

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ**

**В. Б. Нечерда, В. І. Кириченко**

**ПІДЛІТКИ УРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ:  
ТИПОЛОГІЯ І ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ  
В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

*Методичний посібник*

Кропивницький – 2019

УДК 37[-056.42-053.6]:373(072)

Н 59

*Схвалено для використання у закладах загальної середньої освіти Науково-методичною комісією з проблем виховання дітей та учнівської молоді Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (протокол №5 від 22 жовтня 2019 року; лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України № 221/12-Г-1006 від 24 жовтня 2019 р.)*

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту проблем виховання НАПН України (протокол № 5 від 25.04.2019 р.).*

### **Рецензенти:**

*Комаровська, О. А.* – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка лабораторії естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України,

*Тимошенко, О. В.* – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету фізичного виховання, спорту і здоров'я Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

**Н 59** Нечерда, В. Б. (Ред.), Кириченко, В. І. (2019). **Підлітки уразливих категорій: типологія і особливості виховання в умовах закладів загальної середньої освіти: метод. посіб.** Кропивницький: Імекс-ЛТД. 134 с.  
ISBN 978-966-189-488-3

*Методичний посібник підсумовує теоретичні узагальнення і практичну діяльність з дослідження проблематики виховання підлітків уразливих категорій у закладах загальної середньої освіти. Матеріали можуть бути використані у процесі підготовки семінарів і спецкурсів із загальної педагогіки, теорії і методики виховання у педагогічних закладах вищої освіти, у системі післядипломної педагогічної освіти, при створенні рекомендацій щодо діяльності методичних об'єднань педагогів, здійсненні педагогічних досліджень близької проблематики.*

УДК 37[-056.42-053.6]:373(072)

ISBN 978-966-189-488-3

© Інститут проблем виховання, 2019  
© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2019

## **ЗМІСТ**

ПЕРЕДМОВА.....	4
РОЗДІЛ 1. ПІДЛІТКИ УРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ У КРИЗОВОМУ СОЦІУМІ.....	7
1.1. Підліткова уразливість: причини та виклики.....	7
1.2. Підлітки уразливих категорій у вимірах педагогічної науки і виховної практики .....	24
1.3. Основні засади організації діагностики виховання та розвитку підлітків уразливих категорій .....	40
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ УРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	57
2.1. Готовність педагогів до виховання підлітків уразливих категорій .....	57
2.2. Підвищення професійної компетентності педагогів як виховників.....	75
2.3. Впровадження інноваційних методів і технологій у виховну діяльність з підлітками .....	95
КОРОТКІ ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ .....	132

## ПЕРЕДМОВА

*За своєю природою діти не можуть бути «важкими», а стають такими лише через помилки у вихованні та умови, у яких вони перебувають.*

*Василь Сухомлинський.*

Соціокультурна ситуація, у якій знаходяться сучасні підлітки, характеризується численними ризиками й негативними впливами різних факторів оточуючого середовища, що сприяє формуванню у представників підростаючого покоління спотвореного образу світу й набуттю ними досвіду асоціальної поведінки. Значною мірою це стосується підлітків уразливих категорій, які через складні життєві обставини ризикують втратити ціннісні орієнтири та не відбутись як свідомі відповідальні громадяни, здатні на морально-духовне і соціально-культурне самотворення та віддане служіння своїй державі. Виховна практика сучасних закладів загальної середньої освіти свідчить, що переважна більшість підлітків уразливих категорій схильна до ризикованих способів міжособистісних і групових взаємодій, відрізняється нетерпимістю, упередженістю, байдужою громадською позицією, формальним мисленням.

З огляду на необхідність позитивної соціалізації таких підлітків система національної освіти повинна бути орієнтована на вироблення комплексу ефективних виховних впливів, що базуватимуться на загальнолюдських цінностях, розвитку критичного, креативного й піклувального мислення, соціально значущої мотивації життєдіяльності та стануть ефективною відповіддю різноманітним викликам сучасності. Зазначене відповідає положенням Концепції Нової української школи, згідно з якими дитиноцентризм, педагогіка партнерства, формування цінностей та компетентностей, необхідних для успішної самореалізації у суспільстві, мають стати основою усього освітнього, зокрема, виховного процесу.

Відтак, *актуальність запропонованого методичного посібника* зумовлена гострими потребами розвитку освітньої практики, що вимагають критичного переосмислення її основ та кардинального оновлення змісту, методичного й технологічного

забезпечення виховної діяльності закладів загальної середньої освіти.

На думку авторів методичного посібника, здійсненню освітньо-виховних завдань з інтеграції підлітків уразливих категорій у сучасне суспільство, їхній особистій реалізації і життєвій успішності сприятиме оптимальне поєднання класичної спадщини видатних педагогів та інноваційних соціально-педагогічних технологій і методів, використання новітніх досягнень національної науки та кращих зразків зарубіжної гуманістичної педагогіки.

Методичний посібник складається із двох розділів. *Перший розділ* присвячено теоретичним засадам виховання підлітків уразливих категорій, їхній типології та методикам діагностики розвитку особистості в закладах загальної середньої освіти. В ньому висвітлено результати рефлексії щодо тлумачення ключових дефініцій проблемного поля виховання підлітків та вторинного аналізу вітчизняного й зарубіжного досвіду з дотичної проблематики; проаналізовано причини підліткової уразливості; запропоновано типологію підлітків уразливих категорій – учнів закладів загальної середньої освіти; досліджено основні засади виховання й розвитку підлітків та наведено описи найбільш ефективних діагностик в роботі з учнями підліткового віку. У *другому розділі* розкрито особливості виховання підлітків уразливих категорій в умовах закладів загальної середньої освіти, зокрема, обґрунтовано необхідність готовності педагогів до виховання підлітків уразливих категорій; висвітлено шляхи підвищення професійної компетентності педагогів як виховників; проаналізовано виховні можливості таких перспективних в роботі з підлітками соціально-педагогічних технологій, як проєктна, ігрова, театральна, тренінгова, технологія шкільної служби порозуміння, фото-відео технології, евент-технології, технології соціальної практики, а також методів, у тому числі, особистісної репрезентації, «усної історії», «прес», есе просоціальної спрямованості, інфографіки, скрайбінгу.

*Ключовими поняттями* у методичному посібнику є: підліткова уразливість, підлітки уразливих категорій, фактори уразливості, типологія підлітків, заклад загальної середньої освіти, виховна діяльність, соціально-педагогічні технології, методи

виховання, партнерська взаємодія, готовність педагогів і психологів, підвищення професійної компетентності педагога та інше.

Методичний посібник постає результатом теоретичної і практичної діяльності науковців лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України за прикладною темою «Технології формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у загальноосвітніх навчальних закладах» (державний реєстраційний номер 0117U000168).

Автори методичного посібника переконані у можливості подальших наукових розвідок цього й суміжних напрямів на засадах розгалуженої партнерської взаємодії різноманітних соціальних інституцій та громадянського суспільства.

Матеріали розділів можуть стати в пригоді педагогам і практичним психологам закладів загальної середньої освіти, студентам педагогічних закладів вищої освіти, слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, фахівцям соціальних служб і працівникам громадських організацій.

# РОЗДІЛ 1

## ПІДЛІТКИ УРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ У КРИЗОВОМУ СОЦІУМІ

*Люди обманюють наші очікування, особливо якщо  
цим людям від тринадцяти до вісімнадцяти років.  
Джоді Піколт.*

### **1.1. Підліткова уразливість: причини та виклики**

Підлітковий вік – важлива й за багатьма ознаками визначальна фаза життєвого циклу людини: у цей період трансформуються набуті нею ставлення до світу і до самої себе, розвиваються процеси самосвідомості, самопізнання і самовизначення, що насамкінець формують ту життєву позицію, з якою вона входить у доросле життя. Квінтесенцією психологічних і фізіологічних особливостей підліткового віку можна вважати саме розуміння слова «підліток»: *хлопець або дівчина у перехідному від дитинства до юності віці*. Термін «підлітковий» (adolescence) походить від латинського слова «adolescere», яке означає «зростати, дорослішати» (Трофимук, & Трофимук, 2001). Відтак, підлітки є унікальною демографічною групою, що суттєво відрізняється як від дитячої, так і від дорослої частини населення та має специфічні ознаки й потреби у багатьох життєвих сферах. Останнє зумовлено тим, що молодий організм швидко змінюється, а сам процес його дорослішання супроводжується соціальними й особистісними, зокрема, фізіологічними та психологічними проблемами.

З погляду класиків психологічної науки (Виготський, 2000; Ельконін, 1989; Кон, 1984; Фельдштейн, 1989), кожен підліток – людина з «прикордонною» психікою: протилежні якості, прагнення, установки, мотиви, переживання співіснують і змагаються одне з одним, вибором керують переважно емоції та разом з тим виникають труднощі з правильною мотивацією своїх дій. У розвідках психолога Фрейд (1999) з цього приводу відзначено: «Підлітки вважають себе центром Всесвіту, і в той же час в жодний із наступних періодів свого життя вони не здатні на таку

відданість і самопожертву. З одного боку, вони з ентузіазмом включаються в життя співтовариства, а з іншого боку – вони охоплені пристрастю до усамітнення. Вони коливаються між сліпим підпорядкуванням обраному ними лідеру й зухвалим бунтом проти будь-якої і усіякої влади. Вони егоїстичні й матеріалістичні та в той же час сповнені піднесеного ідеалізму. Вони аскетичні, але раптово поринають у розбещеність самого примітивного характеру» (с. 205). Отже, однією із важливих особливостей підліткового віку є особистісна нестабільність, дисгармонійність у внутрішньому світі підростаючої людини, що спричиняє неадекватні стилі поведінки, зумовлює недостатню впевненість у собі, посилює тривожність і безвідповідальність, загострює опозиційність щодо дорослих, максималізм і нетерпимість, призводить до різкої, іноді несподіваної зміни інтересів.

У першу чергу, це зумовлено стрімкими фізіологічними змінами організму підлітка, на чому акцентується увага у дослідженнях Беха (1998): «підлітковий вік «важкий», насамперед, для самого підлітка: перебудови в організмі викликають незвичні відчуття і переживання, несвідому тривогу і дискомфорт, що створює значне напруження. Інколи цілком нормальна вчора дитина раптом починає поводитись, як психічно хвора».

Водночас даний період відрізняється виходом підлітка на якісно нову соціальну позицію: поглиблюються стосунки з однолітками й дорослими, посилюється прагнення до самооцінки й самовизначення, зростає самостійність у поглядах і вчинках, самопізнання та соціальна активність. Аналізуючи такі ознаки цього періоду вікового розвитку особистості, академік Бех наголошує на появі у підлітка почуття дорослості, інтимного спілкування, змін у референтних орієнтаціях. На думку вченого, «особистість підлітка утверджує себе в соціальному просторі як самоцінність, котра може реалізовуватися в діапазоні емпатії чи псевдоемпатії до переживань інших, почуття відповідальності чи безвідповідальності, тенденцій до агресії чи співробітництва, авторитарного домінування чи діалогу у взаєминах, егоїстичних чи альтруїстичних тенденцій у спонуках та поведінці» (Бех, 1998).



Окрім самоцінності у підлітка, в залежності від власних уявлень, формується шкала соціальних цінностей і переваг, відповідно з якими створюється коло друзів, змінюється стиль поведінки й зовнішній вигляд, у його житті значну роль починають відігравати стосунки – не лише із дорослими, але й, у першу чергу, – з однолітками: коло спілкування помітно розширюється, зароджується перше кохання, спостерігається тяжіння до аналізу, співставлень, порівнянь, розуміння суті речей, виникає свідоме бажання бути потрібним іншій людині.

Через спільні захоплення, проведення вільного часу, взаємну симпатію, цікаву для них спільну діяльність підлітки починають об'єднуватись у неформальні групи. Зауважимо, що від зовнішньої оцінки і статусу в підлітковій групі істотно залежить самооцінка підлітка, у той же час саме тут знаходить свою реалізацію спілкування як провідний вид його діяльності. Відомі дослідники (Ельконін, 1989; Піаже, 2006; Сухарева, 2011; Яшкова, 2011), підкреслюючи роль спілкування у цьому віці, зауважують, що саме у підлітковому періоді розумова діяльність людини здійснює «поворот» від рефлексивної спрямованості на себе до спрямованості на світ.

Саме тому підліток (іноді категорично й виключно) намагається вийти з-під впливу дорослих, осмислити навколишній світ, свої потреби, бажання, інтереси у ньому, самоствердитися й зробити спроби побудувати власний світ – із своїми моральними нормами і принципами стосунків з іншими людьми, організувати життєвий план залежно від визначеної ним самим мети. Таку нову форму егоцентризму, що прагне до перевлаштування світу, Піаже (2006) назвав «наївним ідеалізмом» підлітка. На цьому шляху виникає багато запитань і проблем, випробовуються фізичні, психічні й емоційні сили підлітка та його близького оточення, саме тому соціально-психологічні особливості й вікові межі перехідного віку здавна перебувають у полі наукової уваги вчених різних галузей знання.

Підлітковий вік було визначено особливим періодом розвитку людини у ХІХ столітті. На початку ХХ віку Даль (1955) у своєму відомому словнику тлумачить підлітка як «дитя на подрості» 14–15 років» (с. 256), в цей же час слово «підліток» зазначається без конкретизації віку у словнику Грінченка (1958)

або характеризується як «хлопчик або дівчинка в отроцькому віці» у словнику Ожегова (1949, с. 385). Однак, у тлумачному словнику під редакцією Ушакова (1939) уточнюються межі цього віку від 12 до 16 років (с. 152). До кінця XX століття підлітковий вік окреслюється саме в цьому діапазоні: «хлопчик або дівчинка у перехідному від дитинства до юнацтва віці від 12 до 16 років» (Білодід, 1975). Тлумачні словники сучасної української мови подають визначення підлітка як хлопця або дівчини у такому ж віці (Івченко, 2002; Бусел, 2005).

Загальновідомо, що у світовій психології вже не одне десятиліття здійснюються пошуки уніфікованої періодизації («карти психічного розвитку»), яка допомогла б синтезувати різні аспекти процесу розвитку особистості та спиралася б на його механізми. Вчений Виготський (1984) визначав проблему вікової періодизації розвитку «центральною для усієї дитячої психології» і «ключем до усіх питань практики» (с. 260). Не дивно, що переважна більшість психологів приділяють цій проблемі належну увагу у своїй науковій діяльності. Питання вікової періодизації розвитку достатньо повно розглядалися у роботах Леонтєва, Божович, Давидова, Лісіної, Фельдштейна, Слободчикова, Цукермана, Еріксона, Ельконіна, Петровського та інш. (як цитується у Шаповаленко, 2007). Згідно із віковою періодизацією Петровського (1996), для кожної особистості, яка розвивається, існує шлях до соціальної зрілості, що проходить відповідні фази: дитинства (3–7 років – переважно адаптація особистості), отроцтва (11–15 років – переважно індивідуалізація) та юності (старший шкільний вік), яка веде до інтеграції особистості в суспільстві. Спільний із Петровським погляд на вікову періодизацію розвитку особистості мають українські педагогічні джерела. За даними педагогічного словника Гончаренка (1997) та «Соціальної педагогіки» Капської (2003), а також періодизацій дослідників Ягупова (2002) та Фіцули (2009) підлітковий вік починається в 11–12 років і завершується приблизно у 15–16 років.

Останнім часом усе більше психологів звертає увагу на нові тенденції суспільного життя у постіндустріальну епоху, пов'язуючи з ними розмивання стійких вікових орієнтирів і меж традиційних періодів життя: вітчизняні дослідники

(Скрипченко, Долинська, Огороднійчук, Булах, & Зелінська, 2001) стверджують, що основна проблема встановлення тривалості підліткового віку в процесі індивідуального розвитку полягає у визначенні своєї межі. Більшість вчених доходять висновків, що його початок пов'язаний з появою перших статевих ознак. Закінчується підлітковий вік з входженням людини в світ дорослих. Однак загальноприйнятих критеріїв досягнення дорослого статусу досі не існує. Вчений-дослідник даного віку Кле у зв'язку з цим зазначає, що «підлітковість – спосіб існування, який виникає з початком пубертату і закінчується тоді, коли індивід досягає незалежності у своїх вчинках, тобто коли він дозрів емоційно, соціально і володіє мотивацією до виконання ролі дорослого» (як цитується у Скрипченко, Долинська, Огороднійчук, Булах, & Зелінська, 2001, с. 218).

Наразі проблема досі залишається дискусійною. З цього приводу вчений Поліщук (2011) зауважує, що «загалом у психології далі переважає довільне встановлення меж вікового розвитку як відображення суб'єктивної наукової позиції дослідників, що призвело до неоднозначного тлумачення понять «дитинство», «підлітковий вік», «юність», «зрілість» та дискусійних характеристик старшокласників (хто вони – підлітки чи юнаки?). Підлітковий вік поділяють на окремі стадії з наступним виокремленням раннього юнацького віку (але ж і молодший шкільний вік також тривалий і неоднозначний). Як наслідок посилюється залежність вікової періодизації від навчально-виховної системи, що є головною причиною термінологічної, а отже, змістової невизначеності вікового розвитку, оскільки залишаються нез'ясованими об'єктивні вікові межі між молодшим шкільним, підлітковим, юнацьким віковими періодами та дорослістю» (с. 54).

Відтак, спостерігається обрання сучасними дослідниками відповідного варіанту вікової періодизації у залежності від певної наукової школи. Ми у своєму дослідженні приймаємо періодизацію, запропоновану академіком Бехом (2006), згідно з якою молодший шкільний вік охоплює період 6–10 років, підлітковий вік розглядається у межах 11–15 років та юнацький, або старший шкільний, – 16–17 років.

Підлітковий вік відповідає 5-9 класам закладу загальної середньої освіти і традиційно психологами визначається як кризовий (з грец. «*krisis*» означає різкий перелом, тяжкий перехідний стан, крайня точка падіння, гостра нестача, загроза, невідповідність, що порушує стійкість будь-якої системи і може стати причиною погіршення її життєдіяльності (Івченко, 2002). Розмірковуючи з приводу проблеми підліткової кризи, Прихожан (1997) зауважує, що «кризою називаються деякі переломні, поворотні точки розвитку, які характеризуються різкими якісними зсувами (їх визначають як «вибух розвитку»), вони пов'язуються із певними внутрішніми і зовнішніми труднощами (конфліктами). У зв'язку з цим поняття криза стосовно підліткового періоду використовується для того, щоб підкреслити тяжкість, хворобливість перехідного стану від дитинства до дорослості, цього періоду розлому, розпаду (вік «бурі і натиску», «емоційного шторму»), ... що відрізняється підвищеною уразливістю, особливою чутливістю організму до шкідливих факторів» (с. 82), які можуть становити загрозу як для фізичного, так і психологічного здоров'я людини.

Дослідниця Литвин (2013) розрізняє дві великі групи чинників, які загрожують життю і здоров'ю підростаючої особистості: чинники, що належать до біологічних або психологічних особливостей дитини (їх називають факторами уразливості) та чинники, що належать до психосоціальних ознак довкілля (їх називають факторами ризику). У випадку факторів уразливості можна говорити про дефіцити, дефекти або вади дитини – ознаки темпераменту, нейропсихологічні дефіцити, хронічні захворювання, брак когнітивних умінь. Натомість фактори ризику локалізуються або в родині, або в ширшому соціальному оточенні дитини (дисгармонія в сім'ї, хиби виховання, низький рівень педагогічної компетентності батьків, низький соціально-економічний статус, несприйняття однолітками, втрата батьків чи іншої близької людини). Вважаємо, що більшу за інших імовірність потерпати від сполученої дії факторів ризику та факторів уразливості мають підлітки. Саме вони є найбільш уразливими, як у плані власної особистості, її фізіології і психології, так і з боку оточення, соціальних чинників. Переконані,

що для коректного оперування поняттям «уразливий» необхідним є уточнення його змісту.

Тлумачний словник української мови подає значення слова «уразливий» як «...дуже чутливий, який легко піддається дії, впливові чого-небудь, слабкий, погано захищений» (Бусел, 2005). Суть уразливості як підвищеної чутливості особистості щодо дії різноманітних несприятливих чинників відображено в матеріалах психологічної науки. На думку Назарова (2012), використовуючи поняття «особистісна уразливість», слід розглядати її як особистісну особливість, що робить людину залежною від будь-чого або будь-кого, образливість, ранимість, наявність певної слабкості чи вади. При цьому, як наголошує дослідник, залежність може виявляти себе також у систематичному здійсненні певних дій у тих чи інших ситуаціях, що робить її схожою деяким чином на акцентуйовану рису характеру.

Оскільки за межами родини уразливі учні більшу частину свого часу перебувають у полі відповідальності закладів загальної середньої освіти, ми вважали доцільним за допомогою бліц-опитування встановити асоціації педагогів і психологів із словом «уразливий». За нашими результатами, в асоціативному ряді у респондентів домінує «чутливий, сприйнятливий» – 51,8%, на другому місці – «слабкий, погано захищений» – 34,2%, інші визначення набрали незначну кількість голосів або не набрали взагалі, що продемонстровано у таблиці 1.1.1.

*Таблиця 1.1.1.*

**Розподіл відповідей педагогів і психологів закладів загальної середньої освіти щодо словесних асоціацій із словом «уразливий»**

<b>Варіанти відповідей</b>	<b>Відсоток відповідей</b>
Чутливий, сприйнятливий	51,8
Слабкий, погано захищений	34,2
Похмурий, відлюдькуватий	3,3
Сумний	1,3
Ранимий, тонкошкірий	9,4
Емоційний	0

Отже, асоціації із словом «уразливий» переважної більшості представників психолого-педагогічної громадськості відповідають наведеному вище визначенню, згідно з яким уразливістю є підвищена чутливість особистості щодо дії різноманітних несприятливих чинників.

Проте, під час нашої співпраці з педагогами і психологами експериментальних закладів загальної середньої освіти спостереження засвідчили недостатню їхню обізнаність щодо причин і наслідків підліткової уразливості, а також випадки неконструктивної взаємодії з підлітками в освітньому середовищі: суб'єктивізм в оцінці вчинків (недооцінка одних вихованців або переоцінка інших за відсутності логічних причин і мотивації цього), зневага до життєвої позиції, індивідуальних бажань і прагнень учнів, невміння коректно критикувати й заохочувати, підкріплення небажаних дій підлітків під час їхніх конфліктів з дорослими чи однолітками, негативні узагальнення та перебільшення, загрозливі попередження. Зауважимо, що такі недоліки педагогічної комунікації характерні не лише для нашої країни. Схожою є ситуація у взаєминах на рівні «вчитель–учень» у школах Польщі. За словами польської вченої Zaremba (2015), численні дослідження вчених її країни, присвячені проблемам агресії та насильства у підлітковому середовищі, свідчать про неефективні стратегії, обрані педагогами і психологами для подолання небажаних дій вихованців, що часто призводять до абсолютно протилежних наслідків – ще більших проявів підлітками непокори й асоціальних вчинків (р. 186).

Зазначене зумовило необхідність більш детального обговорення проблеми підліткової уразливості під час інтерв'ю, групових бесід та дискусій із педагогічними колективами, упродовж яких було спільно визначено *основні недоліки шкільного виховання*, що можуть загострювати підліткову уразливість: емоційна холодність, байдужість до почуттів, емоцій, потреб підлітків, негативні оцінки на адресу окремих вихованців, формування страху учнів перед помилками та труднощами, надмірний контроль за підлітками, авторитарний стиль спілкування та ін., а також *недоліки родинного виховання*: фізичні покарання, психологічне насильство, зокрема, вербальна агресія у стосунках членів родини, брак уваги з боку дорослих до проблем дитини

або надмірна поблажливість до неї. Такі виховні огріхи посилюють протест учнів проти «норм світу дорослих» та провокують у їхній поведінці асоціальні прояви.

Значущим також, на нашу думку, є *вплив підліткової субкультури*, зокрема, спільних захоплень у неформальних підліткових групах, серед яких на особливу увагу заслуговують *комп'ютерні ігри*. Всі вони, подібно до наркотиків, розвивають звикання, через що можуть стимулювати агресивність неформованої особистості, до того ж частину з них розроблено таким чином, що гравець відчуває себе одночасно і спостерігачем насильства, і його учасником. Вчені, дослідження яких присвячено впливу схильності підлітків до комп'ютерних ігор на формування в них агресивності, стверджують, що «головна причина, яка упродовж кількох десятиліть знижує до критичного стану моральність і законослухняність підлітків, підвищує рівень їхньої агресивності, визначає відверту пропаганду насилля та жорстокості, – у розважально-ігровому полі персональних комп'ютерів нового покоління. На психіку підлітка негативно впливають будь-які ігри, які не пов'язані з навчанням або з розвитком логіки, уваги, пам'яті, інтелекту. Такі ігри спричиняють у нього ігрову залежність. Він живе у віртуальному середовищі, долаючи нескінченних «ворогів» і лише зрідка повертаючись до реального світу, втрачає орієнтацію у часі. Негативний ефект від шкідливих комп'ютерних програм збільшується, якщо вони містять сцени насильства та жорстокості» (Вакулич, & Ігнатенко, 2017).

Окрім того, на формування негативізму підлітків, їхньої інтолерантності й емоційної агресії у вигляді ворожості й підозрливості до «несхожих на них», вербальної агресії, що знаходить свої прояви через форму (підвищення голосу) та зміст словесних відповідей (ненормативна лексика, прокльони, погрози), здійснюють вплив деякі *музичні жанри*, якими захоплюється переважно підліткова аудиторія, до прикладу, типовими для деяких концертів хеві-метал, реп, рок-музики є прояви натуралістичної поведінки, обстановка під час їхнього проведення сприяє грубошам та конфліктності у стосунках.

У наш час дія соціальних факторів може стати особливо руйнівною для підростаючої особистості через *соціокультурну*

*ситуацію* – помітне загострення криміногенної обстановки, легкий доступ до тютюну, алкоголю, психоактивних речовин та ін'єкційних наркотиків, що знижують рівень контролю, спричиняють непередбачуваність у вчинках і вивільняють агресію та, найголовніше, сприяють розвитку залежності молодого покоління від шкідливих звичок. Також доволі потужним вважаємо вплив *засобів масової інформації*, пасивним споживачем яких є підлітки, що призвичаюються до великої кількості сцен із жорстокими подіями, які згодом можуть моделюватися ними у реальному житті.

Разом із зазначеними причинами польська вчена Jagiełło (2013) також відзначає шкідливий вплив мультиплікаційних та анімаційних фільмів, які пропонують молодій аудиторії негативні моделі міжособистісних стосунків (залякування, переслідування, вербальне приниження і застосування сили), під впливом яких підростаюче покоління стає менш чутливим, навіть байдужим до проблем оточуючого світу, зникає до агресії і насильства як прийнятних способів реагування на певні події чи вирішення конфліктів. Цієї ж точки зору дотримуються й американські вчені (Damico, & Fuller, 2007), щоправда, розмірковуючи з приводу потужного впливу художніх фільмів. Вчені наголошують на позиції окремих респондентів-підлітків, що вважають розвагою переглянуті ними насильство та жорстокі, іноді принижуючі людську гідність епізоди сексуального змісту. Інші дослідники щодо руйнівного впливу на підлітків художніх фільмів із сценами агресії зауважують, що людина може спостерігати на екрані за поведінкою іншого та практикувати те ж саме у своєму повсякденному житті (Miller, 2005; Severin, & Tankard, 2010). Висновки вчених суголосні науковим поглядам відомого канадського дослідника Bandura (2001), згідно з дослідженнями якого перегляд бойовиків і трилерів згубно впливає на поведінку підлітків, оскільки вони намагаються копіювати побачені ними на екрані агресивні дії.

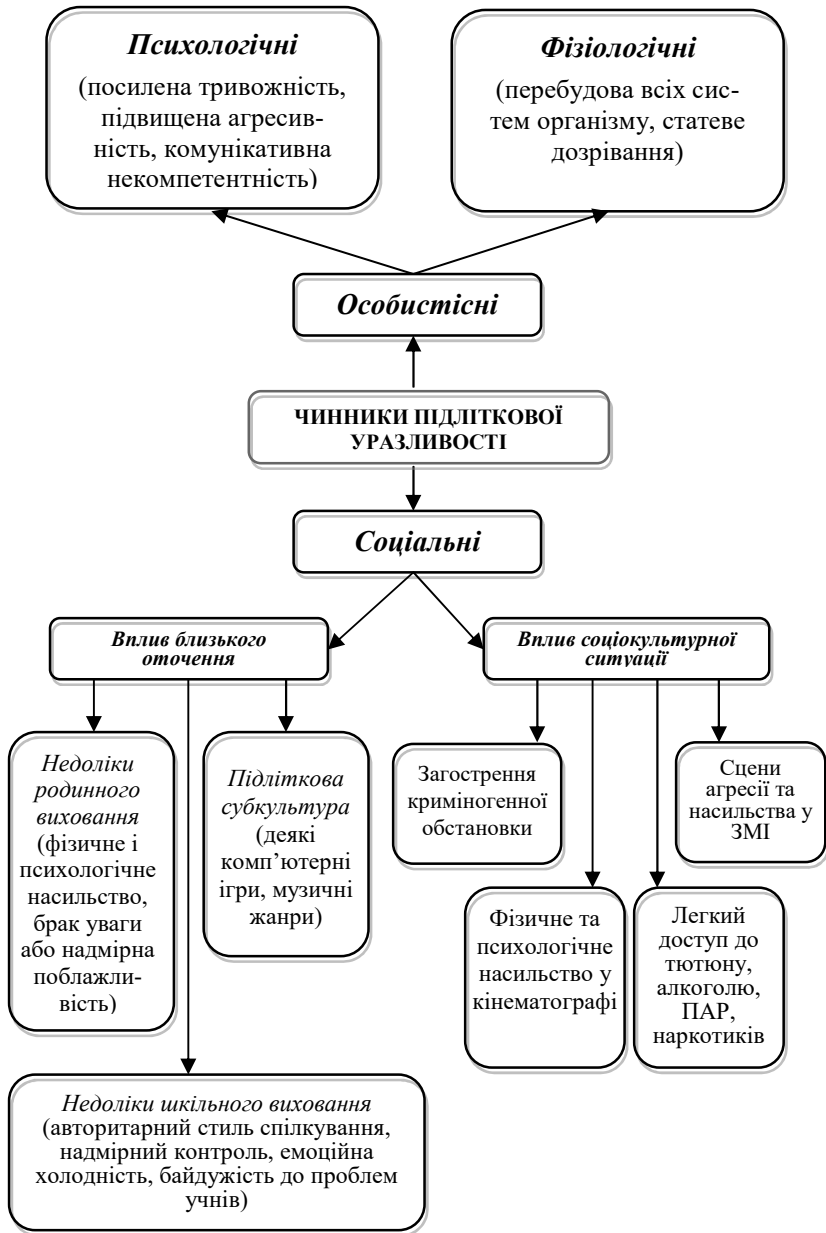
Відтак, сцени агресії та насильства у ЗМІ, комп'ютерних іграх, кінематографі, зокрема, таких його сферах, як художнє кіно, анімація та мультиплікація, також достатньо відчутно впливають як на психофізіологічний стан підлітків (збільшується концентрація стресових гормонів, які фактично руйнують



організм), так і на систему їхніх суспільних взаємин, у тому числі, вчинків у школі та поза нею.

