами кафедр, співробітниками науково-дослідних лабораторій, центрів і відповідними науковими гуртками, створення наукових творчих колективів;

- проведення методологічних семінарів для науково-педагогічних працівників з роз'яснення реальних шляхів переходу до нової парадигми навчання на дослідницькій основі.

Найважливіші організаційні заходи адаптаційного етапу спрямовані на популяризацію наукової діяльності через презентації наукових досягнень і перспектив кафедр і наукових структурних підрозділів університету. Так, на початку навчального року викладачі, докторанти та аспіранти ознайомлюють студентів з основними напрямками своєї наукової діяльності.

Розглянемо деякі форми заходів: майстер-класи, тренінги, консультації, наукові ярмарки, презентації роботи експериментальних майданчиків та ін. На такі презентації ми пропонуємо запрошувати представників навчальних закладів, які зацікавлені в наукових і методичних дослідженнях

університету для вирішення наявних проблем. Численні науково-методичні питання надають можливість студенту креативно реалізувати себе в одному з напрямів НДР відповідно до наявних інтересів, сприяє формуванню гармонійної, освіченої та креативної особистості.

Важливо, що подібні заходи підтримують один із найвагоміших підходів до організації наукової роботи у ВНЗ – принцип зв'язку наукових досліджень і розробок із майбутньою професійною діяльністю майбутніх учителів, а також запитами реальної практики.

Проведення заходу є яскравим первинним етапом ознайомлення студентів з особливостями університетської НДР, науковими центрами, лабораторіями, музеями, діяльністю наукових шкіл, експериментальних педагогічних майданчиків.

У межах першого етапу відбувається своєрідне «входження» майбутніх учителів до науки, подальше розкриття їхнього дослідницького потенціалу. Поступове формування інтересу до наукової діяльності здійснюють передусім через навчальні дисципліни «Філософія (гносеологія та методологія наукового пізнання)», «Використання комп'ютерної техніки в науковій та педагогічній діяльності», «Технологія і процедура науково-педагогічного дослідження» та ін.

У процесі навчання студенти поступово накопичують досвід пошуку та обробки наукової інформації, формування здатності виявляти, формулювати, аналізувати проблеми педагогічної теорії і практики, отримання відомостей про форми професійної креативності, виконання самостійних досліджень. Участь студентів у практико зорієнтованій роботі науково-дослідних гуртків, постійно діючих науково-методологічних семінарів, науково-практичних конференцій сприяє їхньому залученню до університетського наукового середовища. До найбільш значущих напрямів занурення студентів до наукового середовища є залучення молодих дослідників до роботи в наукових структурних підрозділах університету, зокрема з провідними науковими центрами НАН України, НАПН України.

Наступним кроком наших дослідницьких пошуків стало розроблення тематики роботи проблемних наукових груп студентів на кафедрах університету: формування естетичної

культури школярів; духовна культура сучасної людини; патріотичний потенціал навчальних дисциплін та його роль у формуванні особистості; формування культури спілкування наукової молоді; толерантність майбутнього вчителя; технологія профілактики соціального сирітства в Україні; діяльність соціального педагога загальноосвітніх шкіл: проблеми та перспективи; умови підвищення ефективності діяльності центрів зайнятості молодіжного середовища; соціальна робота з формування усвідомленого батьківства; актуальні проблеми діяльності соціального педагогіки в сучасних умовах; упровадження нових освітніх технологій в процесі викладання математики в початкових класах; художньо-естетичний розвиток дітей дошкільного і молодшого шкільного віку; формування творчого мислення дошкільників та ін.

Наведемо приклади завдань дослідницького характеру (три рівні), які ми використовуємо в процесі впровадження розробленої нами технології.

1. Проблемно-пошуковий рівень:

а. Визначити можливі дії соціального педагога у наведеній ситуації.

а.1. Віталіку 13 років. Коли йому було лише 6 років, батько по п'янці, убив матір і його було засуджено, а хлопчик залишився сам: рідний батько, батьків брат, від нього відмовився. Хлопчик потрапив до прийомної сім'ї. Упродовж багатьох років прийомний батько знущався з Віталіка: бив його, не давав солодкого, забороняв дивитися телевізор, гратися іграшками, хлопчик утік з дому, його підібрали соціальні педагоги на вулиці під час рейду.

а.2. У класі навчається дитина з ДЦП, учителі ставляться до неї такі ж самі вимоги, як і до здорових дітей. Однокласники часто називають її інвалідом, глумляться над нею, що дуже важко сприймаються цією дитиною.

б. Запропонувати варіанти рішення наведеної ситуації:

Бабуся, виховує двох онуків: хлопчика (9 років) і дівчинку (15 років). Батьків діти не мають. Дівчинка постійно прогулює заняття, пізно приходить додому, інколи не ночує вдома. Бабуся вважає, що причина такої поведінки – друзі.

2. Творчий рівень:

Написати есе на тему: «Я і моя професія».

3. Науково-дослідницький рівень:

Розробити проект на тему: «Соціально-педагогічний супровід обдарованих дітей у школі», дотримуючись структури технології соціально-педагогічного проектування: постановка проблеми; мета проекту; завдання проекту; тривалість проекту; етапи реалізації проекту; віковий склад учасників проекту; програма реалізації проекту за схемою: назва заходу; форми та методи; термін виконання; відповідальні; очікувані результати; ресурси; форма презентації проекту.

Роботу майбутніх учителів у наукових осередках ми реалізуємо за відомим алгоритмом щодо здійснення творчої діяльності: виникнення педагогічного задуму, спрямованого на вирішення педагогічної проблеми; розробка задуму; упровадження педагогічного задуму в діяльність, спілкування з людьми; аналіз і оцінка результатів творчості [3, с. 24–28].

Для ефективної реалізації технології реалізації навчання, заснованого на дослідженнях, вважаємо за необхідне також охарактеризувати організаційну структуру наукової роботи студентів. Для цього нами розроблено «Положення про наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених університету».

Так, метою діяльності Наукового товариства є створення умов для розкриття наукового та творчого потенціалу молодих дослідників університету; розвиток у них наукового мислення та навичок дослідницької роботи; популяризація різних галузей науки; розвиток інноваційної діяльності; організаційна допомога керівництву університету в оптимізації освітньої діяльності та наукової роботи, які відповідають місії та корпоративним стандартам наукової діяльності університету.

Виділимо найважливіші функції Наукового товариства:

- методичне та організаційне керівництво НДР;
- підготовка, проведення, координація різних заходів, що здійснюються на всіх рівнях у межах системи НДР, моніторинг і аналіз її результатів;
- вивчення, узагальнення та впровадження українського та зарубіжного провідного досвіду, його творчий розвиток у

діяльності університету.

Досвід організації наукової роботи дозволив нам розробити для координації діяльності наукового товариства спеціальну структуру – Раду наукового товариства університету, яка є постійно діючим колегіальним виконавчим органом, що здійснює координаційні функції та координує поточну роботу Наукового товариства.

Виділимо найбільш значущі складники діяльності викладачів і студентів на першому етапі впровадження педагогічної технології в практику.

Діяльність викладача:

1. Формування в студентів уявлення про найновіші досягнення науково-дослідницької діяльності, перспективні напрями її розвитку, значущість НДР у професійній діяльності сучасного педагога.

2. Навчання вміння виокремлювати актуальну наукову проблему в професійній педагогічній діяльності.

3. Розробка методичних указівок з реалізації дослідницької діяльності через різні форми НДР, а також процесу навчання, побудованого на наукових дослідженнях.

Діяльність студентів:

1. Засвоєння теоретичних знань, умінь і навичок науково-дослідницької діяльності.

2. Вивчення, аналіз і використання науково-педагогічної літератури, інтернет-джерел та ін.

3. Формулювання дослідницького завдання, визначення шляхів і засобів його вирішення та ін.

У контексті зазначеного вище вкажемо, що НДР вимагає значної уваги та терпіння з боку суб'єктів педагогічного процесу, за допомогою яких студенти розвивають навички дослідницької роботи, мають можливість застосовувати теоретичні знання в дослідженнях і на практиці. Керівник є носієм певних норм науково-дослідницької діяльності та пізнавальних систем, соціальних, громадських, соціокультурних цінностей і цілей. Оволодіння студентами стилем науково-педагогічного мислення наставника сприяє засвоєнню таких аспектів методології науки, як розуміння природи самого знання, основних типів законів і їхніх характерних

співвідношень, способів опису та теоретичного вираження законів [4, с. 47].

Описавши найбільш значущі складники адаптаційного етапу впровадження технології в практику університетської освіти, висунемо найважливішу вимогу до його реалізації. Зміст університетської підготовки майбутніх учителів забезпечується через таку організацією системи наукової роботи, за якої кожного студента залучають до наскрізного дослідження, що сприяє вибору єдиного напрямку дослідження на всіх курсах навчання в межах виконання дослідницьких завдань, рефератів, курсової, дипломної, магістерської роботи з перспективою для подальших наукових пошуків у процесі здобуття освітньо-наукового ступеня доктора філософії.

Важливим результатом першого етапу впровадження розробленої педагогічної технології в практику є вибір напрямку майбутнього педагогічного дослідження на засадах наявного наукового світогляду, рівня досвіду професійної педагогічної діяльності тощо.

Варто пам'ятати, що в межах адаптаційного етапу ми прагнемо не лише до подальшого формування вмінь і навичок дослідницької роботи. Найважливіше завдання дослідження полягає у формуванні стійкої мотивації до дослідницької діяльності, довіри до науки, а також розкритті її позитивного іміджу в роботі сучасного педагога.

Другий етап – мобільно-дослідницький, його завдання полягає в подальшому формуванні в студентів умінь, навичок і досвіду дослідницької діяльності, основ методології педагогічного дослідження через організацію їхньої взаємодії з викладачами в процесі університетської підготовки, зокрема в процесі вирішення дослідницьких педагогічних завдань.

До усталених форм НДР, які ми використовували в межах попереднього етапу, додаємо наступні: апробація результатів досліджень у наукових виданнях, а також здійснення досліджень під час науково-педагогічної та науково-дослідної практик, до інноваційних форм НДР – участь у розробці та реалізації практико-зорієнтованих проектів на замовлення закладів освіти, організацій та установ.

Крім зазначених у межах попереднього етапу методів ми

використовуємо наступні: евристичних питань і спостережень, конструювання правил, гіпотез та теорій, образної картини, «Мозковий штурм», гіперболізації та аглютинації, самоорганізації навчання, взаємонавчання.

Визначимо основні заходи «Стратегії реалізації дослідницького навчання майбутніх учителів», які розкривають перелічені форми і методи НДР:

- започаткування електронного видання «Наукові розвідки студентів і магістрантів: пошуки та ініціативи» Наукового товариства студентів, аспірантів, докторантів і молодих учених для апробації наукових здобутків, що передбачає наявність різних серій (секцій) відповідно до напрямів підготовки студентів і магістрантів;

- розширення мережі баз практик за рахунок включення ЗНЗ, ДНЗ, які здійснюють експериментальну діяльність, науково-дослідних інститутів, наукових бібліотек, інших наукових установ;

- розвиток серед студентів міжкультурного діалогу та обміну знаннями в межах програми «Erasmus Mundus» та інших міжнародних програм; участь студентів у міжнародних заходах наукової конкуренції (конкурсах, семінарах, грантах та ін.);

- запровадження в межах навчальних дисциплін нових форм організації науково-дослідницької діяльності (виступ на міні-конференції; виконання групових дослідницьких проєктів; підготовка наукових есе, аналітичної записки; доповідь удвох; конкурс рефератів; ділова, рольова гра тощо), спрямованих на розвиток наукового та критичного мислення;

- оновлення змісту навчальних програм (семінарські та практичні заняття), програм виробничих практик завданнями дослідницько-пошукового характеру;

- проведення інформаційних занять і семінарів задля формування у студентів навичок роботи з наукометричними базами даних, використання ресурсів, що входять до наукометричних баз даних, при підготовці кваліфікаційних і наукових робіт;

- орієнтація студентів на використання внутрішніх електронних інформаційних ресурсів університету (електронних

каталогів, репозиторіїв, електронних навчальних курсів тощо) при написанні кваліфікаційних та наукових робіт та ін.

Засобами досягнення названих вище закладів є передусім розвиток дослідницьких компетентностей у рамках навчальних дисциплін, уведення елементів науково-дослідної роботи в їхній зміст, розробка та проведення спецкурсів із питань НДР, наприклад, спецкурсу «Новітні інформаційні технології в наукових дослідженнях», «Досягнення сучасної науки», «Інтеграційні процеси в гуманітарних науках», «Наукові студії».

У межах другого етапу ми прагнемо до розробки та функціонування дієвих форм реалізації навчання на дослідницьких засадах. Так, учені університету активно застосовують свої наукові розробки в освітньому процесі, здійснюють перегляд наявних робочих навчальних програм, які корегують з урахуванням останніх наукових досліджень. У навчальні програми більшості кафедр уведено завдання дослідницького характеру до практичних занять і контролю за самостійною роботою з урахуванням загального рівня підготовки майбутніх учителів, ці завдання диференційовано за роками навчання.

Студентів залучають до виконання комплексних кафедральних тем, дисертаційних і госпдоговірних робіт. Молоді науковці здійснюють за вибором дослідження з актуальної проблематики в межах навчальних дисциплін і здійснюють апробацію результатів досліджень у формі доповідей, науково-дослідних проєктів, статей, тез та ін. У межах семінарських і практичних занять упроваджують активні методи навчання: ділові ігри («Стартап-проєкти – інновації молодих дослідників», «Наука – інвестиція в майбутнє»), навчальні дискусії («Дослідницький потенціал – рушій до сталого розвитку», «Освіта та наука в університеті: разом чи окремо?»), конкурсні розробки проєктів у межах запитів на отримання грантів, круглі столи, педагогічні ситуації, мозковий штурм («Педагог і креативність: точки перетину») та ін. Отже, умова реалізації ідей реалізації навчання, заснованого на дослідженнях, полягає в розробці процедури оптимального вбудовування такого навчання в усі елементи процесу підготовки сучасного вчителя, а насамперед – у зміст навчального матеріалу.

Специфіка кафедр, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, потребує розгляду на деяких прикладах основних ідей реалізації на практиці мобільно-дослідницького етапу впровадження розробленої педагогічної технології. Наприклад, на кафедрах дефектології та психологічної корекції здійснюємо реалізацію етапу через виконання студентами комплексу дослідницьких завдань при вивченні навчальних дисциплін, проведення емпіричних досліджень, пошукової роботи зі створення корекційних програм, надання рекомендацій для педагогів і батьків, які працюють з дітьми-інвалідами.

Провідна ідея реалізації зазначеного етапу полягає у визначенні талановитих і творчих студентів, здатних до виконання науково-дослідних проєктів. Для цього дослідників об'єднуємо у творчі групи навколо основних кафедральних наукових проблем, визначаємо тему розробки, виконання якої здійснюють за індивідуальним планом.

Далі розглянемо основні види наукової роботи студентів, у межах яких ми реалізуємо ідею навчання, заснованого на дослідженнях: вивчення окремих тем або питань, передбачених для самостійного опрацювання; підготовка до практичних, семінарських та лабораторних занять; переклад іноземних текстів, читання та аналіз наукових текстів; вирішення та письмове оформлення задач, схем, діаграм, інших робіт; систематизація вивченого матеріалу курсу; відпрацювання тренінгових програм (завдань) з навчальних дисциплін; аналіз конкретної педагогічної ситуації та підготовка аналітичної записки; підготовка презентації навчальної дисципліни з використанням відповідного програмного забезпечення; пошук та опанування інформації в мережі Інтернет; написання реферату за визначеною проблематикою; підготовка критичного есе на статті зарубіжних і вітчизняних авторів з визначеної тематики; пошук та огляд наукових джерел за проблематикою курсу; аналітичний розгляд наукової публікації.

Крім того, уважаємо за доцільне застосовувати деякі види дослідницької діяльності, які поширені в практиці роботи провідних зарубіжних університетів (складання портфоліо, створення проєктів, організація публічних презентацій, використання «кейсів», робота з «підготовленими

запитаннями», що забезпечують системність фахових знань, рефлексивних і дослідницьких умінь майбутніх учителів тощо).

Вагоме значення для формування дослідницьких якостей майбутніх учителів має метод проектів, спрямований на вивчення навчальної дисципліни через організацію та проведення дослідження.

Метод проектів – гнучка модель організації навчального процесу, для якого характерні висока комунікативність, вираження студентами своїх думок, почуттів, активне їх залучення до наукової діяльності, особистісна відповідальність студента за досягнення в навчанні [5, с. 92–93]. Метою застосування методу проектів є виховання інтересу до предмета, професії, розвиток здатності до самостійного пошуку вирішення педагогічних завдань, творчої думки, успішна самореалізація тощо. Отже, проектна діяльність – творчий процес спільної діяльності кількох суб'єктів, спрямований на вирішення певної наукової проблеми, у процесі якого відбувається трансляція культурних цінностей та переосмислення педагогічної практики.

Як зазначають сучасні вчені, виконання проекту надає можливість здійснювати університетську підготовку майбутніх учителів на підставі принципів, які формують творчу особистість майбутнього педагога-дослідника:

- принцип пізнання через навчання, який формує дослідницькі компетентності;
- принцип колективної взаємодії, який сприяє виробленню вмінь неконфліктно працювати в творчих групах, брати відповідальність на себе;
- принцип співпраці, який сприяє розвитку вмінь шанувати досягнення колег, правильно оцінювати себе.

Особливе значення в межах мобільно-дослідницького етапу має участь студентів у роботі наукової школи викладача, залучення їх до роботи в науковій педагогічній лабораторії, розробка науково-методичних рекомендацій щодо вирішення педагогічних проблем.

Результати науково-дослідної роботи студентів висвітлюють у дослідницьку роботу, для якості виконання якої необхідно під час реалізації дослідницької діяльності

забезпечити динамічність, автономність, гнучкість прийняття професійно важливих рішень у результаті вичерпного аналізу педагогічної проблеми на емпіричному та теоретичному рівнях. Ця діяльність сприяє синтезованості компетентностей майбутнього педагога в широкому парадигмально-методологічному полі, озброює особистість певним духовно-ціннісним, методико-технологічним, процедурно-процесуальним персональним ресурсом щодо перспективної самоактуалізації в педагогічній професії [6, с. 30–33].

Для успішного здійснення індивідуальної науково-дослідницької діяльності потрібна наявність у студентів сформованих дослідницьких здібностей, під якими згідно з «Педагогічною енциклопедією» [7] розуміють індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення науково-дослідницької діяльності. Крім дослідницьких здібностей, важлива й дослідницька позиція, тобто значуща особистісна основа, зважаючи на яку індивід активно реагує на зміни, що відбуваються у світі [8, с. 67]. Досвід реалізації наукової роботи студентів в університеті дозволяє стверджувати, що дослідницька позиція виявляється та розвивається в процесі реалізації активної дослідницької діяльності.

Успішне залучення студентів до самостійної науково-дослідної роботи залежить передусім від правильної постановки науково-дослідних завдань, інтерес до яких зростає з набуттям нових знань, навичок дослідницької діяльності та ін. Перед виконанням самостійної наукової роботи студенту необхідно вивчити методологічну літературу, яка дає можливість з'ясувати основні етапи наукового дослідження. Для більшої мотивації до наукової роботи важливо, щоб студент самостійно обрав тему дослідження, а потім уточнив її з викладачем.

Пропонують використовувати форми роботи, що сприяють розвитку в майбутніх учителів дослідницьких умінь і навичок:

- тематичні студентські доповіді, що інформують про наукові статті. Така форма роботи спрямована на розширення знань про результати педагогічної діяльності сучасних учених, розвиток рівнів інформованості й інтересу студентів до науки;

- підготовка доповідей, виступів і їх аналіз з погляду змісту й форми презентації; ця робота є важливою для розвитку навичок публічного виступу, критичності, зіставлення;

- доповідь удвох, коли студенти готують окремі його частини з однієї теми, доповнюючи та розширюючи виступи один одного. Студенти вчаться розвивати широту та гнучкість мислення, навички абстрагування та класифікації;

- виступ студентів на наукових конференціях, що допомагає здійснювати синтез, узагальнення, порівняння;

- конкурс проектів, спрямований на розвиток навичок здійснення інформаційно-пошукової роботи;

- ділова гра, мета якої полягає в навчанні студентів виділяти інноваційний складник у майбутній професійній діяльності;

- рольова гра, спрямована на засвоєння навичок групової дискусії, публічного виступу, що переконує дії, конструктивної критики, групового ухвалення рішення.

Значний потенціал має педагогічна практика, що містить елементи наукової роботи:

- участь у консультаціях, колоквіумах, що проводить методист під час практики;

- участь у роботі методичного об'єднання вчителів-предметників (класних керівників), у семінарах і методичних нарадах учителів;

- підготовка науково-методичних матеріалів для методкабінету школи, дидактичних матеріалів для кабінету зі спеціальності;

- вивчення психолого-педагогічної літератури з питань навчально-виховного процесу в сучасній школі, складання бібліографії за інноваційними педагогічними технологіями організації навчальної, науково-дослідної та виховної роботи в школі;

- психолого-педагогічне вивчення та підготовка характеристики на класний колектив, збір матеріалів для складання психолого-педагогічного портрета вчителя;

- взаємовідвідування та взаємоаналіз уроків, наукових, виховних заходів, які проводять студенти в школі;

- проведення експерименту з проблеми науково-педагогічного дослідження, аналіз і узагальнення матеріалів емпіричного дослідження;
- підготовка звіту з практики, зокрема з науково-дослідної роботи;
- підготовка та доповідь на підсумковій конференції за результатами педагогічної практики.

Важливу роль відводиться завданням дослідницького характеру, що спрямовані на вирішення реальних проблем: планування роботи з учнями; аналіз ситуації навчання або виховання та виділення в ній проблем; оцінка ступеня корисності й ефективності технологій, методів і прийомів, обраних для вирішення конкретної педагогічної проблеми або дослідницького завдання; збір інформації про учнів, батьків, освітній і соціальний простір; пошук засобів активізації пізнавальної та самостійної діяльності учнів; розробка та впровадження в професійну діяльність нововведень та ін.

Отже, виділимо основну діяльність викладачів і студентів на другому етапі впровадження педагогічної технології в практику університетської освіти.

Діяльність викладача:

1. Навчання формам і методам дослідницької діяльності.
2. Залучення студентів до активної науково-дослідної роботи.
3. Організація моніторингу виконання наукових досліджень та ін.

Діяльність студента:

1. Вироблення вмінь і навичок практичної науково-дослідницької діяльності.
2. Застосування різних методів до визначення найефективнішого вирішення поставленої педагогічної проблеми.
3. Складання методичних рекомендацій, підготовка наукових публікацій за результатами дослідницької роботи.

Останній етап впровадження педагогічної технології – науково-дослідницький. Його основним завданням є набуття досвіду впровадження власних наукових, науково-методичних розробок, а також провідного педагогічного досвіду в практику.

У межах етапу ми використовуємо всі перелічені вище усталені форми НДР, до яких додаємо наступну – апробація результатів дослідження в наукових виданнях, що є актуальним саме на останньому етапі навчання в магістратурі, коли вже отримано певні наукові результати.