Рефлексія психолого-педагогічних досліджень та аналіз виховної практики дозволили нам дійти висновків, що підліткова уразливість зумовлюється наступними чинниками (рис. 1.1.1): *особистісними*, серед яких можна виокремити *психологічні* (посилена тривожність, надмірна критичність, комунікативна некомпетентність (фамільярність, зарозумілість, пихатість, відлюдкуватість), підвищена агресивність, уникнення відповідальності й ін.) та *фізіологічні* (перебудова всіх систем організму, зокрема, серцево-судинної, травної, дихальної, нервової, статеве дозрівання), а також *соціальними*, поміж них, у першу чергу, зауважимо значний вплив *близького оточення* – школи, підліткової субкультури, сім'ї.

Внаслідок наведених вище чинників частішають ситуації, коли підлітки починають практикувати асоціальну поведінку. Найпомітнішими з її проявів є поширені зараз у підлітковому середовищі моббінг (пригноблення окремих учнів) та буллінг (жорстокі вчинки, агресивні напади, повторювані і систематичні ворожі дії проти окремих учнів чи їхніх груп). Основними засобами моббінгу й буллингу є «штучно створені інтриги, пліткування, ... поширення безпідставних чуток, систематична публічна критика (з будь-яких причин), маніпулювання і залякування, необ'єктивно низька або негативна оцінка роботи, ігнорування, умисне невизнання, замовчування досягнень чи успіхів, ... систематичне нав'язування своїх поглядів та способу життя, перенавантаження різними видами робіт, блокування ініціатив, ... соціальна ізоляція» (Алексєєнко, 2012, с. 4). З огляду на постійне використання підлітками у щоденному житті ресурсів глобальної мережі Інтернет, американська дослідниця Gordon (2018) актуальною проблемою сучасності вважає кібер-буллінг – залякування підлітків або переслідування їх у кібер-просторі різними засобами, зокрема, за допомогою так званих «текстових війн» (розміщення компрометуючих або загрозливих повідомлень на сайтах соціальних мереж Facebook, Twitter або Instagram), використання фотографій без дозволу особи як спосіб контролю над нею або шантажу, створення веб-сайту чи блогу з інформацією, що ображає та принижує жертву або



**Рис. 1.1.1. Чинники підліткової уразливості.**

поширює небажані для неї відомості з її особистого життя, розміщення образливих коментарів тощо, завантаження відео із сценками залякування, побиття чи приниження на YouTube-каналі, а також надсилання хакерських програм-шпигунів з метою віддаленого керування комп'ютером жертви, створення фальшивого онлайн-профілю у соціальних мережах із фактичними фотографіями переслідуваної особи для реєстрування від її імені на сайтах знайомств, поширення непристойних повідомлень расистського або сексуального характеру та ін.

Розмірковуючи з приводу причин та механізмів розвитку мобінгу й булінгу, вітчизняні вчені Алексеєнко, Кушнар'єв (2013) зауважують, що «жертвами стають як аутсайтери колективів, так і найбільш яскраві, сильні особистості – їхня інакшість і самість. І в першому, і в другому прикладі присутня підвищена небезпека як для самої групи, жертви мобінгу, так і тієї інституції в цілому, де таке явище присутнє – воно руйнує її зсередини, порушує баланс сил і гармонійний мікроклімат, слугує підставою до крайнього загострення ситуації для обох сторін і може мати тяжкі наслідки для жертви (заподіяння шкоди фізичному чи психічному здоров'ю, доведення до самогубства, вбивство) та негативний соціальний ефект, який виявляється у порушеному статусі особистості» (с. 25).

На думку американських вчених (Glew, Fan, Katon, & Rivara, 2008), жертва мобінгу й булінгу сприймається однолітками як менш фізично та психологічно сильна і стійка, ніж агресор (агресори). Особливу занепокоєність цих дослідників викликає той факт, що «булінг може негативно вплинути на успішність підлітків, їхнє бажання вчитися та психічне здоров'я» (р. 125). Інші вчені Америки (Tucker, Finkelhor, Shattuck, & Turner, 2013) вважають, що саме психо-фізіологічними особливостями розвитку підлітків зумовлюється їхня віктимна схильність, яка стає причиною шкільного мобінгу й булінгу. У своїх дослідженнях, присвячених віктимізації представників підростаючого покоління, вони акцентують увагу на вразливому стані підлітків із характерними віктимними фізичними, психологічними і соціальними ознаками. Дослідниками також відзначено, що наслідками таких особистісних ознак підлітків є прояви віктимної поведінки, за якої вони можуть перетворитися у

жертву насильства. Саме тому вчені наголошують на необхідності віктимологічної профілактики у навчальних закладах, особливо при роботі з підлітками.

У дослідженнях індійських вчених (Shilpa, Dheeraj, Sanjay, & Piyush, 2015), присвячених уразливості осіб підліткового віку, зазначено, що вразливість юної людини без зовнішньої допомоги дорослих має тенденцію до поглиблення, а ситуація може стрімко ускладнюватись – з кожним наступним «шоком» (психологічний тиск, фізичне насильство, смерть одного з батьків, інвалідність членів родини, втрата ними роботи й ін.) вразлива особистість стає ще більш уразливою, та з кожним наступним рівнем (перешкода спробам дорослих захистити, порадити, допомогти; втрата захисту дорослими та (або) перешкода його поновити чи підтримати; повне розірвання зв'язків із сім'єю та (або) закладом освіти) він/вона піддається великій кількості нових ризиків. Дослідники також підкреслюють той факт, що чим раніше буде організовано втручання дорослих, тим ефективнішим буде вплив на підростаючу особистість.

Таким чином, підлітки є однією із найбільш уразливих соціальних груп населення, що потребує особливої уваги з боку найближчого оточення, суспільства та держави в цілому. Їхнє виховання – складний багатоплановий процес, до якого, у першу чергу, окрім членів родини причетна психолого-педагогічна громадськість закладів загальної середньої освіти. Оскільки більшу частину свого часу підлітки проводять у школі, саме там мають створюватись умови для розвитку в учнів творчих здібностей, позитивних моральних якостей, рефлексії, критичного мислення, емоційного інтелекту та вмінь конструктивного спілкування, стимулюватись прояви підлітками ініціативи й самовиховання як у шкільному житті, так і поза ним, формуватись ключові життєві компетентності підростаючої особистості, реалізовуватись педагогіка партнерства (*Нова українська*, 2018, с. 6–9). Ці вимоги головним чином стосуються виховання підлітків уразливих категорій, які серед усього учнівського, зокрема, підліткового загалу (уразливого через зазначені вище чинники) страждають найгостріше внаслідок їхньої більшої схильності потерпати від дії негативних зовнішніх впливів середовища через складні життєві обставини.

## Література

1. Алексеєнко, Т. Ф. (2012). Явища моббінгу та буллінгу як актуальні соціально-педагогічні проблеми взаємовідносин групи і особистості. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 96 (104), 3–7.

2. Алексеєнко, Т. Ф., & Кушнар'єв, С. В. (2013). *Ризикована поведінка: посібник*. Вінниця: ТОВ «Фірма Планер».

3. Бех, І. Д. (1998). *Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник*. Київ: ІЗМН.

4. Бех, І. Д. (2006). *Виховання особистості: Сходження до духовності: наук. видання*. Київ: Либідь.

5. Білодід, І. К. (Ред.). (1975). *Словник української мови в 11 томах* (Т. 6). Київ: Наукова думка.

6. Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Ірпінь: ВТФ «Перун».

7. Выготский, Л. С. (2000). *Психология*. Москва: Мир психологии.

8. Выготский, Л. С., & Эльконин, Д. Б. (Ред.). (1984). *Собрание сочинений* (Т. 4). Москва: Педагогика.

9. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

10. Грінченко, Б. (1958). *Словарь української мови в 4-х томах*. Київ: Академія наук Української РСР.

11. Даль, В. И. (1955). *Толковый словарь живого великорусского языка* (Т. 4). Москва: ГИС.

12. Івченко, А. О. (2002). *Тлумачний словник української мови*. Харків: «Фоліо».

13. Ігнатенко, В. С., & Вакулич Т. М. (2017). Зв'язок між типами комп'ютерних ігор та агресивною поведінкою підлітків. *Електронне наукове видання «Медицина психологія»*. Взято з [http://medpsychology.pp.ua/zv%CA%BAyazok\\_mizh\\_tyramy\\_komp%CA%BAyuternykh\\_igor\\_ta\\_ahresyvnoyu\\_povedinkoyu\\_pidlitkiv](http://medpsychology.pp.ua/zv%CA%BAyazok_mizh_tyramy_komp%CA%BAyuternykh_igor_ta_ahresyvnoyu_povedinkoyu_pidlitkiv)

14. Капська, А. Й. (2003). *Соціальна педагогіка: підручник*. Київ: Центр навчальної літератури.

15. Кон, И. С. (1984). *В поисках себя. Личность и её самознание*. Москва: Политиздат.

16. Литвин, Л. (2013). Засоби соціальної адаптації дитини у сучасному світі: досвід Німеччини. *Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр.*, 1, 96–105.
17. *Нова українська школа* (2018). Взято з <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
18. Назаров, О. (2012). *Уязвимое состояние: понятие и подходы к психологическому исследованию*. Взято з <http://blog.liga.net/user/onazarov/article/8878.aspx>.
19. Ожегов, С. И., & Обнорский, С. П. (Ред.). (1949). *Словарь русского языка*. Москва: Мысль.
20. Петровский, А. В. (Ред.). (1996). *Введение в психологию*. Москва: Академия.
21. Пиаже, Ж. (2006). *Моральное суждение у ребёнка*. Москва: Академический проект.
22. Поліщук, В. М. (2011). Вікові кризи у віковому розвитку. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*, 3 (72), 51–60.
23. Прихожан, А. М. (1997). Проблема подросткового кризиса. *Психологическая наука и образование*, 1, 82–87.
24. Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., Огороднійчук, З. В., Булах, І. С., & Зелінська, Т. М. (2001). *Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб.* Київ: Просвіта.
25. Трофимук, М., & Трофимук, О. (2001). *Латинсько-український словник*. Львів: Видавництво Львівської богословської академії.
26. Ушаков, Д. Н. (Ред.). (1939). *Толковый словарь русского языка* (Т. 3). Москва: Гос. изд-во иностр. и нац. слов.
27. Фельдштейн, Д. И. (1989). *Психология развития личности в онтогенезе*. Москва: Педагогика.
28. Фіцула, М. М. (2009). *Педагогіка: навч. посіб.* Київ: Академвидав.
29. Фрейд, А. (1999). *Теория и практика детского психоанализа*. Москва: ЭКСМО-Пресс.
30. Шаповаленко, И. В. (2007). *Возрастная психология (психология развития и возрастная психология): учебник для студентов вузов*. Москва: Гардарики.
31. Эльконин, Д. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.

32. Ягупов, В. В. (2002). *Педагогіка: навч. посіб.* Київ: Либідь.
33. Яшкова, А. Н., & Сухарева, Н. Ф. (2011). *Возрастная психология: учебное пособие.* Саранск: Мордовский гос. пед. ин-т.
34. Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communications. *Media Psychology*, 3 (3), 265–299.
35. Damico, A., & Fuller H. (2007). High School Students' Perceptions on Potential Links Between Media and Health Behaviors. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 7 (2). Retrieved from <http://www.utpress.utoronto.ca/journal/ejournals/simile>
36. Glew, G. M., Fan, M-Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). *Bullying and school safety.* *Journal of Pediatrics*, 152 (1), 123–128.
37. Gordon, Sh. (2018). 6 Types of Cyberbullying. Retrieved from <https://www.verywellfamily.com/types-of-cyberbullying-460549>
38. Jagiełło, E. (2013). Dziecko a agresja. *Dziecko w kulturze współczesnego świata*: Redakcja naukowa Ewa Jagiełło, Ewa Jówko, 204–221.
39. Miller, K. (2005). *Communication Theories Perspective, Processes and Contexts*, 2nd Ed. New York: McGraw-Hill Companies. Inc.
40. Severin, W. J., & Tankard, Jr. J. W. (2010). *Communication Theories Origins, Methods and Uses in the Mass Media.* New York: Pearson.
41. Shilpa, Kh. A., Dheeraj, Sh., Sanjay, Ch., & Piyush, G. (2015). Defining and Measuring Vulnerability in Young People. *Indian Journal of Community Medicine*, 40 (3), 193–197.
42. Tucker, C. J., Finkelhor, D., Shattuck, A. M., & Turner, H. (2013). Prevalence and correlates of sibling victimization types. *Child Abuse and Neglect*, 37 (4), 213–223.
43. Zaremba, M. P. (2015). Agresja i przemoc w szkole. Przegląd wybranych egzemplifikacji działań (nie) profilaktycznych podejmowanych przez nauczycieli oraz uczniów – kilka uwag praktycznych. *Profilaktyka zagrożeń dzieci i młodzieży*: Redakcja Sławomir Cudak (pp. 175–188). Łódź, Warszawa: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.

## **1.2. Підлітки уразливих категорій у вимірах педагогічної науки і виховної практики**

У сучасній психолого-педагогічній науці й освітній практиці проблема виховання підлітків уразливих категорій є однією із найбільш актуальних. Вирішення її потребує спільних зусиль різних соціальних інституцій, партнерської взаємодії наукової і психолого-педагогічної громадськості. Така співпраця передбачає постійний обмін досвідом науковців-дослідників і педагогів-практиків з питань підліткової уразливості й особливостей виховання підлітків уразливих категорій, а також синхронізацію виховних впливів.

Зауважимо, що дефініція «підлітки уразливих категорій» у психолого-педагогічних дослідженнях зустрічається обмежено, натомість поширеним є поняття «підлітки груп ризику», яке вважається загальноприйнятим і розглядається переважно у річищі соціально-педагогічної підтримки «важких» учнів (Алексєєнко, Жданович, Куниця, Малиношевський, & Сергєєва, 2017; Шульга, Олиференко, & Дементьєва, 2008), становлення й діяльності системи соціальної роботи в закладі загальної середньої освіти (Лукашевич, & Мигович, 2003; Сюрин, & Симановская, 2004).

Аналіз вітчизняних і зарубіжних теоретичних джерел свідчить про те, що наразі поняття «підлітки груп ризику» має декілька трактувань. Вітчизняні вчені до «груп ризику» зараховують тих підлітків, «котрі є вразливими до негативних впливів факторів соціального середовища (шкільного, сімейного, вуличного) чи несприятливих умов життя або ж вирізняються поведінкою, що не відповідає нормам і вимогам освітнього середовища та певного суспільства, характеризуються конфліктністю, адикціями, девіантною поведінкою, зазнали упущень у сімейному вихованні чи в силу об'єктивних причин взагалі були його позбавлені (діти-сироти і без батьківської опіки), знехтувані ровесниками, ті, хто став об'єктом їхніх знущань і приниження» (Алексєєнко, Жданович, Куниця, Малиношевський, & Сергєєва, 2017, с. 16). На думку зарубіжних вчених, це та категорія школярів, що більш схильна до негативних зовнішніх впливів суспі-



льства та його кримінальних елементів, що спричиняє дезадаптацію неповнолітніх (Сюрин, & Симановская, 2004).

Інші зарубіжні дослідники під поняттям «підлітки групи ризику» розуміють тих учнів, які через різні причини генетичного, біологічного й соціального характеру вже приходять до школи психічно й соматично ослабленими, соціально занедбаними, з ризиком шкільної і соціальної дезадаптації (Сурикова, 2013). Важливим вважаємо те, що представники зарубіжної науки звертають увагу на уповільнений у порівнянні з однолітками темп психічного розвитку таких підлітків, більш низький рівень інтелекту, пізне формування навичок саморегуляції та наполягають на необхідності втручання у їхній розвиток низки спеціалістів: лікаря-психоневролога, дефектолога, логопеда, психолога, соціального педагога (Дубровина, Минкова, & Бардышевская, 1995). Важливу роль соціального педагога у роботі з підлітками «групи ризику» підкреслюють зарубіжні вчені (Шульга, Олиференко, & Дементьева, 2008), які вважають такими підлітками наступних учнів: «діти з проблемами в розвитку, які не мають вираженої клініко-патологічної характеристики; діти, що через різні обставини перебувають без нагляду батьків; діти із неблагополучних, асоціальних сімей; діти із родин, що потребують соціально-психологічної, соціально-економічної допомоги і підтримки; діти з проявами соціальної і психолого-педагогічної дезадаптації» (с. 41).

Положення діючої законодавчої бази, зокрема, Закону України «Про соціальні послуги» (Закон України, 2018), Національної стратегії у сфері прав людини (Національна стратегія, 2018), інформації про становище соціально незахищених, знедолених дітей Державної служби статистики України (Захист дітей, 2017), а також сучасні наукові погляди на проблему вразливості (Бех, 2011; Кияниця, & Петрочко, 2017; Алексеенко, Жданович, Куниця, Малиношевський, & Сергеева, 2017; Орлеан, 2013) та досвід закладів загальної середньої освіти свідчать про те, що підлітками уразливих категорій є і учні з особливими потребами, і діти із благополучних сімей, що свідомо не приймають суспільні правила й моральні норми, а також учні із родин заробітчан та «чорнобильців», підлітки із тимчасово переміщених родин і сімей воїнів, які служать або загинули на

сході України, діти батьків-представників ризиконебезпечних професій та ін., тобто всі ті, що «мають більшу за інших ймовірність потерпати від дії негативних економічних, екологічних, техногенних та інших чинників сучасного життя, а також (зважаючи на події останніх років) негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини тощо» (як цитується у Кириченко, Нечерда, & Тарасова, 2017). Значна частина родин таких підлітків належить до «соціально уразливих верств населення».

Розмірковуючи з цього приводу, Кияниця й Петрочко (2017) відзначають, що «у реальних умовах розвитку українського суспільства соціальної підтримки потребує значна кількість сімей/осіб. Найбільш вразливими є такі категорії населення: сім'ї з дітьми, особливо багатодітні; неповні сім'ї; сім'ї трудових мігрантів; неповнолітні батьки; біженці, або внутрішньо переміщені особи/сім'ї; сім'ї/особи, які постраждали від природних, техногенних катастроф; сім'ї, в яких є недієздатні особи; особи з інвалідністю; особи з числа дітей-сиріт; сім'ї, у яких батьки мають психічні розлади, не підтверджені офіційно, та ін. (с. 17).

Вчений Орлеан (2013) наводить законодавче визначення уразливого стану. Згідно з прим. 2 ст. 149 КК України, ним визнається «зумовлений фізичними чи психічними властивостями або зовнішніми обставинами стан особи, який позбавляє чи обмежує її здатність усвідомлювати свої дії (бездіяльність) або керувати ними, приймати за своєю волею самостійні рішення, чинити опір насильницьким чи іншим незаконним діям, збіг тяжких особистих, сімейних або інших обставин. Як бачимо, уразливий стан може утворюватись фізіологічними (фізичними чи психічними) властивостями або наявною соціальною ситуацією. Саме ці фактори обумовлюють вразливість і незахищеність особи та впливають на її поведінку поряд із зовнішнім впливом» (с. 128).

Наші спостереження й опитування педагогів підтвердили обґрунтованість наведених вище визначень уразливого стану і соціально уразливих верств населення, а також засвідчили, що підлітки уразливих категорій є тією групою, яка має більш високий ступінь сприйнятливості до дії негативних факторів

оточуючого середовища й найближчого соціального оточення та вирізняється серед підліткового загалу яскравіше вираженими конфліктністю та проявами агресії або замкнутістю, відстороненістю й відлюдкуватістю.

З метою уточнення поглядів психолого-педагогічної громадськості щодо поняття «підлітки уразливих категорій» нами було застосовано метод «Незакінчені речення», який дозволив отримати відповіді, які свідчили про обізнаність педагогів і психологів про межі підліткового віку й основні закономірності перехідного періоду, однак, водночас недостатність знань з проблеми уразливих категорій населення, підлітків зокрема, відсутність конкретики у визначенні таких підлітків. Марина Т.: «Я вважаю, що підлітки уразливих категорій – це ті учні, які прагнуть бути не такі, як усі, та провокують конфлікти з дорослими та однолітками». Галина О.: «Підлітками уразливих категорій я можу назвати тих своїх учнів 11–15 років, що мають слабку психіку, нервові й обділені батьківською увагою». Віра Є.: «Особисто я вважаю уразливими підлітків-меланхоліків та тих дітей, що мають складні життєві обставини або поганий стан здоров'я». Лариса М.: «Для мене уразливим є спокійний, тихий, замкнутий підліток 6-го–8-го класу». Віктор Л.: «На мою думку, уразливими є діти із малозабезпечених сімей і, особливо, з родин переселенців». Наталія К.: «Мені всі підлітки здаються уразливими, але сумні і закомплексовані серед них найбільш вразливі».

Для значної частини підлітків уразливих категорій, за свідченнями класних керівників, практичних психологів і соціальних педагогів, характерними є підвищена навіюваність, некритичне наслідування, недорозвиненість етичних уявлень, відсутність рефлексії, бідність ціннісних орієнтацій, грубощі – як у стосунках з однолітками, так і у взаєминах з дорослими, схильність до зайвої драматизації, депресивність. Досить часто у таких підлітків спостерігаються егоцентризм, тривожність, крайність самооцінки (максимально позитивна або максимальна негативна), невміння знаходити вихід з конфліктних ситуацій, переважання захисних механізмів, що регулюють поведінку людини, над іншими. Разом з тим під час наших спостережень та бесід із психолого-педагогічною громадськістю було

з'ясовано, що серед підлітків уразливих категорій зустрічаються й учні, які добре інтелектуально та соціально розвинені. На думку практичних психологів, у них негативні прояви у поведінці виступають засобом підняття авторитету серед однолітків, демонстрацією своєї самостійності, досвідченості, дорослості. Наразі такі підлітки перебувають у полі наукової уваги сучасних вчених (Бех, 2011, 2014, 2018; Петрочко, 2010).

Рефлексія законодавчих джерел і науково-педагогічної літератури, зокрема, наукових поглядів академіка Беха, та івент-аналіз (цільове спостереження) виховної практики дозволили науковцям лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України визначити підлітків уразливих категорій як осіб 11–15 років, які за обтяжливих обставин свого життя швидше від однолітків потерпають від дії негативних факторів оточуючого середовища, що може спричиняти нерозуміння ними значущості соціальних цінностей і правових норм, несформованість навичок асертивності, вмінь конструктивної взаємодії, прагнень брати участь у соціально значущій діяльності.

У закладах загальної середньої освіти підлітки уразливих категорій обліковуються у соціальних паспортах. До таких паспортів потрапляють учні, які перебувають на диспансерному обліку, позбавлені батьківського піклування через різні обставини, сироти, підлітки з особливими потребами, підлітки із малозабезпечених родин, а також неблагополучних, асоціальних сімей, підлітки з родин, постраждалих від Чорнобильської катастрофи, діти працівників органів внутрішніх справ і військово-службовців, які загинули під час виконання службових обов'язків, підлітки із внутрішньо переміщених родин та ін. Відповідно виникла необхідність типологізації таких підлітків, тобто зведення їх у однорідні (однотипові) групи залежно від факторів уразливості, що діють на них.

Зауважимо, що наукове дослідження особистості неодмінно пов'язане з використанням таких методів наукового пізнання, як типологія і класифікація, що дозволяють на різних рівнях узагальнення вивчити найбільш характерні якості певної людини та особливості її поведінки. У Кембріджському словнику типологія визначається як вивчення типів, або система поділу речей на

типи (Cambridge dictionary, 2018), однак, Оксфордський словник подає більш детальну характеристику типології як дослідження та аналізу з використанням класифікації за загальним типом, вивчення та інтерпретації певних типів (Oxford dictionary, 2019). Щодо типу тлумачний словник української мови вказує: «Тип – це зразок, модель, форма, яким відповідає певна група предметів, понять, явищ» (Яременко, & Сліпущко, 1998, с. 533).

Розуміння сенсу типології в американській науці (*Understanding the Meaning*, 2019), згідно з яким використання типології допомагає краще зрозуміти певні умови розвитку особистості чи особливості досліджуваного явища, суголосне положенням російських вчених, що пропонують принципову типологічність не тільки пізнання, але й людської дійсності в цілому (Москвитин, 2001) та вважають проблему типології важливою для встановлення зв'язку певних об'єктів, їхнього системного опису та визначення принципів їхньої упорядкованості (Тулинова, 2011), а також вітчизняним науковим поглядам на цю проблему, відповідно до яких врахування найважливіших типологічних особливостей особистості, що вивчається, сприяє ефективності виховного впливу на неї (Мітіна, 2009; Цибулько, 2014).

Зарубіжні вчені (Абельцев, 2000; Антонян, 2004) акцентують увагу на відмінності методів типології і класифікації. Класифікація є більш низьким рівнем узагальнення та являє собою групування досліджуваних об'єктів за їх окремими ознаками, вона будується на доволі суворих критеріях груп і підгруп, кожна з яких займає чітке фіксоване місце. При цьому класифікація використовується як засіб для встановлення зв'язку між поняттями чи класами об'єктів, що завжди розподіляються за єдиними підставами. Такої ж думки дотримується вітчизняна дослідниця Давидченко (2014), що наводить в межах класифікації розподіл об'єктів на групи. Натомість типологія є більш високим рівнем пізнання. Вона не містить такої жорсткої диференціації і спирається на з'ясування схожості чи різниці між досліджуваними об'єктами, намагається відтворити їхню побудову та виявити їхні закономірності.

Як відзначає Антонян (2004), типологія є методом наукового пізнання, в основі якого лежить вичленування систем об'єктів

та їхні групування за допомоги узагальненої, ідеалізованої моделі або типу. При цьому вчений зауважує, що власне типологічний аналіз певної особистості взагалі допускає звернення до цієї особистості як до єдиного і самостійного типу, а найважливішою відмінністю класифікації від типології є те, що перша дає опис досліджуваного об'єкта, а друга – його пояснення, тобто дозволяє успішніше розкрити його природу, причини, закономірності розвитку, створити певне прогнозування його майбутнього. З цього приводу Давидченко (2014) зауважує, що саме типологія надає правильну характеристику будь-яким явищам чи властивостям та дозволяє розподілити об'єкти на типи, підтипи та елементи типів.

Вчений Абельцев (2000) вважає, що існує зв'язок між типологією і структурою особистості, яка лягає в основу дослідження. При цьому головною ознакою, яка створює тип, є та, що визначає взаємини між особистістю і суспільством. Особливість типології полягає у тому, що предметом пізнання вона має не окрему особистість чи окремі її вчинки або певне негативне поведінкове явище в цілому, а єдність сутності якостей і ознак, що утворюють особистість і зумовлені об'єктивними умовами. Типологія занурюється у сутність самої особистості та пов'язана із дослідженням свідомості, темпераменту, емоцій, волі, навичок, вмінь, звичок, спрямованості, установок, потреб особистості.

В американських дослідженнях 70-х-80-х років ХХ століття (Englander, 1984; Rothman, 1974; Smith, Hohnstedt, & Tompkin, 1979; Williams, 1982; Zabczynska, 1977) зауважено відсутність узгодженої типології підлітків, що могла б вважатись дієвою і надійною, та загальноприйнятних засобів типологізації учнів підліткового віку. Більшість типологій, що пропонуються вченими Америки як минулих років, так і сучасності, орієнтовані на певну вузьку сферу дослідження особистості підлітка та охоплюють обмежений спектр його діяльності або окремі особливості його життя і розвитку.

До прикладу, типологія підлітків-утікачів ґрунтується на відмінних характеристиках молодих людей, схильних до бездіяльності й безпритульності (Jones, 1988); типологія підліткового гетеросексуального досвіду будується на основі декількох форм

підліткової статевої поведінки, визначає низку гетеросексуальних переживань підлітків і їхніх сексуальних практик та дозволяє прогнозувати наслідки розробки та реалізації програм профілактики ВІЛ у підлітків (Miller, Clark, Wendell, Levin, Gray-Ray, Velez, & Webber, 1997); метою типології розвитку підліткової особистості є дослідження різних типів підлітків, що більшою чи меншою мірою схильні до тривожності й контролювання оточуючих, та визначення зв'язку таких типів і проявами проблемної, зокрема, делінквентної поведінки підлітків (Hale, Raaijmakers, Branje, & Meeus, 2009); типологія підлітків-споживачів тих чи інших видів продукції, яка користується попитом у підростаючого покоління Америки, дає можливість визначити потенційних покупців різних товарів, що належать до відповідних сегментів американського ринку, в залежності від рівнів самооцінки підлітків, ступенів їхньої екстраверсії-інтроверсії та способів міжособистісного спілкування (Breazeale, & Lueg, 2011); типологія підлітків, схильних до вживання алкоголю, у своїй основі має певні результати емпіричного дослідження щодо частотності вживання алкоголю підлітками, кількості спожитого ними та проблем, пов'язаних з алкогольною залежністю, а також допомагає виявити зв'язок між моделями вживання алкоголю підлітками та їхнім дефіцитом уваги й загальним психічним здоров'ям (Percu, & Iwaniec, 2014); типологія підлітків із вродженими вадами серця спрямована на виявлення зв'язку типів особистості підлітків із їхніми кардіологічними проблемами та психосоціальним здоров'ям, зокрема, схильності до депресії, усамітнення, недовіри до інших (Rassart, Luyckx, Goossens, Oris, Apers, & Moons, 2016).

Останнім часом у психолого-педагогічній науці ближнього зарубіжжя зроблено спроби типологізувати підлітків, враховуючи найпоширеніші психологічні проблеми цього віку й особливості інтересів і захоплень представників сучасного підростаючого покоління. До прикладу, типологія самосвідомості девіантних підлітків допомагає виявити найпоширеніші асоціальні форми поведінки хлопців і дівчат віком 14-16 років, які можуть бути віднесені до типології поведінки девіантів (Велев, 2012); типологія підлітків, схильних до кібераддикції (залежності від комп'ютерних ігор), визначає шляхом емпіричного дослідження

з учнями із середнім віком 15 років такі типи, як конфліктний, агресивний та соціально інтровертний (Набойченко, & Окунева, 2016). За допомогою типологізації дослідники окреслюють проблемне поле виховання підлітків з метою розробки й апробування програм психолого-педагогічного супроводу тих учнів, що мають ті чи інші проблеми, пов'язані із психічним здоров'ям, ефективною комунікацією у суспільстві й успішною соціалізацією.

Вітчизняні вчені (Мітіна, 2009; Цибулько, 2014; Вавілова, 2018) переконані, що відсутність типологізації призводить до поверхневого уявлення про різні категорії учнів, натомість визначення й вивчення типів школярів дає можливість більш ретельного відбору ефективних форм і методів виховної роботи в закладах загальної середньої освіти. Вченою Мітіною (2009) розроблено типологію бездоглядних підлітків відповідно до оцінки власного життєвого досвіду та специфіки деформації особистості. На основі співвідношення об'єктивної оцінки, отриманої за допомогою методу експертів, аналізу документів, спостережень, а також суб'єктивної оцінки підлітком минулого негативного життєвого досвіду й теперішньої ситуації дослідницею виділено п'ять груп бездоглядних підлітків та визначено особливості змін структурних компонентів особистості, які характерні для кожного типу.

Вчений Цибулько (2014) пропонує типологію підлітка-правопорушника на основі особистісно орієнтованого підходу. Підґрунтям її є вивчення комплексу ознак. На цій основі виділено чотири типи правопорушників, назва кожного з яких залежить від спрямованості особистості: конфліктно-ситуативний з переважаючою позитивною спрямованістю, невірноважено-ситуативний з незначною негативною спрямованістю, нестійкий з переважаючою негативною спрямованістю, стійкий з негативною спрямованістю. Дослідник зауважує, що «особистісно орієнтований підхід до таких учнів виступає у запропонованому варіанті не тільки і не стільки як система методів роботи з підлітками-правопорушниками, а як головний засіб консолідації й втілення різних виховних принципів у життя» (с. 206).

Такому неоднозначному феномену, як перфекціонізм, присвячено типологію вченої Вавілової (2018). Дослідниця аналізує

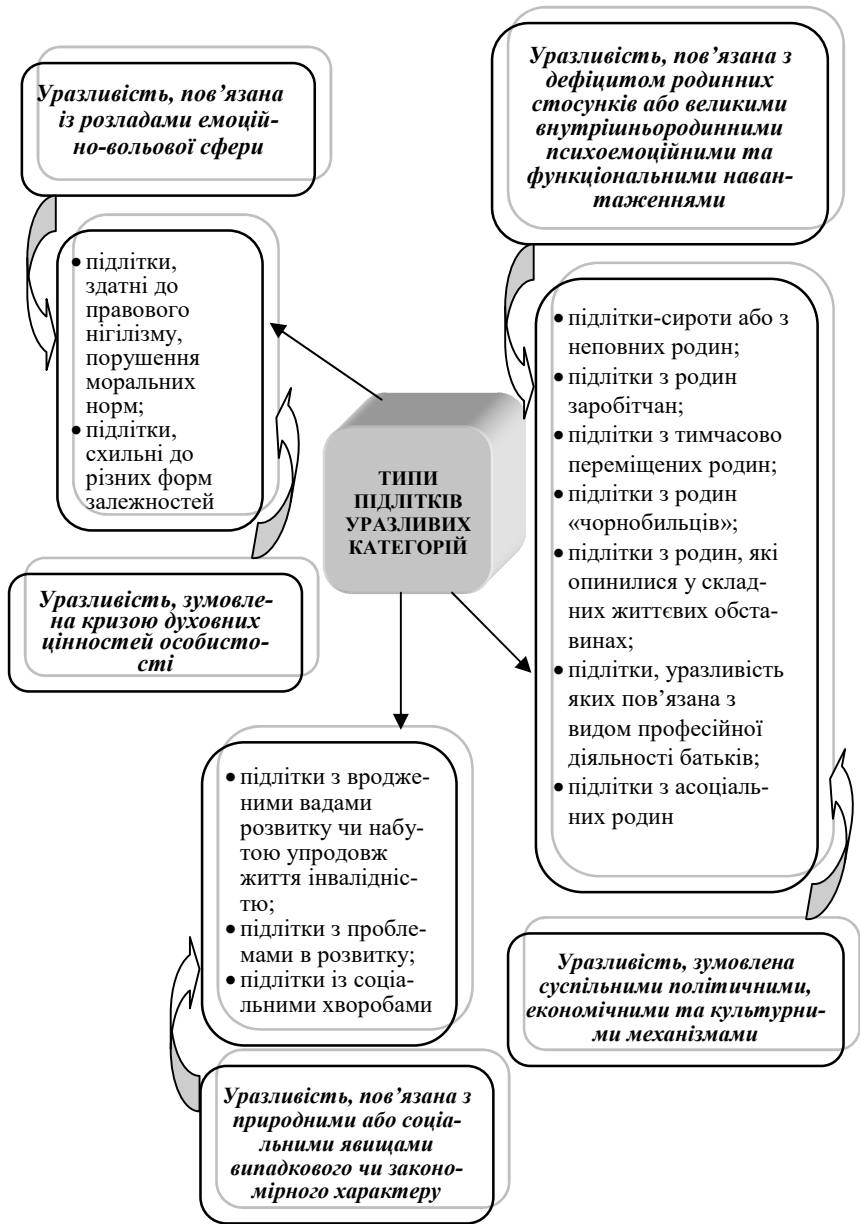


її за ступенем деструктивного впливу перфекціонізму на особистість підлітка, за рівнем академічної успішності, за особливостями мотивації досягнення та наявністю чи відсутністю емоційних проблем. Ця типологія допомагає визначити, які форми і прояви перфекціонізму є конструктивними й допомагають становленню особистості підлітка і його успішній самореалізації в дорослому житті, а які з них негативно впливають на самооцінку й життєві досягнення, призводять до появи психологічних проблем, знижують рівень емоційного благополуччя.

Типологізація підлітків уразливих категорій, на нашу думку, сприятиме ефективній організації виховної роботи в закладі загальної середньої освіти з метою запобігання асоціальної поведінки учнів, враховуючи відповідні фактори уразливості, що впливають на них, а також прогнозуванню умов, за яких можуть виникнути потенційні виховні проблеми. Створена на таких засадах типологія підлітків уразливих категорій жодним чином не претендує на закінченість і є ситуативним узагальненням наукових положень вітчизняних і зарубіжних вчених та досвіду практичної діяльності закладів загальної середньої освіти.

Відтак, типологію здійснено за допомогою комплексу методів: *теоретичних* – рефлексії психолого-педагогічної літератури з метою з'ясування сутності й особливостей типологізації, аналізу соціальних паспортів закладів загальної середньої освіти для групування підлітків; *емпіричних* – інтерв'ювання шкільних психологів, соціальних педагогів, класних керівників, педагогічного спостереження за підлітками, бесід із учнями, що належать до певних типів уразливих підлітків, узагальнення даних, отриманих під час дослідження. Це дозволило нам дійти відповідних висновків.

Підлітки уразливих категорій знаходяться під впливом різноманітних факторів уразливості, що стають в деяких випадках причиною таких проявів поведінки учнів, як замкненість, байдужість, недоброзичливість, конфліктність, відкрита вербальна агресія, насильницькі дії та ін. *Уразливість, пов'язана із розладами емоційно-вольової сфери*, та *уразливість, зумовлена кризою духовних цінностей особистості*, водночас характерні для двох типів підлітків уразливих категорій: підлітків, здатних до право-



**Рис. 1.2.1. Типологія підлітків уразливих категорій в залежності від факторів уразливості.**

вого нігілізму, порушення моральних норм, та підлітків, схильних до різних форм залежностей (рис. 1.2.1). Такі підлітки можуть належати і до «звичайних» сімей, і до «проблемних» родин, і до сімей з високим соціальним і економічним статусом.

Серед *підлітків, схильних до правового нігілізму, порушення моральних норм*, виокремлюються наступні підтипи: учні, що здійснюють вчинки вандалізму, здатні на дрібні крадіжки, підлітки, що беруть участь у моббінгу, підлітки-буллери, учні, помічені у бродяжництві. Їхня типова поведінка – це *стійка агресивність по відношенню до себе й оточуючих* (однолітків, батьків, сторонніх дорослих людей), що знаходить свої прояви у підвищеній збудженості, вередливості, ворожості, вимогливості до інших, прямолінійності, відвертості й різкості в оцінках, непримиримості, нездатності до рефлексії. До *підлітків, схильних до різних форм залежностей*, належать учні, які активно палять, неодноразово помічені в стані алкогольного сп'яніння, ті, що вживають психоактивні, наркотичні речовини, комп'ютерні ігromани. Для таких підлітків типовою поведінкою є або *конфліктно-агресивна* (самовпевненість, індивідуалістичність, знижена самокритичність, нетерпимість, імпульсивність, роздратованість), або *пасивно-інтровертна* (образливість, скритність, інертність, загальмованість, підозрілість).

*Уразливість, пов'язана з дефіцитом родинних стосунків або великими внутрішньородинними психоемоційними і функціональними навантаженнями, та уразливість, зумовлена суспільними політичними, економічними і культурними механізмами*, є головною причиною поведінкових проблем наступних типів підлітків: сироти або з неповних родин, зокрема, з сімей загиблих на сході України воїнів; підлітки з родин заробітчани; учні з тимчасово переміщених родин; підлітки з родин «чорнобильців»; підлітки з родин, які опинилися у складних життєвих обставинах (СЖО), тобто потребують соціально-економічної і соціально-психологічної підтримки й допомоги внаслідок різних чинників, зокрема, втрату батьками роботи, складний стан здоров'я одного або декількох членів родини; підлітки, уразливість яких пов'язана з видом професійної діяльності батьків (батьки ризиконебезпечних професій, у тому числі, військові, рятувальники, пожежні, авіатори, моряки, правоохоронці);

підлітки з асоціальних родин (пияцтво батьків, проституція, алкогольна, наркотична залежність, проблеми із законом). Такі підлітки можуть мати високий рівень інтелектуального розвитку, сформовані просоціальні якості особистості (доброзичливість, товариськість, толерантність, чуйність, емпатійність), однак, складні обставини сімейного життя, загальний психоемоційний клімат в родині можуть зумовлювати відчужений стиль спілкування, загострене почуття провини, тривожність, невротичний надконтроль, невпевненість, замкненість, песимістичність, схильність до захисних реакцій, знижений рівень включеності у соціальне середовище.

*Уразливість, пов'язана з природними або соціальними явищами випадкового чи закономірного характеру*, характерна для підлітків наступних типів: із вродженими вадами розвитку чи набутою упродовж життя інвалідністю; з проблемами у розвитку без вираженої клініко-патологічної характеристики; із соціальними хворобами (туберкульоз, ВІЛ, вірусні гепатити). Таким учням часто бракує мотивації для саморозвитку та вмінь ефективної комунікації, їм можуть бути притаманні нестійкість настрою, пасивна позиція, уникнення контактів, скептичність, нетерпимість, недовіра, негативізм, емоційна напруженість, депресивність.

Практика закладів загальної середньої освіти свідчить, що психосоціальні труднощі, проблеми у спілкуванні з дорослими й однолітками, відсутність гармонійної взаємодії з оточуючим світом переживають однаково гостро всі типи підлітків уразливих категорій, і, незалежно від навчальних досягнень, індивідуального стану здоров'я, соціального статусу родини й інших життєвих умов, всі вони транслюють високу потребу у кваліфікованій психолого-педагогічній підтримці на шляху до соціальної адаптації, самореалізації і соціальної успішності. Це, безумовно, залежить від ефективності виховної роботи у школі, яка, у першу чергу, пов'язана з професійною діагностикою виховання та розвитку учнів.

## Література

1. Абельцев, С. Н. (2000). *Личность преступника и проблемы криминального насилия*. Москва: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право.
2. Алексеєнко, Т. Ф., Жданович, Ю. М., Куниця, Т. Ю., Машиношевський, Р. В., & Сергеева, Н. В. *Організація соціально-педагогічної підтримки школярів групи ризику: метод. посіб.* (2017). Київ: ТОВ «Задруга».
3. Антонян, Ю. М. (2004). *Криминология. Избранные лекции*. Москва: «Логос».
4. Бех, І. Д. (2011). Життя особистості у ціннісному осягненні. *Педагогічна газета*, 7 (204), 5.
5. Бех, І. Д. (2014). Педагог у психологічно доцільній виховній самопрезентації. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік*, 4, 13–16.
6. Бех, І. Д. (2018). Зростаюча особистість у перетворювальному просторі виховних настанов. *Управління освітою*, 10, 6–17.
7. Вавилова, А. (2018). Типологія перфекціонізму в підлітків. *Проблеми сучасної психології*, 42, 31–49.
8. Велев, В. (2012). Типологія самосознання девіантних підлітків. *Развитие личности*, 1, 236–244.
9. Давидченко, Т. (2014). Тип, типологія та класифікація у соціальних комунікаціях. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*, 21–23.
10. Дубровина, И. В., Минкова, Э. А., & Бардышевская, М. К. (1995). *О развитии детей, оставшихся без родительского попечения: очерки*. Москва: ТОО «СИМС».
11. Закон України «Про соціальні послуги» (2018). *Взято з* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15>
12. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства: статистичний збірник (2017). Київ: Державна служба статистики України.
13. Кириченко, В. І., Нечерда, В. Б., & Тарасова, Т. В. (2017). Формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у загальноосвітніх навчальних закладах: до проблеми дослідження. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи:*

збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, 56, 167–174.

14. Кияниця, З. П., & Петрочко, Ж. В. (2017). *Сучасні орієнтири та ключові технології* (Ч. I.). Київ: ОБНОВА КОМПАНІ.

15. Лукашевич, М. П., & Мигович, І. І. (2003). *Теорія і методи соціальної роботи: навчальний посібник*. Київ: МАУП.

16. Мітіна, С. В. (2009). Типологія бездоглядних підлітків відповідно до оцінки власного життєвого досвіду та специфіки деформації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*, 6, 294–301.

17. Москвитин, А. (2001). *Типология в социальном познании: философско-методологический анализ*. Владивосток: Изд-во Дальневосточного ун-та.

18. Набойченко, Е. С., & Окунева, Л. И. (2016). Типология подростков, склонных к кибераддикции. *Педагогическое образование в России*, 1, 94–98.

19. Національна стратегія у сфері прав людини (2018). *Взято з* <http://www.ombudsman.gov.ua/ua/page/secretariat/docs/natsionalna-strategiya-u-sferi-prav-lyudini/>

20. Орлеан, А. (2013). Використання уразливого стану як форма впливу на особу з метою її експлуатації: проблеми теорії та практика. *Публічне право*, 4 (12), 127–134.

21. Петрочко, Ж. В. (2010). *Дитина у складних життєвих обставинах: соціально-педагогічне забезпечення прав: монографія*. Рівне: видавець О. Зень.

22. Сурикова, М. Д. (2013). Дети группы риска и их психологические особенности. *Молодой учёный*, 4, 607–609.

23. Сюрин, С. Н., & Симановская, М. Е. (2004). *Опыт социальной работы в школе с детьми группы риска и неблагополучными семьями (в помощь социальному педагогу): методическое пособие*. Красногорск: Управление образования администрации Красногорского района.

24. Тулинова, Г. В. Принципы типологизации в изучении религиозности современных студентов (2011). *Социологические методы в современной исследовательской практике*. Москва: НИУ ВШЭ, 523–528.

25. Цибулько, В. О. (2014). Типологія підлітків-правопорушників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету, серія «Педагогіка, соціальна робота»*, 34, 203–206.
26. Шульга, Т. И., Олиференко, Л. Я., & Дементьева, И. Ф. (2008). *Социально-педагогическая поддержка детей группы риска*. Москва: Издательский центр «Академия».
27. Яременко, В., & Сліпушко, О. (1998). *Новий тлумачний словник української мови*. Київ: Аконіт.
28. Breazeale, M., & Lueg, J. E. (2011). Retail shopping typology of American teens. *Journal of Business Research*, 64 (6), 565–571.
29. Englander, S. W. (1984). Some self-reported correlates of runaway behavior in adolescent females. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 484–485.
30. Jones, L. P. (1988). A typology of adolescent runaways. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 5, 16–29.
31. Hale, W. W., Raaijmakers, Q. A. W., Branje, S. J. T., & Meeus, W. H. J. *A developmental typology of adolescent personality* (2009). Retrieved from <https://doi.org/10.1002/per.744>
32. Miller, K. S., Clark, L. F., Wendell, D. A., Levin, M. L., Gray-Ray, Ph., Velez, C. N., & Webber, M. P. (1997). Adolescent heterosexual experience: A new typology. *Journal Adolescent Health*, 20, 179–186.
33. Percy, A., & Iwaniec, D. (2014). *The validity of a latent class typology of adolescent drinking patterns*. Retrieved from <https://doi.org/10.1017/S0790966700010089>
34. Rassart, J, Luyckx, K, Goossens, E, Oris, L, Apers, S, & Moons, P. (2016). A Big Five Personality Typology in Adolescents with Congenital Heart Disease: Prospective Associations with Psychosocial Functioning and Perceived Health. *International Journal of Behavioral Medicine*, 3, 310–318.
35. Rothman, J. (1974). *Planning and organizing for social change*. New York: Wiley.
36. Smith, C., Hohnstedt, M., & Tompkin, T. (1979). Juvenile diversion evaluation – report of an experimental study. *Pre-trial Services Annual Journal*, 118–140.

37. Cambridge dictionary (2018). *Typology*. Retrieved from <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/typology>
38. Oxford dictionary (2019). *Typology*. Retrieved from <https://en.oxforddictionaries.com/definition/typology>
39. Your dictionary (2019). *Understanding the Meaning of Typology*. Retrieved from <https://examples.yourdictionary.com/examples-of-typology.html>
40. Williams, K. L. (1982). *Attitudes toward violations and violative conduct among adolescents*. Unpublished Doctoral Dissertation, SUNY at Stony Brook.
41. Zabczynska, E. A. (1977). A longitudinal study of the development of juvenile delinquency. *Polish Psychological Bulletin*, 8, 239–245.

### **1.3. Основні засади організації діагностики виховання та розвитку підлітків уразливих категорій**

Ефективність виховних впливів на особистість прямо пропорційно залежить від достовірності оцінювання динаміки її психічного розвитку та з'ясування контекстно-середовищних тенденцій і реальної ситуації її життєздійснення, яке реалізується за допомогою основних дослідницько-аналітичних методів психолого-педагогічної науки.

Поняття «вивчення особистості», «аналіз», «самоаналіз» останнім часом все частіше стали поступатися єдиному терміну – «діагностика». У загальному розумінні – це теорія і практика постановки діагнозу, особливого виду пізнання, оскільки «діагноз» є ширшим за «розпізнавання, визначення».

Педагогічна діагностика завжди являє собою науково-практичну діяльність, вносить конкретність у роботу кожного педагога і адміністрації закладу освіти під час вирішення практичних завдань, орієнтованих на оптимізацію освітнього процесу (Бабанський, 1982).

Власне, організація психолого-педагогічного дослідження може відбуватися різними шляхами й методами, які упорядковуються у рамках двох дослідницьких стратегій – констатуваль-



ної та формувальної, що зазвичай сполучаються, утворюючи різні його етапи.

Предметом дослідження можуть виступати різноманітні сфери життєдіяльності підростаючої особистості: «її самопізнання, самовиховання, здатність до навчання й виховання, сприйнятливність до виховання, життєвий досвід, поведінка, особистісні якості, інтереси, мотиви, потреби» (Гончаренко, 2010, с. 64).

На етапі констатації забезпечується фіксація досягнутого, актуального розвитку особистості, сформованості певних якостей чи моделей її поведінки. При цьому обов'язково має враховуватися паритетна чисельність у експериментальних та контрольних групах, гендерна рівність (в групах має бути приблизно однакова кількість хлопців і дівчат) та фізичне і психічне здоров'я. Решта численних індивідуальних відмінностей не беруться до уваги.

Формувальний етап являє собою досягнення нового рівня у відповідності з висунутими гіпотетичними припущеннями. Контрольний етап (знову констатувального типу) покликаний визначити вираженість розвивального ефекту (Шаповаленко, 2007, с. 28).

Після окреслення пошукового завдання та основних шляхів його вирішення педагог-дослідник обирає один із двох основних методів отримання результатів – спостереження або експеримент.

*Спостереження* може застосовуватися під час вивчення розвитку дітей будь-якого віку. Спостереження можуть бути суцільними, коли вивчаються усі особливості поведінки дитини, але найчастіше використовуються вибіркові, коли фіксуються лише деякі з них. За зовнішньою простотою методу спостереження ховаються складнощі його практичної організації, пов'язані із чіткістю визначення мети, детальністю розроблення схеми спостережень, забезпеченістю об'єктивності, систематичності й природності спостережень за поведінкою дитини. У більшості випадків спостереження поєднується з експериментом (Прихожан, 2007, с. 12).

*Експеримент* з підлітками проводиться в обстановці, максимально наближеній до звичних для них умов. Це стосується

як перебігу особистісного розвитку і стосунків підлітків з іншими суб'єктами освітнього процесу, так і забезпеченості необхідних й достатніх організаційно-педагогічних умов та сформованості виховного середовища закладу освіти.

Крім основних методів емпіричного дослідження можна виділити ряд допоміжних, більш конкретних методів. Допоміжні методи (у величезній різноманітності конкретних методик і методичних прийомів), як правило, використовуються в комплексі (Головей, & Рыбалко, 2002).

Враховуючи вищезазначене, сучасні психолого-педагогічні дослідження зазвичай проводяться з використанням цілого комплексу дослідницьких методик, що добираються у залежності від конкретних цільових орієнтирів.

На практиці найбільш частотно використовується *метод зрізів*: в різних групах за допомогою конкретних методів вивчається певний аспект виховання та розвитку підлітків, наприклад, рівень сформованості просоціальної поведінки. В результаті отримуємо дані, характерні для певної групи дітей або учнів, які навчаються в одному класі.

Коли здійснюється кілька зрізів, підключається *порівняльний метод*: дані по кожній групі порівнюються між собою, висновки такого порівняння свідчать про те, які тенденції розвитку тут спостерігаються і чим саме вони зумовлені. Ті дані, які ми отримуємо завдяки методу зрізів, є середніми або середньостатистичними.

Розвиток одних й тих самих учнів упродовж тривалого часу може простежуватися за допомогою *лонгітудинального (або лонгітудного) методу*, який дозволяє виявити більш тонкі тенденції розвитку та невеликі, однак, значущі зміни, що відбуваються в інтервалах, які не охоплюються «поперечними» зрізами.

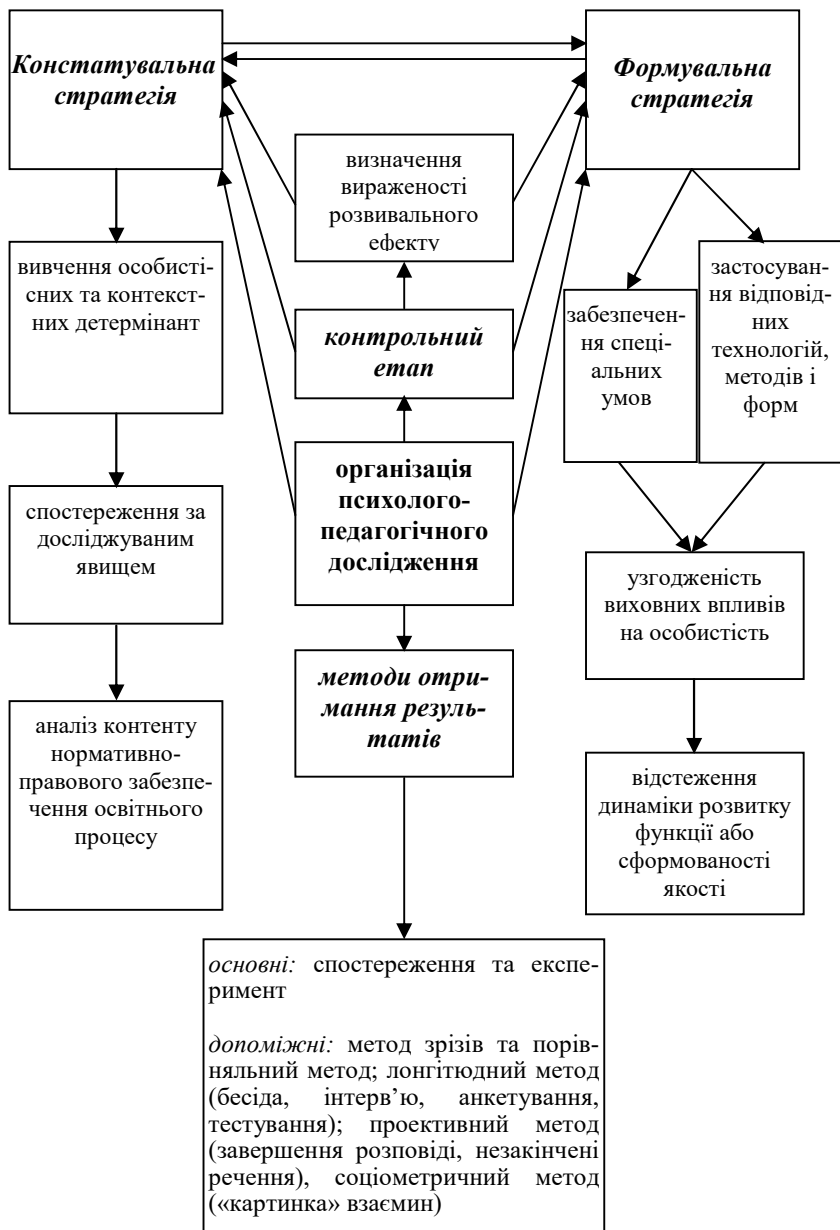
Насамперед, це з'ясування знань, думок, уявлень, установок з проблемного поля особистісного розвитку за допомогою *бесіди, інтерв'ю, анкетування, тестування* і непрямих методів. До останніх відносяться так звані *проективні методи*. Вони засновані на принципі проекції – перенесення на інших людей своїх власних потреб, взаємин, якостей. Той же механізм виявляється у закінченнях розповідей, які вигадують підлітки (*методика*

завершення розповіді), у продовженні фраз (*методика незакінчених речень*) тощо.

Додаткову інформацію щодо характеру стосунків між членами певної групи чи шкільного класу дозволяє визначити *соціометричний метод*. Показники наявності й кількості «лідерів», «зірок», «відторгнених», взаємності виборів, згуртованості групи, які використовуються при складанні соціограми, демонструють «картинку» взаємин, однак не розкривають причин ситуації, що склалася.

Організація формувального експерименту передбачає створення спеціальних умов та застосування відповідних технологій, методів і форм. Під час нього здійснюються змодельовані виховні впливи на особистість підлітка й відстежується динаміка розвитку певної психічної функції, сформованість бажаної якості особистості або певного типу поведінки за допомогою експертного оцінювання чи повторного застосування методик (оцінювання «до» і оцінювання «після») (рис. 1.3.1).

Поділяючи погляди провідних вітчизняних дослідників (Бех, 2000; *Особиста гідність*, 2012), ми вважаємо, що стратегічними орієнтирами у сучасному вихованні мають бути: по-перше, істотна нейтралізація результатів впливу негативних середовищних факторів; по-друге, пошук і використання ефективних психолого-педагогічних засобів і технологій, які забезпечували б виховання у дітей та молоді суспільно значущих соціальних та морально-духовних цінностей. Таке розуміння, на думку академіка Беха, містить багатий потенціал, оскільки усвідомлення учнями ролі, яку вони покликані зіграти у суспільному житті, приховує у собі великі можливості для самовиховання, тому «слід створити їм умови для прояву ініціативи, творчості, корисних починань як у шкільному житті, так і поза ним» (Бех, 2000), іншими словами – педагогам слід постійно дбати про участь підлітків у життєдіяльності класу, закладу освіти і місцевої громади, а у закладі освіти необхідно забезпечувати поле просоціальної самореалізації особистості, привабливого для неї змістом діяльності та спілкування.



**Рис. 1.3.1. Організація психолого-педагогічного дослідження.**

Саме спілкування з однолітками, на думку Ельконіна (1989), є провідною діяльністю підлітків. На початку підліткового віку свідоме експериментування із власними взаєминами з іншими людьми (пошуки друзів, з'ясування стосунків, конфлікти та примирення, зміна компаній) виокремлюється у відносно самостійну сферу життя. Головна потреба цього періоду – знайти своє місце у суспільстві, бути «значущим» – реалізується у співтоваристві однолітків. Інша наукова позиція щодо характеру провідної діяльності підліткового періоду, яку ми поділяємо у своєму дослідженні, належить Фельдштейну (1987). Вчений вважав, що головне значення у психічному розвитку підлітків має суспільно корисна, соціально визнана і схвалювана, неоплачувана діяльність. Згідно із висновками вченої Шаповаленко (2007), зазначена науковцем суспільно корисна діяльність підлітка, мотивом якої є його особистісна відповідальність і самостійність, визначається як просоціальна.

Просоціальну поведінку характеризують як позитивну, конструктивну, соціально бажану й соціально корисну, а також як пряму (діаметральну) протилежність асоціальної. Результати фундаментального дослідження співробітників лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, що було здійснено упродовж 2014–2016 рр., засвідчили, що просоціальна поведінка відіграє вагомую роль у міжособистісних стосунках людей та міжгруповій взаємодії. Її формуванню сприяють дружня доброзичлива атмосфера в родині та освітньому середовищі, позитивні стосунки з батьками, вчителями, іншими дорослими та однолітками, активна участь у громадському житті – все це є факторами утримання підлітків від поведінки, яка може їм зашкодити або призвести до потрапляння у кризові ситуації (як цитується у Кириченко, Нечерда, & Єжова, 2018).

Враховуючи соціально-психологічні особливості підлітків уразливих категорій, ми розуміємо під просоціальною поведінкою систему дій та вчинків особистості, зумовлену свідомим прийняттям соціально значущих норм і цінностей, прагненням і вмінням конструктивно вирішувати міжособистісні та групові суперечності, несприйнятливостю до ризикованих способів

суб'єкт-суб'єктних взаємодій з метою попередження і подолання негативних явищ у дитячо-молодіжному середовищі, здатністю до самореалізації у соціально значущих видах діяльності.