До наявних інноваційних форм НДР у межах науково-дослідницького етапу ми додаємо наступну – участь у грантових програмах та в інших заохочувальних заходах, спрямованих на стимулювання наукових пошуків. Серед нових методів, які не застосовували на попередніх етапах, ми виділяємо метод рецензування та рефлексії.

Державну атестацію в магістратурі здійснюємо у формі захисту магістерської роботи. Написання магістерської роботи – основний етап підготовки висококваліфікованого педагога, ефективна форма перевірки його знань, рівня науково-педагогічного мислення, творчої і практичної підготовленості до вирішення професійних педагогічних завдань. Основне завдання майбутнього вчителя – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації, уміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати конкретні наукові педагогічні проблеми.

Перелічені форми та методи НДР ми пропонуємо реалізовувати за допомогою комплексу заходів:

- створення наукових груп для підготовки та захисту кваліфікаційних робіт у формі спільних наукових проектів, спрямованих на вирішення проблем освіти;
- презентація проектів, спрямованих на вирішення проблем (зокрема, освіти), внесення пропозицій на Вчену раду університету;
- проведення конкурсу студентських інноваційних ідей;
- інформування магістрантів про необхідність перевірки магістерських досліджень через систему «Антиплагіат» та внесення до банку магістерських робіт університету;
- залучення магістрантів до участі в існуючих і нових Вікі-проектах;
- доповнення структури навчального портфоліо магістранта питаннями, які відображають його наукові здобутки та ін.

У процесі впровадження педагогічної технології в практику у студентів відбувається систематизація та поглиблення знань теоретичного та практичного характеру, формування компетентностей застосування зазначених знань для вирішення наукових, педагогічних, професійних проблем, розвиток навичок мобільної дослідницької діяльності та оволодіння методикою теоретичних, експериментальних і науково-практичних досліджень, набуття досвіду рефлексії результатів досліджень, формулювання загальних висновків і перспектив подальших досліджень, набуття навичок оформлення наукової роботи відповідно до існуючих вимог, досвіду її оприлюдненого захисту.

Важлива вимога, яку висуваємо до магістерських робіт, така: тематику магістерських робіт мають розробляти профільні кафедри відповідно до окреслених освітньо-кваліфікаційною характеристикою спеціальності вимог з урахуванням актуальних проблем галузі та ринку праці. Нами також наголошено на необхідності дотримання принципу наступності наукового напрямку дослідження курсової, дипломної робіт у процесі виконання магістерської роботи. При цьому основними аспектами становлення майбутнього магістра педагогічної освіти як дослідника постають його особистісні цінності, внутрішні мотиви, потреби, ідеали тощо.

У процесі реалізації розроблених нами форм і методів НДР нами виділено основні напрями підготовки студентів до науково-дослідної та педагогічної діяльності є:

- опанування методів, прийомів і процедур виконання наукової роботи та проведення навчальних занять;
- удосконалення навичок організації наукової та педагогічної праці;
- вивчення й освоєння методів і процедур роботи з науковою інформацією;
- оволодіння комп'ютерними та іншими технічними засобами, які застосовують у науково-дослідницькій діяльності;
- накопичення досвіду планування й організації дослідницької діяльності у процесі здійснення науково-дослідної практики;

- накопичення досвіду планування та проведення викладацької роботи у процесі здійснення науково-педагогічної практики;
- набуття досвіду підготовки до публікації наукових робіт, підручників, навчальних і методичних посібників;
- виконання науково-дослідних робіт у межах освітнього процесу;
- участь у заходах наукової конкуренції;
- участь у виконанні науково-дослідних робіт у наукових колективах паралельно з навчальним процесом та ін.

Досвід наукового керівництва магістерськими дослідженнями свідчить, що в результаті виконання дослідницького етапу магістерської роботи молоді дослідники повинні вміти проводити бібліографічно-пошукову роботу із залученням новітніх інформаційних технологій, формулювати науковий апарат дослідження, план, методику та обґрунтування реалізації дослідження, обирати необхідні методи дослідження, оформлювати висновки здійсненої роботи у формі звітів, заявок на об'єкти інтелектуальної власності, рефератів, статей, тез, доповідей тощо.

З метою підготовки викладачів кафедр до наукового керівництва на кафедрах ми проводимо науково-методологічні семінари, на яких обговорюємо актуальні проблеми науки, реформування національної системи освіти України, її інтеграції у світовий освітній простір. Крім того, організуємо роботу наукової комісії, співпрацюємо з органами студентського самоврядування, викладачами структурних підрозділів.

Зазначимо, що найважливіше завдання під час навчання – підвищення іміджу науки, який досягають через формування готовності студентів до дослідницької діяльності, підвищення їхньої дослідницької компетентності, рівня науково-педагогічного мислення, внутрішньої дослідницької мотивації та посилення довіри до науки та її привабливості.

Підвищення іміджу науки досягається також через міцний зв'язок НДР із майбутньою педагогічною діяльністю, а також упровадження отриманих науково-методичних результатів у практику роботи навчальних закладів. При цьому ми робимо

наголос на цільовій підтримці молодих дослідників у межах заходів наукової конкуренції, а також стимулювання дослідницьких результатів.

Вимога сьогодення – науково-педагогічні дослідження, що виконують на основі договорів з навчальними закладами, а також за грантами. Зрозуміло, що найважливіша вимога до реалізації проєктів – активне залучення студентів. Ця вимога не є новою в педагогічній практиці, її використовують сучасні дослідники. Ми поділяємо думку Г. Іванова й вважаємо, що залучення студентів до роботи над науковими проєктами сприяє ефективному формуванню предметних, наукових, професійно-значущих знань, умінь, навичок, якостей, необхідних для успішного навчання у ВНЗ, а також у майбутній професійній діяльності [9, с. 23].

Удосконалення адміністративної та організаційно-функціональної структури університету сприяє виникненню нових форм організації наукової, науково-технічної й інноваційної діяльності. Одним з результатів наших наукових розвідок є робота із систематизації об'єктів права інтелектуальної власності та проведення їхньої комерційно-маркетингової експертизи з подальшою організацією обліку цих об'єктів. У світлі ініціатив МОН України щодо комерціалізації наукових розробок учених, вважаємо за доцільне залучати до цього процесу також студентів.

Упровадження форм і методів НДР у практику університетської освіти дозволяє нам у межах науково-дослідного етапу виділити найважливіші складники діяльності викладачів і студентів.

Діяльність викладача:

- Планування й організація самостійної науково-дослідної роботи магістрантів.
- Створення умов для розвитку професійної педагогічної творчості.
- Здійснення контролю за процесом проведення дослідження.
- Обговорення й оцінка результатів дослідження.

Діяльність студента:

1. Самостійне проведення дослідження.
2. Правильне оформлення результатів дослідження.
3. Доведення вірогідності вирішення поставленої проблеми через оприлюднений захист результатів дослідження, а також їх апробацію на семінарах, конференціях, конкурсах, виставках тощо.

Отже, третій етап забезпечує професійне усвідомлення студента як педагога-дослідника на основі оволодіння необхідним досвідом науково-педагогічної діяльності, тут формується самооцінка її результативності, зміцнюється потреба в подальшому науково-професійному самовдосконаленні.

Таким чином, відповідно до мети дослідження нами реалізовано впровадження педагогічної технології реалізації навчання, заснованого на дослідженнях, у практику університетської освіти. Це дозволяє зробити висновки.

1. Упровадження в освітній процес розробленої нами педагогічної технології реалізації навчання, заснованого на дослідженнях, було здійснено поетапно в контексті «Стратегії реалізації дослідницького навчання майбутніх учителів». Цей комплекс дій визначає стратегічний напрямок розвитку науки молодих дослідників, розкриває технологію вирішення поставлених науково-педагогічних завдань і постає своєрідним орієнтиром перспективного планування наукової роботи для структурних підрозділів.

За своїм змістом заходи Стратегії, що розкривають конкретні форми і методи НДР студентів, охоплюють різні сфери їх життєдіяльності в університеті, ґрунтуються на принципах наукової творчості, відкритості, рівності прав, добровільності та можуть бути умовно розподілені на три рівні: організаційний, змістово-методичний та інформаційний.

2. Нами виділено три етапи впровадження педагогічної технології у практику університетської підготовки майбутніх учителів. Перший етап – адаптаційний, він полягає передусім у вивченні та аналізі наявного рівня розвитку дослідницьких умінь, формування знань про інновації в системі НДР, стійкої мотивації до науково-дослідницької діяльності та розв'язання креативних завдань, а також розширення знань з фаху за допомогою залучення майбутніх учителів до активної НДР, що

дозволяє розкрити їхній творчий, дослідницький потенціал. Другий етап – мобільно-дослідницький, його завдання полягає у подальшому формуванні в студентів умінь, навичок і досвіду дослідницької діяльності, основ методології педагогічного дослідження через організацію їхньої взаємодії з викладачами в процесі університетської підготовки, зокрема в процесі вирішення дослідницьких педагогічних завдань. Останній етап – науково-дослідницький, його основним завданням є набуття досвіду впровадження власних наукових, науково-методичних розробок, а також провідного педагогічного досвіду в практику.

3. У межах кожного етапу виділено найбільш значущі складники діяльності викладачів і студентів. Указано найважливішу вимогу до їх реалізації, зокрема те, що зміст університетської підготовки майбутніх учителів забезпечується через таку організацією системи наукової роботи, за якої кожного студента залучають до наскрізного дослідження, що сприяє вибору єдиного напрямку дослідження на всіх курсах навчання в межах виконання дослідницьких завдань, рефератів, курсової, дипломної, магістерської роботи з перспективою для подальших наукових пошуків у процесі здобуття освітньо-наукового ступеня доктора філософії. Найважливіше завдання дослідження полягає також у формуванні стійкої мотивації в студентів до дослідницької діяльності, довіри до науки, а також розкритті її позитивного іміджу в роботі сучасного педагога.

Список використаної літератури

1. Прошкін В. В. Інтеграція науково-дослідної та навчальної роботи в університетській підготовці майбутніх учителів: теорія та практика : монографія / В. В. Прошкін. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 456 с. **2. Український** тлумачний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://language.br.com.ua/>. **3. Кан-Калик В. А.** Педагогическое творчество / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с. **4. Грезнева О. Ю.** Научные школы (педагогический аспект) / О. Ю. Грезнева. – М. : Ин-т теории образования и педагогики РАО, 2003. – 69 с. **5. Валеева Р.** Учебно-исследовательская работа студентов – средство самореализации личности /

Р. Валева, С. Усова // Высшее образование в России. – 2006. – №9. – С. 91–94. **6. Князян М. О.** Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика : монографія / М. О. Князян. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 242 с. **7. Российская** педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993. – Т. 1. – 1993. – 607 с. **8. Леонтович А. В.** Концептуальные основания моделирования исследовательской деятельности учащихся / А. В. Леонтович // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 63–71. **9. Иванов Г. А.** Интегрированные основы организации научно-исследовательской деятельности учащихся / Г. А. Иванов // Пед. технологии. – 2006. – № 1. – С. 22–28.

С. В. Роман

доктор педагогічних наук, доцент

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ Й ТЕХНОЛОГІЙ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХІМІЇ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ГУМАНІСТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У ШКОЛЯРІВ

***Анотація.** Удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів має здійснюватись у межах її мети, змісту, педагогічних технологій, суб'єкт-суб'єктних взаємин у навчальному процесі та бути націленим на переведення хіміко-екологічних знань у зміст професійної діяльності та сприяти її переходу в нову якість – особистісно-ціннісні переконання. З урахуванням цієї вимоги визначено низку організаційних форм і методів навчання, які спрямовуватимуть означену підготовку на доцільне поєднання теоретико-фундаментального й практичного складників фахової хімічної освіти, методологічних і методичних її аспектів, поглиблення професійної спрямованості хімічних курсів. Запропоновано технологію використання хімічного експерименту для інтегрованого формування еколого-гуманістичних цінностей,*

хіміко-екологічної компетентності й культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів хімії.

Ключові слова: *удосконалення фахової підготовки, майбутні вчителі хімії, формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів, зміст, педагогічні технології.*

Проблема вдосконалення змісту й технологій фахової підготовки майбутніх учителів хімії в заявленому контексті містить у собі два взаємозв'язаних аспекти: формування аксіосфери самого майбутнього вчителя хімії й підготовку його (методологічну та методичну) до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів. У подальшому цілісному розгляді цих аспектів виходитимемо з таких сформульованих нами концептуальних положень.

По-перше, головним, стрижневим елементом удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя хімії вважатимемо формування екологічного світогляду, адже вчитель з антропоцентричним баченням світу не здатний сформувати екогуманну особистість школяра, незалежно від рівня його психолого-педагогічної та хіміко-екологічної освіченості. У наш час досягнення цієї мети пов'язане з низкою труднощів, обумовлених, у першу чергу, тим, що в більшості абітурієнтів, які вступають до вишів, переважає антропоцентричний світогляд. Тому провідним завданням професійної підготовки студентів є корекція їхнього світогляду: звільнення його від елементів крайнього антропоцентризму, формування еколого-гуманістичних цінностей і відповідних ціннісних орієнтацій. Адже освіта повинна готувати посучасному ціннісно орієнтовану особистість, оскільки «формування невідповідних часові цінностей стриножить людину, викривлює її життєвий шлях і суттєво звужує, а то й узагалі перекреслює самореалізацію» (В. Кремень).

По-друге, ми враховуватимемо думку низки вчених (С. Бондар, О. Дмитрієва, К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, Н. Решетнікова), що основу концептуальних моделей структури особистості вчителя, розвитку його професійного педагогічного спрямування, професійної адаптації, готовності до майбутньої професійної діяльності має становити аксіологічний (ціннісно-

смісловий) складник.

По-третє, актуалізуючи питання дослідження специфіки становлення й динамічного розвитку ціннісно-сміслові сфери особистості майбутнього вчителя хімії та змін у його свідомості (світогляді), що супроводжують цей процес, ми виходитимемо з припущення про набуття професійними компетенціями значущості в ході засвоєння їх як ціннісних особистих категорій.

По-четверте, оскільки кінцевою стратегічною метою є формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти, то розгляд удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів хімії ми будемо здійснювати в контексті їхнього навчання саме фаховим (хімічним) дисциплінам, а не охоплювати всю професійну підготовку у виші, проте враховувати деякі особливості суспільно-гуманітарної підготовки.

По-п'яте, удосконалення фахової підготовки в обраному контексті повинне враховувати деякі суперечності, що загострилися у вищій педагогічній освіті, зокрема, між:

- об'єктивною потребою в учителях з високими ціннісно-смісловими орієнтирами культурологічної сфери (включаючи загальну ерудицію) та наявною системою їхньої професійної підготовки;
- зорієнтованістю ВНЗ на підготовку вчителя як транслятора наукових знань та необхідністю створення умов для формування цінностей студента, розвитку творчої особистості, здатної впливати на процеси духовно-морального становлення школярів;
- залученням до процесу педагогічної праці особистості майбутнього вчителя на рівні соціальної активності, творчого мислення, емоційної зацікавленості та опорою в навчанні передусім на процеси пам'яті, уваги, тобто когнітивні функції;
- необхідністю формування в майбутніх учителів нового ціннісно-сміслового професійного самовизначення як найважливішого складника професійно-педагогічної компетентності та практичною відсутністю для його забезпечення відповідних організаційних і методичних засобів [1, с. 3].

По-шосте, фахова підготовка майбутнього вчителя хімії

повинна корелювати з вимогами до вчителя в контексті гуманізації шкільної хімічної освіти та його професійною готовністю до формування еколого-гуманістичних цінностей школярів (у її компонентах – науково-теоретична, практична, психофізіологічна, психологічна готовність тощо) [2, с. 244–247].

По-сьоме, удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів буде максимально ефективним за умови забезпечення її організації й функціонування як педагогічної системи, де структурні компоненти останньої – мета, зміст, педагогічні технології, суб'єкт-суб'єктні відносини під час педагогічної взаємодії – спрямовані на професійне становлення вчителя-гуманіста. Тому дослідження всіх аспектів проблеми професійної підготовки майбутніх учителів хімії здійснюватиметься як через призму ціннісного спектру, так і системної методології цього педагогічного процесу.

Включення технологічного компоненту до структури означеної педагогічної системи робить її максимально наближеною до практичної реалізації на основі чітко визначених етапів, ретельно підібраних форм, методів, засобів роботи з об'єктами (контингент студентів) і суб'єктами педагогічної системи (викладачі ВНЗ) на кожному етапі. Метою створення будь-якої педагогічної технології є організація навчально-педагогічного процесу, тому при розгляді педагогічних технологій удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів використовуватимемо таке визначення цього поняття. *Педагогічна технологія* – це системний спосіб організації спільної діяльності суб'єктів навчально-педагогічного процесу, спрямованого на фахову підготовку майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів, із включенням усього арсеналу організаційних форм і методів, а також інших компонентів педагогічної системи.

Слідуючи логіці сьомого концептуального положення та понятійного визначення педагогічної технології, перейдемо до розгляду основних особливостей мети, змісту, організаційних форм і методів навчання, суб'єкт-суб'єктних взаємин у фаховій

підготовці майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей школярів. Але спочатку проаналізуємо та узагальнимо найважливіші, на наш погляд, поняття-якості, необхідні для формування особистості сучасного вчителя хімії. Однією з основних рис цієї особистості має стати сформована *екологічна свідомість екоцентричного типу* – це форма свідомості, яка на певному етапі розвитку суспільства включає в себе сукупність хіміко-екологічних знань, екоетичних поглядів, переконань, емоцій, уподобань, мотивацій, що відображають екологічне буття, спрямована на підтримання нормального функціонування природи як цілісної системи й системи «суспільство – природа» (під екологічним буттям маються на увазі взаємини між людиною та природним середовищем, які містять комплекс етнічних і законодавчих принципів та норм екоетики) [3, с. 97].

Що стосується *хіміко-екологічної компетентності фахівця*, то ми розумітимемо її як особливий тип організації набутих хіміко-екологічних знань, що забезпечують ефективну педагогічну діяльність учителя. Така хіміко-екологічна компетентність включає: глибокі знання хіміко-екологічних понять, артикульованість хіміко-екологічних знань (взаємозв'язок знань, уміння ефективно перетворювати інформацію в реальних і навчальних ситуаціях), гнучкість знань (окремі елементи знань, умінь і зв'язки між ними можуть змінюватися під впливом об'єктивних чинників), швидкість актуалізації знань (оперативність знань, уміння відбирати необхідні знання для пояснення хіміко-екологічних явищ), володіння як теоретичними, так і практичними хіміко-екологічними знаннями та вміннями [4].

Продовжуючи розгляд основних понять уже в контексті висвітлення особливостей удосконалення цільового компоненту фахової підготовки, насамперед зазначимо, що *підготовку майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей школярів* ми розглядатимемо як системний процес, орієнтований на формування екогуманної особистості вчителя, який розуміє цілі й функції такого виду професійної діяльності, володіє технологіями, прийомами планування й управління, операціональною структурою діяльності за рахунок системно-

аксіологічної інтеграції загальнонаукових, психолого-педагогічних, соціально-філософських, екологічних, фахово-екологічних і методичних знань, умінь і навичок.

Зазначена підготовка є засобом формування готовності до діяльності, а готовність – результатом і показником якості підготовки, що перевіряється в практичній діяльності вчителя. Діяльність виступає метою підготовки, але водночас виконує функції її регулювання й корекції. Під *готовністю вчителя хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів* ми розумітимемо складне, інтегративне, системне, стійке особистісне утворення (потенційну якість особистості), яке включає екологічну культуру вчителя, гуманістичну спрямованість особистості, психолого-педагогічні якості, високу педагогічну культуру, систему соціально-філософських, психолого-педагогічних, екологічних, спеціальних наукових, методичних знань, умінь (хімічних, екологічних, педагогічних, психологічних), компетенцій і навичок з організації означеного виду діяльності, яке виникає в результаті певного досвіду й ґрунтується на формуванні позитивного ставлення, усвідомленні мотивів і потреб у цій діяльності та проявляється в конкретних бажаннях, прагненнях, діях учителя в навчально-виховному процесі та позаурочній роботі з хімії [5].

Отже, готовність студентів до формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі навчання хімії може бути схарактеризована як цілісність вияву трьох *компонентів*: мотиваційного, змістового та процесуального. Мотиваційну сферу становлять потреби в цій діяльності та форми їх конкретизації (інтереси, цілі, прагнення). В основі змістовного компонента лежать передусім спеціальні хіміко-екологічні, а також психолого-педагогічні і методичні знання. Процесуальний компонент визначається вміннями структурувати навчальний матеріал і адаптувати його до завдань аксіологізації й екологізації навчально-виховного процесу, обґрунтовано вибирати й раціонально застосовувати засоби, методи і прийоми хіміко-екологічної освіти, продовжувати й розвивати в школярів інтерес, любов та бережливе ставлення до природи, зацікавлювати їх природоохоронною роботою, керувати соціально спрямованою активністю, хімічно

безпечною поведінкою й екоетичною діяльністю школярів у природі [6]. Саме тому важливе місце в компетентнісній освіті майбутніх учителів хімії повинен займати процес формування базових якостей екокультурної особистості, здатної через засвоєння природничо-наукового змісту й інтеграцію психолого-педагогічних і методичних знань трансформувати еколого-гуманістичні цінності та реалізовувати стратегії й технології еколого-педагогічної діяльності.

Гуманістична підготовка майбутнього вчителя хімії втілюється в практику тоді й там, де гуманістична спрямованість особистості педагога визначається центруючим складником його професійного становлення й розглядається як спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і ділом вищих духовних цінностей, моральних норм поведінки й стосунків [7, с. 11]. «Сплав гуманістичної спрямованості та професійної компетентності стає міцною підвалиною для саморозвитку педагога...», найголовнішою характеристикою його майстерності як комплексу властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [8, с. 30]. При цьому гуманістична спрямованість і фахова компетентність повинні розглядатися й формуватися як гармонійно-поєднані складники особистості педагога. Вузька зорієнтованість підготовки майбутнього вчителя хімії лише на розширення поля фахових знань може спричинити поверховість у майбутніх педагогічних діях, а також негативно вплинути на його особистісний розвиток, адже потрібно враховувати, що цінність здобутих знань суттєво зростає тоді, коли вони органічно поєднуються з високими особистісними чеснотами вчителя гуманістичного виміру.

Отже, *мета* фахової підготовки майбутнього вчителя хімії повинна бути спрямованою на динаміку саморозвитку його особистості в поєднанні хіміко-екологічних знань з усвідомленням власної ролі в процесі їх передачі крізь призму спрямованості гуманістичної позиції, ціннісного ставлення до думки іншої людини, здатності бачити себе в учневі. Тобто, для формування гуманістичної спрямованості особистості майбутнього вчителя хімії вкрай необхідним є досвід гуманного самовираження в процесі вирішення навчальних ситуацій,

досвід гуманних взаємин з іншими людьми. Тому незаперечним постає той факт, що при вивченні кожної хімічної дисципліни головною метою має стати професійне становлення вчителя-гуманіста як унікальної індивідуальності, що створює себе як майбутнього вчителя-майстра в процесі творчості з іншими унікальними індивідуальностями. А розробка нових підходів щодо розвитку цілісної особистості фахівця поряд зі збереженням існуючого позитивного досвіду професійної підготовки майбутнього вчителя хімії сприятиме ефективній реалізації мети підготовки педагога, зорієнтованої на гуманістичну педагогічну методологію. Для цього хімічні знання повинні перестати бути самоціллю процесу навчання хімії й виступити засобом набуття майбутніми вчителями хімії компетентностей, залучення до культури та загальнолюдських цінностей, розвитку особистості.