Відтак, просоціальна поведінка підлітка уразливої категорії визначається сформованими знаннями щодо важливості й необхідності просоціальної поведінки, прагненнями і бажаннями здійснювати просоціальні вчинки, просоціальними установками, просоціальними діями. Саме тому *структура просоціальної поведінки підлітка уразливої категорії* виглядає наступним чином і містить такі компоненти (рис. 1.3.2):

- *когнітивний* – знання про сутність поняття «просоціальна поведінка», усвідомлення її значущості для сучасної людини й суспільства в цілому, необхідності просоціальних дій для досягнення власної успішності та побудови розвинутої демократичної країни;

- *емоційно-ціннісний* – широкий пізнавальний інтерес і прагнення до взаєморозуміння у міжособистісних стосунках, бажання діяти на користь інших людей, отримання задоволення від гармонійної взаємодії з навколишнім світом та власних просоціальних вчинків;

- *діяльнісно-поведінковий* – здійснення вчинків на засадах принципів просоціальності у щоденній життєдіяльності, прояв вмінь співучасті, співпраці, співтворчості з іншими людьми, вияв поваги, терпимості, чуйності й турботи та піклування про інших.

Відповідно до компонентів було визначено критерії та показники сформованості просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій: для *когнітивного компонента* – знання про феномен просоціальної поведінки (знання і розуміння сутнісних особливостей просоціальної поведінки; обізнаність щодо якостей, притаманних людині з просоціальною поведінкою; усвідомлення значущості просоціальної поведінки для людини і суспільства); для *ціннісно-мотиваційного компонента* – ставлення до просоціальних взаємин (ціннісне ставлення до правових норм і правил; ціннісне ставлення до інших людей; сприяння благополуччю близького оточення (родини, друзів, однокласників) та співгромадян); для *діяльнісно-поведінкового компонента* – просоціальні вчинки (сформованість навичок асертивності;

вміння конструктивної міжособистісної і групової взаємодії; допомога і участь у суспільно значущій діяльності).



**Рис. 1.3.2. Структура просоціальної поведінки підлітка уразливої категорії.**

*Рівнями* сформованості просоціальної поведінки підлітків є наступні: *сталій* (повні різнобічні знання про сутність просоціальної поведінки, усвідомлення цінності просоціальних взаємин, відсутність конфліктних стосунків та наслідування деструктивних стереотипів, стійке шанобливе й ціннісне ставлення до іншого, володіння мистецтвом досягати взаєморозуміння під час комунікативної взаємодії); *середній* (знання й розуміння переваг просоціальної поведінки і її проявів у щоденному житті, добра обізнаність щодо якостей, притаманних людині з просоціальною поведінкою, недостатнє розуміння особливої значущості просоціальної поведінки для інших людей чи певних спільнот, ознаки просоціальної поведінки проявляються переважно у життєвих ситуаціях з людьми близького оточення, натомість наявна байдужість до незнайомих людей, співгромадян); *ситуативний* (поверхневі уявлення про цінність просоціальних стосунків, скептичне ставлення до феномену просоціальної поведінки, ситуативне ціннісне ставлення до інших людей, упередження і схильність до наслідування стереотипів, низька ініціативність, прояви конфліктних взаємин, байдужа позиція щодо аморальної, асоціальної поведінки інших людей, невизначеність власної думки, недостатність прагнень розуміти й приймати інших, здійснювати просоціальні вчинки у щоденному житті); *початковий* (відсутність уявлень щодо просоціальної поведінки як суспільної цінності, недостатньо ефективні способи комунікації, пасивна чи негативна позиція стосовно дотримання моральних чи правових норм, демонстративна неповага, нетерпимість, нестриманість і байдужість до інших людей та стійкі прояви конфліктних стосунків, відсутність самовладання, самоконтролю й готовності до діалогу, небажання взаємодіяти та діяти заради інших). Показники цих рівнів визначаються за допомогою діагностичних методик.

Наші дослідження просоціальної поведінки виявили, що у процесі діагностики найчастіше фокусом вимірювання стає лише один із її аспектів чи окремі просоціальні особистісні характеристики. Лише у поодиноких дослідженнях наявні спроби вивчити просоціальну поведінку як комплексне явище.

Більшу частину опитувальників спрямовано на діагностику ціннісно-сміслової сфери особистості, що дозволяє оцінювати



окремі компоненти просоціальності (ціннісні орієнтації, соціальні установки, мотиваційні особливості та ін.) (Carlo, Crockett, Randall, & Roesch, 2007; Ильин, 2013). З-поміж широко використовуваних можна відзначити відому методику Потьомкіної, яка пропонує діагностику соціально-психологічних установок особистості для виявлення «процесуально-результативної» спрямованості й орієнтацій на «альтруїзм-егоїзм», і авторський опитувальник Нартової-Бочавер «Мотивація допомоги», що вивчає мотивацію допомагаючої поведінки у старшому шкільному віці. У вивченні реальних проявів просоціальної поведінки поруч із включеним спостереженням та контент-аналізом документації закладів освіти з виховної роботи іноді використовується соціометрія (Ильин, 2013).

Водночас у деяких дослідженнях можна зустріти застосування комплексного підходу, який дозволяє виміряти кожен компонент просоціальності за допомогою окремих методів. До прикладу, Мангутова (2007) для вимірювання мотиваційного компонента альтруїзму використовує модифікований нею варіант методики виявлення мотиваційної структури діяльності Хенніга. Поведінковий компонент авторка вимірює за допомогою експертних оцінок. Серед існуючих на сьогоднішній день англійських методик привертають увагу скорочений варіант комплексної методики вимірювання просоціальної спрямованості особистості Prosocial Personality Battery (PSB), яка складається із чотирьох шкал: соціальна відповідальність, емпатія, моральні судження, альтруїзм (самооцінка) (Penner, Fritzsche, Craig, & Freifeld, 1995), і методика PROM, запропонована Eisenberg, Carlo та інш. для вимірювання моральних суджень щодо просоціальної поведінки (Eisenberg, Carlo, Murphy, & Van Court, 1995). Ця методика була адаптована Ігнацькою («Методика вивчення просоціальних мотивів поведінки») (Игнацкая, 2015).

Окрім того, слід враховувати, що, оскільки більшість методик розроблено у річищі психологічної науки, існує необхідність їхньої адаптації чи розроблення додаткових методик для забезпечення потреб практичної педагогіки.

Усе вищезазначене спонукало нас до створення комплексної експрес-методики сформованості просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у вигляді анкетування, оскільки

цей метод засвідчив ефективність під час масових опитувань. Переваги анкетування полягають в тому, що воно є порівняно економічним методом збору даних і може бути здійснено як через паперову форму, так і через Google Forms. Це дозволяє заповнювати анкету у зручний для підлітка спосіб і час, спрощує аналіз й опрацювання даних за допомогою математичної статистики. Анкетування забезпечує індивідуальний підхід до кожного з опитуваних осіб, що створює атмосферу довіри, а також є джерелом одержання додаткової інформації.

Питання анкети «Просоціальна поведінка очима учнів» розроблено відповідно до методології й переліку запитань опитувальника моніторингу та оцінки Шкіл, дружніх до дитини (Child-Friendly Schools Manual UNICEF Child Friendly Schools Manual by United Nations Children's Fund, 2009). Анкета складається з 3-х частин: 1) 3 відкриті питання, що стосуються статі, віку та місця розташування закладу, в якому навчається учасник анкетування; 2) питання про деякі фактори освітнього середовища, в якому перебуває й виховується підліток; 3) окреслення показників просоціальної поведінки, що дозволить визначити рівень її сформованості.

Кожна частина анкети аналізується та оцінюється окремо. Перша стосується особистих даних. Необхідність включення питання щодо статі учасника анкетування підтверджується даними вчених Espinosa та Kovářík (2015) щодо особливостей формування просоціальної поведінки чоловіків і жінок. Друга частина анкети містить три блоки «Запитання про тебе», «Запитання про твою школу» та «Запитання про твій клас», які аналогічні питанням опитувальника «Школа, дружня до дитини». Мета цих блоків полягає у з'ясуванні особливостей освітнього середовища, в якому знаходиться підліток. Уважаємо, що саме вплив освітнього середовища, опосередкований дружніми взаєминами, є одним із визначальних факторів для формування просоціальної поведінки підлітків. Саме тому для пошуку шляхів оптимізації формування просоціальної поведінки підлітків у закладі середньої освіти ця інформація надзвичайно важлива.

Ми розглядаємо експрес-методику дослідження сформованості просоціальної поведінки як узагальнений діагностичний інструментарій, основою для розроблення якого стали наведені

вище критерії та показники. Для більш точного і поглибленого аналізу рівня сформованості просоціальної поведінки підлітка її слід доповнювати іншими загально визнаними методами вивчення особистісної сфери підлітка, наприклад, якостей людини, якій притаманна просоціальна поведінка, життєвих цінностей, мотивів участі у просоціальній діяльності тощо.

Зважаючи на основні характеристики просоціальної поведінки, окреслені у її визначенні, та провідні відмінності особистісної сфери підлітків уразливих категорій, такими додатковими методиками були обрані:

1. **Діагностика рівня сформованості ціннісних орієнтацій** (Методика М. Рокіча, модифікація І. Слободянюка), що дозволяє вивчити особливості ціннісних орієнтацій підлітків шляхом виявлення двох показників: ступеню сформованості ієрархічної структури ціннісних орієнтацій та їхньої змістової спрямованості. Знання змісту ціннісних орієнтацій дозволяє розпізнати цілі життя і засоби їхнього досягнення, а також порівняти ціннісні орієнтації учня із загальноприйнятими суспільними еталонами.

2. **Методика вивчення просоціальних мотивів поведінки** (адаптація О. Ігнацької методики Г. Карло, Н. Ейзенберга, Г. Найта), яка досліджує мотиви, покладені в основу просоціальних дій людини: егоцентрична мотивація, орієнтованість на потреби, орієнтованість на схвалення, орієнтованість на стереотипи, інтеріоризовані просоціальні цінності та ін. Ця методика являє собою блок із семи історій і додаткової історії для прикладу окремо для хлопців і для дівчат. Після опису кожної історії респонденту пропонується зробити поведінковий вибір із трьох наведених варіантів згідно з темою кожної історії, а також проранжувати важливість (цінність, значущість) кожної із 9 причин (мотивів) вибору.

3. **Діагностика комунікативних та організаторських схильностей** (КОС-2. Модифікація для підлітків і старшокласників А. Грецова), що дає можливість проаналізувати спрямованість підлітків на досягнення взаєморозуміння, їхній інтерес до людей, соціальну перцепцію, рефлексію, емпатію, а також організаторські схильності, які проявляються у здатності до само-

стійного прийняття рішень (особливо в складних ситуаціях) та у плануванні спільної діяльності.

4. **Діагностика впевненості у собі** (Методика Ф. Зимбардо, модифікація для підлітків А. Грецова) виявляє, наскільки підлітки можуть протистояти ризикованим пропозиціям; ця діагностика також дає можливість відстежити наявність умінь володіти собою в найрізноманітніших життєвих ситуаціях, висловлювати свої почуття і бажання, не ображаючи оточуючих і не конфліктуючи з ними.

5. **Діагностика рівня тривожності** (Модифікація А. Грецовим фрагмента опитувальника Тейлора «Методика вимірювання рівня тривожності») допомагає з'ясувати, чи може підліток не помічати або ігнорувати реальні небезпеки, що підвищує шанси його потрапляння в неприємні ситуації; чи може він брати свої переживання під контроль у випадках, які є небезпечними і викликають занепокоєність, чи, навпаки, сильна тривога заважає йому діяти швидко, раціонально і цілеспрямовано, проявляти активність і досягати поставлених цілей.

6. **Діагностика страху бути відкинутим** (Методика Р. Немова, модифікація для підлітків А. Грецова) допомагає встановити, як і наскільки у підлітків сполучається прагнення до людей, активного пошуку контактів і спілкування з оточуючими, що характерно для впевнених у собі людей, із усамітненням, «ескайпізмом» (спробами втекти від дійсності), переживанням своєї уявної нікчемності, що заважає вибудовувати конструктивні стосунки з однолітками і свідчить про внутрішні конфлікти.

7. **Опитувальник «Самооцінка рівня рефлексії»** (Н. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов) спрямовано на вивчення рівня рефлексії, що передбачає аналіз минулих помилок, успішного і неуспішного досвіду життєдіяльності, сприяє виробленню умінь правильно реагувати на різноманітні випробування, враховуючи зауваження та пропозиції інших людей, допомагає виробити ефективні стратегії життєздійснення і позбутися страждань від «комплексу неповноцінності».

8. **Експрес-діагностика поведінкового стилю у конфліктній ситуації** (Н. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов, модифікація В. Нечерди) досліджує здатність підлітків уникати непорозумінь у міжособистісній взаємодії або конструктивно вирішу-

вати конфліктні ситуації; готовність порозумітися з партнером по взаємодії та, за необхідності, відмовитися від своєї позиції, не доводячи конфлікт до відкритого зіткнення; прагнення домовитися й пошуку альтернативного рішення, яке здатне було б задовольнити обидві сторони.

**9. Діагностика соціальної емпатії** (Н. Фетискін, В. Козлов, Г. Мануйлов, адаптація В. Нечерди) має особливу соціально-практичну значущість для моделювання шляхів морального вдосконалення особистості й оптимізації її стосунків, що складаються з оточуючими під час спілкування чи діяльності, якщо розуміти емпатію як властивість, котра проявляється у сприйнятті внутрішнього світу іншої людини, емоційному залученні у її життя, мотив надання допомоги тим, хто її потребує.

Отже, важливість просоціальної поведінки у міжособистісній та міжгруповій взаємодії зумовлює необхідність постійної уваги педагогів до її формування в учнів, підлітків уразливих категорій зокрема, упорядкування певних маркерів-орієнтирів її сформованості, добору й осучаснення діагностичних методик, що допоможуть забезпечити відстеження динаміки цих процесів.

Наведені вище експрес-методики дослідження сформованості просоціальної поведінки та додаткові діагностичні методики дали можливість з'ясувати проблемні сфери у формуванні просоціальної поведінки підлітків, а саме: невміння поводитись у конфліктних ситуаціях та відмовитись від шкідливих пропозицій, наявність знущань і принижень у школах, недостатність мотивації до просоціальних вчинків та обмеженість проявів просоціальної поведінки у життєдіяльності підлітків, зокрема, у стосунках заступництва, взаємодовіри, взаємопідтримки і взаємодопомоги.

Відтак, постала необхідність підвищити ефективність виховання підлітків, окреслити особливості цієї діяльності у сучасних закладах загальної середньої освіти. З цією метою було застосовано метод експертних оцінок, оскільки практика застосування експертних методик (як для вирішення проблем прогнозування, управління, так і в традиційних сферах соціологічного дослідження) показала, що вони такою ж мірою важливі й надійні, як і метод масових опитувань з його розширеною методикою забезпечення репрезентативності.

Респонденти добиралися з числа досвідчених фахівців психолого-педагогічної громадськості за трьома ознаками: рід занять, стаж роботи за профілем та компетентність. Для їхнього визначення застосовувалися, з тим чи іншим ступенем точності, методи самооцінки експертів, оцінки результатів минулої діяльності кандидатів у експерти та колективні оцінки авторитетності експертів.

Оскільки за рекомендаціями соціологів (Ельмеев, 2016) експертна група не може бути багаточисельною, було відібрано 12 заступників з виховної роботи, які за фахом були педагогами або психологами, що безпосередньо організують виховну роботу у закладах загальної середньої освіти.

Отримання інформації від експертів забезпечувалось разовим індивідуальним формалізованим опитуванням (анкетування), що спрямовувалось на ранжування. За результатами експертного опитування, найсуттєвішими особливостями виховання підлітків уразливих категорій визнано: рівень готовності педагогів до виховання підлітків уразливих категорій і динамічне підвищення їхньої професійної компетентності як виховників, а також упровадження інноваційних методів і технологій у виховну діяльність з підлітками в закладах загальної середньої освіти. Саме на розкриття цих особливостей була спрямована наша подальша робота.

### *Література*

1. Бабанский, Ю. К. (1982). *Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы*. Москва: Просвещение.
2. Бех, І. Д. (2000). Інноваційна стратегія у вихованні особистості. *Вісник Харківського державного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Серія «Психологія»*, 4, 12–20.
3. Головей, Л. А., & Рыбалко, Е. Ф. (Ред.). (2002). *Практикум по возрастной психологии*. Санкт-Петербург: Речь.
4. Гончаренко, С. У. (2010). *Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер».

5. Ельмеев, В. Я. (2016). *Прикладная социология: очерки методологии*. Взято з: [http://society.polbu.ru/elmeev\\_sociology/ch32\\_i.html](http://society.polbu.ru/elmeev_sociology/ch32_i.html)

6. Зверева, І. Д., & Петрочко, Ж. В. (Ред.). (2012). *Особиста гідність. Безпека життя. Громадянська позиція: програма виховної роботи з учнями з питань протидії торгівлі людьми*. Київ: ТОВ «Основа».

7. Игнацкая, О. Е. (2015). Изучение просоциальных мотивов поведения. *Диалог. Психологический и социально-педагогический журнал*, 6, 35–43.

8. Ильин, Е. П. (2013). *Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия*. Санкт-Петербург: Питер.

9. Кириченко, В. І., Нечерда, В. Б., & Єжова, О. О. (2018). Стан сформованості просоціальної поведінки підлітків у закладах загальної середньої освіти. *Педагогіка і психологія*, 4 (101), 37–44.

10. Мангутова, И. В. (2007). *Психолого-педагогические условия развития альтруизма у детей старшего подросткового возраста*. (Дис. канд. пед. наук). Нижегородский архитектурно-строительный университет, Нижний Новгород.

11. Петренко, М. (2013). *Діагностика просоціальної поведінки у вітчизняній та зарубіжній психології*. Взято з <http://social-science.com.ua/article/1113>.

12. Прихожан, А. М. (2007). *Диагностика личностного развития детей подросткового возраста*. Москва: АНО «ПЭБ».

13. Фельдштейн, Д. И. (1987). *Психология современного подростка*. Москва: Педагогика.

14. Шаповаленко, И. В. (2007). *Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология): учебник для студентов вузов*. Москва: Гардарики.

15. Эльконин, Д. (1989). *Избранные психологические труды*. Москва: Педагогика.

16. Carlo, G., Crockett, L. J., Randall, B. A., & Roesch, S. C. (2007). Parent and peer correlates of prosocial development in rural adolescents. *A longitudinal study. Journal of Research on Adolescence*, 17, 301–324.

17. Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Van Court, P. (1995). *Prosocial development in late adolescence. A longitudinal study. Child Development*, 66, 911–936.
18. Espinosa, M. P. (2015). Prosocial behavior and gender. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4396499/>
19. Penner, L. A., Fritzsche, B. A., Craiger, J. P., & Freifeld, T. R. (1995). Measuring the prosocial personality. In J. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.) *Advances in personality assessment*. (Vol. 10). Hillsdale, NJ: LEA.
20. United Nations Children’s Fund (2009). *Child-Friendly Schools. Manual*. Retrieved from [https://www.unicef.org/publications/files/Child\\_Friendly\\_Schools\\_Manual\\_EN\\_040809.pdf](https://www.unicef.org/publications/files/Child_Friendly_Schools_Manual_EN_040809.pdf)



## РОЗДІЛ 2

### ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ УРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

*Школа – це майстерня, де формується думка підростаючого покоління, треба міцно тримати її в руках, якщо не хочеш випустити з рук майбутнє.*

*Анрі Барбюс.*

#### **2.1. Готовність педагогів до виховання підлітків уразливих категорій**

Найбільшу відповідальність за виховання підлітків уразливих категорій, окрім, безперечно, родини, наразі покладено саме на психолого-педагогічну громадськість. Рефлексія науково-педагогічних праць вітчизняних вчених (Мордюк, 2017; Моторнюк, 2014) та зарубіжних джерел (Jagiello, 2013; Tucker, Finkelhor, Shattuck, & Turner, 2013; Zaremba, 2015), а також емпіричних даних, отриманих нами під час інтерв'ювання представників адміністрацій експериментальних закладів загальної середньої освіти та бесід із педагогами і психологами, засвідчує, що освітяни недостатньо використовують свої можливості передусім через брак знань з проблеми підліткової уразливості, обмеженість досвіду роботи із підлітками уразливих категорій, недостатність змістово-методичного забезпечення тощо. Однак, зауважимо, що реалізація програми з виховання підлітків уразливих категорій передбачає випереджальну підготовку педагогів і практичних психологів з підвищення їхньої готовності до здійснення цього процесу.

Відомий психолог Узнадзе (1968) розробив психологічну теорію установки й розглядав готовність саме як установку, тобто такий психічний стан, у якому індивід налаштований на певну активність у тій чи іншій ситуації. Вчений Сластьонін (1982) теж вважає готовність особливим психічним станом, проте, він його характеризує наявністю в суб'єкта образу, струк-

тури певної дії та конкретизує необхідність постійної спрямованості свідомості на її виконання. З точки зору дослідника, готовність суб'єкта до певного роду діяльності, в тому числі професійної, повинна вміщувати різні настанови на усвідомлення певного завдання, що поставлене перед ним, а також модель імовірної поведінки, визначення відповідних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату. У площині професійної педагогічної діяльності феномен готовності розглядається у роботах вченої Безпалько (1999), на думку якої готовність містить «комплекс взаємопов'язаних мотиваційно-ціннісних, когнітивно-інтелектуальних та операційно-діяльнісних детермінант неперервного професійного зростання педагога, що забезпечують оптимальну реалізацію самоосвіти, самовиховання, самоактуалізації у професійній діяльності» (с. 152).

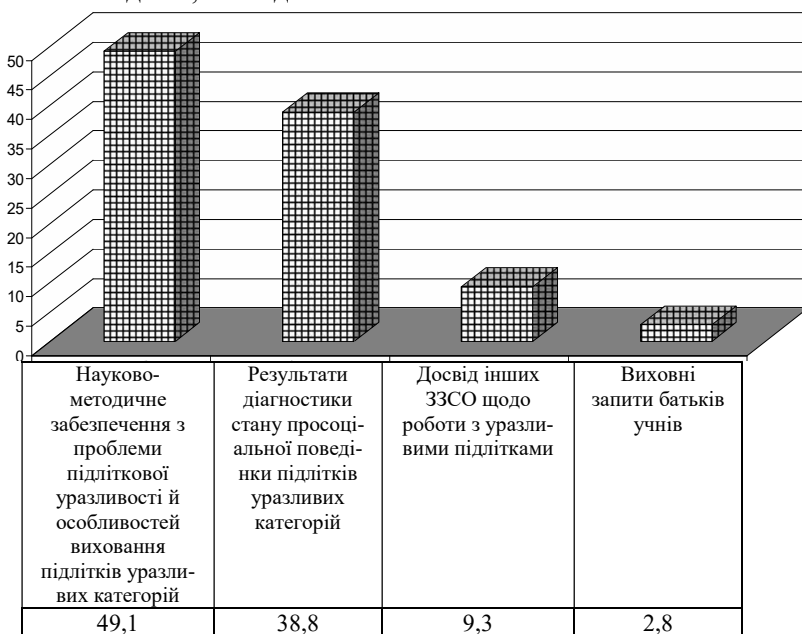
Характеризуючи готовність як цілісну особистісну структуру, більшість сучасних дослідників відзначає, що готовність містить, з одного боку, запас професійних знань, умінь і навичок, а з іншого – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійну пам'ять, мислення, увагу, педагогічну спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, які загалом мають забезпечити успішне виконання професійних функцій (як цитується у Кириченко, Єжова, Нечерда, Тарасова, & Хомич, 2016). З цього приводу академік Бех (2014) зауважує: «Науково-духовна вищість педагога повинна бути вихідним пунктом у його особистісно-професійній самобутності; ніяка апеляція до змістового спрощення виховних міжособистісних відносин, що аргументуються особливостями сучасної цивілізації, не має прийматись до уваги» (с. 13). Суголосною є думка академіка Кременя (2018) щодо принципу людиноцентризму, на якому ґрунтується сучасна освіта і котрий передбачає сприяння розвитку особистості, самореалізації людини в особистому та професійному житті, підвищенню її компетентності й конкурентоспроможності: «принцип людиноцентризму має стати базовим в організації освітнього процесу..., зокрема, між тими, хто навчає і тими, хто навчається» (с. 6).

В останніх вітчизняних наукових працях, присвячених феномену готовності, особистісну готовність до професійної діяльності педагога конкретизовано як психічний стан, передстартову активізацію «Я», що включає усвідомлення своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш вірогідних способів дії, прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, вірогідності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей (Сайко, 2017).

Рефлексія психолого-педагогічних джерел, присвячених феномену готовності, дозволила нам отримати наступні результати. Явище готовності складає предмет вивчення як психологічної, так і педагогічної науки, однак на сьогодні особливості теоретичних концепцій зумовили різнобічні тлумачення феномену готовності: готовність розглядається як функціональний стан педагога, деякі вчені вважають її складним особистісним утворенням, в інших науковців вона подається сукупністю знань, умінь та навичок (Кириченко, Єжова, Нечерда, Тарасова, & Хомич, 2016, с. 91). Проте, у всіх дослідженнях акцентовано на тому, що готовність є усталеною за змістом, легко актуалізується, ґрунтується на особистісному психолого-педагогічному досвіді й не потребує постійно нового формування у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією, а також піддається розвитку й може досягати вищих рівнів, що, безперечно, позитивно впливає на вирішення актуальних проблем закладу загальної середньої освіти. У контексті нашого дослідження ми розглядаємо готовність педагога і психолога до виховання підлітків уразливих категорій як комплекс знань, мотивів, особистісних якостей, умінь і навичок вчителя та психолога, які забезпечують ефективність процесу виховання підлітків.

Вважаємо вартим уваги, що, на думку педагогів і психологів, мають існувати певні мотиви для організації і проведення виховної діяльності з підлітками, уразливих категорій зокрема. Найвагомим мотивом, як декларує переважна більшість опитаних, є належне науково-методичне забезпечення з проблеми підліткової уразливості й особливостей виховної роботи з підлітками уразливих категорій, а також, як вважає менший відсоток учасників, – результати діагностики стану сформованості соціальної поведінки таких учнів, що продемонстровано діагра-

мою на рисунку 2.1.1. Прикрою несподіванкою стало з'ясування, що виховні запити батьків учнів виступають мотивом лише для 2,8% педагогів.



**Рис. 2.1.1. Розподіл вагомості мотивів для організації і проведення виховної діяльності з підлітками уразливих категорій (у %)**

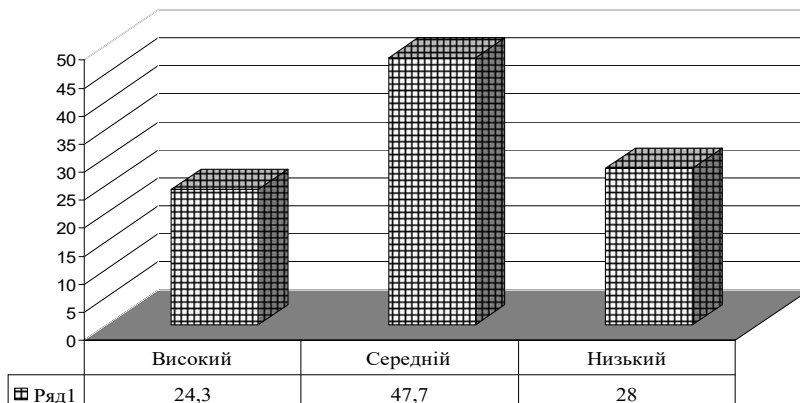
Оскільки виховання підлітків уразливих категорій у закладах загальної середньої освіти здійснюється педагогами і психологами, ми вважали за необхідне запропонувати їм анонімно оцінити власну готовність до здійснення такої діяльності за картою педагогічної самооцінки готовності до виховання підлітків уразливих категорій (авторська адаптація методики О. Моторнюк) (Моторнюк, 2014). Було отримано наступні результати: за дванадцятибальною шкалою: 29,7% опитаних оцінили власну мотиваційну спрямованість, що складалася з оцінок допитливості, прагнення до успіху, до лідерства, до високої оцінки з боку адміністрації, до самовдосконалення, на низькому рівні (3–4 бали); інші – 56,2% виставили собі середні

бали (6 і 7); лише 14,1% вчителів вважають свою мотивацію високою (від 10 до 12 балів).

Проте, на думку респондентів, їхня креативність (критичність і оригінальність мислення, незалежність суджень, фантазія, прагнення до нового) заслуговує високих балів у більшості опитаних – 49,3%; середніх – у 37,5% педагогів і психологів та низьких лише у 13,2% учасників опитування.

Оцінка власних професійних здібностей до виховної діяльності з підлітками уразливих категорій складалася з оцінок наступних вмінь – володіння новітніми виховними методами, здатність до самоорганізації та співпраці, знання соціально-педагогічних технологій і вміння ними послуговуватись в освітньому процесі та ін. У 41,2% опитаних ця оцінка була низькою і у 49,3% – середньою. Лише 9,5% педагогів і психологів високо оцінили в цьому плані свої професійні здібності. Відтак, вважаємо необхідним науково-методичне забезпечення виховання підлітків уразливих категорій у закладах загальної середньої освіти та підвищення рівня поінформованості педагогів щодо технологій формування просоціальної поведінки учнів.

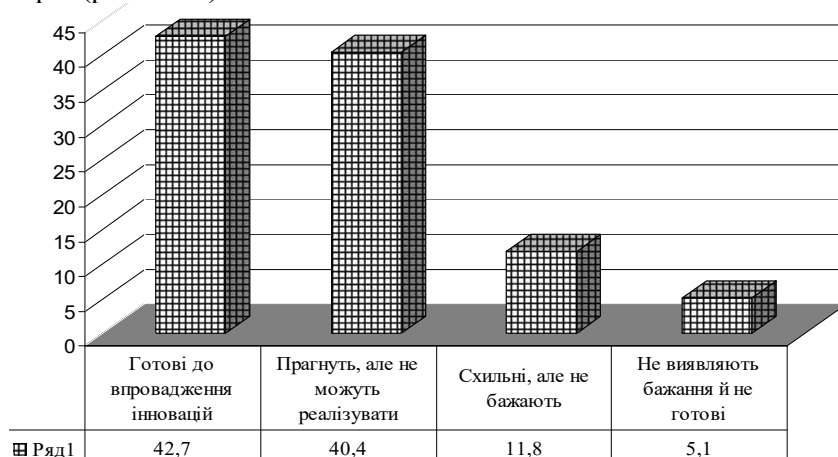
Загальна оцінка педагогами і психологами власної готовності до виховання підлітків уразливих категорій є наступною: високий рівень – 24,3% опитаних, низький – 28% і середній – 47,7%, що показано на рисунку 2.1.2.