Фундаментальні підвалини *змісту* ціннісно-сміслової підготовки майбутнього вчителя хімії до професійної діяльності закладені в структурі навчально-виховного процесу, оскільки від результату засвоєння його основних складників (результативність навчальних, пізнавальних, виховних, розвивальних дій тощо) залежить оцінка професійних і потенційно-діяльнісних можливостей. За таких умов ієрархія цінностей майбутнього вчителя в той чи інший період навчання (особливо під час зміни суспільно-економічного розвитку) є категорією постійно змінною, а тому й зміст навчальної діяльності потребує регулярного перегляду, оновлення та вдосконалення.

Зазвичай хіміко-екологічні поняття у вищій школі вводилися в зміст спецкурсів відповідного спрямування, і лише в останні роки екологічний потенціал дисциплін хімічного циклу став поступово використовуватися для формування хіміко-екологічної компетентності як пріоритетної компетенції при підготовці майбутніх учителів хімії. При цьому вихідним положенням хімічної освіти у вищій школі постає продовження базової шкільної освіти на наступному, більш високому рівні з метою формування в студентів хіміко-екологічної компетентності та основ екологічного світогляду екоцентричного типу. Засвоєні в школі еколого-гуманістичні цінності у виші збагачуються новими ознаками, обумовленими

вимогами становлення професійної компетентності майбутнього вчителя хімії.

Проте не зважаючи на всі позитивні зрушення, що відбулися в останні роки, реальний стан професійної підготовки вчителів хімії до здійснення хіміко-екологічної освіти школярів та формування в них еколого-гуманістичних ціннісних орієнтацій відстає від безперервно зростаючих потреб педагогічної практики. Це стосується насамперед обґрунтування змісту й вимог підготовки майбутнього вчителя хімії до здійснення означеної діяльності. Вивчаючи зміст навчальних програм з хімічних дисциплін, можна зробити висновок, що його «наповнення» достатньою мірою здатне забезпечити необхідний ступінь засвоєння системи загальнолюдських цінностей, а на їхній основі сформуванню компоненту значущості професійно-компетентнісних цінностей. Але проаналізоване нами текстове наповнення матеріалу лекційних, практичних та самостійних занять не містить конкретного ціннісно-зорієнтованого матеріалу щодо досліджуваної проблеми. Усе це вимагає, аби зміст фахової підготовки майбутніх учителів хімії приділяв особливу увагу розвитку в студентів основ ціннісного світобачення та позитивного оцінювання і своїх подальших перспектив, і (це головне) ціннісного ставлення до набуття вчительських компетенцій. При цьому ціннісна орієнтація хімічних дисциплін має полягати в тому, щоб виявити аксіологічно-світоглядні складники кожної з них і, не звужуючи базової підготовки, здійснювати професійно-педагогічну.

Використання для вирішення цього завдання інтегрованого підходу до змісту хімічних дисциплін дасть змогу вийти з вузького кола явищ і понять та поглянути на світ з висоти глобальних проблем. Завдяки цьому створюється реальне уявлення про роль хімічних процесів на планеті, їхній взаємозв'язок і вплив на довкілля. Такий підхід вимагає від викладача глибокого осмислення багатьох планетарних процесів. Треба визнати, що понад півстоліття наша освіта орієнтувалася на фундаменталізацію й технократизацію змісту навчання. Але нині, коли вибуховий розвиток техносфери призвів до екологічної кризи, постала необхідність змінити вектор освіти, орієнтуючи його на екологічний імператив.

Формування планетарного мислення майбутніх учителів хімії, відхід від утилітарного технократизму вимагають перебудови викладання, оновлення змісту навчання, що мають базуватися на філософській інтеграції різнорідних знань про людину, суспільство й природу, на гуманізації й гуманітаризації освіти, а також інноваційному наповненні таких загальнодидактичних принципів:

- *науковості* – повинен забезпечувати збагачення глобальним світорозумінням (Земля – біосфера – ноосфера як етапи еволюційного розвитку сонячної системи й Всесвіту; екосистемна будова середовища існування живих істот; різноманітність зв'язків живої та неживої природи);

- *цілісності та системного відбору інформації* – вимагає взаємодії емоційної та інтелектуальної сфер особистості, формування мотивів екохімічно безпечної діяльності (послідовна перебудова хімічних курсів у напрямку посилення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків; зведення окремих характеристик об'єкта в єдину теоретичну картину світу; поєднання факторів глобального, регіонального й локального рівнів, даних світової культури й культури рідного краю);

- *гуманітаризації* – спрямований на підвищення рівня ціннісного ставлення до природи, формування культури споживання (доведення єдності людини та навколишнього світу, унікальної цінності природи; відображення світу не як «мертвого механізму», а як живої цілісної картини буття);

- *прогностичності* – передбачає виховання потреби в турботі про майбутнє (прогнозування можливих шляхів розвитку біосфери та людства, пошук шляхів виходу з кризових екологічних ситуацій);

- принципи *неперервності, універсальності, комплексності* – полягають у здійсненні хіміко-екологічної освіти й формуванні аксіосфери майбутнього вчителя хімії протягом усього терміну навчання у виші, при викладанні всіх хімічних і фахових методичних дисциплін, у всіх видах діяльності (науковій, виховній, громадській, профорієнтаційній) [9, с. 59; 10, с. 154].

Розширюючи межі принципу неперервності («школа –

ВНЗ – школа») зазначимо, що ми підтримуємо думку Т. Нінової і Н. Чайченко, що підготовка майбутнього вчителя хімії повинна розпочинатися вже зі школи й зокрема з учнів, які навчаються в класах хіміко-біологічного профілю. Диференціація навчання, що буде починатися з 10 класу старшої школи, відкриває такі можливості. Вибрати учню «хімію» як предмет навчання повинен допомогти вчитель хімії, а вчительську професію – також класний керівник [11, с. 88–89; 12, с. 101].

Отже, з урахуванням наведених вище принципів визначимо *питання змісту хімічних дисциплін*, що мають стати джерелами й центрами його інтеграції в професійній підготовці майбутніх учителів хімії та на яких ґрунтується сучасний науковий світогляд і формується світорозуміння студента.

Уважаємо, що загальнонауковим методологічним фундаментом інтеграції хімічної освіти є сучасна хімічна картина світу – найвища форма систематизації хімічного знання, свого роду хімічний світогляд, узагальнений погляд хімічної науки на природу, що оточує людину, і на саму людину. Уведення в зміст навчальних програм хімічних дисциплін питань хімічної еволюції, що окреслюють й ілюструють фундаментальні закономірності сучасної хімічної картини природи, слід розглядати як обов'язковий етап розвитку фахової освіти майбутнього вчителя хімії для її гуманізації та гармонізації взаємин людини й природи. Так, з метою глибшого осмислення наукової картини світу наприкінці вивчення окремих хімічних курсів треба зосередити увагу студентів на *концептуальних рівнях пізнання речовин і хімічних систем*, які відбивають сучасний стан хімічної науки: перший концептуальний рівень (учення про склад), на якому досліджуються властивості речовин залежно від їхнього хімічного складу; другий (структурна хімія) – пов'язаний з дослідженням структури речовини, тобто способу зв'язку між атомами; третій (учення про хімічні процеси) – становить дослідження механізмів та умов перебігу хімічних процесів (учення про закономірності перебігу хімічних процесів); четвертий (еволюційна хімія) – пов'язаний з дослідженням самочинних процесів.

Під час вивчення складу речовин у курсі неорганічної

хімії (перший концептуальний рівень) варто приділяти більше уваги розгляду таких питань, як елементарний склад природної й космічної матерії; значення екстремальних чинників в еволюції елементів; значення утворення комплексних сполук в еволюції речовини; елементи другого й третього періодів періодичної системи як основа живих організмів; здатність Сульфуру і Фосфору утворювати макроергічні зв'язки; світоглядна цінність найзагальніших законів і теорій хімії, які є основою фундаментальних законів природи (закон збереження маси і енергії, періодичний закон Д. Менделєєва, учення про бертоліди М. Курнакова, координаційна теорія А. Вернера, квантово-механічні принципи вивчення атомів і молекул, теорія ланцюгових реакцій М. Семенова та ін.; принцип Ле Шательє як основний принцип екосистем).

При викладанні положень структурної хімії (другий концептуальний рівень), що базуються на теорії хімічної будови органічних сполук О. Бутлерова й ґрунтовно висвітлюються в змісті курсу органічної хімії, доцільно підкреслити такі питання, як причини різноманітності органічних сполук, їхню поліфункціональність (сумісність в органічних сполуках різних хімічних функцій, будова окремих ланок, способи їх сполучення, наявність різних форм таутомерії).

Великі потенціальні можливості для розкриття третього концептуального рівня хімічної науки мають питання хімічної термодинаміки та кінетики, під час вивчення яких у курсі фізичної хімії треба приділяти увагу таким аспектам, як асиметрія в природних процесах; термодинамічні відмінності між живими й неживими системами; теорія саморозвитку відкритих каталітичних систем А. Руденка. Формування складних біоорганічних систем, носіїв життя на Землі, пов'язане з виникненням у процесі еволюції природних каталізаторів – ферментів, тож доцільно також розглянути важливе значення каталізу в хімічній еволюції, еволюцію каталітичних механізмів, органічну та неорганічну галузі каталізу.

Для розкриття четвертого концептуального рівня хімічної науки слід акцентувати увагу на розгляді таких проблем, як інтеграція й регуляція, упорядкованість й ефективність хімічних процесів у живих організмах; доцільність у живій природі;

принципи організації живого. Означені питання потребують детального висвітлення в змісті курсу біологічної хімії явищ саморегуляції, ферментативного каталізу, зворотного зв'язку в процесах метаболізму, підтримання гомеостазу.

Таким чином, досконале вивчення хімічної картини світу сприятиме усвідомленню таких закономірностей, як: об'єктивне існування матерії, матеріальність світу; невичерпність і вічність матерії; рух як спосіб існування матерії та взаємозв'язок форм руху матерії; взаємозв'язок явищ, єдність і цілісність навколишнього світу; пізнаваність світу та нескінченність пізнання людиною світу, можливість наукового передбачення розвитку світу; об'єктивне значення наукових теорій [13; 14].

У процесі вивчення циклу хімічних дисциплін слід також гармонійно поєднувати фундаментальні знання з питаннями екологічної хімії, оскільки проведений аналіз процесу підготовки студентів вишів спеціальності «Середня освіта (Хімія)» і багаторічний досвід власної педагогічної діяльності свідчать, що взаємозв'язок між вивченням екохімічних проблем і фаховою підготовкою спеціаліста-хіміка або зовсім відсутній, або обмежується вивченням невеликих спецкурсів, уведених у навчальні програми підготовки. Результатом такого підходу є те, що майбутні вчителі хімії не можуть орієнтуватися у складних екологічних ситуаціях, пояснювати їх з точки зору хіміка, приймати адекватні рішення при розв'язуванні екологічних проблем, переносити й трансформувати свої знання в різноманітні екологічні ситуації, а це є ознакою недостатньої сформованості професійної компетентності майбутніх спеціалістів, низького рівня їхньої екологічної культури.

Через сказане вище предметом вивчення хімічних дисциплін у виші, починаючи з першого курсу (тобто вже з вивчення неорганічної хімії), повинні бути не тільки фізичні й хімічні явища, а також взаємозв'язок хімічних процесів з біологічними й екологічними. У світлі цього питання дихання, харчування, енергетики живих організмів, інтеграції та регуляції процесів життєдіяльності, кругообігу елементів у природі стають однією з провідних сфер дії хімічних законів і понять. Зміст курсу органічної хімії дозволяє проілюструвати студентам вплив основних класів органічних сполук та їхніх похідних на

навколишнє середовище та здоров'я людини, важливі способи захисту природи від стійких органічних забруднювачів шляхом удосконалення технології виробництва органічних речовин. Тому при вивченні органічної хімії акцентується увага на речовинах, за допомогою яких здійснюють детоксикацію шкідливих речовин, а на лабораторних заняттях студенти набувають умінь ідентифікувати забруднювачі органічного походження. При викладанні аналітичної хімії звертається увага на методи, що дозволяють глибоко вивчити структуру речовин, які входять до складу забруднювачів, і зробити об'єктивну оцінку їхнього складу та властивостей.

Подальшому й поглибленому висвітленню хіміко-екологічних питань сприяють курси «Хімічна технологія» або «Екотехнологія». Інформація про хімічні виробництва в них має подаватися у формі алгоритму, який повинен включати такі важливі аспекти: використання енергії з метою її економії (хімічної енергії, теплової енергії, теплообмін); організація виробництва (комплексне використання сировини, безперервність виробництва, поєднання механічних і хімічних процесів, використання відходів); охорона навколишнього середовища та раціональне використання ресурсів.

На формування в студентів уявлення про хімічну єдність навколишнього середовища, природні та антропогенні потоки речовин, а також про взаємозв'язок фізико-хімічних процесів літосфери, гідросфери, атмосфери та методи раціонального використання природних ресурсів націлений курс «Хімія та охорона навколишнього середовища». Одним з його завдань постає висвітлення впливу різних забруднювачів на навколишнє середовище, методів його очищення від них, а також ознайомлення студентів з альтернативними технологіями, які не мають подібного згубного впливу на довкілля. Усе це має посилюватися регіональним аспектом хіміко-екологічних проблем.

Узагалі *аксіологізація й екологізація хімічних дисциплін у вищій школі* може здійснюватися такими шляхами:

1) загальна побудова курсу хімічної дисципліни відбувається з урахуванням принципів аксіологізації й екологізації;

2) світоглядно-ціннісний та екологічний аспекти

висвітлюються кожного разу при вивченні конкретного поняття, правила, закону;

3) у курсі кожної хімічної дисципліни передбачається окрема лекція, присвячена розвитку хімічної науки та її аксіологічним і екологічним аспектам;

4) у навчальний процес упроваджується окремий спецкурс, наприклад із назвою «Еколого-аксіологічні аспекти хімічних наук», у контексті досягнень світової науки.

Набуті нові хіміко-екологічні знання та аксіологічні уявлення стануть для майбутніх учителів хімії спонукою до нового переосмислення вже відомих знань, дозволять побачити деякі звичайні явища та процеси зовсім в іншому світлі, з'ясувати реальне місце та роль, які притаманні сучасній людині в цьому світі, усвідомити всю небезпечність хімічно-бездумного й виключно утилітарно-прагматичного ставлення до природи. Усе це сприятиме виникненню потреби в особистості переглянути свої ціннісні орієнтації щодо природи та хімічного знання. Тому надзвичайно важливо, аби при оцінюванні нових та переоцінці вже відомих знань у студентів сформувалися саме позитивні оцінки до всіх хімічних явищ і процесів, природних об'єктів, систем, природи в цілому. Безпосередньо сформована таким чином система еколого-гуманістичних цінностей стане ядром, смисловизначальною частиною екологічного світогляду особистості майбутнього вчителя хімії, відповідно до якої створюється соціально-екологічний ідеал, що обумовлює розробку стратегії конкретної взаємодії людини з соціоприродним середовищем. При цьому формування системи таких цінностей надасть можливість трансформувати антропоцентричний світогляд у екоцентричний, ключовим у якому постає поняття хімічної безпеки.

Задля формування в майбутніх учителів хімії поняття «хімічна безпека» кожен викладач мусить як у змісті, так і у виховній меті кожного заняття з фахових дисциплін закласти в обов'язковому порядку аспект екологічної освіти й виховання студентів. На нашу думку, кожну хімічну речовину, яка згадується при вивченні хімії, слід розглядати з точки зору хімічної безпеки/небезпеки. Крім того, хімічна освіта у ВНЗ повинна здійснюватись через доцільне поєднання

фундаментального й практичного складників хімічної освіти, теоретичних і практичних її аспектів, поглиблення аксіологізації і професійної спрямованості хімічних курсів. Для реалізації означених стратегій пропонуємо такі *шляхи інтегрованого вдосконалення змісту й технологій* формування в майбутніх учителів хімії еколого-гуманістичних цінностей у контексті хіміко-екологічної компетентності:

1. Використання гуманістичної парадигми як системоутворюючого чинника, який зв'язує всі дидактичні принципи, наповнюючи хімічні дисципліни новим змістом і сприяючи становленню системи цінностей студента (посилення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, особливо з науками гуманітарного циклу; звернення уваги на гуманістичну компоненту, а також історію та приблизне майбутнє тієї чи іншої хімічної науки; вивчення дисциплін з високим гуманітарним і моральним потенціалом, таких як «Історія хімії», «Методологія наукових досліджень», «Хімія та охорона навколишнього середовища» та ін.).

2. Викладання хімічних дисциплін у контексті забезпечення безпеки життєдіяльності та екохімічної безпеки (уведення в зміст навчальних дисциплін елементів екологічної токсикології; надання викладачем вичерпної інформації про природу та властивості екологічно небезпечних речовин, що використовуються в конкретній галузі та побуті; висвітлення концепцій біоетики, принципів і методів «зеленої хімії» та ін.).

3. Використання комплексної технології формування поняття про хімічну безпеку при вивченні матеріалу хімічних дисциплін основного циклу, матеріалу дисциплін спеціалізації, під час навчальних практик, при виконанні курсових і випускних робіт.

4. Здійснення хімічної освіти на основі міжнародної хімічної термінології й номенклатури, що дає можливість доступу до різноманітних міжнародних джерел інформації як друкованих, так і ресурсів Інтернет про небезпечні хімічні речовини, їхні властивості, правила безпечного поводження, методи знешкодження та утилізації (у першу чергу знання міжнародних назв і маркування небезпечних хімікатів).

5. Ознайомлення з міжнародними конвенціями у сфері

поводження з небезпечними хімічними речовинами, такими як Стокгольмська (про стійкі органічні забруднювачі), Базельська (про контроль за транскордонними перевезеннями небезпечних відходів та їх видаленням), Роттердамська (про процедуру попередньої обґрунтованої згоди щодо окремих небезпечних хімічних речовин та пестицидів у міжнародній торгівлі).

6. Широке впровадження в методику викладання хімічних дисциплін інтерактивних форм і методів, що спрямовані на живе спілкування між викладачем і студентами (лекції-провокації, які передбачають короткотривалу незгоду студентів з інформацією, що викладається; семінари, конференції, круглі столи, ділові ігри, присвячені обговоренню різних аспектів взаємин хімічної науки, суспільства й природи, особливо світоглядних, морально-етичних, а також корекції особистісного ставлення людини до природи з використанням методів екологічної психодіагностики).

7. Використання системи учбових задач: а) гуманістично зорієнтованих хіміко-екологічних задач, які вимагають пошуку самостійного рішення екологічної проблеми або особистісної оцінки екологічної ситуації; б) задач політехнічного змісту (складання технологічних схем одержання хімічних продуктів, розрахунково-графічні завдання щодо моделювання хіміко-технологічних процесів та ін.); в) хімічних задач з методичним компонентом, які потребують використання хімічних знань у різних змодельованих педагогічних ситуаціях та перевіряють можливість реалізації професійно-педагогічної спрямованості навчання.

8. Формування в студентів навичок правильно виявляти джерела й встановлювати механізми утворення хімічних забруднювачів при вивченні хіміко-технологічних процесів (виробництв), визначати параметри якості навколишнього середовища за певними хімічними показниками, обґрунтовувати способи очищення промислових викидів, оцінювати наслідки забруднення довкілля певними токсикантами.

9. Набуття студентами в процесі навчання стійких аналітичних навичок і наукового підходу до виявлення та знешкодження токсикантів.

10. Забезпечення лабораторної бази для організації

наукових робіт студентів (реферати, курсові, дипломні та магістерські роботи) у рамках новітніх напрямів і програм хімії – «Майбутнє без токсикантів», «Хімічний аналіз без токсичних речовин», «Зелена хімія» та ін.

11. Розробка міждисциплінарних програм навчання студентів – екологізація й гуманізація інтегрованого курсу прикладної хімії; цілеспрямоване введення до навчальних планів екохімічних спецкурсів (наприклад, «Вплив хімічно небезпечних речовин на довкілля», «Геохімія довкілля», «Хімія твердих відходів», «Хімія природних і стічних вод», «Хімія атмосфери», «Радіохімія» та ін.).

12. Передбачення в навчальних планах спецкурсів або спецпрактикумів, спрямованих на покращення підготовки майбутніх учителів до роботи в класах різних профілів, позаурочної роботи з хімії та підготовки школярів до участі в олімпіадах і турнірах.

Крім розглянутих вище шляхів удосконалення змісту й технологій, ефективність професійної підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей школярів передбачає реалізацію таких основних *вимог*:

- визначення конкретних завдань для кожної організаційної форми, спрямованої на означену підготовку;
- раціональний добір навчального матеріалу, що відповідає професійній готовності студентів до формування аксіосфери школярів (знання, уміння, засоби впливу на свідомість студентів);
- професіоналізація хіміко-екологічних знань (хіміко-екологічні поняття, явища та процеси в навколишньому середовищі не повинні розглядатися окремо від основного фаху майбутніх учителів);
- використання в навчальному процесі методів, що сприяють активізації пізнавальної діяльності (моделювання педагогічних ситуацій на практичних заняттях та їхнє обговорення, виконання творчих завдань, розробка й відвідування уроків та позакласних заходів з наступним їх аналізом, рольові ігри та ін.);
- збільшення частки позааудиторної самостійної роботи

студентів щодо вдосконалення своїх знань з методики викладання тем екологічного спрямування;

- вивчення та узагальнення досвіду вчителів-новаторів;
- залучення студентів до науково-дослідницької роботи та педагогічних досліджень з проблем формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти.

Будь-яка проблема, що виникає в процесі професійної підготовки майбутніх учителів хімії, повинна розглядатися як частина основного завдання – становлення особистості педагога та його аксіосфери, тобто хімічна освіта у ВНЗ вимагає орієнтації на життєве самовизначення особистості у відповідності до майбутньої професії. Саме тому переведення хіміко-екологічних знань у зміст професійної діяльності майбутнього вчителя хімії сприяє її переходу в нову якість – особистісно-ціннісні переконання. На цій основі формування еколого-гуманістичних цінностей школярів стане для вчителя хімії необхідною та усвідомленою діяльністю, що є ознакою високого рівня сформованості екологічної свідомості особистості та його хіміко-екологічної компетентності.