**Рис. 2.1.2. Оцінка педагогами і психологами власної готовності до виховання підлітків уразливих категорій (у %).**

У зв'язку з тим, що виховна робота з підлітками уразливих категорій потребує від педагогів і психологів нетрадиційних підходів до вирішення виховних проблем та передбачає впровадження соціально-педагогічних технологій (тренінгової, ігрової, театральної, інформаційно-комунікаційних технологій) у освітній процес закладів загальної середньої освіти, ми вважали доцільним запропонувати учасникам опитування за модифікованою нами методикою готовності до здійснення інноваційної діяльності (Мордюк, 2017). Аналіз даних засвідчив, що 42,7% педагогів і психологів готові до впровадження інновацій, 40,4% – прагнуть до інноваційної діяльності, але не можуть реалізувати її. Додаткові опитування засвідчили, що така відповідь одержана через недостатність програмно-методичного забезпечення, зокрема методичних рекомендацій та посібників.

Також зазначимо, що 11,8% учасників дослідження вважають себе схильними до інноваційної діяльності, але не бажають здійснювати її у просторі свого закладу, і лише 5,1% опитаних не виявляють бажання й не готові до інноваційної діяльності, тобто не усвідомлюють практичну значущість різних інновацій у навчанні й вихованні учнів, зокрема підлітків уразливих категорій (рис. 2.1.3).



**Рис. 2.1.3. Оцінка психолого-педагогічної готовності до інноваційної діяльності (у %).**

Саме тому після серії консультацій із психолого-педагогічною громадськістю було розроблено для закладів загальної середньої освіти інформаційно-методичні матеріали, у яких запропоновано змістово-методичне та інструментально-технологічне забезпечення формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій.

Зауважимо, що наразі існує обмаль вітчизняних і зарубіжних психолого-педагогічних досліджень, які б розкривали стан готовності педагогів і психологів закладів загальної середньої освіти до виховання підлітків уразливих категорій. Проте, деякі аспекти даного питання проаналізовано у польських дослідників. Вчені Jagiełło (2013) та Zaremba (2015) також підтверджують численні факти недостатньої готовності педагогів до роботи із підлітками, зокрема тими, що схильні до агресії і насильства, а також із їхніми «жертвами». На думку дослідників, сучасному вчителю необхідно послуговуватись новітніми методами і технологіями, що сприятиме попередженню і подоланню випадків деструктивної поведінки учнів як у шкільному середовищі, так і у соціумі взагалі. Інші вчені Польщі Gołębniak, & Zamorska (2014) переконані, що в сучасних умовах суспільних змін у всьому світі, зокрема в системі освіти, формування готовності педагогів до професійного зростання, впровадження інновацій в освітньому процесі, виховної роботи з різними категоріями учнів можливе лише у постійній тісній співпраці педагогів із зарубіжними партнерами, міжнародними фондами, місцевими громадами, державними академічними установами, що сприятиме здійсненню спільних виховних, просвітницьких чи соціальних проєктів, які залучатимуть до цікавої і суспільно корисної діяльності як учнів, так і педагогів.

Виходячи з отриманих під час дослідження результатів, ми дійшли висновків щодо недостатньої готовності педагогів і психологів експериментальних закладів до виховання підлітків уразливих категорій, а отже, необхідності проведення з ними відповідної роботи, спрямованої на формування їхньої готовності до здійснення цього виду діяльності.

Переконані, що одним із головних пріоритетів сучасного виховання має бути створення такого безпечного і комфортного для школярів освітнього середовища, яке сприятиме привлас-

ненню учнями соціально значущих норм і цінностей, їхньої активної участі у громадському житті та отриманню ними практичного досвіду просоціальної поведінки. Саме тому з метою пошуку шляхів оптимізації виховної діяльності закладів загальної середньої освіти було розроблено анкету «*Організаційно-технологічне забезпечення формування просоціальної поведінки підлітків*». Питання анкети спрямовано на з'ясування знань і вмінь педагогів щодо сучасних соціально-педагогічних технологій, оцінки потенціалу цих технологій у формуванні просоціальної поведінки підлітків та власної готовності щодо їхнього впровадження в освітній процес закладу, а також різних форм залучення учнів та ролей педагогів під час застосування соціально-педагогічних технологій у виховній роботі.

Аналіз результатів засвідчив гендерний дисбаланс в освітньому середовищі: майже 92% опитаних педагогів – жіночої статі, і лише 8% – чоловічої; за місцем знаходження закладу освіти – 64% експериментальних шкіл складають міські школи і 36% – сільські (статистично значущої різниці між відповідями представників села і міста не виявлено); за стажем роботи педагогів – 77,5% респондентів мають понад 10 років роботи і більше половини опитаних – мають понад 10 років досвіду класного керівництва.

Найбільш популярними серед педагогів експериментальних закладів є особистісно-орієнтована технологія (78,1%) та інформаційно-комунікаційна (76,7%), третє і четверте місця за кількістю впроваджень посідають ігрова та тренінгова технології (відповідно 74% і 63,9%).

Згідно з результатами, у роботі з учнями педагоги застосовують у більшості випадків інтелектуально-пізнавальні та ситуаційно-рольові ігри (майже 81 і 78%), однак ними не приділено належної уваги (лише 8% випадків) іграм-проживанням, які допомагають учням зануритися в ту чи іншу життєву ситуацію, прожити, пережити її і зробити відповідні висновки, що, на нашу думку, є важливим у процесі формування просоціальної поведінки підлітків.

Тренінги для учнів проводяться педагогами переважно за проблематикою запобігання і вирішення конфліктів та розвитку життєвих навичок (74 і 71% відповідно), проте майже не акцен-



тується увага на питаннях соціальної активності (менше 20%), що визначило необхідність акцентування у програмі формувального дослідження на розвитку мотивації до просоціальних вчинків та просоціальних навичок учнів, а також залучення їх до реальної просоціальної діяльності, зокрема у різних видах проєктів.

Щодо останнього, відзначимо, що проєктна технологія, за відповідями вчителів, використовується у 63%, найбільші труднощі в педагогів виникають з упровадженням театральної технології – в цілому про її застосування у закладах освіти засвідчили лише 31,5 % педагогів, високу оцінку її виховного потенціалу (від 8 до 10 балів за 10-бальною шкалою) дали менше 22% опитаних, тоді як тренінгів і ігор – майже 40 і 33%. Привертає увагу, що серед усіх видів арт-технологій, які наразі, за відповідями педагогів, задіяно у закладах загальної середньої освіти, беззаперечними лідерами є флешмоби – більше 91% застосовують, приблизно у половині випадків використовуються публіцистична, драматична і гумористична вистави, проте така ефективна технологія, що залучає максимальну кількість підлітків на всіх етапах підготовки і презентації вистави, як форум-театр, – тільки в 11% випадків.

Відносно невисокою є і самооцінка педагогами власної готовності до застосування в освітньому процесі театральної технології – тільки 23,6% опитаних вважають себе готовими на 10 балів із 10 (натомість готовність до впровадження ІКТ, ігор та тренінгів за цією ж шкалою показали майже 42%, 48% та 36% вчителів відповідно), що свідчить про необхідність підвищення рівня готовності та професійної компетентності педагогічних колективів із впровадження театральної технології.

Окрім того, вартим уваги вважаємо те, що, незважаючи на заявлену високу частотність використання педагогами ІКТ та високу їхню готовність до впровадження цих технологій, педагоги використовують переважно можливості блогів і сайтів (майже 66%) і сучасних гаджетів, смартфонів тощо – 55%, та обмежено (тільки у 15% випадків) використовують такі ефективні сучасні засоби ІКТ, як веб-кейси для вчителів, які дозволяють створювати відеоряд для обговорення конкретної проблеми у вигляді ситуаційного завдання, а також лише у 25% веб-квести

для учнів, які побудовані на основі ресурсів Інтернету і поєднані загальною темою.

У процесі роботи за соціально-педагогічними технологіями педагоги декларують як найважливіші ролі координаторів і організаторів заходів (більше 70%) та свої партнерські відносини з учнями (у 85% відповідей), однак при цьому на етапі реалізації технологій звертаються по допомогу до колег-педагогів і адміністрації закладу (у 92% і 75% відповідно) і у значно меншій кількості випадків залучають учнівський актив класу та членів органів учнівського самоврядування. Участь учнів під час впровадження соціально-педагогічних технологій обмежується переважно роботою на інтернет-ресурсах, підбором музики та роботою з фонограмою, натомість участь у розробленні сценарних планів, підготовку технічного обладнання та створення рекламної продукції (плакати, стенди, буклети, листівки, брошури, присвячені певній акції чи заходу) їм довіряють лише у третині випадків. Відтак, обмежується мотиваційна й фасилітаційна роль педагогів з метою стимулювання активної діяльності учнів і успішної групової комунікації, а також більш активне залучення підлітків на всіх етапах створення і реалізації відповідних проектів і заходів.

Зауважимо, що взагалі не застосовують інноваційні соціально-педагогічні технології лише 1,4% респондентів та не проходили підготовку з їх упровадження у виховній діяльності 8,3% загальної кількості опитаних. Однак, майже 67% вчителів її підвищували на шкільних чи міських методичних об'єднаннях, 64% – на тренінгах і 61% – на курсах перепідготовки педагогів у системі післядипломної освіти. Інформацію щодо технологій більшість вчителів отримує з Інтернету (95,8%) або за допомогою самоосвіти (87,3%) без належної рефлексії, що актуалізує необхідність поліпшення науково-методичного забезпечення підвищення готовності й професійної компетентності педагогів до здійснення виховної діяльності взагалі й зокрема – виховання підлітків уразливих категорій.

## Література

1. Безпалько, О. В. (1999). Готовність студентів до роботи з «дітьми вулиць» (досвід України та країн світу). *Соціалізація особистості: міжкафедр. зб. наук. ст.*, 4, 54–60.
2. Бех, І. Д. (2014). Педагог у психологічно доцільній виховній самопрезентації. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал: матеріали звіт. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2013 рік*, 4, 13–16.
3. Кириченко, В. І. (Ред.), Єжова, О. О., Нечерда, В. Б., Тарасова, Т. В., & Хомич, О. Л. (2016). *Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу*: монографія. Тернопіль: Терно-Граф.
4. Кириченко, В. І., Нечерда, В. Б., & Тарасова, Т. В. (2017). Формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у загальноосвітніх навчальних закладах: до проблеми дослідження. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*, 56, 167–174.
5. Кремень, В. (2018). Освіта дорослих у вимірі філософії людиноцентризму. *Освіта і суспільство*, с. 6.
6. Мордюк, Л. (2017). Психолого-педагогічна готовність до інноваційної діяльності. *Методист*, 2 (62), 32–34.
7. Моторнюк, О. Ю. (2014). Моніторинговий підхід до вивчення стану навчання та виховання. *Завучу. Усе для роботи*, 19–20, 2–16.
8. Сайко, Х. Я. (2017). *Особистісна готовність корекційного педагога до виховання дітей з аутизмом: навчальний посібник*. Львів: Тріада Плюс.
9. Слостенин, В. А. (1982). Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Процесс подготовки учителя в системе высшего педагогического образования: межвуз. сб. науч. трудов*, с. 14–28.
10. Узнадзе, Д. Н. (1968). *Потребности. Поведение. Воспитание*. Москва: Наука.

11. Gołębnik, B. D., & Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli*. Podejścia–praktyka–przestrzeń rozwoju. Dolnośląska Szkoła Wyższa, 140 p. doi: [https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/197/1/Nowy\\_profesjonalizm\\_nauczycieli.pdf](https://opub.dsw.edu.pl/bitstream/11479/197/1/Nowy_profesjonalizm_nauczycieli.pdf)

12. Jagiełło, E. (2013). Dziecko a agresja. In *Dziecko w kulturze współczesnego świata*: Redakcja naukowa Ewa Jagiełło, Ewa Jówko (pp. 204–221). Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach Instytut Pedagogiki.

13. Tucker, C. J., Finkelhor, D., Shattuck, A. M., & Turner, H. (2013). Prevalence and correlates of sibling victimization types. *Child Abuse and Neglect*, 37 (4), 213–223. doi: 10.1016/j.chiabu.2013.01.006

14. Zaremba, M. P. (2015). Agresja i przemoc w szkole. Przegląd wybranych egzemplifikacji działań (nie) profilaktycznych podejmowanych przez nauczycieli oraz uczniów – kilka uwag praktycznych. In *Profilaktyka zagrożeń dzieci i młodzieży*: Redakcja Sławomir Cudak (pp. 175–188). Łódź, Warszawa: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk.

## Додаток

### Анкета

#### **«Організаційно-технологічне забезпечення формування просоціальної поведінки підлітків»**

*Єжова О. О., Кириченко В. І., Нечерда В. Б.*

### Шановний колего!

Ця анкета створена з метою пошуку шляхів оптимізації виховної діяльності закладів освіти, зокрема формування просоціальної поведінки підлітків. Оберіть, будь ласка, один із запропонованих варіантів відповіді.

Стать: 1  жін.; 2  чол.

Ваш заклад знаходиться у: 1  місті; 2  селі

Стаж педагогічної роботи:

до 5 р.;  до 10 р.;  понад 10 р.

Стаж класного керівництва:

немає; до  5 р.; до  10 р.;  понад 10 р.

1. Які соціально-педагогічні технології Ви застосовуєте у своїй виховній діяльності? (оберіть всі можливі варіанти відповідей):

- особистісно орієнтована
  - проектна
  - ігрова
  - інформаційно-комунікаційні
  - театральна
  - тренінгова
  - саморозвитку особистості
  - колективних творчих справ (КТС)
  - індивідуалізації навчання
  - інше (азначити, що саме)
- 

- не застосовую
- 

2. Звідки Ви отримуєте інформацію про соціально-педагогічні технології виховання учнів (оберіть усі можливі для Вас варіанти):

- самоосвіта
  - Інтернет
  - шкільна бібліотека
  - електронна бібліотека Національної академії педагогічних наук України
  - періодична педагогічна преса
  - інше (азначити, що саме)
- 

- не обізнаний (а) з цієї проблематики.
- 

3. Чи проходили Ви підготовку з впровадження соціально-педагогічних технологій у виховній діяльності й де саме?

- дистанційні курси підвищення кваліфікації
- курси перепідготовки в системі післядипломної освіти
- стажування
- методичні об'єднання вчителів

- науково-практичні конференції, семінари
  - тренінги
  - вебінари
  - інше (зазначити, що саме)
- 

- не проходив (ла) підготовку з цієї проблематики.

4. Які види тренінгів Ви проводили для учнів (оберіть усі можливі варіанти відповідей):

- конструктивної взаємодії батьків і дітей
  - розвитку соціальної активності
  - розвитку життєвих навичок (спілкування, відповідальності, емпатії, креативності, самоорганізації, здорового способу життя тощо)
  - створення проектною команди
  - корекційні (зниження рівня тривожності, зняття агресії тощо)
  - запобігання і вирішення конфліктів
  - упевненої поведінки
  - лідерства
  - просвітницько-профілактичні (запобігання поширенню ВІЛ / СНІД, права дитини, профілактика вживання ПАР, профілактика девіантної поведінки)
  - інше (зазначити, що саме)
- 

- не проводив (ла).

5. Які види ігор Ви застосовуєте у своїй роботі з учнями (оберіть усі можливі варіанти відповідей):

- народні
- інтелектуально-пізнавальні
- ситуаційно-рольові
- військово-спортивні
- інноваційні (продуктивні)
- ігри-розминки
- ігри-проживання

- ігри-подорожі
  - ігри-проекти
  - ігри-епопеї
  - фестивальні ігри
  - ділові ігри
  - психологічні акції
  - станційні (квести)
  - інше (зазначити, що саме)
- 
- 
- 

6. З якими видами сучасних арт-технологій Ви знайомі (оберіть усі можливі варіанти):

- публіцистична вистава (агітбригада)
  - пластично-хореографічна вистава
  - драматична вистава
  - гумористична вистава
  - тіньовий театр
  - настільний театр
  - фланеграф
  - пальчиковий театр
  - ляльковий театр
  - театр масок
  - театр пантоміми
  - інтерактивна театральна програма
  - флешмоби
  - перформанси
  - форум-театр
  - 3d-інсталяції
  - інше (зазначити, що саме)
- 
- 
-

7. Які засоби і форми ІКТ Ви застосовуєте у виховній роботі з учнями (оберіть всі можливі варіанти відповідей):

- портал превентивної освіти
- веб-квести
- веб-кейси
- Google forms
- підшивки
- Інтернет-серфінг
- блоги, сайти
- групи на Facebook
- чат
- форум
- краудфандингові платформи
- краудсорсингові майданчики
- віртуальний клас
- електронна пошта
- сучасні гаджети (смартфони тощо)
- інше (вказати, що саме)

---



---



---

8. За шкалою від 1 до 10 оцініть потенціал зазначених технологій у формуванні просоціальної поведінки підлітків:

а) ІКТ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

б) ігрової технології

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10



*в) тренінгової технології*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

*г) театральної технології*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

9. За шкалою від 1 до 10 оцініть свою готовність до застосування зазначених технологій у формуванні просоціальної поведінки підлітків:

*а) ІКТ*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

*б) ігрової технології*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

*в) тренінгової технології*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

*г) театральної технології*

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

10. Чи залучаєте Ви учнів до участі у наступній діяльності:

цілепокладання – визначення мети, завдань і ключових напрямів виховної роботи з класом

планування – упорядкування календарно-тематичної циклограми виховної роботи з класом

- створення розробок (сценарних планів) конкретних виховних заходів чи проектів
- впровадження – реалізація планів чи благочинних проектів
- підсумкова рефлексія і аналіз проведених заходів, акцій, благочинних проектів.

*11. У якій формі проявляється участь учнів під час впровадження соціально-педагогічних технологій:*

- робота з інтернет-ресурсами
  - виготовлення костюмів
  - підбір музики, робота з фонограмою
  - створення наочних матеріалів
  - підготовка приміщення, зокрема оформлення інтер'єру
  - підготовка технічного обладнання
  - створення рекламної продукції (плакати, стенди, буклети, листівки, брошури, присвячені певній акції закладу)
  - інше (вказати, що саме)
- 
- 
- 

*12. Які ролі, на Вашу думку, мають виконувати педагоги в ході роботи за соціально-педагогічними технологіями (оберіть усі можливі варіанти відповідей):*

- модератор – контролює хід дійства, виступає ведучим
- координатор – узгоджує спільні дії учасників
- організатор – налагоджує і спрямовує роботу творчої групи і учасників
- куратор – наглядає за ходом роботи, перевіряє якість виконання учасниками їхніх завдань і доручень
- фасилітатор – забезпечує успішну групову комунікацію
- мотиватор – стимулює активність, надихає на спільну діяльність

- наставник – передає знання та досвід для успішного виконання задуму, вносить правки в процесі його реалізації
  - партнер – спільна з учнями реалізація сценарних розробок чи благодійних проєктів
  - інше (вказати, що саме)
- 
- 
- 

*13. До кого, як правило, Ви звертаєтесь по допомогу під час застосування соціально-педагогічних технологій у виховній роботі з учнями (оберіть усі можливі варіанти відповідей):*

- адміністрації закладу
  - колег-педагогів
  - учнівського активу класу
  - членів органів учнівського самоврядування
  - батьків учнів
  - волонтерів
  - представників громадських організацій
  - інше (вказати, що саме)
- 
- 
- 

## **2.2. Підвищення професійної компетентності педагогів як виховників**

На сучасному етапі модернізації системи освіти особливої актуальності набувають питання підвищення професійної компетентності педагогів закладів освіти, оскільки від її розвиненості прямо пропорційно залежать навчальні результати і сформованість ключових життєвих компетентностей учнів. Дослідженню цієї проблематики присвячено чималу кількість наукових досліджень, що свідчить про її беззаперечну актуальність на різних етапах розвитку суспільства та реформування системи загальної середньої освіти України.

Відповідно до Концепції Нової української школи, учитель у своїй педагогічній діяльності має спиратися на засади особистісно зорієнтованої моделі освіти, яка, на думку Сидоренко, передбачає «максимальне наближення навчання й виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів, забезпечення морально-психологічного комфорту, відмови від орієнтації освітнього процесу на середньостатистичного школяра» (Сидоренко, 2018, с. 5).

Процес виховання учнів у новій українській школі має ґрунтуватися на цінностях: морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе й інших людей) і соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови та культури, патріотизм, дбайливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність).

На важливості посилення уваги до ціннісного наповнення виховання наголошує академік Андрущенко, стверджуючи: «Нові покоління, які йдуть у життя і які вже завтра визначатимуть культурне обличчя Європи, потребують новітнього виховання у дусі демократії і прав людини, миролюбства і толерантності, поваги одне до одного і активної взаємозбагачуючої співпраці» (Андрущенко, 2015, с. 6).

На наше переконання, це визначає необхідність посилення у сучасних закладах освіти просоціальних тенденцій виховної діяльності. Організуючи виховний процес, педагог повинен орієнтуватися на:

- виховання в учнів не лише відповідальності за себе, а й за розвиток і добробут країни та всього суспільства;
- формування сильних рис характеру й моральних чеснот шляхом набуття наскрізного досвіду поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей та справ;
- забезпечення партнерської взаємодії учасників освітнього процесу у розбудові освітнього середовища закладу;
- створення атмосфери довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки у разі виникнення труднощів у навчанні й повсякденному житті учнів;

– формування оптимальної траєкторії розвитку кожної дитини через співпрацю вчителя з практичним психологом і соціальним педагогом;

– запровадження в освітній процес програм з формування якостей просоціальної особистості та із запобігання дискримінації, насильства і знуцання у дитячо-підлітковому середовищі;

– взаємну повагу й полілогову взаємодію між учнями, батьками, педагогами, адміністрацією закладу освіти та іншими учасниками освітнього процесу.

Вважаємо, що такий підхід сприятиме формуванню учнів як відповідальних членів суспільства, здатних самостійно долати проблеми повсякденного життя, свідомо ставитися до обрання шляхів власного розвитку і життєздійснення, брати активну участь у розбудові громадянського суспільства і держави.

З такими важливими завданнями може упоратися лише педагог нової формації, який перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, є достатньо вмотивованим і компетентним; «навчання і виховання якого за новими стандартами і на спільній ціннісній платформі є завданням загальноєвропейського значення» (Андрущенко, 2015, с. 6–7).

Він сповідує академічну свободу, володіє навичками випереджального проектного менеджменту (планування й організація навчання, розроблення навчально-методичного забезпечення, оцінювання тощо), самостійно й творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентричний процес, трансформуючи методи, прийоми і технології навчання залежно від запитів і потреб замовників освітніх послуг, формуючи ціннісне ставлення дитини до сучасного світу та бачення свого місця в ньому. «Замало визначити, що це вчитель-тьютор, вчитель-наставник, фасилітатор здобувача освіти. Нині важливо окреслити його креативні функції, творчий педагогічний потенціал, завдяки яким він формує непересічну творчу особистість, виявляє і розвиває її здібності й обдарованість, креативне мислення, фактично конструює, якщо можна так сказати, інноваційну людину майбутнього. Тому вчитель не повинен бути «транслятором знань», а мусить стати організатором особистісно зорієнтованого освітнього процесу, завдяки якому його вихованці

набуватимуть **знань і компетентностей**, необхідних людині в ХХІ ст.» (Ляшенко, 2018, с. 10).

Отже, такий педагог закладає надійне підґрунтя навчання впродовж життя для особистісної самотрансценденції, прагнення до постійного підвищення професійної компетентності. Новий Закон України «Про освіту» значно розширює можливості підвищення кваліфікації педагогів, бо дає змогу обирати напрям навчання та вдосконалити уміння і навички відповідно до власних потреб та інтересів. Перепідготовка педагога може здійснюватися у вигляді *формальної* (зазвичай – у ІІІО чи у закладах освіти), *неформальної* (участь у різноманітних програмах, які організують недержавні структури та організації) та *інформальної* (самоосвіта, що передбачає самостійне здобуття знань і компетентностей) *освіти* (Закон України, 2018).

Окрім курсів інститутів післядипломної педагогічної освіти педагог може наразі обирати такі види підвищення кваліфікації: навчання за освітньою програмою, стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, воркшопах, майстер-класах тощо.

Аналіз зарубіжного досвіду (Семенець-Орлова, 2019; Степанюк, 2019) свідчить, що у країнах з ефективною системою післядипломної освіти педагогів зорієнтовано на задоволення потреб кожного закладу освіти та індивідуальних інтересів окремого вчителя. У Великій Британії, Німеччині, Польщі та Китаї досить поширеною практикою є перепідготовка вчителів безпосередньо у закладах освіти. Організація навчань педагогів відбувається завдяки тісній співпраці закладу з інститутами післядипломної освіти, закладами вищої освіти, місцевими органами управління освітою і методичними службами.

Система підвищення кваліфікації через наставництво досвідчених педагогів дає змогу вдосконалити педагогічну майстерність учителів-стажистів і початківців, обмінюватися досвідом роботи шляхом взаємовідвідування уроків, апробувати теоретичні знання на практиці. До того ж, у деяких країнах школи створюють власні навчальні курси для підвищення кваліфікації вчителів і забезпечують педагогів необхідними методичними

матеріалами й фінансовою підтримкою у професійному та особистісному зростанні (Бугайчук, 2018, с. 31).

Наша взаємодія із розгалуженою мережею експериментальних закладів освіти з усіх куточків України дозволяє стверджувати, що модель підвищення професійної компетентності на робочому місці є також надзвичайно поширеною.

За українським законодавством ключовою фігурою в реалізації мети і завдань виховання у сучасному закладі освіти є класний керівник, отже саме рівень його професійної компетентності постає фактором, який визначає успіх чи неуспіх будь-яких змін у сфері виховання дітей та учнівської молоді.

Суспільство загалом і батьки здобувачів освіти висувають цілий ряд вимог до його здатностей (див. рис. 2.2.1).

Професійна компетентність класного керівника включає: **знання базових педагогічних понять** (цінності, цілі й завдання виховання; зміст, технології, методи, форми, засоби виховання) й **основних положень сучасних підходів і концепцій виховання** та **володіння базовими виховними вміннями**: *проектувальними* (вміння розробити концепцію виховання, програму виховання класу, програму роботи з батьками, програму розвитку особистості, вміння відбирати виховні технології); *організаційними* (вміння організовувати педагогічну взаємодію; вміння організувати індивідуальну, групову, колективну, виховну діяльність учнів); *комунікативними* (вміння здійснювати діалогічне і полілогічне спілкування, вести дискусію, розв'язувати конфлікти, переконувати); *діагностичними* (вміння визначати критерії, показники розвитку особистості, класного колективу, вміння розробляти діагностичну програму, вміння діагностувати розвиток особистості вихованця, класного колективу, оцінювати ефективність виховного процесу тощо); *дослідницькими* (вміння ідентифікувати проблеми виховання, відбирати й застосовувати методи педагогічного дослідження; вивчати й аналізувати інноваційний педагогічний досвід); *рефлексивними* (вміння організувати рефлексивну діяльність свою й учнів).



**Рис. 2.2.1. Навички сучасного класного керівника.**



У класичній педагогіці ідеальний виховник розглядався як ідеальна людина, яка знає і вміє робити ідеальними своїх вихованців. Класний керівник повинен був організовувати виховання як передавання культурного досвіду від старшого до молодшого покоління, як процес створення оптимальних умов для реалізації вихованцем свого природного потенціалу, формування системи ціннісних ставлень до світу та самого себе, формування оптимістичної гіпотези свого розвитку впродовж усього життя.

В умовах сучасного полікультурного глобалізованого світу, в якому співіснує велика кількість відмінних ідеалів, а принципи класичної педагогіки перестають працювати, система роботи класного керівника має бути налаштована на діалогову та полілогову взаємодію – відкриту, гнучку спільну дію всіх учасників освітнього процесу, постійний обмін і взаємне збагачення суб'єктного досвіду педагога і учнів.

Як зазначає академік Бех (Бех, 2015), напрями виховної діяльності класного керівника мають бути зорієнтовані на сучасні соціально-культурні реалії і передбачати різні завдання (рис. 2.2.2).

*Зміст діяльності класного керівника визначається його функціями як організатора виховного процесу в конкретному класі. Найважливішими з них є наступні:*

*виховна* – розвиток життєвої компетентності, життєстійкості, життєздатності та життєтворчості учнів; виховання вольових якостей, рис характеру – відповідальності, порядності, цілеспрямованості, наполегливості, толерантності;

*соціального захисту дитини* – захист і підтримка інтересів, прав; захист дітей від негативних впливів оточуючого середовища, сприяння соціальному становленню учнів, вирішенню їхніх соціальних проблем, розвиток соціальної активності, соціальної мобільності;

*організаторська* – організація дитячого колективу, його згуртування, активізація, розвиток самоврядування, підтримка ініціатив учнів, надання допомоги учням у самореалізації;

*дослідницько-діагностична* – здійснення моніторингових досліджень організації виховного процесу, розвитку дитячого колективу, особистості учнів, розвитку учнівського самовряду-

вання, вивчення соціальних, життєвих проблем учнів, проблем сімей учнів тощо;



**Рис. 2.2.2. Актуальні завдання виховної діяльності класного керівника (за І. Бехом).**

*прогностично-проектна* – аналіз стану і тенденцій виховного процесу, визначення цілей та завдань, шляхів та засобів його оптимізації, проектування, програмування та планування заходів розвитку учнів, дитячого колективу;

*профілактична* – попередження виникнення та поширення в класі негативних соціальних явищ (негативна підліткова субкультура, алкоголізм, наркоманія), попередження життєвих криз в учнів уразливих категорій;

*корекційна* – виправлення в учнів негативних якостей, асоціальних паттернів поведінки.

Отже, маємо прийняти, що ми живемо у часи, коли «знання, інтелект, інформація утверджуються в ролі основного агента соціальних і політичних змін. Учитель має відчутти й розпізнати ці процеси першим, а тому першим має відшукати й реалізувати відповідь, адекватну потребам практики» (Андрущенко, 2015, с. 28). Закладу освіти потрібен класний керівник, не тільки здатний жити в умовах постійних змін і працювати під дією турбулентних інформаційних потоків, а й здатний бути суб'єктом цих змін, їхнім ініціатором й активним учасником і передавати ці вміння своїм учням.