У контексті реалізації наведених вище вимог зупинимось передусім на ролі хімічного експерименту як основи запропонованої нами *технології інтегрованого формування еколого-гуманістичних цінностей, хіміко-екологічної компетентності й культури безпеки життєдіяльності майбутніх учителів хімії*, спрямованої також на вирішення низки суперечностей, зокрема, між:

- вимогами формування екохімічної культури школярів, важливої для сучасної людини, та послідовним скороченням годин на виконання урочного хімічного експерименту, що призводить до невиправданої диспропорції між теоретичним курсом і об'ємом необхідної експериментальної частини й ускладнює можливість забезпечити вивчення речовин у безпосередньому контакті з ними;
- необхідністю використання хімічного експерименту у зв'язку з прикладною, практичною й екологічною спрямованістю вивчення хімії та недостатньою теоретичною компетентністю й практичною грамотністю вчителів у техніці й

методиці його проведення з урахуванням безпеки школярів;

- необхідністю забезпечення особистісно орієнтованого навчання, пов'язаного зі зрислою долею самостійної роботи, та труднощами організації індивідуальної навчальної діяльності з використанням хімічного експерименту на уроці й у позакласній роботі з урахуванням безпеки школярів.

Однією з провідних організаційних форм цієї технології нами визначено *лабораторний спецпрактикум* для майбутніх учителів хімії з опорою на активне використання в ході хімічного експерименту правил безпеки, оскільки зрозуміло, що виховати нове покоління громадян, у яких навички безпечної поведінки стали б невід'ємною нормою життя, може лише той вчитель, який сам неухильно їх дотримується й систематично навчає цьому своїх учнів. Дійсно, упродовж усього терміну навчання студенти виконують великий за обсягом хімічний експеримент, проте це не завжди сприяє глибокому засвоєнню основних положень правил безпеки та відпрацюванню навичок екологічно безпечної роботи. Як показав практичний досвід викладання, систематизацію набутих майбутніми вчителями знань з правил безпечної роботи зі шкідливими речовинами та піднесення їх разом з відповідними навичками на якісно новий рівень доцільно здійснювати в процесі вивчення узагальнюючих курсів та спецпрактикумів.

Наприклад, таким є спецпрактикум «Методика шкільного хімічного експерименту та виготовлення наочних посібників з хімії», яким оволодівають студенти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка з метою формування в них філософії безпечного життя, основний постулат якої – «не зашкодь». Важливість наявності в ньому практичних занять з безпеки хімічного експерименту визначається необхідністю набуття особистого досвіду, який є дуже важливим для формування в людини навичок дотримання власної безпеки з глибоко усвідомленим ціннісним і відповідальним ставленням до життя, здоров'я й навколишнього середовища. Саме при проведенні експериментальних робіт набуті теоретичні знання з правил безпечного поводження в хімічних лабораторіях та користування різними речовинами перетворюються на компетенції.

Формування культури безпечної життєдіяльності в процесі хімічної освіти, навчання й виховання з метою збереження здоров'я та життя вчителів і школярів конкретизуємо в таких *технологічних задачах*: формування психологічної настанови на суворе й неухильне виконання всіх правил безпеки при навчанні хімії під час навчальної й позаурочної роботи; підвищення компетентності в галузі безпечності хімічного експерименту в контексті подолання страху, що виникає при роботі з реактивами й обладнанням; набуття вмінь аналізувати різні ситуації в навчальному процесі з точки зору безпеки життєдіяльності, власної та школярів, і швидко приймати відповідні рішення; набуття досвіду безпечної постановки експерименту та прийняття рішень в умовах моделювання надзвичайних ситуацій і надання першої медичної допомоги; формування в школярів позитивної мотивації вивчення хімії через грамотно організований вчителем хімічний експеримент; створення власної бази технологічних карт ретельно відпрацьованих хімічних дослідів (із зазначенням утилізації відходів і корекції виконання дослідів при відсутності вентиляційної системи).

Зміст галузі знання «безпечна життєдіяльність» при навчанні хімії буде мотивовано засвоєним майбутніми вчителями лише в тому випадку, коли методи навчання будуть мати контекстно-спрямований характер. Тому основним методом навчання в межах зазначеної вище технології нами обрано *тренінг* у таких його різновидах: тренінг з моделюванням реальних ситуацій (рольові ігри); тренінг в умовах моделювання можливих професійних ситуацій (рішення ситуативних завдань); тренінг з монтажу й конструювання приладів, виконання хімічного експерименту з порушенням правил безпеки (виконується з відповідними видами захисту) для відпрацювання дій з ліквідації наслідків; тренінг з надання першої допомоги в умовах імітації різних видів травм та ін.

Використання знань і реалізація вмінь інтегруються також при виконанні *індивідуальних завдань*, які передбачають: складання тестів контролю; виготовлення довідкових таблиць по роботі з реактивами, плакатів, стіннівок з інструкціями щодо правил безпеки для школярів; вигадкування «страшилок» і

«шкідливих» порад з правил безпеки; збирання комплектів посуду й складання інструкцій для домашніх міні-лабораторій; розробка нових безпечних способів проведення експерименту, особливо ужиткового характеру [15].

Крім того, перед роботою з небезпечними речовинами ми пропонуємо студентам охарактеризувати ці речовини за таким *алгоритмом*: 1) група за класифікатором, термін і способи зберігання; 2) мінімальна доза, яка призводить до отруєння; 3) симптоми гострого та хронічного отруєнь; 4) перша допомога при гострому отруєнні; 5) шляхи запобігання хімічного отруєння; 6) знешкодження надлишків та відходів після проведення дослідів; 7) дії в надзвичайних ситуаціях. Також у структуру курсу «Хімія та охорона навколишнього середовища» включені розроблені нами *лабораторні роботи*, спрямовані на формування вмінь щодо знешкодження надлишків речовин і відходів експерименту; виготовлення й використання адсорбенту для збирання пролітої рідини або розсипаної хімічної речовини; знешкодження речовин, що знаходяться в склянках без етикеток; вироблення прийомів роботи майбутнього вчителя хімії з розкриття природоохоронного аспекту хімічного експерименту [2, с. 386–387].

Практична робота з розкриття природоохоронного аспекту хімічного експерименту знаходить своє технологічне продовження в професійно-орієнтованих на вчительську діяльність дисципліні «Методика викладання хімії» та спецпрактикумах «Методика викладання загальної та неорганічної хімії» і «Методика викладання органічної хімії», де студенти складають *методичні розробки практичних робіт шкільного курсу хімії, що містять завдання для школярів по знищенню відходів і продуктів реакцій*. Для підвищення продуктивності в роботі, організації пошукової діяльності, стимуляції творчої ініціативи студентів роботу проводимо по групах із 4 – 5 осіб, які готують до захисту свої проекти (фрагменти уроків) по організації й проведенню практичних робіт шкільного курсу хімії екологічного спрямування для різних профілів навчання. Такі розробки містять дидактичний матеріал для школярів, рекомендації стосовно оформлення експериментальних дослідів учнями та можливі варіанти

організації обговорення на уроках хімії результатів проведених практичних робіт [Там само, с. 388–389].

Також уважаємо, що в зміст зазначених методичних дисциплін і спецпрактикумів доцільно ввести розгляд таких *методичних аспектів* екологічної освіти і формування еколого-гуманістичних цінностей при вивченні шкільного курсу хімії, як: мета і завдання шкільної хімічної освіти у формуванні екологічних знань і аксіосфери школярів; основні хіміко-екологічні поняття та міжпредметний підхід до їх формування; екологізація й аксіологізація змісту шкільного курсу хімії та принципи відбору соціально важливих екологічних знань; умови успішного формування хіміко-екологічної компетентності та еколого-гуманістичних цінностей школярів при вивченні шкільного курсу хімії; особливості роботи в класах різних профілів, зокрема хіміко-екологічного. В основу ефективного усвідомлення цих аспектів необхідно покласти ідею продуктивного засвоєння методичних питань, коли студенти самовизначаються стосовно різних підходів до хіміко-екологічної освіти школярів і формування їхньої аксіосфери та здійснюють власну продуктивну методичну діяльність (проводять дискусії, пропонують шляхи вирішення методичних проблем, моделюють навчальні ситуації, розробляють та проводять нетрадиційні форми навчальних занять).

Водночас аналіз навчальних планів засвідчує, що на вивчення методики викладання хімії відводиться близько 1/10 частини (або навіть менше) навчального навантаження фахової підготовки вчителя хімії. Цього часу недостатньо для належного формування в майбутніх учителів хімії творчого мислення та ціннісно-значущих професійно-педагогічних умінь, які забезпечують успіх у практичній діяльності. Одним з оптимальних шляхів вирішення цієї проблеми є *одночасна педагогізація й гуманітаризація навчального процесу зі спеціальних хімічних дисциплін*, яка реалізується через взаємозв'язок у викладанні цих дисциплін та фахової методики. Саме при вивченні неорганічної хімії, органічної хімії тощо доцільно привертати увагу студентів до аналізу різномірних та різноваріативних програм і підручників з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів на предмет їхньої

екологізації та аксіологізації, особливостей використання вузівської навчальної літератури при організації роботи з обдарованою учнівською молоддю в умовах особистісно-орієнтованого навчання, розкривати особистісно-ціннісні можливості змісту та історії розвитку хімічної науки у здійсненні проблемного підходу до викладання хімії, відзначати внесок видатних учених-хіміків, і зокрема вітчизняних, у скарбницю світової хімічної науки.

Досить важливо в процесі професійного становлення студентів моделювати повсякденну ціннісно-зорієнтовану педагогічну діяльність учителя хімії, озброювати їх первинним досвідом спілкування в царині обраної професії. Зокрема це може здійснюватися через включення в структуру лабораторних і семінарських занять з хімічних дисциплін системи методичних завдань, дидактичних ігор як активних методів навчання, пов'язаних з імітацією професійної діяльності, спрямованої на вироблення професійних умінь і навичок учителя хімії [16].

Своєю чергою, це обумовлює висвітлення особливостей *суб'єкт-суб'єктних взаємин*, оскільки гуманізація процесу професійної підготовки майбутнього вчителя хімії передбачає принципову зміну сприйняття людиною своєї сутності, перетворення студента з об'єкта навчання в його суб'єкт, з особи, яка отримує знання, у ту, яка формує та розвиває себе й здатна до творчої екогуманної активності. Одним з аспектів такої підготовки є створення умов для формування найважливішої особистісної якості, у край необхідної майбутньому вчителю хімії, – *готовності до діалогічного педагогічного спілкування*. Хімічні й фахові методичні дисципліни мають широкі можливості для успішного розвитку в студентів комунікативних умінь і навичок. Але для цього студенти повинні бути включені у відповідну діяльність, що забезпечується системою завдань, спрямованих на стимулювання взаємодії студентів у групі.

Так, наприклад, план семінарського або практичного заняття має спрямовувати студентів на підготовку до майбутнього спілкування. Важливим структурним елементом планів таких занять має стати пункт про форми роботи студентів на занятті: логічний виклад основних положень певної теорії;

розповідь з постановкою проблемних завдань; аналіз з елементами пошукової бесіди; розповідь з актуалізацією опорних знань; повідомлення з елементами самостійної роботи; діалогічний виклад зі створенням полемічних ситуацій; висвітлення різних поглядів на проблему, надання оцінки чужим науковим і моральним поглядам і доказам тощо. Готуючись до таких занять, кожний студент має обмірковувати як зміст виступу, так і методичні прийоми викладу матеріалу. Під час заняття він повинен уважно стежити не тільки за змістом відповіді, але й за тим, як володіє доповідач уміннями та навичками, необхідними для майбутньої роботи вчителя.

Особливо наголосимо на важливості використання в професійній підготовці майбутнього вчителя хімії таких форм спілкування, як дискусія й ділова бесіда. Дискусія вносить у спілкування певну гостроту й емоційність, дозволяє кожному з учасників прояснити власну позицію, виявити різні методичні підходи, точки зору з певного питання й у результаті обміну думками забезпечити всебічне бачення предмету. Ділова бесіда як активна запитально-відповідальна форма спілкування підводить співрозмовників до більш глибокого пізнання суті досліджуваної проблеми. У ході реалізації цих форм спілкування майбутні педагоги вчать відстоювати свої погляди, аргументувати власну точку зору. На це повинен скеровувати спеціальний план, у якому ставляться різноманітні завдання, а саме: постановка запитань, обговорення позиції доповідача, критична оцінка аналізу тощо; вони можуть стати орієнтовною основою спілкування [17, с. 176].

Розгляд особливостей суб'єкт-суб'єктних взаємин у фаховій підготовці майбутнього вчителя хімії засвідчує також необхідність посилення уваги щодо реалізації технології формування ставлення студентів до освіти як до цінності, оскільки це є важливою умовою високої якості їхнього навчання. Для цього *формування емоційно-ціннісного ставлення майбутнього вчителя до освіти* повинне забезпечуватись дидактичним циклом з таких ланок:

1) *орієнтовно-мотиваційна* – формування викладачем позитивних мотивів і забезпечення стимулів до сприйняття потенційної цінності як потрібної, значущої для майбутнього

педагога (актуалізація конкретних цілей, настанов, мотивів, емоцій, які виявляють, аргументують, обґрунтовують особистісний і соціально значимий смисл цінності, здійснюється шляхом бесід, що будуються як полілог «викладач – студент», «студент – студент»);

2) *когнітивна* – пізнання носіїв потенційних цінностей, накопичених у соціокультурному досвіді людства (шляхом створення проблемно-пошукових і дослідницьких ситуацій, у яких студенту представляють або він сам шукає найкращі зразки бажаних цінностей і в яких має місце актуалізація особистого життєвого досвіду, у ході якої активізуються образи зразків, що вже є в ціннісному досвіді людини);

3) *оцінювально-селективна* – ціннісне самовизначення студента шляхом здійснення вибору об'єкта, який буде визнаний цінністю (через навчальні ситуації ціннісного вибору, які найкраще реалізуються при проведенні занять у формі семінарів, дискусій, диспутів, дебатів, конференцій, практичних робіт з обов'язковою реалізацією суб'єктної позиції «викладач – студент» у сумісній креативній діяльності, коли викладач не передає студентам готові зразки цінностей, а разом зі студентами шукає, виробляє, переоцінює, рефлексує свої цінності; особливо відзначимо розв'язання завдань з яскраво вираженим ціннісним складником, що включають студента в ситуацію вибору, який можна зробити, керуючись певними цінностями);

4) *перетворювально-проективна* – діяльність студентів із підтвердження свідомого сприйняття об'єкта як цінності (завдяки створенню ситуацій моделювання ціннісного ставлення, зокрема побудові й проектуванню різних компонентів педагогічного процесу в школі);

5) *поведінкова (ціннісної дії)* – виявлення й утвердження стійкого, усталеного ціннісного ставлення як особистісної якості в аксіосфері майбутнього вчителя, що здійснюється в реальних навчальних ситуаціях (при виконанні різноманітних видів самостійної роботи, науково-дослідницької роботи, курсових і дипломних проектів, проходженні педагогічної практики; важливою умовою на цьому етапі є забезпечення ситуації успіху, яка сприяє формуванню стійкої орієнтації студента на бажані цінності);

б) *контрольно-коригуюча* – оцінка й самооцінка привласнення цінності, наступне коригування навчального процесу викладачем і сумісне проектування шляхів самовдосконалення студента [18].

Провідне значення в контексті формування емоційно-ціннісного ставлення майбутнього вчителя хімії до освіти має педагогічна практика. Педагогічна практика студентів – це та база, де майбутній учитель продовжує формуватись як професійна, соціальна, духовна особистість, де усвідомлюється ставлення студента вже до практичної діяльності як до цінності, а також проявляються його гуманні риси у ставленні до школярів. Саме тут студенти вчать планувати, готувати та проводити уроки й позакласні заходи. Під час щоденного самоаналізу й аналізу цих занять вони, зокрема, аналізують і власну культуру спілкування, обговорюють стиль спілкування з учнями своїх однокурсників. Усе це допомагає їм усвідомити, що в організації взаємодії вчителя з учнями потрібна оптимальна міра, а кожний учень – це особистість, сприймати його треба таким, яким він є, і ніколи не принижувати його гідність.

Період педагогічної практики є вдалим часом для організації студентами-практикантами так званого «хімічного десанту» під час їхньої «висадки» в різних класах загальноосвітньої школи. Організація й участь у ньому мають переслідувати такі цілі: запевнити школярів, що хімія як наука слугує інтересам людини, а знання її законів сприяє вирішенню екологічних проблем; показати значущість теоретичних хімічних знань для рішення питань прикладного характеру; ознайомити школярів з хіміко-аналітичними методами визначення тих параметрів навколишнього середовища, що прямо чи опосередковано впливають на здоров'я людини; провести профорієнтаційну роботу, сприяти формуванню інтересу до вивчення хімії та подоланню всезагальної хемофобії.

Програма «хімічного десанту» може включати, як приклад, роботу чотирьох лабораторій: з аналізу води, повітря і ґрунтів, харчових продуктів, валеологічних досліджень. По завершенні їхньої роботи школярі, вчителі й студенти беруть участь у конференції, на якій підводяться підсумки роботи кожної лабораторії та робиться загальний висновок щодо

екологічної чистоти проаналізованих об'єктів, можливих наслідків впливу несприятливих факторів на здоров'я людини й методів попередження або зменшення їх негативної дії. Проведення таких «хімічних десантів» сприятиме підвищенню пізнавальної активності у вивченні хімії, формуванню мотивації на ведення здорового способу життя, формуванню в школярів ціннісних орієнтацій еколого-гуманістичного спрямування, зростанню інтересу до хімічного знання та його цінності. Що стосується студентів, то вони із задоволенням та емоційністю готуватимуться до кожної «висадки», ретельно відпрацьовуватимуть практичні навички й намагатимуться «блиснути» своїми дослідницькими вміннями, усвідомлюючи важливість своєї майбутньої професії, а це є добрим стимулом для їхнього подальшого успішного навчання [19].

Проведене дослідження проблеми вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів хімії до формування еколого-гуманістичних цінностей у школярів може слугувати теоретико-методологічним орієнтиром при укладанні навчальних програм, підручників, посібників, методичних рекомендацій для студентів і педагогів та стати науковою базою для розробки педагогічної системи неперервної профільної підготовки в системі «школа – ВНЗ – школа».

Список використаної літератури

- 1. Панасенко Е.** Гуманізація педагогічної освіти у вищій школі / Елліна Панасенко // Рідна шк. – 2002. – № 8 – 9. – С. 3–5.
- 2. Роман С. В.** Теоретико-методологічні основи формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти : монографія / Сергій Володимирович Роман. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 460 с.
- 3. Кмець А.** Екологічна свідомість майбутніх учителів: проблеми, зміст, типологія / Алла Кмець // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 96–99.
- 4. Нінова Т.** Роль професіоналізації екологічних знань у формуванні компетентності майбутніх учителів хімії / Т. Нінова, О. Циба // Природничо-наукова освіта школярів: реалії та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (17 – 19 верес. 2003 р.). – Тернопіль, 2003. – С. 129–130.
- 5. Нінова Т. С.** Підготовка

майбутніх учителів хімії до екологічної освіти і виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. С. Нінова. – К., 2002. – 20 с. **6. Гармата О.** Екологічна підготовка учителів хімії / Олександр Гармата // Рідна шк. – 1996. – № 9. – С. 30. **7. Словник** термінології з педагогічної майстерності / гол. ред. Н. М. Тарасевич. – Полтава : ПДПУ, 1995. – 64 с. **8. Педагогічна майстерність** : підручник / Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с. **9. Мітрьова О.** Спецкурс «Хімічні основи екології» / Олена Мітрьова // Рідна шк. – 1999. – № 1. – С. 59–61. **10. Чаус І. В.** Методичні аспекти екологічної освіти і підготовки фахівців торговельно-економічних навчальних закладів / І. В. Чаус // Сучасні проблеми методичної та педагогічної підготовки вчителів природничих дисциплін : зб. наук. праць за матеріалами наук.-практ. конф. (20 – 22 листоп. 2002 р.). – К., 2003. – С. 154–156. **11. Нінова Т. С.** Неперервна підготовка учителів хімії до екологічної освіти і виховання учнів у системі школа – вуз / Т. С. Нінова // Там само. – С. 88–91. **12. Чайченко Н.** Шляхи до покращення методичної підготовки вчителя хімії / Надія Чайченко // Природничо-наукова освіта школярів: реалії та перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (17–19 верес. 2003 р.). – Тернопіль, 2003. – С. 101–102. **13. Мітрьова О. П.** Вивчення хімічної картини світу на основі інтегрованого підходу до навчання / О. П. Мітрьова // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 37–44. **14. Мітрьова О.** Відомості про планетарні процеси – у практику навчання хімії / Олена Мітрьова // Біологія і хімія в шк. – 2004. – № 3. – С. 29–30. **15. Степанова Н. А.** Роль химического эксперимента в формировании культуры безопасной жизнедеятельности / Н. А. Степанова // Химия в шк. – 2003. – № 4. – С. 57–65. **16. Лукашова Н. І.** Актуальні проблеми методичної підготовки майбутніх учителів хімії в сучасних умовах / Н. І. Лукашова, С. М. Лукашов // Природничі науки на межі століть (до 70-річчя природничо-географічного факультету НДПУ) : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (23 –

25 берез. 2004 р.). – Ніжин, 2004. – С. 211.
17. Вискушенко А. П. Підготовка майбутніх учителів хімії до педагогічного спілкування / А. П. Вискушенко, Г. О. Корбут, О. Е. Мацієвський // Там само. – С. 175–177. **18. Курко К. В.** Шляхи формування емоційно-ціннісного відношення майбутнього вчителя до освіти / К. В. Курко // Хімічна освіта в контексті Болонського процесу: стан і перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (18 – 19 трав. 2006 р.). – К., 2006. – С. 121–123. **19. Олейникова И. И.** Химический десант в тылу хемофобии / И. И. Олейникова, Т. Г. Буржинская // Химия в шк. – 2005. – № 9. – С. 73 – 74.

С. М. Гришак

кандидат педагогічних наук, доцент,
докторантка кафедри педагогіки, психології
та освітнього менеджменту
Херсонського державного університету

ЛЕГІТИМАЦІЯ ГЕНДЕРНОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ В АКАДЕМІЧНОМУ ДИСКУРСІ ВИЩОЇ ШКОЛИ ПОСТРАДЯНСЬКИХ КРАЇН: ФОРМУВАННЯ НОВОЇ ГЕНДЕРНОЇ ПАРАДИГМИ ТА ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТІ

***Анотація.** В даному підрозділі монографії визначено, що розпочата наприкінці ХХ століття легітимація гендерної проблематики в академічному дискурсі вищої школи пострадянських країн сприяла формуванню нової парадигми знань в освіті та дослідницької парадигми в науці – гендерної. Встановлено, що інституалізація імпортованої з Заходу галузі знань мала відмінний від західних країн контекст на онтологічному, політичному, гносеологічному та когнітивному рівнях, що зумовлювало певні труднощі легітимації гендерного дискурсу в академічному середовищі пострадянських країн. Виявлено бар'єри легітимації гендерної проблематики в академічному дискурсі вищої школи, які ставали на заваді формуванню гендерної парадигми.*

***Ключові слова:** гендер, технологія, гендерні дослідження,*

легітимація, модернізований традиційний дискурс, гендерний дискурс, вища школа, пострадянські країни, парадигма, онтологічний, політичний, гносеологічний і когнітивний рівні.

На теренах пострадянського простору інтенсивний розвиток «жіночих» та гендерних досліджень (ГД) розпочався, за даними науковців, після отримання країнами колишнього Союзу незалежності, тобто в останнє десятиліття ХХ століття. Цей час із подачі І. Жеребкіної визначається в середовищі дослідників гендеру як «гендерні 90-ті», бо як відзначає українська дослідниця: «саме в цей період у пострадянській інтелектуальній культурі відбулася воістину революційна легалізація не просто нового академічного дискурсу – дискурсу гендерних досліджень, але і самого феномену жіночого, а також фемінізму» [1, с. 85].

Інституалізації нового напрямку в науці та освітній сфері на початку 1990-х сприяли три основних фактори: по-перше, масштабні перетворення, які включали зміни статусних позицій різних прошарків населення, по-друге, виникнення в ході перебудови незалежних жіночих ініціатив і жіночого руху та, по-третє, глобалізаційні тенденції, які стимулювали міжнародні зв'язки й участь у наукових зарубіжних подіях і забезпечували фінансову підтримку від західних фондів [2, с. 160–161]. Окрім цих головних факторів О. Здравомислова та А. Темкіна відзначають значущу роль інших організаційних чинників, які створювали умови для становлення нової галузі знань: формування нових освітніх структур, які були більш відкритими для гендерної тематики ніж традиційні наукові та освітні заклади; державна підтримка гендерних програм; а також «особистісний фактор», без якого неможливим було виживання в умовах нестабільності [3]. Н. Пушкарьова похідними від головних факторів, але не менш значущими, вважає відмову від марксистського однодумства та початок епохи гласного обговорення наболілих соціальних проблем, у тому числі, проблем статі [4]. Т. Дашкова відмічає також провідну роль трансляції «форм західноєвропейської та американської освітньої практики, з її програмами курсів за вибором, методологічною свободою і викладацькою толерантністю по

відношенню до студентів різних рас, національностей, сексуальних орієнтацій, а також особливий мікроклімат всередині наукових товариств (переважно «жіночих») і досвід неформального спілкування однодумців» [5].

Варто зауважити, що процес становлення гендерних досліджень як науково-дослідницького напрямку, формування нового, гендерного, дискурсу в освітньому середовищі вищої школи пострадянських країн відбувався у відмінному від західних країн контексті. Ці відмінності, за словами дослідників із гендерної проблематики, мали *онтологічний, політичний, ґносеологічний і когнітивний* характер [6].

На *онтологічному рівні* відмінності полягали у визначенні різних підходів до проблеми жіночого/чоловічого та різного досвіду взаємовідносин жінок і чоловіків, обумовлених існуванням різних гендерних систем у країнах заходу та пострадянських країнах. Дослідження засвідчують, що життєві практики та депривації американської «домогосподарки» істотно відрізняються від практик та депривації «працюючої матері», які розповсюджені на пострадянському просторі. Для гендерних досвідів радянського суспільства характерні також рефлексії з приводу кризи маскулінності або нествореної маскулінності [6, с. 183]. Дебра Шульц, порівнюючи проблеми, що мають жінки в Росії, жінки на заході та афро-американські жінки, відзначає, що дослідники виявили багато нюансів і складнощів у досвіді різних жінок. Вона говорить, що: «<...> так як більшість білих жінок середнього класу в США мали можливість працювати тільки вдома, мене навчали, що робота в громадському секторі була втіленням визволення жінок», утім ці положення дослідниці похитнули приклади російських жінок-матерів, які були змушені «підмітати вулиці в Москві, чекати в черзі за продуктами після роботи, а потім, прийшовши додому, прибирати маленьку квартиру, повну маленьких дітей» [7, с. 160–161]. А відтак, за словами, О. Здравомислової та А. Темкіної: «Досвід гендерних відносин у радянській Росії і відповідні йому гендерні конвенції роблять неочевидними проблеми ґноблення, які осмислюють на Заході через призму досвіду непрацюючої (економічно несамотійної) жінки і замученого гегемонною маскулінністю чоловіка» [6, с. 183].

На *політичному рівні* поява і розвиток гендерних досліджень у пострадянських країнах на відміну від країн Заходу не були спричинені розвинутим жіночим рухом та не мали тієї політичної ідентифікації з фемінізмом, що мали західні гендерні дослідження. Як доводить казахська дослідниця С. Шакірова: «гендерна політика, гендерна освіта та гендерні дослідження на пострадянському просторі виникли не мимовільно, не з внутрішніх потреб суспільства і науки, а були імпортовані з Заходу як частина великого модернізаційного політичного проекту, запропонованого нам і іншим країнам транзиту і третього світу» [8, с. 183]. Не дивно, що феміністичні ідеї сприймалися як чужорідні, ставлення до фемінізму на рівні повсякденної свідомості було пов'язане з упередженням до його основних положень. Причинами цього, зокрема в українському політикумі, за словами української дослідниці О. Плахотнік, були «як поширені міфи про західний «войовничий фемінізм», так і розуміння фемінізму як кон'юнктурного напрямку політичної та наукової діяльності, ніяк не пов'язаного з практикою життя» [9, с. 189]. Зародженню гендерних ідей на пострадянському просторі в політичному контексті сприяло загострення «жіночого питання» в процесі соціально-економічних трансформацій, формування соціального заказу на «гендерну експертизу» та, безумовно, необхідність дотримання міжнародних конвенцій, пактів і угод, спрямованих на утвердження рівностей статей, або як влучно визначила це І. Жеребкіна, отримання «міжнародного заказу», що, в свою чергу, спричинило «найвідоміший пострадянський парадокс <...>, що «гендерні дослідження» тут, на відміну від «заходу», виникли раніше жіночого руху і навіть породили його» [1, с. 87–88].

Відмінними в гендерних дослідженнях західних країн та ГД в пострадянських країнах були та є *гносеологічні установки* дослідників, які виявляються в їхній прихильності до певної теорії, виборі понятійного апарату та методології, а також уявленнях «про істину та суб'єкт-об'єктні відносини у процесі пізнання» [6, с. 183]. Характерною рисою гендерних досліджень у США та Західній Європі вважається феміністська гносеологія, в основі якої міститься критика основних соціальних теорій (психоаналіз, неомарксизм, екзистенціалізм, феноменологія,

структурно-функціональний аналіз, структуралізм та постструктуралізм), і яка не отримала розвитку в суспільно-науковому дискурсі на пострадянському просторі, бо за радянських часів ці наукові напрямки піддавалися критиці як буржуазні теорії. Як відзначають дослідники: «Оскільки всі ці підходи були під табу, неможливою була і їхня (феміністська) критика, яка стала базисом ГД» [3, с. 36]. Відтак, погоджуємося з думкою, що «саме у зв'язку з гносеологічною «відсталістю» соціального знання і недовгим періодом розвитку сучасного вітчизняного фемінізму статево-рольовий підхід залишається домінуючим у дослідженнях жінок» [6, с. 183].

Очевидно, що такий підхід до гендерних відносин був нерозривно пов'язаним із когнітивною практикою представників суспільної думки та академічного кола пострадянських країн 90-тих. У цей час наукове співтовариство знаходилося в стадії впровадження категорії «гендер» у теорію, методологію та область емпіричних досліджень, дана галузь знань не була розвинута в країнах пострадянського простору, прихильники жіночих/гендерних досліджень знаходилися в стані самовизначення.

Загальновідомо, що включення нової категорії в академічний дискурс стало результатом «перенесення терміна, який спочатку виник у північноамериканському контексті, в пострадянські академічні, культурні, соціальні та політичні умови» [10]. Гендерний дискурс, за словами І. Кльоциної, був явищем, достатньо новим для пострадянських країн, і як підкреслює дослідниця: «воно не просто сприймається і на рівні повсякденної свідомості, і в системі наукового знання, відтак є природними труднощі при його засвоєнні» [11, с. 9].

Варто відзначити, що, на відміну від країн пострадянського простору, гендерна термінологія в наукових дослідженнях на Заході була достатньо «природною», необхідність вивчення гендеру обумовила зміни в змісті багатьох соціогуманітарних дисциплін університетів Європи та США. Крім того, гендерний дискурс став не тільки теоретичною практикою у вищій школі, він став частиною міжнародного політичного дискурсу західних демократій. Поряд із гендерним дискурсом у західному знанні про стать та статеві відмінності функціонують інші – традиційний

та феміністський, які «співіснують і конкурують одне з одним за право домінувати в просторі наукових досліджень» [12, с. 68]. Розповсюдженню феміністського та гендерного наукових дискурсів на Заході сприяли: їх близькість та взаємне пересічення в наукових дослідженнях (незважаючи на наявні розбіжності), укоріненість феміністських ідей у суспільній свідомості, політична і правова підтримка гендерної рівності, діяльність щодо її досягнення на рівні держави.

У сучасному науковому знанні пострадянських суспільств, на думку Н. Пушкарьової, з більшою чи меншою мірою протистояння співіснують два типи дискурсів, які претендують на маркування «гендерних». Перший дискурс – дискурс традиційних гендерних ролей. Він по суті легітимує роль жінки як комплементарну (взаємодоповнюючу) до ролі чоловіка. О. Вороніна назвала цей тип дискурсу «помилкова теорія гендеру». Другий дискурс – той, що ставить під сумнів природність (тобто есенціалістську зумовленість) взаємодоповнення гендерних ролей у минулому і в сьогоденні і припускає феміністську рефлексію [13, с. 10–11].

Ми схильні поділяти позицію А. Деміденко, яка в своєму дослідженні припускає наявність у соціогуманітарному знанні пострадянських країн трьох видів дискурсу подібних тим, що існують на Заході (традиційний, феміністський, гендерний). Але на відміну від західних країн, тут, на думку дослідниці, домінує традиційний дискурс, який має давню історію та багато прихильників. До того ж, він поширений у самих різних прошарках суспільства. Феміністський дискурс маргінальний, розповсюджений серед незначної кількості ліберально налаштованих жінок. Гендерний дискурс не витримує конкуренції з дискурсом традиційним, бо не має підтримки у масовій свідомості. На думку дослідниці, в сучасних наукових гуманітарних і соціальних науках «під видом гендерного дискурсу в основному реалізуються традиційний і, в набагато меншому ступені, феміністський дискурси. Під маркою «гендерний» виробляється або дискурс про дискримінацію в руслі феміністської соціальної критики, або дискурс щодо взаємодоповнення чоловічих та жіночих основ, який замовчує про розподіл владних повноважень між представниками різних

статей» [12, с. 69]. А. Деміденко вказує на сформований у пострадянському просторі модернізований традиційний дискурс, який одночасно включає до себе і феміністську риторичку рівності статей, і традиційну риторичку жіночого призначення. «Модернізований традиційний дискурс про рівність статей, – за її словами, – отримав поширення і зайняв досить міцні позиції: у пострадянському просторі він продовжує виробляти суб'єкта, для якого не існує питань про рівність-нерівність статей, домінування чоловіків або жінок у різних сферах життя суспільства» [12, с. 69]. Дослідниця робить висновок, якщо в західних країнах дискурс рівності статей і дискурс жіночого призначення, які суперечать одне одному, перебувають у стані боротьби, то в пострадянських країнах відбулося їх злиття – дискурс рівності був поглинений традиційним дискурсом про жіноче призначення, змінивши його.

Незважаючи на легітимацію гендерного дискурсу, у тому числі і в академічному середовищі, на практиці більшість дослідників в області соціальних і гуманітарних наук, а також викладачі університетів не були знайомі з теорією та методологією гендерних досліджень. Як зауважують автори статті: «Вочевидь, що заклик, що пролунав на одній з конференцій – розвести фемінізм і гендерні дослідження, і який звучить абсурдно в західному контексті, цілком ймовірно, буде реалізований на російському ґрунті. Звідси проста заміна поняття «стать» «модним» терміном «гендер» здатна привести до дискредитації в науковому середовищі цього ще не цілком усвідомленого терміна» [14, с. 79].

Очевидно, гендерний науковий дискурс, поширений за межі західних наукових досліджень, але позбавлений підтримки розвинених правових і демократичних інститутів, вирваний із національного та культурного контексту, втрачає свої колишні значення. Слушною в цьому сенсі є думка, що: «В силу неможливості точної мовної ідентифікації «гендеру» не були відкориговані і зафіксовані глобальні зрушення в суспільствознавстві, які могла б викликати сама революційна природа гендерної методології. Прямим наслідком цього явища стало приховування політичного підґрунтя гендерних відносин, невідрефлексованість ролі владних механізмів як провідників

гендерних стереотипів» [14, с. 78]. Саме в такому становищі, на нашу думку, опинилися західні гендерні дослідження, перенесені на пострадянський ґрунт.

Не викликає здивувань, що легітимність гендерної проблематики на початку інституалізації не була високою, гендерні дослідження не сприймалися як науковий напрямок в освіті, гендерні знання залишались маргінальними в системі суспільного знання. На відміну від теорії західного фемінізму, яка нараховує декілька століть, феміністичні ідеї на теренах колишнього Радянського Союзу не отримали широкого розповсюдження через установлення на державному рівні ідеології рівноправ'я та вирішення так званого «жіночого питання». В системі уявлень західних феміністок про взаємовідносини жінок як депривованої групи та влади викорінення дискримінації жінок покладається на державу, в той час як у правовому полі колишніх республік Союзу залишилися норми, що захищають жіночі права, відтак дискримінація за статевими ознаками була формально відсутня, гендерні проблеми вважалися надуманими, привнесеними ззовні, а відтак, багатьма науковцями фемінізм вважався західною ідеологією, яка не має ніякого відношення до реалій у пострадянських країнах. Крім того, неприйняття фемінізму суспільним та академічним співтовариством пострадянських країн пов'язують із ототожненням з «чоловіконенависництвом», політичною ангажованістю та гомосексуальною спрямованістю прихильників гендерної тематики, орієнтованістю гендерних досліджень на небажані зміни відносин між статями, перш за все, на руйнування інституту сім'ї, що вважається замахом на національні устої.

Цьому підтвердження знаходимо в публікації російської дослідниці О. Шнирової, яка, спираючись на власний досвід викладання гендерних курсів і вивчення проблеми сприйняття гендерних досліджень в академічному середовищі російських вишів у пострадянський час, відзначає, що до них спостерігалось жорстке відношення серед викладачів, які роблять спроби представити їх як «дещо несерйозне, спірне, яке не має великого наукового значення» [15]. Дослідниця пов'язує протидію розповсюдженості гендерних досліджень і підходів у наукових колах із зовнішніми факторами, до яких відносить:

патріархатний характер російської ментальності; домінування в науковому середовищі чоловіків, які вважали гендерні дослідження проявом фемінізму, а фемінізм розглядали як явище, некритично принесене з Заходу, яке не є притаманним російським традиціям; сприйняття феміністських ідей як посягання на національні устої, надумані проблеми, які «відволікають від розв'язання серйозних питань, що стоять перед російським суспільством».

Подібну ситуацію наводить вітчизняна дослідниця І. Бондаревська, яка розглядаючи проблему суспільної легітимації українських гендерних студій, указує на те, що гендерна тематика не була самозрозумілою для суспільства і не була очікуваною. Дослідниця виявляє поширені в українській свідомості контраргументи щодо «спроб гендерної експансії у нашому культурному і суспільному середовищі», до яких відносить: використання іноземної термінології, «недоєвропейськість» суспільної свідомості, «традиційну українську обережність у ставленні до новацій», чужі культурі та менталітету гендерні питання, які є «їхніми», а не «нашими» проблемами, «штучність та насильство у бажанні зробити гендер проблемою суспільної турботи» [16, с. 277].

Політична, інтелектуальна та культурна еліта Вірменії вбачала в цій штучній, принесеній із Заходу, проблемі загрозу «стабільності ціннісних устоїв вірменського суспільства та національних традицій», що «може привести до розколу суспільства на чоловічу та жіночу субкультуру та війні статей» і «породить радикально-феміністські тенденції та зруйнує вірменську сім'ю»; консервативні кола академічного співтовариства Грузії, протистоячи гендерним змінам, настоювали, що «саме традиційний розподіл гендерних ролей був самим оптимальним для грузинського суспільства і культури і в цьому порядку змінювати нема чого». Подібне «насторожене та стримано-скептичне» ставлення до гендерних проблем, яке коливалося від «спокійно-байдужого до позитивно-сприйнятливого» ми спостерігаємо й в інших пострадянських країнах [17, с. 77, с. 106].

Як ми вже зазначали вище, впровадження категорії гендер у науковий дискурс зазнавало достатньо сильної протидії з боку

академічного співтовариства, що, зумовлювалося «пануванням патріархатних установок, зачатковим станом феміністської рефлексії» (Т. Дашкова), тенденцією «модернізації патріархатної свідомості» (Н. Пушкарьова), тенденцією «пошуку культурного коріння, яка (тенденція – С. Г.) в даному випадку приймає форму дискурсивного повернення традиційних статевих ролей» (О. Здравомислова, А. Темкіна). Такий дискурсивний контекст за словами науковців: «створює поле, заряджене негативізмом по відношенню до феміністських гендерних досліджень» [3, с. 37].

В педагогічному дискурсі, за свідченням Л. Штильової, гендерна тематика займала ще більш маргінальне становище, ніж в інших соціально-гуманітарних науках, й оцінювалася як «неактуальна та безжиттєва». Більш того, за її словами: «Розробники гендерного підходу в освіті знаходяться у «великому науковому співтоваристві» дослідників гендерних відносин у становищі «своїх серед чужих», а в педагогічному співтоваристві – «чужих серед своїх»» [18, с. 231].

Разом із тим, ті суспільні трансформації, що супроводжували появу поняття гендеру в пострадянських країнах, за словами А. Лангеноля: «фактично змушували обговорювати фундаментальні зрушення в соціальних, політичних, економічних і культурних інститутах». Дослідник справедливо підкреслює, що: «Не варто переоцінювати відмінності між пострадянською та західною вихідними ситуаціями: в своїй галузі поняття гендеру викликало в пострадянському дискурсі той же ефект, що колись на Заході, піднявши теми, пов'язані передусім із жінками і які потому розглядалися як маргінальні, до рівня проблем, що зачіпають всі соціальні відносини». Цілком поділяємо його думку, що «на відміну від категорії жінки, категорія гендеру означає всезагальний характер соціальних понять, по відношенню до яких неможливо зберігати моральний нейтралітет» [10].

Саме в контексті соціальних проблем гендерна проблематика ставала самозрозумілою та прийнятною, бо вони стикалися з проблемою гендерної рівності, яка стала легітимною та інтегрованою у суспільно-політичний дискурс міжнародною спільнотою після прийняття Пекінської декларації. До того ж, за

словами І. Бондаревської: «Не останнє місце у легітимації гендерної теми посідає непевне відчуття, що «всі ми люди» і заслуговуємо на співчуття. Таке почування належить до сфери повсякденного і часто здатне відігравати більшу роль, ніж будь-яка наукова аргументація. Цими ефективними способами подолання спротиву притлумлює значення слова «гендер»» [16, с. 278].

Концепт гендеру був імпортований і запроваджений у публічний обіг, за словами О. Гапової, «академічними» жінками «столичних міст, які намагалися заново сформулювати значиме для них, але яке не мало в СРСР назви, «жіноче питання», створювали перші феміністські групи і, власне, стали колективним автором нового дискурсу» [19, с. 71]. Як відзначає створювачка Московського ЦГД А. Посадська: «Запровадження концепції «гендер», з одного боку, дозволило розширити відмінності між біологічною та соціальною сторонами в конструюванні фемінінності та маскуліності <...>, з іншого боку, воно стало важливим інструментом для того, щоб уникнути критики щодо «забуття чоловіків». Але, що особливо важливо, воно відкрило можливість введення жіночих досліджень у Росії в глобальні феміністські дебати, дозволяючи подолати їх історичну ізоляцію, як і претензію (ненавмисну) бути «абсолютно специфічними»» [20, с. 21].

Само слово «гендер» не має однозначного перекладу, його переклад, написання та вимова, зокрема російською та українською мовами уявляє собою кальку англійського «gender». «Взагалі це англійське слово», як підкреслює С. Шакірова, «занадто легко увійшло в обіг на пострадянському просторі. Це сталося одночасно з імпортом нової ідеології – феміністської ідеології рівності статей, що, на відміну від терміна «гендер» освоєно наш академічний і соціальний простір далеко не так легко і не так тріумфально» [21, с. 12]. Такої ж думки додержуються й українські дослідниці, які відзначають, що: «Хоча і точаться дискусії навколо самого поняття «гендер» і доцільності використання цього англійського терміну в українознавчих студіях, гендерна концепція, що відображає соціально визначені ролі статей <...> поволі, але значно прихильніше, ніж фемінізм, сприймається українською громадськістю і тому має перспективи подальшого розвитку» [22, с. 58].

Проте, процес інституалізації гендерних досліджень у системі вищої освіти стикалися з шерегою труднощів. На думку О. Ключко, в російському суспільстві динаміка розвитку гендерних досліджень утруднена через низку причин: по-перше, через негативну оцінку терміну «фемінізм»; по-друге, через помилкову, але розповсюджену думку про відсутність дискримінації за статевими ознаками; по-третє, домінування есенціалістських поглядів щодо призначення статей, які «створюють ілюзію, що гендерна система, заснована на асиметрії, є єдино можливою» [2, с. 161–162]. І. Юкіна виділяє у вищій школі шерегу серйозних нерозв'язаних проблем, які перешкоджають становленню гендерної освіти, а відтак і нової галузі знань: 1) організаційні проблеми (легалізація гендерних курсів на рівні стандарту вищої освіти, оформлення спеціалізованих гендерних курсів як додаткової професійної освіти); 2) проблема змістовного наповнення гендерних курсів та якості їх викладання; 3) проблема відсутності наукової рефлексії з приводу пізнавального статусу гендерних досліджень як нового напрямку в науці та гендерного підходу як методу наукового пізнання [23, с. 10–11]. Безумовно, всі вище перелічені бар'єри на шляху інституалізації гендерних досліджень у науці та освіті були тісно пов'язані з питанням освоєння понятійного апарату зокрема, та гендерного дискурсу взагалі. Проблеми перекладу та інтерпретації інтелектуального багажу західних теоретиків-феміністок на національну мову, осмислення існуючих розривів між ними та науковими традиціями і освітніми практиками, що існували в пострадянських країнах через спільний соціокультурний багаж радянського минулого, підіймалися багатьма науковцями та дослідниками нової парадигми знань. Як слушно зауважує Т. Дашкова: «Пересаджування на наш інтелектуальний ґрунт концепцій, що сформувалися в іншому соціокультурному середовищі, не могло не висунути на порядок денний питання про сенс і адекватність цього процесу, про передумови і труднощі, які виникають у його ході» [5, с. 219].