На жаль, доводиться констатувати, що рівень розвитку професійної компетентності багатьох класних керівників сьогодні не відповідає вимогам сучасної соціокультурної ситуації. Як показує практика, у значної кількості класних керівників спостерігаються:

– відсутність концептуальності в організації виховної діяльності;

– недостатня обізнаність щодо особливостей соціального і психологічного розвитку сучасних дітей і підлітків (представників «цифрового покоління»), сучасних виховних технологій;

– стереотипізація діяльності, мислення й поведінки, які склалися в умовах одноманітної системи й авторитарних методів виховання;

– низький рівень професійної рефлексії;

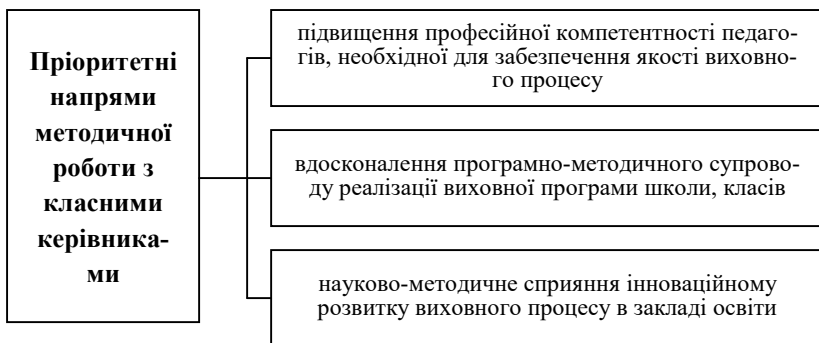
– невміння вибудувати програму свого професійно-особистісного саморозвитку;

– ригідність до інновацій.

Якими ж бачаться контури системи методичної роботи з класними керівниками у закладах освіти? Перш за все, ця робота повинна відповідати потребам здобувачів освіти та їхніх батьків і тим завданням, які ставить перед класними керівниками суспільство. Вона повинна бути гнучкою, мобільною, враховувати швидкозмінність виховних тенденцій і змісту виховання й адекватно реагувати на ці зміни.

*Метою методичної роботи з класними керівниками* вбачаємо сприяння забезпеченню якості виховання в закладі освіти засобами розвитку професійної компетентності класних керівників.

*Пріоритетні напрями методичної роботи з класними керівниками* наведено на рис. 2.2.3:



**Рис. 2.2.3. Пріоритетні напрями методичної роботи з класними керівниками.**

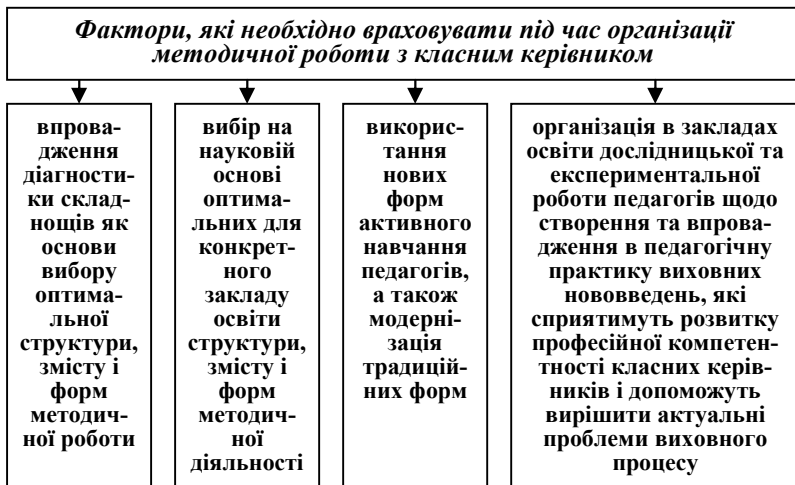
Підвищення професійної компетентності педагогів повинно базуватися на інформації, отриманій у результаті, з одного боку, діагностики якості результатів виховного процесу, з іншого – виявлення прогалин у діяльності та професійних запитів класних керівників. У зв'язку з цим в межах цього напрямку необхідно сприяти подоланню виявлених недоліків у професійній підготовці класного керівника, стабілізації успішних проявів в їхній виховній діяльності, задовольняти методичні потреби педагогів засобами організації проблемних семінарів, семінарів-тренінгів, круглих столів, дискусій, ділових ігор та індивідуального консультування.

Методична робота з класними керівниками має переорієнтуватися на більшу персоніфікацію, надаючи кожному педагогу ширші можливості для розвитку своєї професійної компетентності в прийнятний для нього спосіб (дистанційні курси, онлайн-семінари, вебінари, тренінги, науково-практичні конференції, інтерактивні педагогічні ради, педагогічні проекти тощо).

Домінантною стає методична підготовка класного керівника, який усвідомлює значущість нових професійних знань, вміє працювати в умовах вибору педагогічної позиції, технологій, змісту і форм виховної діяльності, володіє сучасним інструментарієм вивчення особистості вихованця чи колективу учнів, готового робити усе можливе, аби допомогти кожній дитині пізнати і розвинути себе.

Акценти в підготовці класних керівників мають бути перенесені на *посилення технологічного аспекту*, оволодіння ними сучасними виховними технологіями й механізмами опанування перспективних моделей педагогічного досвіду та набуття власного в широкій і різноманітній виховній практиці.

Під час організації методичної роботи з класними керівниками необхідно враховувати наступні фактори (рис. 2.2.4):



**Рис. 2.2.4. Фактори, які необхідно враховувати під час організації методичної роботи з класними керівниками.**

Для сучасної виховної практики важливо, щоб класний керівник володів широким спектром інтерактивних виховних технологій на кшталт технології моделювання виховної системи класу; технології соціального проектування; технології колективного планування життєдіяльності класу; технології педагогічної діагностики; технології підготовки і проведення особистісно орієнтованої класної години; технології організації ділового та дружнього спілкування учнів; технології розбудови індивідуальної виховної взаємодії з підлітками; технології організації педагогічної взаємодії з батьками здобувачів освіти тощо (Кириченко, & Ковганич, 2018, с. 54–57).

Окремо слід наголосити на актуальності інформаційної компетентності класного керівника, оскільки нормативними документами МОН України передбачено створення хмароорієнтованої «віртуальної учительської» засобами хмарних сервісів Google. Документація щодо виховної діяльності закладу освіти розміщується на Google Диску у розділі віртуальної учительської «Позакласна діяльність». Це можуть бути:

1. Плани роботи педагога-організатора (річні, місячні, тематичні), створені засобами Google Таблиць, що мають налаштування спільного доступу для адміністрації ЗЗСО та класних керівників.

2. Документація органу учнівського самоврядування (план роботи, протоколи засідань, портфоліо), створена засобами Google Документів, Таблиць і Презентацій, яка має налаштування спільного доступу для адміністрації, членів учнівського самоврядування та частково для учнів школи.

3. План самоосвіти педагога-організатора, створений засобами Google Таблиць – доступ до цього документу мають також керівник ЗЗСО та заступник з виховної роботи.

4. Щоденник педагога-організатора, що містить відомості про загальношкільні свята, заходи, бесіди, виставки, відкриті заходи класних керівників по паралелях, зустрічі з відомими людьми, екскурсії тощо. У ньому зазначається дата, назва заходу, хто його проводив, тобто він має вигляд табличного документу і також створений засобами Google Таблиць.

5. Графік роботи шкільних гуртків, секцій, який знаходиться у відкритому доступі для всіх бажаючих.

6. Список здібних, талановитих учнів із вказівкою нахилів (з метою залучення їх до організації позакласних заходів) – спільний документ з доступом для адміністрації, а також шкільного психолога та соціального педагога.

7. Список дітей з неблагополучних сімей (з метою залучення їх до участі в житті школи та проведення позакласної роботи) також із доступом для адміністрації, шкільного психолога та соціального педагога.

8. Фотозвіти проведених виховних заходів публікуються у Google Фото у публіках з відповідними назвами та датами проведення, що відкриті для перегляду у вільному доступі. Відеозвіти заходів опубліковані на YouTube каналі школи у відповідному плейлисті (списку відтворення), призначеному саме для позакласної роботи (Наказ МОН, 2018).

Педагоги-практики схвально відгукуються про запровадження електронного документообігу і відзначають, що робота у хмарі не потребує значних зусиль, витрат часу та специфічних навичок роботи з комп'ютерною технікою. Інтерфейс сервісів Google є максимально простим та інтуїтивно зрозумілим, отже не вимагає додаткового вивчення. Таким чином, наповнюючи відповідний розділ віртуальної учительської поточними документами, ми з часом отримуємо на Google-Диску всю потрібну для подальшої роботи документацію, фото- та відеоархіви, систематизовані, надійно збережені, доступні будь-де та будь-коли без необхідності зайвого копіювання та друку (Кошик, & Хатько, 2019).

Вище ми зауважували, що поняття «професійна компетентність педагога» є динамічним конструктом, адже на його зміст впливають всі ті процеси, що відбуваються як у соціумі взагалі, так і в освіті зокрема, як у педагогічній науці, так і у виховній практиці. Визначаючи це поняття, вчені переважно підкреслюють наявність спеціальних знань із конкретної дисципліни і загальної ерудиції, вмінь використовувати ці знання й оновлювати їх у процесі виконання професійних функцій, а також мотивації відповідально здійснювати професійну діяльність. На розвиток вищезазначеного спрямовуються різні методи підвищення професійної компетентності педагогів.

У нашому дослідженні одну з найвищих оцінок за ефективністю навчання педагогів виявив метод *воркшопу*. Його формат потужно сприяє розвитку особистості педагога, що нерозривно пов'язаний із самовихованням і самоосвітою, із прагненням до самостійного поповнення своїх знань, рефлексивного осмислення продуктивного досвіду колег і його креативного адаптування. З цього приводу академік Василь Кремень зауважує: «Аби не відстати від прогресивних змін, людина має формуватися як така, для якої знання є основою життя й діяльності, методологією пошуку й ухвалення рішень. Мало побороти відстань між засвоєними знаннями й діяльністю людини, треба зробити знання основою всієї її поведінки і життя у будь-якій сфері, її сутнісною основою. Для такої людини навчання, отримання нової інформації має стати сутнісною рисою способу життя. Людина розумна (*homo sapiens*) у XXI ст. – це людина, яка постійно навчається» (Кремень, 2018, с. 6). Особливо, на нашу думку, ці настанови є актуальними для педагогічної громадськості.

Саме поняття «*воркшоп*» (у перекладі з англ. «*workshop*» – робоча майстерня) вказує на його центральну ідею: активність і самостійність всіх учасників з акцентом на здобутті ними динамічного знання. Кожен з учасників приходить на воркшоп із своїм унікальним і неповторним досвідом і таким же індивідуальним поглядом і ставленням до тих чи інших виховних проблем. І, головне, всі учасники апріорі готові ділитися методичними здобутками й відкриті до зворотного зв'язку щодо можливих «підводних каменів» виховної практики, що дозволяє поглянути на обговорювану проблему об'ємно, з різних, часом найнесподіваніших ракурсів.

Обираючи для підготовки педагогів експериментальних закладів освіти до впровадження програми формувального етапу дослідження саме воркшоп, ми враховували наступні його відмінності від таких звичних форм спільного навчання, як семінари чи тренінги:

– це колективна робота з акцентом в освітньому процесі на самостійному взаємонавчанні учасників, бо воркшоп завжди ґрунтується на активному залученні та взаємодії усіх його учас-



ників, що досягається відсутністю поділу групи на слухачів і спостерігачів;

– учасники воркшопу самі обирають тему, визначають її цільові орієнтири, організують процес навчання й задають темп роботи, тобто несуть відповідальність за увесь навчальний процес;

– головна мета воркшопу – це усвідомлення індивідуального рішення конкретних завдань кожним з його учасників;

– воркшоп завжди складається з мінімуму теорії (інколи спостерігається навіть повна відсутність і будь-якої «вступної» інформації) та максимуму практики і жвавого обговорення досвіду інших;

– процес навчання заснований на особистих переживаннях і отриманому досвіді кожного з учасників, а оптимальна атмосфера й умови для процесу навчання створюються ефектом групової динаміки;

– роль ведучого у воркшопі істотно менша, аніж ролі його учасників, і обмежується виконанням функцій модератора, який спрямовує діяльність групи, допомагає учасникам визначити цільові орієнтири й обирає методи та прийоми для активної взаємодії (аналіз ситуацій, створення проектів та презентацій, «мозковий штурм», параметричний практикум, виконання індивідуальних і групових вправ тощо);

– по завершенню воркшопу кожен учасник повинен отримати той результат, який був запланований ним на самому початку, отже, результативність воркшопу визначається внеском кожного з них. Ми головним результатом воркшопу вважаємо те, що в учасників залишається певний інструментарій, модель організації діяльності з конкретної проблематики.

З огляду на вищезазначене, можна сказати, що на воркшопі навчаються за допомогою отримання життєвого досвіду й особистого переживання, що набагато легше досягається у груповому, ніж в індивідуальному навчанні.

Тривалість воркшопів різна. Є міні-воркшопи, що тривають лише одну годину, але час проведення більшості з них коливається від половини дня до тижня.

Їхня найважливіша характеристика – різноманіття. Будь-який добре організований воркшоп передбачає сукупність різ-

них методів, які активізують учасників, перетворюючи їх у співтворців процесу навчання (Фопель, 2010, с. 14–16).

Розглянемо планування і підготовку до роботи із педагогами за цим методом на прикладі воркшопу «Практики формування просоціальної поведінки учнів», що був проведений в рамках експериментально-практичного етапу дослідження «Технології формування просоціальної поведінки підлітків уразливих категорій у загальноосвітніх навчальних закладах», здійснюваного співробітниками лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України упродовж 2017-2019 років. Безпосередніми його учасниками стали педагоги експериментальних закладів освіти лабораторії з Дніпропетровської, Черкаської, Київської і Харківської областей та м. Києва, які були не простими виконавцями кимось складеної програми, а співавторами у її розробці та рівноцінними партнерами у її впровадженні.

Розмірковуючи про необхідність партнерської співпраці науковців і педагогів-практиків, академік Бех наголошує: «Єдино доречне рішення педагога має полягати в тому, щоб творчо адаптувати ту чи іншу наукову рекомендацію до певної виховної ситуації. При цьому стратегія такої адаптації базується на тому, щоб забезпечити оптимальний моральний розвиток всіх вихованців, зважаючи на їхні потенційні можливості» (Бех, 2015, с. 11). Грунтуючись на наукових висновках академіка Беха, вважаємо, що успішне впровадження виховних інновацій має спиратися на три потужні стовпи: *свобода вибору* (для класного керівника), *кваліфікована підтримка* (від колег і координаторів експериментальної роботи в закладі), *своєчасна допомога* (від адміністрації і наукових консультантів). Зважаючи на це, упродовж реалізації наших спільних задумів науковці лабораторії постійно контактують із творчими групами педагогів, надаючи перевагу живому, а не мережевому спілкуванню та інтерактивним формам і методам співпраці, одним з яких у нашому дослідженні себе зарекомендував воркшоп (Кириченко, & Нечерда, 2018).

Загально визнано, що орієнтовний план підготовки і проведення воркшопу передбачає наступні аспекти:

1) *уточнення загальних цілей і очікуваних результатів* (як учасників, так і модераторів), що має полегшити усвідомлення й окреслення індивідуально-групових траєкторій вирішення конкретних завдань кожного його учасника;

2) *суголосність освітніх впливів* (узгоджене використання методів, прийомів і технік, що плануються: РР-презентації, мозковий штурм, висвітлення й аналіз успішних практик, дискусія, інфографіка, майндмеппінг (техніка візуалізації мислення шляхом створення ментальних карт), плейбек-театр тощо);

3) *чітке планування часу* (раціональне використання часу, відведеного на воркшоп) – якщо за браком часу передбачається лише його фрагмент загальною тривалістю 90 хв., то на вступні уваги модераторів варто виділити 5 хв., на виступи учасників не більше 10 хв. та на підсумкове резюме модераторів 5 хв.;

4) *тематичне планування і навчальні цілі* (порядок тем, що плануються до висвітлення) – до прикладу, зазначений вище воркшоп «Практики формування просоціальної поведінки учнів» передбачав обмін досвідом у площині провідної теми – створення простору самореалізації учнів у соціально значущій діяльності;

5) *зумовленість індивідуально-стилістичних особливостей* (на чому саме і як робитиметься акцент під час групової роботи) – у випадку воркшопу «Практики формування просоціальної поведінки учнів», враховуючи специфіку аудиторії, виклад інформації здійснювався концентрованими колами з прив'язкою до основного поняття дослідження «*просоціальна поведінка*» і *провідної теми воркшопу*; очікуваними результатами мали стати усвідомлення змістових і організаційних акцентів педагогічної взаємодії з проблематики самореалізації учнів у соціально значущій діяльності та поповнення власної методичної скарбнички продуктивних методик формування просоціальної поведінки, збагатившись успішним досвідом колег;

6) *врахування особливостей слухачів* (що спільного у членів групи, чим саме вони відрізняються, який професійний досвід вони залучають) – у воркшопі «Практики формування просоціальної поведінки учнів» брали участь директори та заступники директорів з виховної роботи із 7-ми експериментальних закладів загальної середньої освіти, відповідальні за здійснення

дослідно-експериментальної роботи, а також актори студії педагогічного плейбек-театру ЗЗСО № 105 м. Кривого Рогу Дніпропетровської обл.; учасники відрізнялися за віком, педагогічним стажем і досвідом залученості до експериментальної роботи; роль ведучих при цьому обмежувалася виконанням функцій модераторів, однак, зауважимо, що окрім завдань із створення простору самореалізації учнів у соціально значущій діяльності, які кожен з учасників формулював для себе і для свого закладу освіти, модераторами заходу було передбачено заповнення учасниками власних карт пам'яті – так званих «mind map» при висвітленні кращих практик такої діяльності у закладах загальної середньої освіти, що допомагають по поверненні легко пригадати побачене і почуте;

7) *інвентаризація ресурсної бази* (зокрема, технічних ресурсів) – перевірка забезпеченості учасників столами і стільцями для роботи, обладнанням для демонстрації РР- та відеопрезентацій, дошками (фліп-чартами) для скрайбінгу, підручними матеріалами, а також достатності й безпечності простору для виступу акторів плейбек-театру;

8) *підбиття підсумків* – організація методичної рефлексії спільної роботи (аналіз відповідності власних очікувань результатам роботи групи і визначення свого внеску в досягнення продуктивного результату); оновлення методико-технологічного інструментарію формування просоціальної поведінки учнів закладів загальної середньої освіти шляхом забезпечення учасників інформаційно-методичними матеріалами воркшопу, презентаціями колег та створення власних путівників з організації простору самореалізації учнів у соціально значущій діяльності (карти пам'яті).

Учасники воркшопу у своїх підсумкових висловлюваннях визнавали воркшоп ефективним методом підвищення професійної компетентності педагогів, що допомагає кожному розкритися, поділитися власним баченням вирішення проблеми і збагатитися цінним конкретним досвідом інших учасників творчої групи та змоделювати на основі запропонованих практик новий погляд і розуміння подальшої власної роботи (Кириченко, & Нечерда, 2018).

Звичайно, варто при цьому відзначити, що найбільша продуктивність у вивченні інноваційних теорій чи практик не досягається одноразово. Для цього має бути забезпечено системність занурення педагогів у проблемний контекст і можливість діалогового спілкування, взаємодопомоги та взаємоконсультацій. Практика засвідчує, що цьому може сприяти виокремлений в закладі освіти і спеціально облаштований стимулюючий простір для спільної роботи – так званий *коворкінг* (дослівний переклад англійського поняття «*co-working*» – «спільна робота»).

Для проведення коворкінгу може стати корисним будь-яке приміщення (кабінет психолога, читальна зала шкільної бібліотеки тощо), обладнане для спільної роботи кількох осіб, де можна вільно спілкуватися та дискутувати; де є необхідні інформаційно-методичні матеріали для саморозвитку; де налагоджуються контакти і укладаються домовленості з однодумцями. Однак, за можливості, у закладі варто було б обладнати окреме приміщення (на кшталт тренінгової чи клубної кімнати) з виходом до Інтернету та сучасними засобами для інтерактивної спільної праці, доступ до якого може отримати кожен бажаючий. Такий простір без керуючої особи та прив'язки до розкладу уроків, де творчі педагоги можуть працювати і, головне, співпрацювати у комфортній обстановці, може перетворитися на потужний мотиватор їхньої участі в дослідно-експериментальній роботі, яка приносить вчителям задоволення і водночас сприятиме підвищенню професійної компетентності.

Необхідність і дієвість такої творчої плідної співпраці науковців-дослідників і педагогів-практиків підтверджують висновки академіка Кременя: «Саме активна взаємодія, діалог освітянської і наукової спільнот... – це запорука успішного розвитку освіти дорослих і суспільства в цілому. За таких умов талановита й по-сучасному освічена нація зможе забезпечити достойний розвиток своєї держави, гідне життя її громадян» (Кремень, 2018, с. 6).

## *Література*

1. Андрущенко, В. П. (2015). *Учитель, якого чекають (польові педагогічні нотатки)*. Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова.
2. Бех, І. Д. (2015). Особистість у контексті орієнтирів розвивального виховання. *Інноватика у вихованні*, 1, 7–13.
3. Бугайчук, А. (2018). *Новий учитель. Перепідготовка*. Київ: «Вид. група «Шкільний світ».
4. Закон України «Про освіту». № 2145-VIII § розд. II ст. 12. (2017). *Взято з* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/stru>.
5. Кириченко, В., & Ковганич, Г. (2018). Класний керівник між «учора» і «завтра»: як його навчати у школі. *Методист*, 5 (77), с. 54–68.
6. Кириченко, В. І., & Нечерда, В. Б. (2018). Зміст і технології формування просоціальної поведінки учнів. *Управління освітою*, 11, с. 18–31.
7. *Концепція нової української школи* (2016). *Взято з* <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
8. Кошик, О., & Хатько, А. (2019). Хмароорієнтований менеджмент національно-патріотичного виховання в роботі педагога-організатора ЗЗСО. *Матеріали Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Хортинг – національний вид спорту України: досвід і перспективи»*, 92–94.
9. Кремень, В. Г. (2018). Освіта дорослих у вимірі філософії людиноцентризму. *Освіта і суспільство*, 7, 6.
10. Ляшенко, О. І. (2018). Проблеми модернізації змісту освіти в умовах реформування української школи. *Педагогіка і психологія*, 4, с. 5–11.
11. Про затвердження Положення про Єдину державну електронну базу з питань освіти. № z1132-18. (2018). *Взято з* <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-polozhennya-pro-yedynu-derzhavnu-elektronnu-bazu-z-pitan-osviti>.
12. Семенець-Орлова, І. (2019). *Великобританія: нові вчителі для нового суспільства*. *Взято з* <http://goo.by/2YDx>
13. Сидоренко, В. (2018). Концепти нової української школи: ключові компетентності, ціннісні орієнтири, освітні результати. *Методист*, 5 (77), 4–17.

14. Степанюк, Н. А. (2019). *Сучасні тенденції післядипломної педагогічної освіти в сучасному європейському просторі*. Взято з <http://goo.by/2Yjg>.

15. Фопель, К. (2010). *Психологические принципы обучения взрослых. Проведение воркшопов: семинаров, мастер-классов*. Москва: Генезис.

### **2.3. Впровадження інноваційних методів і технологій у виховну діяльність з підлітками**

Виховання високоморальної творчої особистості, здатної до інтелектуального й духовного самовдосконалення та відданого служіння своїй державі, є одним із завдань сучасної освіти. Саме тому зусилля педагогів-виховників мають центруватися на розвитку у підлітків ціннісного ставлення до кожної окремої людини, що передбачає їхню відповідальність, чесність, терпимість, толерантність, добросовісність, чуйність, вміння колективної співпраці, самоконтролю й ефективного протистояння будь-яким проявам агресії і насильства. З приводу особливостей виховання учнів перехідного віку відомий дослідник Каптерев зазначає, що «виховання кожного підлітка неодмінно містить у собі два види діяльності: діяльність, спрямовану на виправлення недоліків, і діяльність, спрямовану на прямий розвиток сил» (Каптерев, 1982).

На думку сучасних дослідників (Бедлінський, & Бедлінський, 2011), «проблема загострення підліткової кризи може бути пов'язана з неадекватною діяльністю, яка не відповідає віковим та індивідуальним особливостям підлітка. Отже, необхідно організувати діяльність, яка впливатиме на розвиток інтересів підлітків і спонукатиме спілкування та взаємодію з однолітками на основі конструювання соціальних відносин ... і конструювання матеріального та духовного світу на основі власного ідеалу майбутнього... . Залучити більшість підлітків до нової діяльності можна лише за умови, що вона буде *творчою, спільною з однолітками і схвалюваною підлітковими групами*» (с. 23–24). З приводу необхідності такої діяльності академік Бех зазначає: «Якщо школяр вправлятиметься у творчо-діяльнісній самостій-

ності, то згодом він перенесе її у побудову життєвих планів, доцільних способів спілкування, ... у такого індивіда формується високо значущий мотив-пристрасть до власного предметного здійснення й відповідні здібності» (Бех, 2018b, с. 71).

Відтак, враховуючи положення класичної та сучасної педагогіки, основними завданнями практик виховання підлітків уразливих категорій вбачаємо гальмування тих поведінкових тенденцій учнів, що мають асоціальну спрямованість, становлення їхньої емоційної культури, формування гармонійної, усебічно розвиненої особистості підлітків, стимулювання їхньої участі у творчій та соціально значущій діяльності.

Досвід упровадження цих практик засвідчив потужні виховні можливості технології шкільної служби порозуміння, фотовідео технологій, евент-технологій, технології соціальної практики, проектної, ігрової, театральної та тренінгової технологій.

Важливість тренінгів для учнів (міні-тренінги, презентаційні, інформаційно-просвітницькі) важко переоцінити через великий потенціал розвитку особистісних якостей, зокрема креативності, товариськості, наполегливості, доброзичливості, щирості, альтруїстичності. Тренінг створює можливість неформального конструктивного спілкування, відкриття у собі нових здібностей, осмислення свого потенціалу, розширення досвіду позитивної взаємодії, дає змогу проявити креативність, зосередитися на розкритті взаємозумовлених зв'язків між теоретичними положеннями і практичними діями (Бех, Кириченко, & Петрочко, 2016).

Тренінгова технологія характеризується високою інтенсивністю комунікації, обміном інформацією, різноманітним видів діяльності, цілеспрямованою рефлексією учасниками своєї діяльності та стосунків з іншими. Мистецтво спонтанної і творчої поведінки, що стає спонукою групової роботи на тренінгу, забезпечує вправління у багатосторонній гармонійній взаємодії, яка становить підмурок майбутньої просоціальної поведінки особистості – дій і вчинків, спрямованих на досягнення і власного, і суспільного благополуччя (Кириченко, Єжова, Нечерда, Тарасова, & Хомич, 2016).

Тренінг – це нові підходи до організації навчання на засадах співпраці, відкритості, активної відповідальності. Вони дозво-



ляють учасникам здобувати й інтенсивно засвоювати нові знання з можливістю їхнього уточнення під час групової дискусії.

Тренінг – це позитивні цінності, зміна ірраціональних переконань і оновлення психологічних установок, що уможлиблює вироблення кожним учасником системи власних ціннісних орієнтирів і стратегій просоціальної поведінки.

Тренінг – це ефективний інструмент формування ключових умінь і навичок, що сприяють соціальному благополуччю: ефективної комунікації, співпереживання, розв’язання конфліктів, протидії соціальному тиску, самоконтролю, роботи в команді на результат, визнання внеску інших осіб і висловлення поваги до нього, прийняття рішень, лідерства тощо.

Досвідчені тренери не намагаються постійно тримати учасників у полоні магії власної особистості, а щедро виділяють час на групову роботу, під час якої учасники можуть вправлятися у партнерській взаємодії, і не забувають залишити час на ігри, спілкування, експериментування чи обговорення перебігу та результатів спільної діяльності.

Це допомагає відчувати ритм тренінгу, успішно чергувати періоди напруженої уваги з періодами рефлексії чи ігровими паузами. Важливість такої «інтуїтивної дидактики» підтверджується масовою практикою тренінгів, яка свідчить, що навчання постає більш ефективним, коли до нього включаються різноманітні ігрові паузи, які також виконують важливі функції:

- знижують рівень напруження в групі, продукують позитивні емоції й надають учасникам можливість розслабитися;
- допомагають встановленню контактів, створюють у групі обстановку довіри й доброзичливості та покращують взаєморозуміння між тренером і учасниками;
- роблять навчання більш ефективним, оскільки активізують усі найважливіші системи людського організму, сприяють розвитку креативності та інтуїції;
- створюють в учасників відчуття стабільності й передбачуваності того, що відбувається, приналежності до певної групи (особливо – ритуали).

Як підтверджує досвід проведення тренінгів з учнями підліткового віку, найефективніше для формування їхньої просоціальної поведінки можуть прислужитися тренінги розвитку кому-

нікативних навичок, формування позитивних життєвих цілей і цінностей, лідерства, мирного розв'язання конфліктів, профілактики асоціальної поведінки і протидії булінгу в підлітковому середовищі, упевненої поведінки, особистісного зростання, асертивності, розвитку емпатії, командоутворення, партнерської взаємодії тощо.

У сучасних закладах загальної середньої освіти значного поширення набуває *технологія врегулювання конфліктів*, що базується на активізації внутрішніх ресурсів особистості учасників ситуації, посилення відповідальності сторін не тільки за минулу конфліктну ситуацію, а й за налагодження діалогової взаємодії як гаранта майбутнього конструктивного розвитку подій. Це долучає до вирішення конфлікту не тільки його безпосередніх учасників, але і значущих осіб з числа найближчого оточення сторін та спеціально підготовлених осіб, які об'єднуються у так звану Шкільну службу порозуміння (або примирення).

*Шкільні служби порозуміння* – це технологія, основною рупшійною силою якої постає дитячо-доросла спільнота, згуртована команда одностудців, що складається із психологів, педагогів та старшокласників, які допомагають дітям і підліткам розв'язувати міжособистісні чи групові конфлікти конструктивним шляхом і налагоджувати у закладі освіти безпечну атмосферу.

Філософія даної технології спирається на наступні положення:

– конфлікт має бути розв'язано його реальними учасниками, оскільки безпосередня зануреність може сприяти віднайденню найкращого рішення. Обрання курсу на примирення самими учасниками конфлікту, прийняття ними відповідальності за таке рішення збільшує шанси, що вони його виконають і знову не потраплять в подібну ситуацію;

– у якості ведучих (медіаторів) зустрічі-примирення залучаються самі підлітки, оскільки у них найбільш тісний і довірливий контакт з однолітками;

– навички, отримані ведучими в ході проведення зустрічі-примирення, за якістю перевершують будь-які штучні ситуації

на тренінгу і стають надійною основою життєвих компетентностей підлітків (Розбудова миру, 2016, с. 82–84).