Однією з головних перепон розповсюдження гендерних знань на пострадянському просторі дослідники вважають відсутність чіткого понятійного апарату нової парадигми в

освіті та науці, нормальної, зрозумілої мови, загалом сформованої гендерної «метамови», бо спроби її розвитку за рахунок перенесення понять і категорій із текстів західних авторів призводили до їхнього калькування, що утруднювало сприйняття текстів, визивало відторгнення з боку читацької аудиторії. До того ж, «перекладний фемінізм» у значній мірі вважався відірваним від власних теоретичних основ, сприяв концептуальним труднощам освоєння і створення понятійного апарату гендерних досліджень. «Гібридні» концепти виникали або в результаті вибіркового сприйняття чужих концептів, або як наслідок їх спрощеного прочитання. Так, освоєння гендерної методології в педагогіці, за свідченням Л. Штильової, «очевидно, відчуває ті ж труднощі, які типові для вітчизняних гендерних досліджень в цілому: біологічний фундаменталізм, есенціалізм і редукціонізм в інтерпретації гендерних характеристик, а також спрощені і формальні запозичення зарубіжних концептів» [24, с. 70]. Більш того, за словами Н. Пушкарьової: «Серед самих фемінологів і гендерологів (гендеристів) немає єдності у визначенні головного поняття «гендер» – це складно не тільки для фахівців, що працюють на території пострадянського простору, але і для багатьох наших колег за кордоном» [4, с. 15]. Саме не розробленість дефініції у науковому дискурсі пострадянських суспільств, «відсутність єдиної думки про те, що таке гендер і гендерні дослідження», на думку дослідниці, ставали на заваді розвитку гендерного підходу в науці та освіті [25, с. 81]. За свідченням С. Шакірової, «Гендером називають усе – і роль жінки в історії, і дискримінацію, і гендерну рівність. Відмовляючись від багатозначної та суперечливої конотації фемінізму, в гендері бачать заповідник академічної пристойності і політичної злободенності» [21, с. 17]. Теоретики, аналізуючи використання категорії гендеру в пострадянському гуманітарному знанні, пропонують оцінити можливості мовних засобів – «імпортованих» і «наших» задля адекватного вираження відповідного змісту при зберіганні аналітичного потенціалу гендерного підходу. Не викликає сумніву, що для дійсної легітимації нового наукового знання і, відповідно, розвитку нового, гендерного, дискурсу в освітній практиці, потрібно враховувати відповідності між

різними культурними контекстами, здійснювати «іманентний» теоретичний аналіз ключових понять гендерної теорії, вдумливо відноситися до питання *як та якою мовою* доносити до слухачів її найважливіші ідеї.

Наступною перешкодою на шляху розповсюдження гендерних досліджень у пострадянському науковому та освітньому середовищі дослідники вважають інтелектуальну традицію есенціалізму та біологічного детермінізму і відповідного їй традиційного дискурсу, характерних для більшості спеціалістів у галузі суспільних наук. Ідеї есенціалізму і біодетермінізму були поширені, зокрема, і серед педагогів, що виражається в прихильності їх до статево-рольового підходу в освіті, який застосовується на погляд Л. Штильової ««за замовчуванням», і який, як вважає дослідниця: «не рефлексується ні вченими, ні практиками як сутнісна складова навчально-виховного процесу» [18, с. 232]. Це можна пояснити тим, що гендерна соціалізація більшості викладачів відбувалася «в ситуації широкого розповсюдження явищ статево-рольової диференціації, жорсткого приписування чоловічих і жіночих ролей і статусів», тож очевидно, що багатьом із них «достатньо складно самостійно виконати внутрішню роботу щодо трансформації засвоєних раніше традиційних гендерних уявлень, установок» [11, с. 9].

Стримувала розвиток нової гендерної проблематики в академічному дискурсі вищої школи і відсутність підготованих фахівців, зумовлене порушенням інформаційного обміну між країнами пострадянського простору і «закордоном» через нестачу коштів, брак літератури з гендерної тематики національними мовами і лімітований доступ до іноземних журналів. Тож, не викликає здивувань, що серед труднощів легітимації гендерного дискурсу в академічному середовищі вищої школи, яке стримувало становлення гендерної парадигми в освіті, дослідники називають ступінь розвитку гендерної свідомості викладацького складу, який долучився до вивчення та дослідження гендерних проблем у різних галузях суспільного знання та викладання гендерних курсів. Базуючись на певних ідеологічних основах щодо конструктивної побудови суспільства на основі рівності статей, гендерні дослідження цим

відрізняються від інших навчальних дисциплін. Цілком зрозуміло, що особистісні погляди викладача на проблеми нерівності у гендерних стосунках, сексизм та дискримінацію, існування патріархатної системи в сучасних суспільствах тощо відіграють неабияку роль у викладанні гендерних курсів. Як слушно відзначає І. Кльоцина: «Статеворольові установки, стереотипні або нестереотипні власні уявлення викладача про ролі і статуси чоловіків і жінок у суспільстві, думки про значущість для чоловіків і жінок самореалізації в сімейній або професійній сферах – все це буде чітко проявлятися в процесі викладання гендерних дисциплін» [11, с. 9].

Такої ж позиції у визначенні ставлення до викладання гендерної проблематики дотримуються й інші дослідники. Так, посилаючись на американських авторів, казахська дослідниця С. Шакірова виділяє 5 категорій осіб, які стали займатися жіночими та гендерними дослідженнями: 1) піонери – ті, хто викладав близькі за змістом теми до появи гендерних курсів; 2) ідеологи, які прийшли з жіночого руху; 3) радикали, політизовані іншими політичними течіями; 4) ті, хто приєднався, бо зацікавилися гендерними дослідженнями після їхньої появи; 5) ті, хто прилаштувався, бо вважали цю дисципліну модною і корисною для своєї наукової та викладацької кар'єри [21, с. 18].

Між тим, дослідниця відзначає, що викладання гендерної дисципліни не залежить від категорії, до якої належить викладач/викладачка. Успіх викладання нового курсу, на її думку, залежить від наявності трьох елементів «риторичної тріади» – логосу, етосу, патосу. Вона говорить: «Якщо згадати слова Ейзенхауера, що освіта – це те, що залишається, коли все забувається, можна спрощено сказати, що мета гендерної освіти – виробити на все життя ставлення і чутливість до гендерних проблем. Зміст курсу, що викладається, підручники, методики – це логос. Стосунки між викладачем і студентами (егалітарні, партнерські, довірливі, поважні) – це етос. Патос, тобто пафос, пристрасть, пристрастність курсу, що викладається, виходить від зв'язку тематики лекцій і семінарів із повсякденною практикою, стосунків чоловіків та жінок, а також із жіночим рухом, політичним активізмом жінок. Стало бути, це егалітаристський патос» [21, с. 18–19].

Очевидно, що викладачу, який не до кінця визначився в системі своїх гендерних поглядів, навряд чи варто починати викладати гендерні курси, бо «традиційно-стереотипні уявлення та установки зведуть нанівець інноваційний і пізнавальний потенціал курсу та дискредитують його» [23, с. 14].

Не викликає здивувань, що легалізація нового дискурсу в рамках гендерних дисциплін здійснювалася, перш за все, за рахунок ентузіазму тих, хто в них повірив і зрозумів їхню перспективність. Коло спеціалістів із гендерної тематики у галузі педагогіки, як і в інших науках, було через мірно вузьким, але їх внесок у становлення та розвиток нової галузі знань вважається неоцінним, бо саме вони, уперше розробляючи теорію гендерного підходу в освіті та методику викладання гендерних курсів у вищих навчальних закладах, виступили «проблематизаторами традиційних уявлень щодо виховання статей», спрямовували зусилля на «легалізацію та легітимацію гендерних досліджень у системі традиційного педагогічного знання», привертати увагу суспільства до тих шляхів, через які система освіти бере участь в «оформленні гендеру», аналізували «фактори та політики гендерних репрезентацій в освітніх закладах» [18; 26].

Відсутність «критичної маси» викладачів і дослідників із гендерної проблематики на початку становлення нової парадигми знань, як свідчать публікації, не дозволяли надати гендерним курсам характеру визнаної навчальної та академічної дисципліни. Крім того, при розробці гендерних курсів викладачі зіткнулися з труднощами, викликаними відсутністю методичного забезпечення, зокрема й посібників із грифами міністерств освіти, що, безумовно, накладало відбиток на якість викладання цих дисциплін. Як слушно відзначає І. Юкіна: «Без методичного забезпечення практично неможливо в масовому масштабі якісно розроблювати та читати курси лекцій, у той же час дана ситуація породжує сумніви щодо необхідності введення такого курсу в програму» [23, с. 12–13].

Очевидно, що перелічені вище труднощі (відсутність чіткого понятійного апарату нової парадигми в освіті та науці пострадянських країн через запозиченість західної термінології; поширений традиційний дискурс статі, пов'язаний із інтелектуальною традицією есенціалізму та біологічного

детермінізму; обмаль підготованих фахівців у сфері гендерної проблематики, неготовність традиційного академічного співтовариства до широкої наукової рефлексії з приводу пізнавального статусу гендерних досліджень як нового напрямку в науці та гендерного підходу як методу наукового пізнання) перешкоджали розробці з позиції наукових критеріїв тих галузей гендерного знання, на основі яких формувалися нові навчальні дисципліни.

Однак, як вважає І. Кльоцина, будь-яка наукова галузь знання повинна пройти певні етапи, серед яких: формулювання предмета галузі знання і виділення її структури; визначення статусу нового знання, його місця в межах вже сформованих наукових дисциплін; формування інструментального апарату або методів теоретичного і емпіричного дослідження; накопичення експериментальної і фактологічної бази; визначення базової методології наукового пізнання; формулювання завдань і основних напрямків області наукового знання, що розвивається [11, с. 12].

Незважаючи на той факт, що в 90-ті роки багато спеціалізованих гендерних дисциплін знаходилися лише на початку цього шляху, в дослідженнях і викладанні спостерігалися відмінності, суперечності та конфлікти теоретичних і методологічних підходів, незважаючи на різноманітні інтерпретації поняття «гендер», придатність західних концептів для аналізу гендерних відносин на пострадянському просторі тощо, вочевидь гендерне співтовариство визначило власний предмет дослідження, налагодило систему формальної та неформальної академічної комунікації, сформувало свої наукові межі і виділилося в самостійну міждисциплінарну дослідницьку галузь. Вивчення та обговорення гендерних відносин, відмінностей та схожості статей у соціальних і гуманітарних науках обумовили розвиток гендерної філософії, гендерної історії, гендерної соціології, гендерної психології, гендерної лінгвістики тощо.

Слід зауважити, що питання щодо включення гендерного дискурсу в педагогічне знання було тільки поставлене на порядок денний, гендерна педагогіка як окрема галузь педагогічної науки визивала та й до сьогодні визиває жваві дискусії щодо доцільності її виокремлення. Гострою була й

проблема концептуалізації гендерного підходу в педагогіці, яка за словами Л. Штильової: «досі не вирішена і лежить в основі гальмування процесу поширення гендерної інновації на вищу педагогічну освіту» [18, с. 232]. Втім, відзначимо, що відбулося оформлення гендерного напрямку і в педагогічній науці. Об'єктом гендерних досліджень у педагогіці став педагогічний процес, який складається з освіти та виховання, у той час як предметом – порядок організації гендерно орієнтованого педагогічного процесу [27, с. 66].

Як свідчать дослідження, гендерний дискурс став визнаним на рівні захисту магістерських, кандидатських і докторських дисертацій, в освіті поступово сформувався необхідний список класичних і сучасних джерел із гендерної тематики, який має бути засвоєним студентами, а відтак, відбулося «формування знання, яке розділяється всіма», яке «вже не потребує постійних доказів» і на яке сформувався «попит в студентській аудиторії» [3; 28]. Крім того, зросла кількість зацікавлених гендерною проблематикою у середовищі викладачів вишів пострадянських країн, тож розвиток викладання гендерних тем засвідчує про формування покоління спеціалістів, які певною мірою «отримують подібну освіту і професійні навички, в процесі навчання вони засвоюють ту саму навчальну літературу і добувають із неї одні й ті ж уроки» [29, с. 230 – 231]. Дослідники гендеру включилися в інформаційний обмін та світове співтовариство, організовуючи наукову комунікацію як основу «інституалізації наукової області» і основу «професійної діяльності вченого» [3, с. 51].

Все вище викладене дозволяє стверджувати, що в системі вищої освіти виникла і утвердилася нова для пострадянських країн парадигма знання – гендерна. За словами Т. Куна: «Парадигма – це те, що об'єднує членів наукової спільноти, і, навпаки, наукове співтовариство складається з людей, які визнають парадигму» [29, с. 229], і саме з прийняття парадигми, на думку науковця, «група, яка цікавилася раніше вивченням <...> з простої цікавості, стає професійною, а предмет її інтересу перетворюється в наукову дисципліну» [29, с. 40]. Цю позицію підтримує О. Бондаревська, яка вважає, що: «Парадигма включає сукупність вже сталих фундаментальних знань, наукових прийомів, які виступають в

якості еталона наукової діяльності не для одного окремо взятого дослідника, а для всіх (чи, в крайньому випадку, більшості) представників наукового товариства» [30, с. 6]. Не викликає сумніву, що гендерні дослідження здобули у межі різних соціогуманітарних наук свій особливий дискурс і свій словник, свою специфічну тематику, а наукове співтовариство, що займається гендерною проблематикою, виокремилося в когорту гендерологів або гендерознавців. Як стверджує Т. Кун, в науці «з першим прийняттям парадигми пов'язані створення спеціальних журналів, організація наукових товариств, вимоги про виділення спеціального курсу в академічній освіті», а досліднику «вже не доводиться починати з вихідних принципів і виправдовувати введення кожного нового поняття» [29, с. 40]. У цьому контексті безумовним доказом утвердження гендерної парадигми в академічному середовищі пострадянських країн можуть слугувати випуск журналу «Гендерні дослідження», організація центрів гендерних досліджень при університетах, введення гендерних курсів у навчальні програми вишів тощо, й, безперечно, поняття «гендер» стало відомим далеко за межами гендерного співтовариства.

В наукових, у тому числі, гендерних дослідженнях, парадигми здатні виконувати різноманітні функції, серед яких: пояснювальна, пізнавальна, орієнтовна, прогнозуюча, спрямовуюча, керувальна тощо. Спираючись на слова Т. Куна, що: «парадигми самі можуть керувати дослідженням» [29, с. 68], можна припустити, що гендерна парадигма, що спрямовує дослідження на основі гендеру, дозволить по новому сприймати та оцінювати вже давно відомі факти та істини.

За словами Т. Дороніної: ««гендерна парадигма» – це система загально прийнятих настанов щодо сутності гендерної теорії в освіті, що виконує роль «методологічного регулятиву»» [31, с. 22]. Проблематизуючи питання щодо її формування у сучасному педагогічному дискурсі, авторка доводить, що такий структурний елемент гендерної парадигми в освіті як сталозмінювальний має містити концептуальні положення гендерної освіти, основними серед яких є: поняття рівності в різноманітності; категорична відмова від уявлень про обумовленість інтересів, нахилів, здібностей та якостей дитини

її статтю та розвиток в обох статей якостей, які є загальнолюдськими, тобто не є виключно жіночими або чоловічими; запобігання будь-яким дискримінаційним проявам в освітньо-виховному процесі; визнання рівності не лише прав, а й можливостей для реалізації цих прав на якісну освіту та її однакову реалізацію (як працевлаштування) для осіб жіночої та чоловічої статі тощо.

Цінною для нас є думка авторки, що система таких вихідних принципів (які, за її словами, можна і слід розширити і конкретизувати) повинна стати основою для побудови гендерної парадигми в сучасному педагогічному просторі як практичної педагогічної діяльності. Якщо в цій частині гендерної парадигми відбудеться перехід від статево-рольової концепції освіти до концепції гендерної, то на потенційно-змінювальному рівні, який є найбільш рухливим, це призведе до значних змін в освіті, а впровадження гендерної складової буде ефективним, бо саме цей рівень, на думку авторки, «і є освітньою практикою, форми, методи та засоби якої знаходяться в постійному розвитку» [31, с. 20–21].

Безперечно, формування парадигми є ознакою зрілості будь-якої науки або наукової дисципліни. Цілком очевидно, що в теорії та методиці вищої освіти пострадянських країн відбулося становлення гендерної парадигми, зумовлене введенням гендерної проблематики в академічний дискурс як соціо-гуманітарних наукових дисциплін зокрема, так і в педагогічний процес у цілому, що поставило перед сучасними філософськими та психолого-педагогічними науками надзвичайно важливе завдання – створити загальну теорію гендерної освіти, яка б сприяла поетапному впровадженню гендерних ідей у зміст та методи навчання та виховання особистості.

Отже, в даному підрозділі монографії доведено, що процес впровадження гендерних досліджень у науковий та освітній простір вищої школи пострадянських країн, розпочатий в останнє десятиріччя ХХ століття, відбувався у відмінному від західних країн контексту. Відмінності мали *онтологічний, політичний, гносеологічний і когнітивний* характер. На *онтологічному рівні* відмінності полягали у визначенні різних підходів до проблеми жіночого/чоловічого, обумовлених існуванням різних гендерних

систем у країнах Заходу та на пострадянському просторі. На *політичному рівні* поява і розвиток гендерних досліджень у пострадянських країнах, на відміну від західних, не мали тієї політичної ідентифікації з фемінізмом, що мали гендерні дослідження в США та Європі. Характерною рисою західних гендерних досліджень вважається феміністська *гносеологія*, яка не отримала розвитку в пострадянському суспільно-науковому дискурсі на відміну від статево рольового підходу, який домінував в установках дослідників колишнього Союзу. Відмінності в *когнітивних практиках* наукової спільноти виявляються в поширенні та реалізації різних видів дискурсів. Поряд із *гендерним дискурсом* у західному знанні про стать та статеві відмінності функціонують інші – традиційний та феміністський, які співіснують і конкурують одне з одним за право домінувати в просторі наукових досліджень. У пострадянських країнах поширення отримав *модернізований традиційний дискурс*, який одночасно включає до себе і феміністську риторичку рівності статей, і традиційну риторичку жіночого призначення. Якщо в західних країнах дискурс рівності статей і дискурс жіночого призначення, які суперечать одне одному, перебували в стані боротьби, то в пострадянських країнах відбулося їх злиття – дискурс рівності був поглинений традиційним дискурсом про жіноче призначення, змінивши його.

Установлено, що відмінний контекст інституалізації імпортованої з Заходу галузі знань зумовлював певні труднощі легітимації гендерної проблематики в академічному дискурсі вищої школи пострадянських країн.

Виявлено *бар'єри легітимації гендерної проблематики в академічному дискурсі вищої школи*, які ставали на заваді формуванню нової парадигми знань у вищій школі пострадянських країн – гендерної, серед яких: відсутність чіткого понятійного апарату з гендерної проблематики в академічному дискурсі, обумовлене запозиченістю західної термінології; поширений модернізований традиційний дискурс статі, пов'язаний із інтелектуальною традицією есенціалізму та біологічного детермінізму; незадовільний рівень розвитку гендерної свідомості викладацького складу, який долучився до вивчення та дослідження гендерних проблем у різних галузях

суспільного знання та викладання гендерних курсів; неготовність академічного співтовариства до дискурсивних практик, заснованих на рефлексії з приводу пізнавального статусу гендерних досліджень як нового напрямку в науці та гендерного підходу як методу наукового пізнання.

Проведений аналіз дозволяє стверджувати, що розпочата наприкінці ХХ століття легітимація гендерної проблематики в академічному дискурсі вищої школи пострадянських країн сприяла формуванню нової парадигми знань в освіті та дослідницької парадигми в науці – гендерної. Введення категоріального апарату гендерних досліджень як у соціогуманітарні наукові дисципліни зокрема, так і в педагогічний процес у цілому, поставило перед сучасними філософськими та психолого-педагогічними науками надзвичайно важливе завдання – створити загальну теорію гендерної освіти, яка б сприяла поетапному впровадженню гендерних ідей у зміст та методи навчання та виховання особистості.

Список використаної літератури

1. Жеребкіна І. Гендерные 90-е ...: о возможностях гендерного дискурса и гендерного образования в бывшем СССР / И. Жеребкіна // Гендерное образование: теория и практика : мат-лы Междунар. конф. (г. Бухара, 2003 г.). – Бухара, 2003. – С. 85–92. **2. Ключко О.** Гендерный подход в социальном познании и в образовании : монография / Ольга Ключко. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic publishing GmbH&Co. KG, 2001. – 304 с. **3. Здравомыслова Е.** Институализация гендерных исследований в России / Е. Здравомыслова, А. Темкіна // Гендерный калейдоскоп. Курс лекций ; [Под общ. ред. М. М. Малышевой]. – М. : Akademia, 2002. – С. 33–51. **4. Пушкарева Н. Л.** Проблема институализации гендерного подхода в системе исторических наук и исторического образования / Н. Л. Пушкарева // Женщины. История. Общество : сб. науч. ст. / Твер. центр жен. истории и гендер. исслед. ; под общ. ред. В. И. Успенской. – Вып. 2. – Тверь : ОГУП «Тверское областное книж.-журн. изд-во», 2002. – С. 9–22. **5. Дашкова Т.** Гендерная проблематика : подходы к описанию / Татьяна Дашкова // Исторические исследования в России-II. Семь лет

спустя ; [под. ред. Г. А. Бордюгова]. – М. : АИРО-XX, 2003. – С. 203–245. **6. Здравомыслова Е.** Исследования женщин и гендерные исследования на Западе и в России / Е. Здравомыслова, А. Темкина // *Общественные науки и современность*. – 1999. – № 6. – С. 177–185. **7. Шульц Д. Л.** Возможности гендерного равенства в образовании / Дебора Л. Шульц // *Развитие гендерного образования в контексте современных социально-политических преобразований* : мат-лы III науч.-практич. конф. (г. Баку, 2004 г.). – Баку : Издательско-Полиграфический Центр Западного Университета, 2004. – С. 160–161. **8. Шакирова С.** Гендерные исследования как часть большого политического проекта / Светлана Шакирова // *Гендерные аспекты социальной модернизации общества* : мат-лы междунар. науч.-практич. конф. (г. Алматы, 18 мая 2012 г.). – Алматы, 2012. – 356 с. **9. Плахотник О.** Постсоветский феминизм: украинский вариант / Ольга Плахотник // *Гендерные исследования*. – 2008. – № 17. – С. 183–198. **10. Лангеноль А.** «Гендер» в постсоветских условиях: эпистемология травмы [Электронный ресурс] / Андреас Лангеноль // *Журнальный клуб Интелрос «НЛЮ»*. – 2014. – № 126. – Режим доступа к статье : <http://nlobooks.ru/node/4813>. **11. Клещина И. С.** Проблема качества преподавания гендерных дисциплин в системе высшего образования / И. С. Клещина // *Женщина в российском обществе. Российский научный журнал*. – 2002. – № 2/3 (26–27). – С. 8–18. **12. Демиденко А. А.** Институализация гендерных исследований в России с позиций дискурсивного похода / А. А. Демиденко // *Вестник НГУ. Серия : Философия*. – 2009. – Т. 7, выпуск 4. – С. 66–70. **13. Пушкарева Н. Л.** Легко ли быть гендерологом в постсоветской России? Западный опыт и возможности постсоветской Академии (Вместо предисловия) [Электронный ресурс] / Н. Л. Пушкарева // *Электронный научный журнал «Социальная история»*. – 2013. – Вып. 1 (1). – С. 2–13. – Режим доступа к статье : www.icshes.ru. **14. Мокронос Г. В.** Гендерное просвещение в современной России: между концептами гендерных исследований и практиками женского движения // Г. В. Мокронос, О. С. Селиванова // *Образование и наука*. – 2006. – № 4 (40). – С. 77–80. **15. Шнырова О. В.** Проблемы восприятия гендерных

исследований в российской академической среде / О. В. Шнырова // Пол, гендер, культура. – М., 2000. – Т. 2. – С. 231–238. **16. Бондаревська І. А.** Суспільна легітимація гендерних студій як теоретична проблема / І. А. Бондаревська // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практич. конф. (м. Київ, 11–13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 277–279. **17. Гендерное образование** (региональный обзор в восьми странах СНГ: Армении, Азербайджане, Грузии, Казахстане, Кыргызстане, Молдове, Таджикистане и Узбекистане). – М. : ООО «Вариант» – ИГСП, 2006. – 320 с. **18. Штылева Л. В.** Становление гендерного подхода в высшем педагогическом образовании / Л. В. Штылева // Гендер как инструмент познания и преобразования общества : мат-лы междунар. конф. «Гендерные исследования: люди и темы, которые объединяют сообщество» (г. Москва, 4–5 апреля 2005 г.). – М. : РОО МЦГИ, 2006. – С. 226–234. **19. Гапова Е.** Гендерные исследования как зеркало постсоветской академии / Елена Гапова // Антропология академической жизни: междисциплинарные исследования. Т. II / Отв. ред. и сост. Г. А. Комарова. – М. : ИЭА РАН, 2010. – С. 64–85. **20. Посадская А.** Женские исследования в России: перспективы нового видения / Анастасия Посадская // Гендерные аспекты социальной трансформации ; [Под ред. М. Мальшевой]. – М., 1996. – С. 11–24. **21. Шакирова С.** Основания гендерных исследований: определение понятий, задачи и пути институализации / Светлана Шакирова // Исследование и преподавание гендера в Центральной Азии: проблемы высшего образования : мат-лы междунар. науч.-практич. конф. (г. Ташкент, 2002 г.). – Ташкент, 2002. – С. 10–19. **22. Шевченко Н. В.** Гендерні студії в Україні / Н. В. Шевченко // Наукові праці. Політичні науки. – 2002. – Вип. 10. – С. 55–63. **23. Юкина И. И.** Гендерное образование в России: состояние вопроса / И. И. Юкина // Пол и гендер в науках о человеке и обществе / Под ред. В. Успенской. – Тверь : Феминист-Пресс, 2005. – С. 9–14. **24. Штылева Л. В.** Гендер и педагогика: проблемы согласования языка / Л. В. Штылева. – Женщина в российском обществе. – 2009. – № 4. – С. 63–72. **25. Пушкарева Н. Л.** Гендерные исследования: рождение,

становление, методы и перспективы в системе исторических наук / Н. Л. Пушкарева // Вопросы истории. – 1998. – № 6. – С. 76 – 86.