Реалізація технології здійснюється кількома етапами:

1) *мотивація підлітків до роботи в службі* (інформаційно-рекламна діяльність, ознайомлення учнів, педагогів, батьків з основними ідеями, метою створення служби, її завданнями та перспективами);

2) *створення умов*, необхідних для конструктивного вирішення конфліктних ситуацій на основі зустрічей-примирення (організація та проведення серії навчальних тренінгів та лекційних занять; обладнання спеціального приміщення – «кімнати примирення»; створення системи науково-методичного супроводу майбутніх медіаторів з числа учнів закладу освіти);

3) *навчання підлітків – майбутніх медіаторів* (практикум з відпрацювання відповідних тем та питань відновлювальних практик (медіація, техніка «Коло»); практикум з відпрацювання комунікативних навичок медіаторів; практикуми з опрацювання складних випадків та аналізу відповідності практики стандартам медіації; практикум «Інноваційні методи відновних практик»). На даному етапі проводиться аналіз випадків для медіації, розробляються методи протистояння маніпуляціям з боку учасників, підлітки навчаються методам дотримання нейтралітету, стресостійкості, вчасної зупинки медіації;

4) *реалізація діяльності служби у просторі школи* (виявлення конфліктів в середовищі учнів і реагування на них, проведення програм примирення за участю підлітків в якості ведучих чи помічників старшого товариша – медіатора).

Як бачимо, ключова роль у залагодженні особистісних чи групових конфліктів в учнівському середовищі належить самим підліткам, однак роль дорослих (педагогів, соціальних педагогів, психологів та ін.) в роботі шкільної служби примирення також вельми важлива. Вони покликані:

– розв'язувати найбільш складні конфлікти, що виникають в освітньому середовищі (за участю дітей і дорослих, педагогів і дітей, батьків та дітей і т.п.);

– проводити інформаційно-просвітницьку роботу серед колег і батьків;

- створювати належні умови і проводити навчання потенційних медіаторів з числа учнів;
- координувати дії членів служби примирення з поширення знань про медіацію та основи позитивного спілкування серед молодших і середніх школярів;
- забезпечувати супервізію і допомогу при вирішенні підлітками-медіаторами конфліктів між однолітками, а також брати участь у ролі ко-медіаторів при вирішенні конфліктів між дорослими і дітьми тощо.

Вирішення конфліктних ситуацій під час упровадження технології шкільної служби порозуміння передбачає різні *методи*: вербальні, тактильні, релаксаційні, спрямовані на сприяння примиренню, згуртованості, спільне віднайдення консенсусу, прояви симпатії та довіри один до одного. Це і проста бесіда, і спільний аналіз типової ситуації, і конструювання певних моделей поведінки, і прогнозування наслідків цієї поведінки, і перегляд сучасних мультфільмів, тематичних відеоматеріалів чи фрагментів із кінофільмів з наступним обговоренням.

У своєму арсеналі медіатори мають багато різних видів практичних вправ – індивідуальних, парних та групових. При цьому обов'язково враховуються психолого-вікові особливості й уподобання учасників.

Як показує практика, дітям до вподоби моделювання ситуацій, різні прийоми зняття агресії чи негативних емоцій, емоційно-розвантажувальна «розмова», ситуаційно-рольові ігри та різноманітні ігрові вправи. До прикладу, дітям молодшого та середнього шкільного віку більше до вподоби вправи «Сердечні привітання», «Я – твій друг», «Паровозик», «Дружні долоньки», що працюють на створення позитивного мікроклімату, доброзичливість та згуртованість. Учні старшого шкільного віку віддають перевагу вправам, спрямованим на рефлексію, зняття агресії, релаксацію. Це такі вправи як «Проба на роль», «Сила дихання», «Кроки назустріч», «Великі люди, що носили моє ім'я», «Значуща людина», «Нове життя розбитого дзеркала», «Ігри в тигри», «Мої досягнення і промахи», «Крила добра» та інші.

Досвід впровадження технології ШСП в практику експериментальних закладів освіти лабораторії свідчить про те, що в учнів – учасників зустрічей змінюється ставлення до себе на

більш відповідальне, оскільки на зустрічах-примиреннях до учасників конфліктної ситуації проявляли розуміння і повагу, передавали їм відповідальність за вирішення ситуації незалежно від їхнього статусу в закладі освіти. Для підлітків діяльність у ролі медіаторів та ведучих таких програм також є потужним соціалізуючим фактором, бо, опиняючись в активній позиції, вони навчаються бачити подію з різних сторін, розбудовувати складну комунікацію між людьми з різними точками зору, відстежувати процеси, що протікають в їхньому співтоваристві, й керувати ними. В результаті підлітки отримують можливість успішно самореалізуватися у новій для себе якості й розвинути здібності, необхідні для практично будь-якої сучасної професійної діяльності.

Найважливішим ефектом впровадження технології «Шкільна служба порозуміння» педагогами-експериментаторами визнається створення в закладі освіти дружнього і безпечного середовища, в якому панують просоціальні цінності та ідеї конструктивного вирішення конфліктів, взаємодопомоги та взаємопідтримки (Бовдуй, Семененко, & Лихо, 2018).

Переконані, що підліток стає просоціальною особистістю, готовою до самореалізації свого гуманістичного потенціалу, далеко не лише завдяки теоретичному сприйняттю моральних норм, а більшою мірою – завдяки самореалізації у суспільно значущій діяльності, гуманному ставленню до інших людей.

Взаємодія науковців і педагогів-практиків зі створення простору самореалізації особистості у суспільно значущій діяльності підтвердила ефективність ще однієї із засадничих технологій виховання підлітків уразливих категорій – *соціальної практики*, яка допомагає особистісному зростанню, сприяє самореалізації й осмисленню загальнолюдських цінностей, таких як турбота, співчуття, милосердя, допомога тощо.

*Соціальна практика* – це технологія активної соціальної дії, яка спрямована на розв’язання конкретних соціальних проблем учня, школи, громади, за активної участі самих учнів.

Характер соціальної практики залежить від її конкретного різновиду та організаційної форми, які були обрані для здійснення. Українські дослідники Єрмаков і Ковганич (Єрмаков, & Ковганич, 2008), здійснюючи класифікацію різновидів (типів)

соціальної практики на основі змісту її головних завдань, виокремлюють такі з них:

– *дослідницька соціальна практика* (дослідження конкретних соціальних проблем, локалізованих у громаді, закладі освіти, сім'ях учнів). Результатом практики є аргументований, науково обґрунтований опис соціальної проблеми з рекомендаціями щодо її вирішення (програма та план дій);

– *виробнича соціальна практика* (тимчасове вправління у виконанні певних обов'язків, пов'язаних із посиленою трудовою діяльністю). Результатом практики є професійна орієнтованість учня, досвід виконання елементів майбутньої професійної діяльності, практичне уявлення про неї; отримання ним життєвого досвіду;

– *практика соціального служіння* (шкільна соціальна служба, внутрішні соціальні проекти або волонтерська робота у громадських організаціях, соціальних службах тощо). Результатом цього різновиду соціальної практики є досвід безкорисливої активної просоціальної дії, розвиток життєвої компетентності, вмій та навичок конструктивного спілкування, роботи з людьми.

– *творча (індивідуальна) практика* (створення і презентація індивідуального творчого продукту). Результатом практики є акт творчості, який опредметнюється, виражає певний рівень розвитку творчої обдарованості. Творча практика має виражений індивідуальний характер, важливо наповнити її суспільною значущістю (наприклад, юний музикант може дати концерт для вихованців інтернатного закладу, юний художник може влаштувати виставку для мешканців пансіонату ветеранів війни та праці тощо).

Керуючись вищезазначеним, серед провідних *форм* організації соціальної практики можна виділити:

- тимчасова робота на підприємстві, в організації чи установі;
- участь у соціальних проектах;
- волонтерство;
- соціальне служіння, участь у благодійних акціях (Єрмаков, & Ковганич, 2008, с. 12–14).

У контексті виховання підлітків уразливих категорій найбільш перспективною формою організації соціальної практики нам видається волонтерство, оскільки до його основи закладено добровільну, безкорисливу участь учня у вирішенні соціальних проблем, надання допомоги не лише своїм однокласникам, які потрапили у складні життєві обставини (діти з особливими потребами, діти-сироти та соціальні сироти, діти з малозабезпечених сімей), а й соціально незахищеним мешканцям місцевої громади.

Однак, слід зважати, що соціальна практика у вигляді волонтерства має ряд особливостей, пов'язаних із вирішенням закладом освіти питань.

Однією із них є підготовка волонтерів (залучення, навчання, інструктаж, визначення цілей та окреслення завдань діяльності), що може здійснюватися як окремо закладом освіти або іншими державними (наприклад, центрами соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді) чи громадськими організаціями, так і у вигляді спільного соціального проекту закладу освіти із залученням тренерів (консультантів) з числа представників партнерських організацій.

Важливою особливістю є *організація волонтерської діяльності* учнів як в межах закладу освіти (надання матеріальної допомоги і психологічної підтримки школярам, які потребують операції та довготривалого лікування; допомога учням з особливими потребами, учням з проблемних сімей, соціально-профілактична робота тощо), так і поза ним (підтримка воїнів-земляків, які перебувають на сході України; здійснення догляду за людьми похилого віку та іншими особами, які потребують підтримки та допомоги; надання психологічної та матеріальної допомоги сім'ям переселенців; збереження культурної спадщини, історико-культурного середовища, пам'яток історії та культури; догляд за місцями поховань захисників Вітчизни; природоохоронна і природовідновлювальна діяльність: висадка дерев, кущів і квітів, упорядкування екологічних стежок тощо).

Контент-аналіз звітів експериментальних закладів освіти лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України свідчить, що упродовж останніх п'яти років проекти «Добро починається з

тебе» (відвідування самотніх людей похилого віку) і «Хорообрі серця» (упорядкування і видання збірок біографій земляків – учасників АТО чи ООС); акції «Допоможемо разом дітям зі сходу» (збір одягу, іграшок, навчального приладдя), «Ми за мир і єдність в Україні», «Оберег для воїна» (виготовлення для військових іконок, ангелочків, сердечок, долоньок, рушників, браслетів патріотичних кольорів, ляльок-мотанок), «Лист солдату», «Лист пораненому» реалізуються практично у кожному закладі освіти України.

Слід зазначити ще таку особливість соціальної практики у вигляді волонтерства, як *забезпечення визнання і підтримки* (індивідуальні та групові консультації учнів-волонтерів, публічні звіти на шкільних конференціях, масових заходах місцевої громади, висвітлення перебігу практики на сайті закладу освіти, у тематичних групах на Facebook, місцевих ЗМІ).

Соціальна практика має великий життєтворчий потенціал. Підлітки, залучені до соціальної практики, складають екзамени на людяність, водночас отримуючи можливість перевірити власну спроможність вирішувати різноманітні складні життєві завдання. Відтак, учень може пересвідчитися у своїй компетентності (і перейти до вирішення складніших завдань) або відсутності певних здатностей (тоді він може сконцентруватися на їхньому розвитку).

Соціальна практика виявляє і зміцнює життєві цінності та моральні принципи особистості. У багатьох підлітків вони мають декларативний характер лише тому, що особистість не має можливості їх реалізувати, практично перевірити їхню значущість для себе. Соціальна практика створює для учня ситуацію морального, соціального вибору, який вимагає актуалізації життєвих цінностей, перевіряє його моральні якості (відповідальність, чесність, доброзичливість, толерантність тощо).

Розвиткові цих якостей у підлітків, зокрема саморозвиткові учнів, а також творчого потенціалу особистості, її уяви, ініціативності, цілеспрямованості, сприяє найпоширеніша наразі у закладах загальної середньої освіти *ігрова технологія*. Її відмінність від інших соціально-педагогічних технологій у тому,



що гра є відомою, улюбленою і звичною формою діяльності людини будь-якого віку.

Особливу роль гри відводив великий педагог Сухомлинський, котрий писав, що гра – це «величезне світле вікно, крізь яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять про навколишній світ. Гра – це іскра, що засвічує вогник допитливості» (Сухомлинський, 1977, с. 95). Відтак, за своїм змістом гра є мотиваційною та здійснює одночасно і виховний, і терапевтичний вплив на підлітків: вона формує почуття колективізму, солідарності, терпимості, вміння слухати, аналізувати й розуміти як мотиви поведінки інших людей, так і свої власні, ефективно взаємодіяти з оточуючими, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації, допомагає розвивати здатність до самопізнання, зокрема глибоко усвідомлювати власні враження, упередження, реакції, стереотипи, у ній відкриваються можливості значно простіше долати психологічні бар'єри на шляху до становлення гармонійних стосунків з оточуючими.

На думку дослідниці Войцях (2015), особливостями цієї технології, що застосовується в роботі з учнями підліткового віку, «є націленість на самоствердження, гумористичне забарвлення, прагнення до розіграшу, орієнтація на мовну діяльність» (с. 54), а виховний потенціал найчастіше залежить від «змісту пізнавальної та етичної інформації, укладеної в правила ігрових дій учасників; рівня самостійності учасників у пошуку засобів узгодження дій із партнерами, самообмеження для досягнення мети й успіху, установлення доброзичливих відносин; вибору учасниками зразків для наслідування» (с. 52), зокрема зауважимо, що, наслідуючи в грі діяльність дорослих, підлітки оволодівають найпростішими вміннями і всім тим, що чекає їх у дорослому житті.

Вважаємо, що для виховання підлітків уразливих категорій виховний потенціал гри є достатньо потужним, адже:

- гра адаптує підлітка в середовищі однолітків, допомагає його соціалізації і самовихованню,
- сприяє формуванню життєво важливих цінностей та розширює сферу життєвого досвіду учня.

Влучно охарактеризувала виховний потенціал гри психолог Битянова «Гра виступає як лабораторія, засіб пізнання і розвитку» (Битянова (Ред.), Азарова, Барчук, Беглова, Королева, & Пяткова, 2011, с. 8).

Палітра ігор, що впроваджуються сьогодні у закладах загальної середньої освіти, є досить широкою. Це і народні (обрядові), і військово-спортивні ігри, інтелектуально-пізнавальні та ситуаційно-рольові, ділові та фестивальні, а також станційні (квести), ігри-епопеї, проживання, подорожі, проекти та ін. Окремо хочемо наголосити на психологічних акціях, адаптованих психологом Битяною, «Таємний приятель» і «Слідопит» (Битянова (Ред.), Азарова, Барчук, Беглова, Королева, & Пяткова, 2011). Вони дають можливість підліткам стати уважнішими і добрішими, підвищити свою самооцінку, розвинути навички самоорганізації, комунікативні вміння, підняти самооцінку і, зрештою, загальний настрій.

Отже, в ігровій діяльності підлітки навчаються планувати свою роботу; аргументувати власні судження; приймати рішення; розподіляти ролі, взаємодіяти; презентувати результати перед аудиторією; оцінювати свої вчинки та вчинки партнерів по грі, ставити себе на місце іншого. Педагогам гра допомагає виховувати у підлітків просоціальні якості особистості (доброзичливість, довіру, емпатійність, альтруїстичність, толерантність), розвивати творчість і фантазію, сприяти становленню акторської майстерності, що особливо важливо для підготовки учнів до роботи за театральною технологією.

Театральна технологія надає змогу передавати соціально важливу інформацію за допомогою яскравих художніх образів, орієнтуючись на емоційну сферу особистості. Вважаємо доцільним більш докладно зупинитись на цій технології як одній із найефективніших, що пропонуються до використання у виховній практиці з підлітками.

Театральна діяльність зумовлює особливий вид взаємодії педагогів і учнів, основу якого складає атмосфера свободи самовираження, заохочення оригінальності й ініціативи кожного, відсутність певного зразка для наслідування, наявність власної точки зору всіх учасників. Шкільний театр у такому випадку стає однією із форм реалізації методики «Філософія

для дітей», метою якої є комплексне виховання культурно розвиненої, гармонійної особистості, відкритої до світу, його краси й радощів, тривог і проблем.

Активне використання «Філософії для дітей» у понад 60 демократичних країнах світу (Лесюк, 2014) й рефлексія психолого-педагогічного досвіду її упровадження (Ганаба, 2013; Наріжний, 2013) дозволяють стверджувати, що ця методика формує у підростаючого покоління критичне, креативне та піклувальне мислення, допомагає підліткам долати без потрясінь різні соціальні ситуації, плавно входить у «дорослий світ», маючи досвід діалогу й дискусії.

На думку дослідника Наріжного, функції вчителя, що реалізує інноваційну стратегію «Філософія для дітей», полягають «не в маніпулюванні інформацією, а у створенні певної культурної ситуації, що породжує уміння працювати із смислами, формує новий тип мислення. Його найважливіше завдання – формування культури розуміння і особистісного творчого потенціалу учнів» (Наріжний, 2013, с. 12). Саме тому вважаємо вартим уваги те, що театральна технологія впроваджуються у річищі особистісної орієнтованості виховного процесу – врахування індивідуальних особливостей підлітків для вільного розвитку й повноцінного прояву можливостей і здібностей кожного учня з метою самоорганізації, самовиховання, саморегуляції поведінки, гармонійної взаємодії з оточуючим світом.

На необхідності залучення підлітків до такої діяльності наголошував видатний педагог Сухомлинський: «Наука і мистецтво виховання полягає передусім у тому, щоб уже з дитячих років, а особливо отрочтва і ранньої юності людина не тільки знала, пам'ятала, що таке добро і зло, а й вірувала і переживала добро і зло; вірувала й переживала в самій собі прагнення до добра, правди, честі, духовної непримиренності до зла, неправди, безчестя, потворності. Справжнє виховання полягає в тому, щоб моральний ідеал добра, правди, честі, духовної краси жив у кожному юному серці, утверджувався в активній діяльності як невід'ємна частина власного ества, власної думки, почуттів, намірів» (Сухомлинський, 1976, с. 27). Театр, таким чином, дає можливість задіяти не лише розум підлітка, але і його емоції,

вольові якості, спонукати його до творчості, тобто задіяти потенціал цілісної особистості.

При цьому слід зазначити, що театральна технологія є досить складною, оскільки потребує спеціальної підготовки керівників і попередніх репетицій учнів, але цікавість до неї настільки велика, що підносить її до першої п'ятірки затребуваності в роботі з підлітками (Кириченко, Єжова, Нечерда, Тарасова, & Хомич, 2016). В діяльності театру втілюється метод «рівний – рівному», який передбачає вплив одних учнів на інших з метою зміни установок, переконань, поведінки останніх. Глядачами театральних вистав може стати велика кількість учнів (на відміну від тренінгу чи уроку), ця технологія може бути використана під час будь-яких молодіжних акцій чи зібрань. Серед особливо доречних в роботі з підлітками можна виділити плейбек-театр та форум-театр.

*Плейбек-театр* зацікавлює підліткову аудиторією своєю спонтанністю та непередбачуваністю. У акторів цього театру немає готової вистави, і вони заздалегідь навіть не уявляють, як розгортатиметься їхня постановка. Плейбек-театр являє собою інтерактивну імпровізаційну виставу, що створюється за допомогою життєвих ситуацій тих глядачів, які завітали до театру. Завдання акторів полягає у тому, щоб «повернути» глядачеві його ж історію, але у сценічній формі. Фактично така вистава є арт-діалогом із глядачем з тієї проблеми, яка є актуальною саме для нього. Глядач і актор разом створюють мінливе театральне полотно з різних історій, різних переживань, людських радощів і труднощів. Основна ідея плейбек-театру полягає у трансляванні історій, пропонування самими глядачами увазі оточуючих, з підкресленою самоцінністю кожної людини. Цей жанр допомагає підліткам розвивати вміння слухати й чути іншого, бачити глибинну суть події чи вчинку, довіряти й довірятися, відчувати іншу людину й вірити у себе.

На наш погляд, дедалі більшого поширення у навчальних закладах набуває *форум-театр*, який має особливу ефективність у виховній роботі з підлітками уразливих категорій. Саме тому вважаємо за необхідне більш широко розкрити особливості його впровадження. Тематикою вистав форум-театру, як правило, є ситуації пригнічення й насильства у найрізноманітніших

проявах, тому сам театр називається «Театр пригнічених». Оскільки у системі загальної середньої освіти відмічено такі тривожні «симптоми» підлітків уразливих категорій, як внутрішній неспокій і невпевненість, відсутність самоповаги, відчуття «меншовартісності», недовіра, а іноді й відверта неприязнь чи агресія до «ворожого» оточуючого світу, «театр пригнічених», відповідаючи такому їхньому внутрішньому стану, дозволяє вивести його «назовні» й, тим самим, сприяти його подоланню. Форум-театр не визнає пасивності й завжди мотивує всіх присутніх до діалогу й активних дій: його «амбіція ... в тому, що він покликаний перетворити глядачів із пасивних спостерігачів на активних учасників. Головна мета його підготувати персонаж до майбутнього, намагатися зруйнувати внутрішнього і зовнішнього пригноблювача» (Константинова, 2017, с. 240). Саме тому форум-театр зарекомендував свою ефективність у роботі з підлітковою аудиторією як засіб відкриття підлітками себе та інших, як можливість їм самим змінити несприятливі обставини та протистояти негативу.

*Переваги форум-театру у виховній роботі з підлітками, уразливих категорій зокрема, вважаємо у наступних особливостях його підготовки та проведення:* 1) оскільки форум принципово відрізняється від стандартних виховних заходів, не містить агітації, гасел, закликів, дидактизму, до нього долучається достатньо велика кількість глядачів з учнівського колективу – за підрахунками різних закладів загальної середньої освіти – від 30 до 100 осіб; 2) сценарії вистав не нав'язуються дорослими, а створюються самими підлітками на основі подій із їхнього реального життя; 3) відсутність сцени дозволяє актору бути на одній площині із глядачем, відчувати себе більш відкрито й вільно в емоційних проявах.

*Орієнтовний план підготовки і проведення форум-театру може бути наступним:* 1) відбір «акторів» із ініціативної групи підлітків; 2) заняття з елементами тренінгу з метою відпрацювання теми дискримінації людини за певною ознакою або уразливості особи через певні психологічні чи соціальні причини; 3) поділ підлітків-акторів на групи по дві особи для написання синопсису (короткого переказу сюжету) сценарію; 4) «конкурс» синопсисів і відбір кращого; 5) розробка повного тексту сцена-

рію (3-5 сцен по декілька хвилин кожна); 6) відпрацювання елементів вистави, зокрема, роботи ведучого (джокера, модератора); 7) презентація вистави і співробітництво з аудиторією.

*Основні правила проведення форум-театру:* 1) ознайомлення глядачів із проблемою, якій буде присвячена вистава, обговорення її актуальності, причин виникнення, можливих шляхів попередження, наслідків; 2) програвання сцен вистави до кульмінаційного моменту, коли головний герой опиняється у драматичній ситуації; 3) обговорення джокером кожної із сценок: які проблеми вона зачепила, хто із героїв є пригніченим, як він потрапив у таке становище, що можна було б змінити та як і т.п.; 4) обігрування ситуацій за допомогою нових «акторів» із числа глядачів; 5) аналіз фіналу вистави: чи вирішена проблема, якщо не вирішена, то чому, до яких наслідків це може призвести.

*Основна відмінність* форум-театру від інших театральних вистав, які наразі впроваджуються у закладах загальної середньої освіти, в тому, що він зупиняється в кульмінаційний момент: дискримінації, приниження, утиску, вербального конфлікту чи фізичного насильства. Всі нові «актори», які замінюють героїв вистави, своїм прикладом пропонують нову модель поведінки, яку джокер обговорює з аудиторією. Саме «створення дискусії між акторами, персонажами і глядачами і є способом створення форуму, де сфокусовані діалог і фізична гра. Робота не фокусується на рішеннях. Головне полягає в тому, що глядач має можливість змінити проблемну чи конфліктну ситуацію, має змогу, використовуючи свій чи чужий досвід, показати інші способи поведінки в конкретній ситуації. Це практика на майбутнє і підготовка до реальної ситуації, яка може статися у житті» (Константинова, 2017, с. 242).

Уважаємо, що шкільний театр як форма реалізації методики «Філософія для дітей», у першу чергу, сприяє розвитку *креативного мислення* підлітка – учень під час підготовки вистави аналізує різні історії та ситуації, шляхом «мозкового штурму» разом з іншими відбирає певну історію, бере участь в написанні сценарію та відпрацюванні його елементів. У процесі роботи й безпосередньої презентації вистави підліток вчиться *критично мислити*: під час «проживання» певних ситуацій він виявляє вміння бачити глибину проблеми, приймає рішення, керуючись

власним життєвим досвідом і знанням справи, вчиться вести діалог та дискусію, зокрема, аргументувати своє рішення, уникаючи конфліктів, прислухатись до думок і оцінок оточуючих та гідно приймати критику на свою адресу. Крім того, весь хід роботи від задуму до показу є результатом спільної роботи команди, внеску кожного в реалізацію загальної ідеї, завдяки чому в кожного з учасників формується *підкувальне мислення* – відкривається можливість, а іноді й необхідність, розуміти і приймати іншого, підтримувати одне одного, довіряти й довірятися, виявляти терпимість до тих партнерів по сцені, хто не одразу «вловлює» нюанси постановки, вирішувати суперечливі ситуації на засадах доброзичливості, чуйності й самовладання, аналізувати емоційний досвід взаємодії з іншими людьми – власні враження, упередження, поведінкові реакції, стереотипи.

Значення такої спільної творчої діяльності для формування ціннісного ставлення учнів до самих себе й оточуючих глибоко усвідомлював класик педагогічної думки Сухомлинський: «Шкільне життя має бути таким, щоб у ньому завжди діяла система відповідальності людини за людину, відповідальності людини перед суспільством. Людина – колектив – суспільство – ось та система взаємовідносин, завдяки якій колектив стає силою, що виховує активного громадського діяча, дуже чутливого до громадських, суспільних потреб» (Сухомлинський, 1976, с. 79). Вищезазначене підтверджує ефективність шкільного театру як форми реалізації методики «Філософія для дітей» в роботі з підлітковою аудиторією, зокрема з підлітками уразливих категорій.

Отже, театральну технологію можна вважати платформою для потужних перетворень в освітньому середовищі закладу загальної середньої освіти. Її впровадження у виховний процес, на нашу думку, допомагає утримувати підлітків від асоціальної поведінки та сприяє формуванню особистості самостійної, відповідальної, критичної, здатної до саморозвитку, із власною позицією щодо морально-етичних ситуацій нашого життя, готовою до викликів сучасності.

*Фото-відео технології* (аматорські знімки і зйомки власного відео) останнім часом стали популярними серед підлітків через мізерність витрачених ними зусиль у порівнянні з іншими вида-

ми робіт й водночас значну кількість зацікавлених глядачів, оскільки фотовиставки влаштовуються і в інтернет-просторі. При цьому педагогам лише необхідно чітко сформулювати тематику фотографій та зазначити технічні формати для їхньої належної якості. Для створення фотофільмів використовується велика кількість фотографій (іноді понад 100), які можна об'єднати в один фільм. Матеріалом для нього може бути мікс авторських фотографій та зображень з Інтернету. Бажано, щоб такий фотофільм супроводжувала музика, закадровий голос, певні написи. Використовуючи технологію *фотовиставки (фотоконкурсу)*, педагогам варто взяти до уваги, що власне створення фотофільму є тільки початком виховної взаємодії: його варто переглянути широким загалом учнів, а завершити перегляд важливо рефлексивним обговоренням, послуговуючись такими запитаннями: «Яке фото мене найбільше вразило і чому?», «Які слова найбільше запам'яталися?», «Який фотофільм я хотів (-ла) б створити?» й т.ін.

*Відеоролики* можна використовувати з просвітницькою метою. Сучасний рівень розвитку цифрових відеотехнологій дозволяє зробити досить якісне відео за допомогою аматорської відеокамери і навіть недорогого фотоапарату чи телефону. Тому можна запропонувати підліткам зробити власне відео на певну тематику. Серед жанрів аматорського відео використовують відеорекламу, журналістське дослідження, публіцистичний сюжет, інтерактивне опитування, короткометражне кіно.

Стрімко набирають популярності *евент-технології (Крок до толерантності, 2010)*. Слово «евент» перекладається українською як «подія». Популярними молодіжними формами активності наразі виступають флешмоби, квести, перформанси тощо.

*Квести* – це аматорські спортивно-інтелектуальні змагання, основою яких є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами або окремими гравцями. Жанр таких змагань – пригодницький, саме тому вони здатні зацікавити дітей та учнівську молодь. Організаторам гри необхідно побудувати маршрут і завдання для команд таким чином, щоб в ході гри розкрити декларовану тему, надати цікаву і корисну інформацію, яка допоможе учасникам квесту осмислити зміст поняття «просоціальна поведінка», усвідомити необхідність активних



просоціальних дій чи дізнатися про рівень інформованості команд із заданої теми.

*Флешмоби* – це заздалегідь спланована масова акція, яка проводиться з метою привернути увагу суспільства до певної проблеми. Свідками її стають всі, хто перебуває в той час у тому місці. Завданням організаторів є придумати дії, що розкривають зміст теми, якій присвячено флешмоб, а також організувати учасників та учасниць. В ідеалі інформація про флешмоб та його сценарій розміщується в Інтернеті, тоді всі зацікавлені темою і сценарієм можуть взяти участь в акції. Можливі варіанти, коли учасниками флешмобу виступає група заздалегідь підготовленої і організованої молоді, яка виконує дії, що потребували попередньої репетиції. Важливо провести флешмоб в такому місці, де перебуває велика кількість людей, аби більше глядачів звернули увагу на дії флешмоберів та на проблему, яку вони презентують.

*Перформанси* є формою образотворчого мистецтва, у якій художні образи не статичні, а живі й рухливі. Перформанс важко назвати виставою, хоча все, що відбувається під час його, є результатом роботи режисера та виконавців. Проте в центрі уваги глядачів залишаються створені художником образи. Перформанси поступово стають популярними і все ширше використовуються під час масових акцій.

Зазначимо, що одним із шляхів досягнення цілей освіти, викладених у Концепції Нової української школи, є методична рефлексія класичної педагогічної спадщини та осмислення і впровадження методів сучасної педагогіки. З приводу сучасних методів академік Бех зауважує, що в них «може переважати тенденція до виховного діалогу чи монологу, апеляція до ... свідомості й самосвідомості вихованця» (Бех, 2018а, с. 7–8). Одним із таких методів, який допомагає проживати, переживати, переосмислювати певні ситуації минулого, є «оцифровані спогади», або «усна історія».