26. Кашина М. А. Институционализация гендерного образования в высшей школе: система предпосылок / М. А. Кашина // Гендерное образование в системе высшей и средней школы: состояние и перспективы : мат-лы междунар. науч.-практич. конф. (г. Иваново, 24 – 25 июня 2003 г.). – Иваново : Иван. гос. ун-т, 2003. – С. 51–57.

27. Тукачева Ю. С. Гендерная парадигма в образовании / Юлия Сергеевна Тукачева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2011. – № 1 – 2. – С. 66–70.

28. Темкина А. Гендерные исследования как парадигма научного сообщества [Электронный ресурс] / А. Темкина // Учебные материалы по предмету «Социология». – Режим доступа к статье : <http://www.jourclub.ru/9/24/>.

29. Кун Т. Структура научных революций / Томас Кун // С вводной статьей и дополнениями 1969 г. ; [пер. с англ. И. З. Налетова]. – М. : Прогресс, 1977. – 300 с.

30. Бондаревская Е. В. Парадигма как методологический регулятив педагогической науки и инновационной практики / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 3–10.

31. Дороніна Т. Проблематизація питання формування гендерної парадигми у сучасному педагогічному дискурсі / Тетяна Дороніна // Гендерна парадигма освітнього простору / За заг. ред. Дороніної Т. О. – Кривий Ріг : ВЦ КГП ДВНЗ «КНУ». – 2015. Вип. 1. – С. 17 – 24.

О. О. Кечик

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Луганського обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. У підрозділі досліджується проблема організації самостійної роботи студентів педагогічного

коледжу під час вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу. Система організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін розглядається й визначається як множина взаємопов'язаних і взаємозумовлених структурних компонентів: цільового; об'єкт-суб'єктного; змістовного; технологічного; результативного.

Ключові слова: *самостійна робота, студенти педагогічного коледжу, педагогічна система, соціально-гуманітарні дисципліни.*

Поступова інтеграція системи вищої освіти України в Європейський освітній простір за умови збереження та розвитку досягнень і прогресивних традицій національної вищої школи потребує нових підходів у підготовці кваліфікованих фахівців, що базуватиметься на збільшенні організаційного, дидактичного та методичного ресурсу самостійної роботи. Процес реформування та розвитку системи вищої професійної освіти на сучасному етапі характеризується посиленням акцентів на підвищенні ролі самостійної роботи суб'єктів навчального процесу, що підтверджується основоположними засадами та вимогами Болонського процесу. У зв'язку з цим головним завданням вищої школи є оволодіння майбутнім фахівцем ефективними і раціональними методами самостійної навчальної роботи відповідно до особливостей конкретного фаху. Істотного підвищення ефективності самостійної роботи студентів педагогічного коледжу можна досягти тільки за умов забезпечення цілеспрямованого комплексного навчально-виховного процесу, коли вся організація цієї роботи буде носити системний характер.

Історико-педагогічний аспект проблеми організації самостійної роботи розглядали у працях А. Алексюк, С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Безпалько, М. Данилов, Демокріт, В. Козаков, Я. А. Коменський, Я. Мамонтів, О. Мороз, П. Підкасистий, Ж.-Ж. Руссо, М. Скаткін, М. Солдатенко, Сократ, К. Ушинський.

Психологічні засади проблеми організації самостійної роботи представлено в наукових працях таких учених, як:

Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Петровський, К. Платонов, С. Рубінштейн. Методичний аспект проблеми організації самостійної роботи студентів відображено в дослідженнях О. Біляєва, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско.

У сучасній вищій педагогічній школі дослідження цієї проблеми здійснюється за такими аспектами: педагогічні основи організації самостійної роботи студентів знаходимо в працях Е. Гапон, Н. Гелашвілі, Г. Гнитецької, Л. Клименко, В. Кобзарьова, О. Рогової; контроль за самостійною роботою студентів висвітлено в працях В. Єфимова, Н. Краєвської, Р. Машанової, Л. Русакової, Н. Черкезової, З. Ямалдінової; керівництво аудиторною та позааудиторною самостійною діяльністю студентів розглянуто в працях таких науковців, як: Н. Грекова, Л. Заякіна, Л. Клименко, Т. Степура, Д. Тетеріна та ін.; формуванню навичок самостійної навчальної діяльності присвячено наукові праці Н. Ликової, А. Рамошкене, Д. Ситдикової та ін.; проблему організації самостійної роботи студентів педагогічних закладів різного рівня акредитації відображено в дослідженнях таких науковців, як: І. Бабакова, С. Борисюк, Г. Гаврилова, Н. Дідусь, С. Марченко, О. Маслов, М. Сичова, О. Яхно; проблему організації самостійної роботи студентів під час викладання окремих навчальних дисциплін висвітлено в працях Е. Борткевич, Н. Ванжи, В. Грішина, Н. Журавської, Н. Кардаш, З. Кучер, Н. Ляшової, О. Рогової, Н. Шишкіної. Самостійній роботі студентів у процесі оволодіння іноземною мовою присвячено низку наукових досліджень, які розв'язують окремі питання цієї проблеми (О. Акмалдінова, М. Алієва, М. Бородуліна, Г. Бурденюк, Т. Гусак, С. Заскалета, Л. Іванова, А. Капаєва, К. Карпов, Н. Коряковцева, С. Кустовський, А. Лур'є, М. Ляховицький, О. Малінко, З. Матукайтес, С. Ніколаєва, Л. Онучак, І. Павлова, О. Письменна, М. Смирнова) та загальні в цілому (Т. Біла, А. Кузьміна, Л. Лужних).

Як показує докладний аналіз першоджерел, досліджувана проблема складна як теоретично, так і практично. Складність теоретична полягає, по-перше, у досить «молодому віці» досліджень питань організації самостійної роботи студентів у зв'язку з вимогами європейських стандартів вищої освіти та

новою редакцією Закону України «Про вищу освіту», який набув чинності від 06.09.2014 року; по-друге, обмеженою кількістю наукових праць українських дослідників із питань організації самостійної роботи студентів; і, по-третє, міждисциплінарним характером досліджень процесу організації самостійної роботи, що охоплюють різноманітні галузі знань (історію, філософію, психологію, соціологію, педагогіку, лінгвістику тощо). Практична складність полягає у відсутності цілісної системи національної освіти в вищих навчальних закладах (ВНЗ) I – II рівнів акредитації та відсутності досвіду організації національної моделі самостійної роботи.

Актуальність наукового дослідження зумовлена низкою суперечностей між: об'єктивною потребою суспільства в підготовці кваліфікованих творчих фахівців із високим рівнем соціально-гуманітарної компетенції та традиційною організацією навчально-виховного процесу; наявним педагогічним потенціалом самостійної роботи та недостатньою теоретичною розробленістю педагогічної системи організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення дисциплін соціального-гуманітарного циклу; необхідністю застосування форм і методів самостійної роботи в навчально-виховному процесі вищої школи та недостатньою розробленістю методичних засад цього процесу у фаховій підготовці ВНЗ I – II рівнів акредитації.

Наукове дослідження проблеми організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу повинне ґрунтуватися на чіткому розумінні поняття самостійної роботи, її змісту, форм і видів, особливостей організації порівняно з іншими вищими навчальними закладами. У сучасній науковій літературі існують різні підходи до визначення самостійної роботи, яку можна розглядати у різних аспектах: як вид навчання, як організаційну форму навчання, як вид самостійної діяльності, як форму пізнавальної активності суб'єкта навчання.

У зарубіжній педагогічній літературі для визначення поняття «самостійна робота» використовують ряд понять, які висвітлюють різні аспекти цієї роботи. Німецькі педагоги термін «самостійна робота» використовують, як правило, у тому значенні, яке найбільш поширене у вітчизняній педагогіці. Іноді

використовується поняття «опосередковане навчання», тобто робота, яка здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача, протилежне поняття – «пряме» (безпосереднє) навчання, що відбувається під директивним керівництвом викладача.

У педагогічній літературі Австрії, Швейцарії знайшов застосування термін «тиха робота», який підкреслює, що робота здійснюється наодинці. У французькій педагогічній літературі можна зустріти термін «індивідуальна робота». У США користуються терміном «незалежне навчання», що означає таку пізнавальну діяльність, при якій студенти отримують навчальні плани-програми і їм надається відносно велика свобода добору засобів і методів засвоєння.

Науковці і практики Великобританії розглядають самостійну роботу студентів як багатогранне, поліфункціональне явище, що має не тільки навчальне, а й особистісне та суспільне значення. У дослідженнях науковців Великобританії (Дж. Боуд, С. Брукфілд, П. Дрессел, Г. Глісон) поняття «самостійна робота» визначається як незалежна робота, робота із самоінструктуванням, автономна робота, самостійно спрямована робота, самодоступне навчання [1, с. 21].

Ю. Бабанський розглядає самостійну роботу на уроках та вдома як єдине ціле, в її системі, де кожна робота є новим кроком у формуванні вмінь та навичок, в застосуванні одержаних знань на практиці [2, с. 68–70].

Деякі автори (С. Гончаренко, Р. Нізамов) характеризують самостійну роботу як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, яка проводиться індивідуально чи по групах протягом аудиторних занять або вдома за завданням педагога, за його методичними вказівками, але без його участі.

І. Харламов трактує самостійну роботу як активну пізнавальну самостійну діяльність. Науковець вважає самостійною і активну розумову роботу під час бесід, особливо в тих випадках, коли суб'єкти навчання спрямовуються до самостійного «відкриття» нових знань [3, с. 121–122].

О. Алексюк, А. Аюрзанайн визначають самостійну роботу як «будь-яку організовану викладачем активну діяльність студентів, спрямовану на виконання дидактичної мети в

спеціально відведений для цього час» [4, с. 6–7].

П. Підкасистий розрізняє самостійну роботу та самостійну діяльність студентів. Самостійну роботу вчений розуміє як дидактичний засіб навчання, штучну педагогічну конструкцію, за допомогою якої педагог організує діяльність суб'єктів як на занятті, так і під час виконання домашнього завдання [5, с. 45]. Крім того, суб'єкти навчання беруть участь у різномірних процесах навчального пізнання під час виконання того чи іншого типу та виду самостійної роботи. Самостійна діяльність розглядається науковцем як цілеспрямований процес, який організується та виконується в структурі навчання для розширення навчально-пізнавальних завдань [5, с. 45].

На думку деяких дослідників, доцільно говорити про самостійну роботу як про синтез форми навчальної діяльності й засобу організації навчальної діяльності (О. Долженко, В. Шатуновський) або як про синтез засобу надбання знань і виду навчальної діяльності (А. Петровський). Іншими вченими було зроблено спроби розглянути самостійну роботу як багатоаспектне явище процесу навчання (І. Харитонова).

На думку Л. Онуцак, самостійна робота студентів – це важлива форма вмілого процесу під керівництвом і контролем викладача, в ході якого відбувається творча діяльність із набуття і закріплення наукових знань. Професійне зростання фахівця як ніколи залежить від уміння виявити ініціативу, вирішити нестандартне завдання, від здатності до планування і прогнозування результатів своїх самостійних дій [6, с. 16].

Але найбільш повним науковці вважають визначення, сформульоване Б. Єсіповим. Педагог вважає, що самостійна робота, яка входить до складу процесу навчання, – це така робота, яка виконується без безпосередньої участі педагога, але за його завданням у спеціально відведений для цього час. Причому суб'єкти навчання «свідомо прагнуть досягнути поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля та виражаючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих та інших) дій» [7, с. 15].

Отже, ми бачимо, що існує багато трактувань самостійної роботи студентів. Але якщо всі ці погляди об'єднати та виділити головне, то можемо констатувати, що самостійна робота

студентів – це основна форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях, з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів, під керівництвом викладача чи без його безпосередньої участі. У контексті нашого дослідження самостійна робота визначається як вид навчальної діяльності, спрямований на формування пізнавальних здібностей студента, їх спрямованість на безперервну самоосвіту.

На нашу думку, досягнення ефективності організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін можливе за умови організації її як системи, основними компонентами якої будуть:

- цільовий компонент (мета, завдання та принципи організації самостійної роботи студентів);
- об'єкт-суб'єктний компонент (визначення та врахування в процесі організації самостійної роботи психолого-педагогічних характеристик студента педагогічного коледжу як об'єкта; рівня розвитку науково-теоретичних знань, практичних умінь та психологічних якостей викладача педагогічного коледжу як суб'єкта; установлення суб'єкт-суб'єктних стосунків між студентом та викладачем);
- змістовний компонент (науково обґрунтована система дидактично й методично оформленого навчального матеріалу, визначається з урахуванням структурно-логічної схеми підготовки фахівців, яку відображено в освітньо-професійній програмі та робочому навчальному плані);
- технологічний компонент (визначення, розробка та реалізація форм, методів організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін; їх науково-методичне й інформаційне забезпечення).

Модель системи організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін надано на рис. 1.

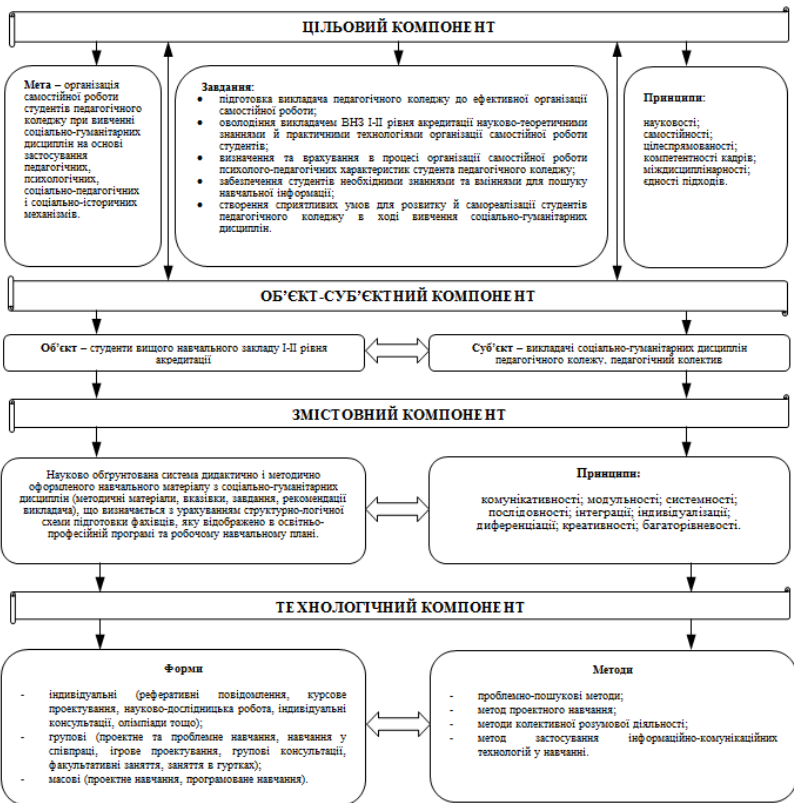


Рис. 1. Модель системи організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу

У роботах філософів І. Блауберга, В. Садовського, А. Уємова, Е. Юдіна [8; 9] глибоко проаналізовано різноманітні визначення поняття «система», розглянуто специфіку системного дослідження і вимоги, яким це дослідження повинно відповідати, представлено поняттєвий апарат. У публікаціях з цього питання яскраво виражені два напрями: загальнотеоретичний (методологічний) та прикладний, який використовується в дослідженнях конкретних галузей знань. Ф. Корольов визначив необхідність використання системного підходу в педагогіці. На його думку, педагогічна система – це

складова середовища, її елемент, який включає, у свою чергу, елементи більш низького порядку [10]. У подальших дослідженнях вчені показали приклади застосування системного підходу до аналізу педагогічних явищ, але не обґрунтували поняття «педагогічна система», її «компоненти», «зв'язки» [11].

Системний підхід до характеристики педагогічних явищ вимагає: по-перше, розробку поняття «педагогічна система»; по-друге, побудову теоретичної моделі педагогічної системи; по-третє, доведення продуктивності запропонованої моделі.

Розглядаючи педагогічну систему як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям формування готовності майбутнього фахівця до самостійного, відповідального і продуктивного вирішення завдань у подальшій системі, представимо шляхи побудови її теоретичної моделі в контексті організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Система організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу будується нами з урахуванням положень: 1) система організації самостійної роботи мусить ураховувати індивідуальні психологічні особливості студентів; 2) педагог має враховувати попередній практичний досвід студентів, досягнутий ними рівень психолого-методичної і лексичної підготовки; 3) система повинна забезпечити студентів необхідним запасом знань для успішного пошуку інформації за допомогою сучасних комп'ютерних технологій; 4) самостійну роботу студентів система не повинна розглядати тільки як індивідуальну діяльність суб'єкта навчання, а має виходити з того, що самостійна навчальна робота студента відбувається за безпосередньої або опосередкованої участі педагога.

Базовою категорією педагогічної системи, від якої залежить вибір її змісту, є мета. Мета організує всі частини педагогічного процесу, зумовлює його результати. У зв'язку з цим організація самостійної роботи студентів потребує чіткого узгодження з метою навчання, виховання й самоосвіти. У вивченні кожного навчального предмета вона спрямована на вирішення трьох взаємозв'язаних завдань: розвивати в студентів самостійність у пізнавальній діяльності; забезпечити засвоєння

студентами матеріалу, який не опрацьовувався на навчальних заняттях; навчати їх використовувати свої знання й уміння. На думку О. Огнев'юка та А. Фурмана, мета самостійної роботи студентів – це надбання індивідуального знання [12]. Самостійна робота має певні особливості, що відрізняють її від навчально-пізнавальної діяльності в цілому.

Особливої актуальності набувають функції самостійної роботи, представлені у таблиці 1.

Таблиця 1

Функції	Зміст та спрямування функції
Навчальна	Полягає в опрацюванні першоджерел. Сприяє більш глибокому осмисленню вже засвоєної суми знань
Пізнавальна	Полягає в опануванні нової суми знань, розширенні меж світогляду
Коригуюча	Передбачає осмислення новітніх теорій, концепцій, категорій, підходів до визначення сутності відомих понять, напрямків розвитку науки
Стимулююча	Передбачає стимулювання потреби в додатковій позанавчальній пізнавальній роботі; виховання пізнавального інтересу та смаку творчості в підходах до власної навчальної, наукової і практичної роботи; формування активної позиції в навчально-пізнавальній діяльності. Це така організація самостійної роботи, коли студент отримує задоволення від результатів пізнавальної діяльності
Виховна	Згідно з принципом єдності свідомості та діяльності формування якостей особистості найбільш успішно відбувається під час спеціально організованої самостійної діяльності студентів, спрямованої на отримання знань. Спрямована на формування таких якостей, як: активність, воля, самостійність, цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, відповідальність, організованість, дисциплінованість
Розвивальна	Полягає в опануванні студентами операцій розумових процесів, розвитку логічного мислення, мови, уяви, сили волі. Досягнення цієї мети

	<p>відбувається за рахунок можливостей модульно-рейтингової технології та технології проектів, а саме: створення проблемних ситуацій і пошук шляхів для їх вирішення; виконання творчих індивідуальних завдань; виконання проектних завдань на основі інформаційних технологій; використання диференційованих завдань відповідно до рівнів знань студента, використання рейтингового контролю. Спрямована на розвиток самостійності, творчості, дослідницьких умінь особистості</p>
--	---

Базуючись на тому, що мета розглядається нами як передбачуваний результат навчання, а кінцевим результатом мотивованого роз'яснення студентам доцільності самостійної роботи в процесі навчання повинно бути чітке розуміння ними не того, що вони хочуть отримати, а як цього досягти, то в даному випадку мета організації самостійної роботи студентів як системоутворюючий компонент буде полягати в формуванні в майбутніх педагогів професійної готовності до високої самоорганізації, володіння способами і методами здобуття знань у процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін.

Переходимо до характеристики об'єкт-суб'єктного компоненту педагогічної системи організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу. Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності повинна здійснюватися шляхом індивідуально-творчого розвитку особистості студента, в якому вагоме місце посідає професійний компонент. У зв'язку з цим пріоритетне значення надається формуванню професійних якостей майбутнього вчителя; його загальнопедагогічній та методичній підготовці; розвиткові педагогічної майстерності, дослідницьких якостей; розвиткові самостійності та пізнавальної активності під час вивчення навчальних предметів; прагненню до самоосвіти та самовиховання. основою викладання у ВНЗ повинен стати методологічний принцип діяльнісного підходу, при реалізації якого не викладач навчає, а студент навчається сам у процесі власної діяльності. Важливим чинником виступає трансформація ролі та основних функцій викладача з переважно репродуктивно-інформаційних і

контролюючих на інформаційно-пошукові, організаційні та консультативно-контролюючі.

Практичний досвід свідчить, що організація самостійної роботи студентів вимагає інноваційних підходів, теоретичним підґрунтям яких має бути особистісно зорієнтована освіта. Ця вимога викликана декількома обставинами. Насамперед, сучасною тенденцією до переходу на педагогіку співробітництва, що серед іншого передбачає партнерську, а не авторитарну роль викладача в процесі надбання знань, перетворення студента з об'єкта на суб'єкт навчання, розвиток пізнавальної активності студентів з розширенням джерел інформації (де викладач лише одне із таких джерел) та їх критичним осмисленням. Роль викладача в таких умовах перетворюється на роль організатора навчальної діяльності студента, а не людини, яка лише передає свої знання. Викладач організовує навчальну діяльність студента таким чином, щоб студент не пасивно сприймав навчальний матеріал, а активно думав, мислив, шукав необхідну інформацію в тому чи іншому джерелі. Отже, викладач – це організатор навчальної діяльності студента і на лекції, й на семінарських, практичних заняттях, і в процесі самостійної роботи. Завдяки такій організації навчального процесу у ВНЗ студент є не пасивним споживачем інформації, а її активним виробником та дослідником.

Підсумовуючи, вважаємо за доцільне констатувати, що вирішальна роль в організації самостійної роботи студентів належить саме викладачу, який має розпізнати та всебічно розвивати кращі якості студента як майбутнього фахівця високої кваліфікації, навчити його самостійно працювати з науковою інформацією, закласти основи самоорганізації і самовиховання з тим, щоб сформувати вміння у подальшому безперервно підвищувати власну кваліфікацію. Тому спрямованість студентів на інтенсивну самостійну роботу з самого початку їхнього навчання у вищому навчальному закладі полегшить у майбутньому процес їх адаптації до професійної діяльності.

Наступним компонентом педагогічної системи організації самостійної роботи студентів є її зміст. На думку більшості дослідників, зміст системи є сукупністю знань, практичних вмінь та навичок, якими необхідно оволодіти студентам у

процесі професійної підготовки. Науковими вимогами до змісту педагогічної системи є:

1) відповідність меті навчання в контексті організації самостійної роботи;

2) науковість (поєднання наукової спадщини і сучасних досягнень науки);

3) структурованість навчального матеріалу відповідно до логіки педагогічної системи;

4) поєднання теоретичних і практичних компонентів, завдяки чому забезпечується зв'язок між теорією і практикою;

5) інтеграція з іншими навчальними предметами, що сприяє формуванню у студентів цілісної картини світу;

6) гуманізація освіти.

Отже, зміст самостійної роботи студентів полягає в науково обгрунтованій системі дидактично і методично оформленого навчального матеріалу й визначається з урахуванням структурно-логічної схеми підготовки фахівців, яку відображено в освітньо-професійній програмі та робочому навчальному плані. За таких умов для кожної навчальної дисципліни визначається комплекс компетенцій (знання, вміння, навички, здібності), які формуються змістом навчальної дисципліни та технологіями навчання у вищому закладі освіти.

Зміст самостійної роботи студентів у форматі соціально-гуманітарних дисциплін визначається робочими навчальними програмами, методичними матеріалами, завданнями та рекомендаціями викладача. Відбір та структурування змісту для самостійної роботи відбувається за такими принципами: модульності (як змістової завершеності частини навчальної дисципліни); системності; міждисциплінарності та інтеграції; індивідуалізації та диференціації; креативності (для формування у студентів навичок розв'язання практичних задач на репродуктивному, адаптивному, частково-пошуковому та творчому рівнях складності); багаторівневості, що передбачає забезпечення поетапного ускладнення змісту навчально-дослідницької діяльності.

Організація самостійної роботи студентів із соціально-гуманітарних дисциплін повинна здійснюватися з дотриманням ряду вимог, серед яких ми визначаємо наступні:

1. Обґрунтування мети завдань у цілому і конкретного завдання зокрема, що вимагає виявлення та стимулювання позитивних мотивів діяльності студентів, що є важливою складовою процесу організації самостійної роботи у вузі, коли викладач переконливо обґрунтовує й практично підтверджує необхідність і корисність самоосвіти, створюючи у студентів психологічне підґрунтя для плідної, активної діяльності. Найсильнішою мотивацією слід вважати: 1) підготовку до подальшої професійної кар'єри; 2) практичну корисність роботи, що виконується; 3) участь студентів у творчій діяльності: в науково-дослідній та методичній роботі кафедри, в навчальних олімпіадах і конкурсах, науково-теоретичних конференціях; 4) так звану «інтенсивну педагогіку» – введення до навчального процесу активних методів, насамперед, ігрового тренінгу (зокрема, з використанням новітніх комп'ютерних технологій, мультимедійних засобів – WEB-курсів, віртуальних бібліотек, Internet, дистанційного навчання); 5) «привабливість» самостійної роботи: заохочування студентів-відмінників стипендіями, преміями, додатковими балами за модульний контроль або іспит (але необхідно вводити й санкції за погане навчання, невчасно та неякісно виконані завдання); 6) використання таких форм контролю, які створюють у студентському колективі атмосферу змагання (рейтинг, накопичувальні оцінки, тестування, нестандартні екзаменаційні процедури) і спонукають до самовдосконалення; 7) особистість викладача, але лише в тому випадку, коли він є висококваліфікованим фахівцем, справжнім професіоналом, інтелектуально розвинутою, цікавою, творчою людиною.

2. Відкритість і загальна оглядовість завдань. Усі студенти повинні знати зміст завдання, мати можливість порівняти виконані завдання в одній та в різних групах, проаналізувати правильність і користь роботи, відповідність поставлених оцінок (адекватність оцінювання).

3. Надання детальних методичних рекомендацій щодо виконання роботи (у якій послідовності працювати, з чого починати, як перевіряти свої знання). До окремих завдань слід розробити відповідні пам'ятки.

4. Надання можливості студентам виконувати творчі

роботи, що відповідають професійному рівню засвоєння знань, не обмежуючи виконання стандартних завдань.

5. Здійснення індивідуального підходу під час виконання самостійної роботи.

6. Нормування завдань для самостійної роботи, яке базується на визначенні затрат часу і трудомісткості різних їх типів, що забезпечує оптимальний порядок здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів від простих до складних форм роботи.

7. Можливість ведення обліку та оцінювання виконання завдань і їх якостей, що вимагає стандартизації вимог до умінь майбутніх спеціалістів та розробки комплексу професійно орієнтованих завдань. З цією метою пропонуються такі типи завдань, які передбачають отримання матеріалізованого результату (продукту) разом із формуванням особистісних рис студента в процесі їх виконання.

8. Підтримання постійного зворотного зв'язку зі студентами в процесі здійснення самостійної роботи, що є фактором ефективності навчального процесу.

Таким чином, узагальнюючи вище сказане, зазначимо, що самостійна робота студентів вимагає чіткої організації, планування, системи і певного керування (обсяг завдань, типи завдань, методичні рекомендації щодо їх виконання, аналіз передбачуваних труднощів, облік, перевірка та оцінювання виконаних робіт), що сприяє підвищенню якості навчального процесу. Успіх цієї роботи багато в чому залежить від бажання, прагнення, інтересу до роботи, потреби в діяльності, тобто від наявності позитивних мотивів.

Експериментальне впровадження системи організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін відбувалося на підставі форм і методів самостійної роботи. Серед найефективніших методів самостійної роботи студентів, що сприяють індивідуалізації та інтенсифікації навчального процесу, виокремлено:

- 1) метод проектного навчання;
- 2) проблемно-пошукові методи;
- 3) метод застосування інформаційно-комунікаційних

технологій у навчально-виховному процесі.

Реалізація методу проектів полягала у виконанні студентами завдань, які потребують опрацювання значного обсягу матеріалу з навчальної дисципліни, передбачають самостійне формулювання теми, визначення проблеми й пошуки її розв'язань під дискретним керівництвом викладача. Метод проектів є одним з тих, які сприяють формуванню в студентів умінь використовувати різноманітні джерела інформації для розв'язання проблеми, працювати спільно в групі, представляти й аргументувати власні пропозиції щодо виконання завдань, використовувати знання з інших предметів, застосовувати теоретичні знання на практиці. Важливою перевагою методу проектів є можливість розвитку творчих здібностей студентів. Виконання проекту дає можливість студентам детально познайомитися з проблемою, виявити існуючі на практиці способи її розв'язання й запропонувати власні алгоритми й технології, а також змушує знаходити цікаві форми репрезентування результатів власної праці.

Практичний досвід організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу дозволяє виокремити такі етапи роботи над проектами:

- визначення теми проекту;
- обговорення структури проекту, складання плану роботи;
- збір інформації: звертання до вже наявних знань і життєвого досвіду, робота із джерелами інформації, створення власної системи зберігання інформації;
- регулярні наради, під час яких майбутні фахівці обговорюють рубіжні результати, викладач коментує пророблену студентами роботу, коректує помилки у вживанні мовних одиниць;
- аналіз зібраної інформації;
- підготовка презентації проекту;
- демонстрація результатів проекту;
- оцінка проекту (на даному етапі відбувається не тільки контроль засвоєння навчального матеріалу й розвитку

комунікативної компетенції, але й загальна оцінка проекту, яка стосується змісту проекту, теми, його кінцевого результату).

Основними результатами цього методу стали: 1) методичні розробки самостійної роботи з навчальної дисципліни «Практичний курс іноземної мови» у формі проектів, які містять серію вправ для розвитку навичок говоріння, читання, письма та слухання. Розроблені проекти-завдання створені на основі комунікативного підходу до вивчення іноземної мови, урахують інформаційно-комунікаційні технології, які спонукають студента до активного засвоєння матеріалу, стимулюючи його ініціативу, розвиваючи навички мислення високого рівня та творче письмо; 2) мультимедійний проект під назвою «The country of childhood»; 3) мультимедійний проект «Christmas Europe», який містить сценарій проведення загальноколеджного позааудиторного заходу з англійської, французької та німецької мов та складається з електронних презентацій до кожної країни, аутентичних відео- та аудіоматеріалів.

Під час організації самостійної роботи з соціально-гуманітарних дисциплін із використанням інформаційних технологій доцільно використовувати:

- мовні тренінги з лексики та граматики. Використання тренінгів допомагає розвивати навички писемного мовлення, перекладу, розширювати словниковий запас, підготуватися до міжнародних іспитів. Тренінги економлять час викладача, тому що не потрібно перевіряти механічно ступінь володіння лексикою (він має результати, сформовані комп'ютером), викладач продовжує розвивати навички використання лексики у комунікативному процесі;

- тести вхідного, проміжного (рубіжного) та вихідного контролю знань студентів. Результати тестування вносяться в електронні протоколи, студенти та викладачі можуть ознайомитися з ними в будь-який час;

- проблемно-пошукові завдання на базі Інтернет-ресурсів. Для реалізації таких завдань студенти та викладачі використовують інформаційні та комунікаційні служби Інтернету, пошукові системи, каталоги та колекції посилань.

Викладач формулює для студентів певну проблему чи ряд проблемних завдань та пропонує механізм для успішної реалізації даної задачі. В залежності від типу завдання технології рішення проблеми можуть бути різними (з урахуванням рівня володіння мовою та навичками використання Інтернет та комп'ютера);

- творчі завдання (створення міні-презентацій за темами за вибором). Студентам пропонуються теми, за якими впродовж навчального семестру вони готують презентації. Викладач надає консультативну допомогу щодо змісту, джерел інформації, оформлення та захисту роботи. Результатом є комп'ютерні презентації, виконані у Microsoft PowerPoint, з використанням текстової, графічної, аудіо- та відеоінформації.

Але для забезпечення високої результативності навчального процесу вищезазначені види повинні мати такі характеристики:

- інформативність та змістовність, які сприяють реалізації практичних цілей самостійної роботи;

- комунікативна спрямованість: усі види самостійної роботи повинні забезпечувати користування іноземною мовою як засобом одержання й передачі інформації в типових природних ситуаціях спілкування;

- ситуативність: переважна більшість видів самостійної роботи повинна включати низку ситуацій, які є предметним фоном і стимулом до цілеспрямованих мовних вчинків;

- орієнтація завдань на підвищення мовленнєвої активності студентів;

- емоційність форм і способів реалізації, що сприяє підвищенню інтересу студентів до іншомовної діяльності.

У контексті реалізації методу застосування комп'ютерних технологій в процесі організації самостійної роботи студентів було створено комп'ютерні тестові програми з навчальних дисциплін «Практичний курс іноземної мови», «Граматика іноземної мови» та «Зарубіжна література». Кожна тестова програма починається з передмови, де студентам надана інформація про тематику тестів, час для їх виконання, алгоритм роботи, шкала оцінювання. Інформаційно-комунікаційні

технології сприяють розвитку розумових, творчих здібностей студентів; підвищують їхню зацікавленість та активність в оволодінні знаннями, надають можливість диференціації, поглиблення індивідуалізації процесу навчання.

Таким чином, комп'ютерні технології дозволяють відійти від традиційних форм навчання й підвищити індивідуалізацію навчальної діяльності студентів, оптимізувати засвоєння мовних структур та граматичних правил, подолати монотонність заняття при формуванні мовленнєвої та комунікативної компетенції студентів у процесі вивчення іноземної мови, а також ефективно організувати самостійну роботу студентів. Інтернет розвиває навички читання, писання, мовлення і аудіювання, сприяє розвитку самостійності студентів, надає студентам змогу спілкуватися по всьому світу, пропонує автентичний і актуальний матеріал, забезпечує дистанційне навчання.

Метод проблемного навчання передбачав таку організацію навчального процесу, котра припускає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність студентів, у результаті чого відбувається творче оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями та розвиток розумових здібностей.

Таким чином, головним завданням системи організації самостійної роботи студентів є використання традиційних та інтерактивних форм і методів навчання, які б, доповнюючи один одного, становили єдину систему, яку можна адаптувати до особливостей навчального процесу в конкретному вищому навчальному закладі з метою оптимізації навчання та підготовки висококваліфікованих фахівців.

Оцінка й аналіз ефективності дослідно-експериментальної роботи з упровадження системи організації самостійної роботи студентів під час вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу зафіксували позитивну динаміку в процесі організації самостійної роботи за всіма критеріями (когнітивним, змістовно-інструментальним, емоційно-оцінювальним) та відповідними показниками учасників педагогічного процесу – викладачів (див. рис. 2); студентів (див. рис. 3).

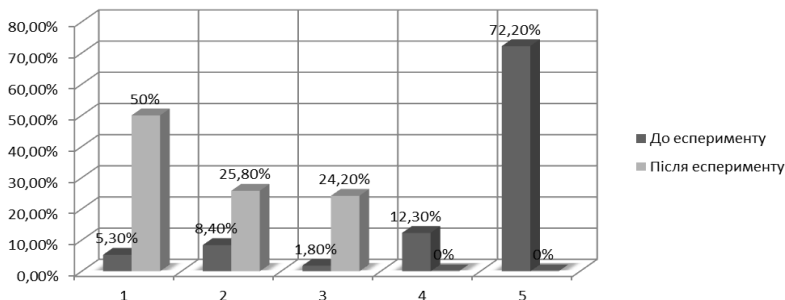


Рис 2. Динаміка характеру ставлень викладачів педагогічного коледжу до організації самостійної роботи під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін

Примітка до рис. 2.: 1 – ставлюся з великим інтересом, вважаю цю діяльність важливою складовою в професійній діяльності кожного педагога; 2 – вважаю це одним із напрямків професійної діяльності викладача поряд з іншими; 3 – вважаю за можливе в окремих ситуаціях проводити певну роботу в цьому аспекті; 4 – розглядаю цю діяльність як елемент, що не впливає на якість засвоєння навчального матеріалу; 5 – ставлюся негативно, бо ця діяльність відволікає від виконання основних професійних завдань.

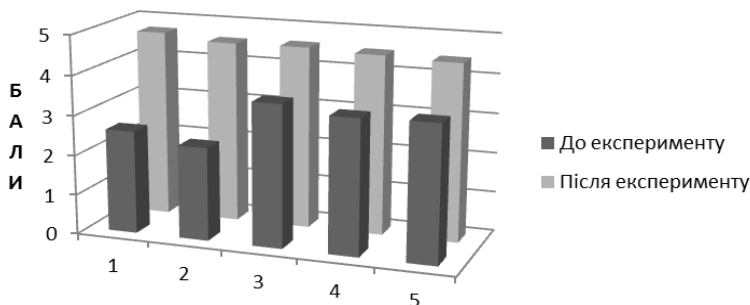


Рис 3. Динаміка рівня практичних умів студентів педагогічного коледжу під час вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу

Примітка до рис. 3.: 1 – гностичні; 2 – проєктувальні; 3 – конструктивні; 4 – організаторські; 5 – комунікативні.

Проведена науково-теоретична розробка структури і компонентів педагогічної системи самостійної роботи студентів педагогічного коледжу під час вивчення дисциплін соціально-

гуманітарного циклу дозволяє зробити ряд висновків:

1. Аналіз стану розробленості проблеми організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу під час вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу в науковій літературі показав, що вона має складний та міждисциплінарний характер, тому її теоретичне й практичне розв'язання можливе лише на основі вивчення, аналізу, узагальнення й використання здобутків різних галузей наукового знання – філософії, соціології, психології, педагогіки, лінгвістики.

2. Вихідні передумови, що визначають організацію самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, зумовлені завданнями сучасної вищої освіти, необхідністю підготовки компетентних фахівців.

3. Основні концептуальні положення організації самостійної роботи студентів у ході вивчення соціально-гуманітарних дисциплін полягають у такому:

а) самостійна робота – це вид навчально-виховної діяльності, який здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях, з урахуванням індивідуальних особливостей і пізнавальних можливостей студентів, під керівництвом викладача чи без його безпосередньої участі;

б) самостійна робота студентів – складний процес системного характеру, реалізація всіх його складових є необхідною умовою навчання студентів і реалізації його особистісних та суспільно вмотивованих цілей;

в) самостійна робота студентів буде ефективною лише за умов її кваліфікованої організації та реалізації в освітньому процесі як цілісної системи, що охоплює всі етапи навчання у вищих навчальних закладах;

г) самостійна робота майбутніх спеціалістів повинна за своєю суттю спиратися на такі головні ідеї професійно-педагогічної теорії, як індивідуально-орієнтований, компетентнісний, особистісно-діяльнісний підходи, а також на системний аналіз навчально-виховного процесу, усіх його структурних компонентів;

д) розробка педагогічної системи організації самостійної роботи повинна вестися в контексті наукового обґрунтування її

структурних елементів: цілей, змісту, суб'єкта, об'єкта навчально-виховного процесу й методики навчання студентів.

4. Метою організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в ході вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу є: по-перше, формування в них високої самоорганізації; по-друге, отримання необхідних знань, що відбивають основні компоненти соціально-гуманітарних дисциплін; по-третє, оволодіння студентами навчально-методичним інструментарієм у цьому напрямку роботи; по-четверте, формування таких професійно важливих якостей, що необхідні для організації самостійної роботи.

5. Змістовна розробка педагогічної системи організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу під час вивчення соціально-гуманітарних дисциплін повинна забезпечити: системність знань та засобів навчання, володіння розумовими процесами, мобільність і критичність мислення, володіння засобами обробки інформації, здібність до творчої праці.

6. Систему організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін було визначено як множину взаємопов'язаних і взаємозумовлених структурних компонентів: цільового (мета, завдання, принципи); об'єкт-суб'єктного (об'єкт і суб'єкт); змістовного (зміст самостійної роботи з іноземної мови та зарубіжної літератури); технологічного (форми, методи, етапи). Упровадження системи організації самостійної роботи майбутніх учителів в умовах коледжу відбувалося в межах педагогічного експерименту.

7. Аналіз результатів проведеного дослідження показав позитивну динаміку змін. У викладачів соціально-гуманітарних дисциплін значно підвищився рівень розуміння проблеми організації самостійної роботи студентів, кардинально змінилися позиції студентів щодо значущості цілей самостійної роботи в навчально-виховному процесі, суттєво підвищився рівень мотивації студентів до вивчення іноземної мови та зарубіжної літератури, вирости якісні показники знань студентів (на 8% – з іноземної мови, на 11% – із зарубіжної літератури).

Хід і результати дослідно-експериментальної роботи

підтвердили припущення про те, що досягнення ефективної організації самостійної роботи студентів педагогічного коледжу можливе за умови її наукового обґрунтування, розробки та організації як системи, що передбачає чітке визначення мети, завдань, принципів, об'єкту, суб'єкту, змісту, форм, методів, етапів, результату навчально-виховної діяльності та її науково-методичного забезпечення.

Список використаної літератури

1. Танько Є. В. Розвиток поняття «самостійна робота» в зарубіжній педагогіці: досвід Великобританії / Є. В. Танько // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 1. – С. 20 – 27. **2. Бабанский Ю. К.** Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с. **3. Харламов И. Ф.** Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Гардарики, 1999. – 520 с. **4. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения : учебное пособие** / [А. Н. Алексюк, П. И. Пидкасистый, А. А. Аюрзанайн и др.]. – К. : Ин-т систем. исслед. образования, 1993. – 223 с. **5. Пидкасистый П. И.** Самостоятельная и познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 280 с. **6. Онучак Л. В.** Педагогічні умови організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. В. Онучак. – К. : Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – 21 с. **7. Есипов Б. П.** Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961. – 239 с. **8. Блауберг И. В.** Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с. **9. Садовский В.** Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Садовский. – М. : Наука, 1977. – 27 с. **10. Королев Ф. Ф.** Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях / Ф. Ф. Королев // Советская педагогика. – 1970. – № 9. – С. 103 – 106.

- 11. Талызина Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 343 с.
- 12. Огнев'юк В. О.** Принцип модульності в історії освіти / В. О. Огнев'юк, А. В. Фурман. – К. : Либідь, 1995. – 85 с.
- 13. Атаманчук Ю.** Стан організації самостійної роботи студентів ВНЗ / Юрій Атаманчук // Рідна школа. – 2008. – № 6. – С. 46 – 48.
- 14. Вихватенко М. Т.** Роль інформаційно-комунікаційних технологій в організації самостійної роботи студентів / М. Т. Вихватенко // Освіта Донбасу. – 2008. – № 1. – С. 55 – 58.
- 15. Демченко О.** Реалізація основних підходів, методів та форм організації самостійної роботи у сучасній педагогічній практиці / Олена Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 19 – 21.
- 16. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.

Наукове видання

Науковий редактор:

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

**ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНИХ
НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ:
ДОСВІД ТА ІННОВАЦІЇ**

Монографія

Оригінал-макет – В. В. Прошкін

Здано до склад. 27.04.2017 р. Підп. до друку 27.05.2017 р.
Формат 60x84 1/16. Папір офсет. Гарнітура TimesNewRoman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 21,85. Наклад 300 прим. Зам. № 148.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу
«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. Т/ф: 095-620-10-20
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.