Незважаючи на достатню увагу до зазначеного методу вечних різних галузей наукового знання, дослідниками досі не вироблено єдиного трактування поняття «усна історія». За визначенням Асоціації усної історії (Oral history society, 2019), це метод збирання, зберігання та інтерпретації спогадів людей, учасників подій минулого. Одним із відомих дослідників цього

методу є британський історик Томпсон (Thompson, 2000). Враховуючи наукові погляди цього вченого, Киридон (2012) пропонує розглядати «усну історію» як інтерв'ю, посередництвом якого здійснюється фіксація суб'єктивного знання окремої особистості про епоху, у котрій вона жила (с. 29). У контексті виховання підлітків уразливих категорій ми розуміємо «*усну історію*» як метод запису свідчень, результатом якого є розповідь очевидця певної події або людини, що має спогади про минуле чи переживання досвіду щодо заявленої теми (проблеми).

У виховній роботі закладів загальної середньої освіти з підлітками уразливих категорій цей метод показав свою високу ефективність. На перший погляд, він є простим транслюванням спогадів, вражень, емоцій упродовж інтерв'ю. Однак «усна історія» вимагає від підлітків ґрунтовної підготовки: безпосередньому проведенню роботи за цим методом має передувати цикл із 3-4-х занять з елементами тренінгу (до прикладу, «Усна історія, або Театр двох»), який, зазвичай, проводиться у групі із такою кількістю підлітків, що можуть легко розбитися на пари та випробувати себе в обох ролях – і респондента, і кореспондента. Для підлітків важливими є наступні *базові правила підготовки і проведення «усної історії»*:

- кореспондент має володіти змістом, тобто темою (проблемою), про яку збирається робити відео- чи аудіозапис, та інформацією про респондента;

- кореспондент повинен вміти організувати процес – отримати згоду на інтерв'ю, зустрітися із оповідачем заздалегідь для обговорення можливих питань, підготувати їхній перелік, перевірити техніку, домовитися про зустріч;

- респонденти мають намагатися відтворювати у найдрібніших, по можливості, деталях ситуацію, що є заявленою темою, та передавати ті емоції, думки, почуття, які колись охоплювали їх як учасників цієї ситуації;

- для інтерв'юера надзвичайно важливим є відповідний рівень комунікативних навичок, зокрема, вміння не перебивати респондента під час запису, уникати заперечень та категоричності у висловлюваннях, вміння слухати й вловлювати «мову тіла»

співрозмовника, що потребує належного рівня розвитку «емоційного інтелекту».

У цього методу збору інформації є *відмінності від класичного журналістського інтерв'ю*, а саме:

– як правило, змістом журналістського інтерв'ю є коментарі про сучасність, натомість у фокусі уваги «усної історії» – персональні погляди, згадки й емоції конкретної людини про певну подію;

– інтерв'ю з таким «свідком» може тривати достатньо довго – до декількох годин з тим, аби оповідач зміг розповісти якомога більше фактів із заданої теми, запропонувати свій погляд на проблему та відтворити різні емоції;

– результат інтерв'ю – «усна історія» – стає історичним документом, доступним для громадськості, однак, за умови, що особа, яка дала інтерв'ю, погодиться на його оприлюднення (публікацію).

Як свідчить досвід упровадження методу «усної історії» у практику закладів загальної середньої освіти, найбільшою популярністю у підлітків користується тема «Право на повагу», продиктована однойменною працею видатного педагога Корчака, у якій він закликав дорослих бачити в кожній дитині, насамперед, гідну поваги Особистість, що має право жити свідомим, відповідальним життям (Корчак, 2012). Підлітки присвячують свої «усні історії» найактуальнішим для них проблемам: право на особисте життя (вибір друзів і коханих), право на повагу до власності, речей і грошей зокрема, право на таємницю (щоденники, листування у соціальних мережах), право бути собою (одяг, зачіска, захоплення), право на помилку і її виправлення та ін.

Зауважимо, що потенціал «усної історії» у вихованні підлітків уразливих категорій є, певною мірою, терапевтичним, оскільки здійснює значний психологічний ефект. Відкрити для підлітків шлях допомоги, підтримки й заступництва набагато легше за умови їхньої творчої взаємодії. Продуктивна співпраця двох підлітків, що готують таку «виставу», дозволяє їм стати співавторами, які разом отримують досвід дружньої підтримки, спільної відповідальності, творчої роботи із мовленням і пам'яттю, з партнером, звуком і простором, та сприяє виявлен-

ню основних просоціальних якостей особистості підлітка – доброзичливості, довіри, емпатії, чуйності, толерантності.

Практики виховання підлітків уразливих категорій також засвідчують істотні виховні можливості таких видів діяльності учнів, як робота із казковими текстами за методом «мозаїка»; рефлексивне обговорення притч і тематичних цитат, конкурси просоціального есе; створення постерів, мотиваторів тощо (Садкіна, 2016). Окрім того, такий метод творчої діяльності, як *дискусія*, потужно працює на розвиток в учнів критичного мислення, умінь вести діалог, коректно висловлювати свою точку зору й аналізувати безмежне інформаційне море, перенасичене відверто агресивними, ціннісно-спотвореними повідомленнями. Вважаємо доцільним більш детально зупинитись на есе просоціальної спрямованості, методи особистісної репрезентації, методах «ПРЕС», інфографіки, скрайбінгу та девайсів, а також методи проектів як особливо ефективних у роботі з підлітковою аудиторією.

Концептуальну основу *методу проектів* складають ідеї прагматичної педагогіки (від лат. прагматизм – справа, дія) – педагогічної течії, яка народилася в глибині філософії прагматизму, пов'язаної з іменами Пірса та Джемса (Knight, 1996) і своє остаточне оформлення отримала в роботах Дьюї, зокрема «Досвід і освіта» (Дьюї, 2003) та його послідовників – Кіпатрика (Kilpatrick, 1929) та Коллінгса (*Encyclopedia of educational*, 2009).

Провідні ідеї Дьюї науковці (Яковлева, 2014) групують наступним чином:

- людина, активно пристосовується до навколишнього середовища, постійно змінює його на основі отриманого практичного досвіду (виховання заради виживання);

- сутність виховання полягає в постійному перетворенні й розширенні особистісного досвіду дитини;

- головним завданням виховання є сприяння самореалізації особистості на основі задоволення її прагматичних інтересів;

- до основи навчання має бути покладено принцип «навчання в процесі діяльності», оскільки він найбільше відповідає діяльнісній сутності дитини й забезпечує зв'язок навчання з життям, грою, працею.

Відтак, проект може розглядатися як реалістичний задум бажаного майбутнього, що містить у собі раціональне обґрунтування та конкретний спосіб практичного здійснення.

Проект – це обмежена у часі діяльність, представлена у вигляді заходів та спрямована на вирішення соціально значущих проблем і досягнення певної мети, що передбачає отримання очікуваних результатів шляхом вирішення пов'язаних з цілями завдань, забезпечених необхідними ресурсами і керованою на основі постійного моніторингу діяльності та її результатів з урахуванням можливих ризиків.

З позицій сучасної педагогіки метод проектів забезпечує:

- активну позицію здобувачів освіти у навчанні; розвиток пізнавального інтересу здобувачів освіти;
- формування загальнонавчальних умінь, навичок та компетентностей: дослідницьких, рефлексивних та ін., безпосередньо пов'язаних з досвідом їхнього застосування у практичній діяльності;
- зв'язок навчання з життям.

*Дидактичну цінність проекту* можна розглядати в двох аспектах – з точки зору учня і з точки зору вчителя.

С точки зору здобувача освіти проект – це можливість:

- робити самостійно щось цікаве в групі або одному;
- вирішити цікаву проблему, сформульовану самими здобувачами освіти у вигляді мети й завдань;
- максимально використовувати свої можливості;
- проявляти себе, спробувати свої сили, задіяти свої знання, принести користь;
- публічно презентувати досягнутий результат і т. ін.

З точки зору педагога проект є інтегративним дидактичним засобом розвитку, навчання та виховання, що дозволяє розробити та розвинути наступні специфічні вміння, навички та компетенції:

- проблематизація (розуміння проблемної ситуації, виділення існуючих протиріч, формулювання проблеми та підпроблеми, постановка цілей та завдань тощо);
- цілепокладання та планування діяльності;
- самоаналіз і рефлексія;

– пошук і критичне осмислення інформації (відбір фактичної матеріалу, його інтерпретація, загальне узагальнення, аналіз);

– освоєння методів дослідження; практичне застосування знань, умінь та навичок у нестандартних ситуаціях та ін. (Яковлева, 2014, с. 10–12).

*Основними вимогами до використання методу проектів у вихованні підлітків є:*

1) наявність значущої у суспільному та цікавої у дослідницькому і творчому планах проблеми;

2) вагомість (теоретична, пізнавальна, практична) передбачуваних результатів для підлітків та їхнього оточення;

3) можливість самостійної (індивідуальна, парна, групова) діяльності учасників проекту, спрямованої на поліпшення суспільного благополуччя;

4) структурування змістовної та інструменталізація практичної частин проекту із зазначенням поетапних результатів;

5) використання сучасних пошуково-дослідницьких методів, що передбачає певну послідовність дій: обговорення методів дослідження; обговорення способів оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація й аналіз отриманих даних; підбиття підсумків; оформлення результатів; презентація; висновки; висування нових ідей дослідження (Сисоєва, 2011, с. 122);

6) визнання суспільної вагомості й популяризація результатів проекту та внеску й досягнень його учасників.

*Виховний потенціал учнівських соціальних проектів*, на нашу думку, полягає у сприянні потреби добротворення, наповненні дозвілля змістовною корисною для інших діяльністю, формуванні соціальної компетентності та ціннісного ставлення підлітків до свого життя, інших людей, суспільства в цілому.

Метод проектів уможливило апробування учнями різних соціальних ролей: генератор ідей, розробник, рівноправний учасник колективної діяльності, партнер, консультант, радник, лідер. Головними у проектній діяльності постають дружні зв'язки між учасниками проекту, уміння працювати у команді на результат, визнавати вагомість внеску інших, посилення колективної та індивідуальної відповідальності.

*Метод особистісної репрезентації.* Розробник цього методу академік Бех зазначає, що він базується на механізмі рефлексивного осмислення певної засадничої інформації, афоризмів чи цитат відомих історичних постатей або національно-культурних діячів й вироблення власних смисложиттєвих орієнтирів з оперттям на її висновки (Бех, Кириченко, & Петрович, 2016). Тематика добірок цитат задається педагогом, а до їхнього упорядкування активно долучаються підлітки. Використання добірок з виховною метою відбувається покроково. Спочатку учні презентують свої нароби перед класом. Другий крок – обговорення основних меседжів й оцінювання актуальності цитат для сучасної учнівської молоді. Наступний крок – створення із кількох висловлювань власної «максими», в якій полягатиме для учня глибинна сутність просоціальної поведінки, важливості рис і якостей просоціальної особистості і дієвої участі у забезпеченні соціального благополуччя.

При опрацюванні цитат можна змінювати родові відмінки, додавати необхідні сполучні слова, переставляти висловлювання місцями. Єдине, що забороняється – розривати цілісність обраного висловлювання.

Передбачаючи можливі труднощі підлітків у створенні добірок цитат, можна навести приклади (див. рис. 2.3.1) або запропонувати створити тематичну добірку приказок, прислів'їв чи уривків з популярних молодіжних пісень тощо.

Завершується робота презентування учнями написаної ними «максими» своїм однокласникам, з поясненням, що є найголовнішим у його висловлюванні, і спільним формулюванням висновку, який можна зробити зі створеного судження (*Окрилені Україною*, 2017).

*Метод «Прес».* Методика цілеспрямованого звернення до чогось (моральної норми) і розмірковування про це називається *зосередженим осмисленням*. Мотивувати підлітка на просоціальні вчинки та дії педагогам допомагає певний спосіб, або аргументування, яке має бути звернене *і до розуму, і до почуттів учнів*. Воно повинно здійснюватися у певній послідовності.

<p>Подивимося навколо себе очима громадянина – на кожному кроці ми побачимо поле застосування сил</p> <p style="text-align: right;"><i>В. Сухомлинський</i></p>
<p>Завдання людини полягає у тому, щоб бути якомога кориснішою для свого оточення</p> <p style="text-align: right;"><i>В. Вернадський</i></p>
<p>Раз добром зігріте серце, вік не прохолоне</p> <p style="text-align: right;"><i>Т. Шевченко</i></p>
<p>Не питай, що тобі може дати держава, а запитай себе, що ти можеш дати державі</p> <p style="text-align: right;"><i>Д. Кеннеді</i></p>
<p>А всім нам вкупі на землі єдиномисліє подай і братолюбіє пошли</p> <p style="text-align: right;"><i>Т. Шевченко</i></p>
<p>Ставайте дочками та синами, а не пасинками своєї святої землі, своєї держави, свого мудрого, наділеного найвартіснішими чеснотами великого народу...</p> <p style="text-align: right;"><i>Є. Товстуха</i></p>
<p>Перед нашою молоддю стоїть блискуче завдання – стати батьками майбутнього своєї нації</p> <p style="text-align: right;"><i>О. Теліга</i></p>

### Рис. 2.3.1. Орієнтовний тематичний перелік цитат.

Основою правильної аргументації є *логіка*, бо для того, щоб переконати дитину, їй потрібні *докази* (факти або свідчення; посилання на авторитет; висвітлення причинно-наслідкових зв'язків тощо).

Роздуми і судження педагога зазвичай здійснюють на підлітків глибокий вплив, оскільки вони завжди гостро відчувають щирість слів вчителя, зважують почуте у формі внутрішнього діалогу.

Основним завданням педагога є побудувати полілогову комунікацію з учнями таким чином, щоб інформація була сприйнята ними емоційно і викликала *образ-враження* (оскільки саме враження залишають незабутній слід у пам'яті) важливості



просоціальної діяльності для особистісного і суспільного благополуччя.

Щоб аргументація педагога досягла очікуваного ефекту, вона має пройти шлях перетворення на *надбання підлітка* (учень сприймає доказ, усвідомлює його обґрунтування крізь призму своїх суджень, привласнює як власний дороговказ).

Сила й переконливість аргументації залежить від вираженості особистісної позиції педагога, його ставлення до проблеми, віри у трансльовані твердження а також, не в останню чергу – від вдалого добору слів, речень та їхнього правильного розташування.

Домогтися значного підсилення переконливості змісту аргументації педагогу допоможуть думки визнаних експертів, статистичні та наукові дані, цитування відповідних норм і параграфів законів України або Конституції, інші допоміжні матеріали (речові докази, газетні статті, думки інших учнів, громадян тощо).

Інструментально це забезпечить використання методу, що носить умовну назву «Прес», який має чітко визначені структури та етапи.

Підліткам пропонується сформулювати і покроково презентувати власну позицію щодо певної суспільної проблеми, вживаючи обов'язкові для кожного етапу вирази:

1-й етап. *Заявлення позиції. Я вважаю, що ...*(висловіть свою думку, поясніть, у чому полягає Ваша позиція щодо означеної проблеми. Наприклад: *«Я вважаю, що суспільство має гарантувати людям похилого віку гідну старість»* або *«Я вважаю, що у нашому класі ніхто не має права цькувати чи принижувати іншого»*).

2-й етап. *Обґрунтування. Тому, що ...* (наведіть причину виникнення цієї думки, тобто поясніть, на чому ґрунтуються докази на підтримку Вашої позиції).

3-й етап. *Приклад. Наприклад: ...* (наведіть факти, дані, що підтверджують Вашу позицію чи певне бачення).

4-й етап. *Висновки. Отже (тому), я вважаю, що ...*(узагальніть свою думку, зробіть висновок про те, що потрібно зробити на вирішення проблеми, сформулюйте своєрідний заклик прийняти Вашу позицію).

Учні виконують завдання за запропонованим алгоритмом самостійно, у письмовій чи усній формі. Варіанти виконаних письмових завдань можуть довільно презентуватися ними перед класом і обговорюватися.

*Написання есе просоціальної спрямованості.* Як і більшість прийомів у методиці, прийом написання есе досить універсальний, він ефективний як для розвитку умінь вищого порядку (аналіз, синтез, творче застосування знань), так і для роздумів щодо певної морально-етичної проблематики. На жаль, цей прийом не набув достатнього поширення у виховній практиці сучасних закладів освіти.

Есе в перекладі з французької означає «спроба», «проба», «нарис». За обсягом це невеличкий твір-роздум з вільною композицією, який виражає індивідуальні емоції та враження, роздуми з конкретного питання і не претендує на повноту і вичерпне трактування проблеми. Оскільки есе допускає вираження суб'єктивної оцінки предмета обговорення, то його написання дає можливість продемонструвати нестандартне (творче) розуміння підлітком певних ситуацій і явищ. Часто есе можна трактувати як розмову вголос із вираженням емоцій і використанням образів.

З чотирьох можливих форм використання прийому написання есе з виховною метою найчастіше застосовують дві:

1) самостійна творча робота за запропонованою педагогом темою у вигляді проблемного питання («Булінг у підлітковому середовищі: що змінить ситуацію?»), яке повинно спонукати учнів до роздумів, а не тільки до логічного вибудовування відповіді з окремих понять і визначень; зазвичай, це завдання виконується як домашня робота;

2) п'ятихвилинний вільний твір для організації зворотного зв'язку «учень-учитель» з метою підбиття підсумків бесіди чи дискусії та фіксування думок і висновків, сформульованих за темою («Чи можна виявляти відданість Батьківщині у підлітковому віці?» або «Потрібно чи ні бути «білою вороною» і захищати слабших?»).

Необхідною умовою успішності написання есе є цікава, актуальна для підлітків тема, що чіпляє за «живе». З огляду на це, наперед можна дізнатися в учнів, що саме їх цікавить з певної

проблеми («Поширення ВІЛ у молодіжному середовищі: чому не спрацьовує профілактика»), оголосивши про роботу електронної «скриньки довіри», до якої підлітки могли б надсилати питання, на які хочуть отримати відповіді.

*Інфографіка.* Сучасні підлітки дорослішають в епоху Інтернету та прогресивного розвитку комп'ютерних технологій, які охоплюють усі сфери нашого життя і, зокрема, освітню галузь. Це покоління отримало узагальнену назву «цифрові аборигени» тому, що мало не з пелюшок привчається до використання різноманітних пристроїв і перебування у віртуальному просторі, який поступово перетворюється на простір їхнього життя. З цього приводу сучасні вчені (Кошик, & Хатько, 2019) зауважують, що для сьогоднішніх підлітків, життя, побут, навчання й виховання яких неможливо уявити без використання сучасних гаджетів (смартфонів, планшетів тощо, які за замовченням використовують хмарні технології), значною частиною позитивного виховного середовища може виступати хмароорієнтоване інформаційне середовище школи (с. 93).

Як врахувати це в освітньому процесі? Який стиль педагогічного спілкування обрати? Які сучасні освітні ІКТ-практики можуть бути ефективними у виховній роботі з новим поколінням дітей?

Без віднайдення власних відповідей на ці питання педагог навряд чи досягне високих результатів у вихованні, бо не зможе запропонувати адекватної програми дій щодо морального розвитку своїх учнів.

Ми є активними прибічниками впровадження у виховний процес засобів інформаційно-комунікаційних технологій, тому і пропонуємо педагогам сміливо використовувати у своїй практиці різноманітні методи і прийоми, які на них базуються.

Один з таких методів – *інфографіка*, тобто спосіб подання інформації, даних і знань у вигляді графічних зображень. У широкому сенсі інфографіка – це візуальне подання інформації, поєднання тексту та графіки, створене з метою повідомити певну інформацію, особливо якщо вона є великою за обсягом.

Провідною метою застосування інфографіки є досягнення більш глибокого осмислення навчального матеріалу, образне сприйняття, посилення емоційного впливу повідомлення на

особистість учня, його занурення в досліджувану проблему та емпатійне долучення до її вирішення. Це відбувається за рахунок використання карт, схем, навчальних картин, відео- й аудіокоментарів, наведених в електронному форматі або у вигляді постеру.

Інфографіка – це швидкий спосіб опанування інформації, бо людина обробляє інформацію візуально на 90 % швидше, ніж вона б опанувала цей самий текст, наприклад, читаючи його. Інфографіка допомагає залучити різні органи чуття. Вона утримує увагу користувача від першого до останнього рядка. Найчастіше в інфографіці застосовують тактику оповідки за участі персонажів, розгляду біографій, конфліктів, проблем, рішень та історій, які ще більше зацікавлюють користувачів.

Застосовуючи інфографіку під час осмислення моральних колізій, проведення етичних бесід, ми не тільки крокуємо в ногу з часом, а й робимо наші заходи більш наочними, емоційно барвистими, що допомагає підліткам швидше опанувати нову інформацію і впевненіше орієнтуватися в розмаїтті навколишнього світу.

Однак, найбільший виховний ефект спостерігається, коли підлітки не тільки використовують готову інфографіку, а й створюють власноруч свою: встановлюють взаємозв'язки, малюють алгоритми й схеми, придумують символи до образів, подій або вчинків. Під час створення інфографіки педагог має проявляти довіру до можливостей учнів, а учні мають самостійно здобувати необхідні відомості й так само самостійно їх обробляти, не тільки систематизуючи факти, а й наочно презентуючи результат власної систематизації.

Метод *скрайбінгу* базується на «ефекті паралельного слідування», тобто на одночасному проголошенні й графічному зображенні ключових моментів обговорюваної проблеми, коли учні чують і бачать одне й те саме. *Скрайбінг* є створенням невеликих схематизованих малюнків, завдяки яким сенс бесіди, повідомлення, дискусії або презентації стає більш зрозумілим. Точніше, це мікс малюнків, слів, фраз, стислих пропозицій, символів, смайликів та інших графічних символів на інтерактивній дошці чи на папері.

*Переваги скрайбінгу:*

- 1) ефективність – швидке й доступне донесення основних ідей;
- 2) універсальність візуалізації і мінімалізм затрат;
- 3) якісне засвоєння інформації та запам'ятовування ключових моментів сказаного, оскільки зазвичай складна суха інформація перетворюється на прості символи і предмети;
- 4) можливість безперервного спілкування з учнями упродовж усього заходу;
- 5) можливість використовувати отриманий малюнок у подальшій виховній роботі;
- 6) універсальність у використанні.

*Види і техніки скрайбінгу:*

*☞ Скрайбінг «мальований»*

Класичний варіант скрайбінгу. Рука художника (скрайбера) малює в кадрі картинки, піктограми, схеми, діаграми, записує ключові слова паралельно з текстом, що звучить за кадром. Щоб озвучування і малювання ідеально збіглися за часом, під час створення відео процес малювання прискорюють у 2-4 рази, додають титри, роблять монтаж.

*☞ Скрайбінг «аплікаційний»*

На аркуш паперу або будь-який інший фон у кадрі викладають (наклеюють) готові зображення відповідно тексту, що звучить за кадром.

*☞ Скрайбінг «магнітний»*

Схожий на аплікаційний. Єдина відмінність – готові зображення кріплять магнітами на презентаційну магнітну дошку.

*☞ Скрайбінг «комп'ютерний»*

Створення малюнків за допомогою сервісу PowToon і програми VideoScribe і навіть програми Power Point.

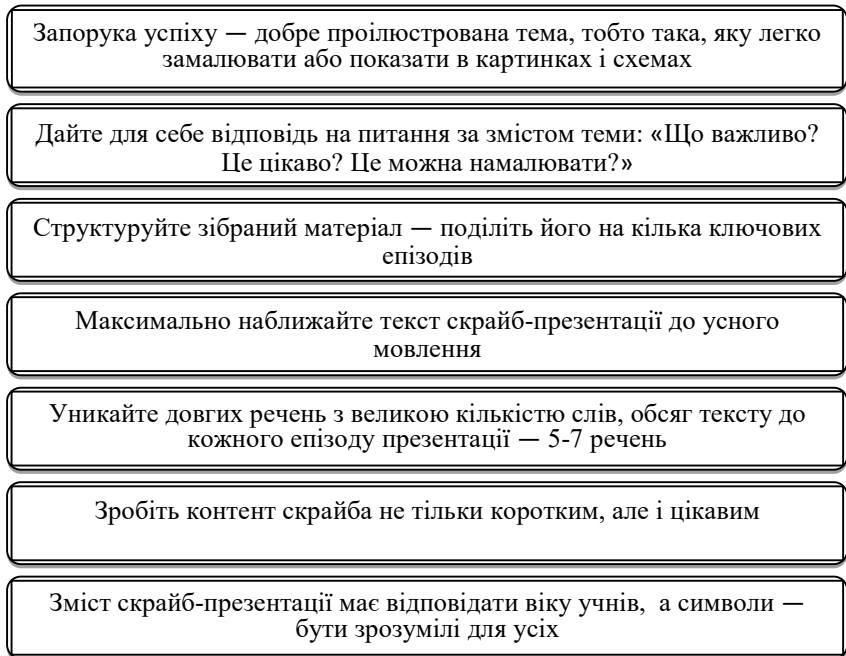
Таким чином, практично будь-яке творче завдання може бути презентовано у вигляді скрайбінгу: від вітальної листівки до мультфільму.

*Особливості створення скрайбінгу:*

– схематичність (малюнок у стилі «мінімалізм», переважно контурний без явного промальовування деталей, зайвої деталізації);

- послідовність і логічність викладу (слід пам'ятати, що аргументи повинні наводитися поступово, один за одним);
- інтерактивність (треба постійно залучати учнів коментарями і закликами до участі у процесі створення скрайбінгу).

Основні правила створення скрайбінгу подано на рисунку 2.3.2.



**Рис. 2.3.2. Правила створення скрайбінгу (за В. І. Садкіною).**

У підсумку можемо зазначити, що обидві версії скрайбінгу, як оффлайн, так і онлайн – це потужний метод для активізації уваги та інтересу учнів до суспільно значущих проблем, який має бути в арсеналі кожного класного керівника.

*Девайси.* У виховній царині впевнено набирають оберти інформаційно-комунікаційні технології та використання засобів і пристроїв, які їх підтримують. Для навчальних занять у багатьох закладах освіти усе частіше використовують смартфони, ноут-

буки, планшети чи електронні книги. У західних школах використання пристроїв, які не належать закладу освіти, а є власністю самих учнів, отримало спеціальну назву «Bring your own devices («BYOD»), що у перекладі означає «Приносьте із собою ваші девайси».

Застосування девайсів руйнує традиційний авторитарно-менторський підхід до виховання і створює цікаві та абсолютно нові можливості для виховної діяльності педагога. Вивчення передового педагогічного досвіду засвідчує, що підлітковий загаль із захопленням сприймає ці можливості, хоча вони вимагають від педагога нових навичок організації взаємодії й управління класним колективом, сміливості й упевненого користування цими пристроями.

Для початку педагог має усвідомити прикладні можливості сучасних пристроїв для виховання учнів, які мають багато додаткових функцій і програм:

- *онлайн-інформування* (розсилка повідомлень, СМС, оголошень про майбутні події у житті класу чи закладу освіти, запрошення до участі у підготовці й проведенні планових виховних заходів);

- *тематичний інтернет-серфінг* (відшукування характеристик певних явищ чи інформації про події, статистичні дані, збір даних для написання дослідницької роботи чи проведення тематичного аналізу, упорядкування веб-кейсів);

- *фотографування та звукозапис* (відтворення перебігу події, фотокопії оригінальних документів чи музейних експонатів, створення літопису виховної акції чи соціального проекту);

- *камери і мікрофони* є незамінними помічниками у збереженні даних про зустрічі з видатними діячами, воїнами-захисниками, спортсменами чи письменниками або у фіксуванні цікавої інформації про життя класу чи закладу освіти, екскурсії і походи, акції, флешмоби тощо;

- *планшети, ноутбуки і телефони* дозволяють створювати соціальні ролики, презентації соціальних проектів, інфографіку до знаменних дат суспільного життя чи вирішальних історико-культурних подій; окремо слід наголосити на використанні соціальних мереж, які також є способом організації комунікації педагога з підлітками (блоги і влоги), самих підлітків між собою

(сайт класу, чати і форуми) і підлітків із своїми однолітками-однодумцями з інших регіонів України та світу (створення тематичної групи на Facebook з метою організації краудфандінгових акцій чи поширення просоціальної інформації);

- *онлайн-опитування на ресурсі Google Forms* (розміщення спеціальних анкет і опитувальників, повідомлення коду доступу, отримання зворотного зв'язку незалежно від того, де перебувають учні – у закладі освіти чи вдома);

- *електронні книжки і телефони* дозволяють у будь-яку зручну хвилину знайомитися із великими текстовими масивами, створювати *буктрейлери* (проморолики) популярних художніх творів для дітей та підлітків, кодувати їх за допомогою *QR-кодів* і популяризувати в соціальних мережах тощо.

Звичайно, окрім безмежних можливостей використання девайсів приховує у собі й «підводні камені» та небезпеки, найбільшою з яких є неконтрольований доступ до девайсів: учні можуть нудьгувати, розсилати один одному смс, «сидіти» у соціальній мережі на цікавому для них сайті, гратися один з одним в ігри, фактично не беручи участі у виховному процесі. Найгіршими проявами зловживання можуть бути фото- чи відеозйомки, зроблені без дозволу тих, кого фільмують (одно-класників чи педагога).

Надзвичайно важливо, щоб педагог чи класний керівник разом із учнями заздалегідь визначили правила роботи з девайсами і створили таку атмосферу у класі, щоб усі учасники педагогічної взаємодії неухильно дотримувалися цих правил, виявляючи повагу до особистості та кордонів її приватності.

Зазначимо, що по завершенню заходів важливо організувати рефлексію учасників, бо самоаналіз діяльності та її результатів – найбільш ціннісний момент у процесі виховної взаємодії. Зараз загальноприйнятою вважають наступну класифікацію, засновану на функціональних відмінностях: рефлексія настрою та емоційного стану; рефлексія діяльності; рефлексія змісту інформації. Її можна здійснювати як усно (прийоми «Комплімент-похвала», «Рефлексивна мішень», «Світлофор», «Східці успіху», «Плюс-мінус-цікаво»), так і письмово (прийоми «Незакінчене речення», «Есей», «Бортовий журнал» (форма фіксації підсумкових вражень та інформації за допомогою ключових



слів, графічних моделей, коротких речень, питань), «Щоденник» (можливе застосування різних видів щоденників: звичайний щоденник, художній альбом, щоденник із двох частин (у першій графі наведено факти, цитати, в іншій – коментарі тощо), «Синквейн» або «сенкан» (походить від французького слова «п'ять» і є віршем, що складається із п'яти рядків, побудованих за певними правилами).

Наголосимо, що власний приклад постійного пошуку оновлення виховної діяльності; практична праця, яка перейшла у творчість, перманентне осучаснення методичного інструментарію значно збільшують ефективність виховання молодого покоління.

Таким чином, упровадження зазначених методів і технологій у виховну діяльність з підлітками уразливих категорій дозволяє зробити виховний процес модерним і цікавим, створює сприятливі умови для обговорення різних складних для підлітків життєвих ситуацій та ефективної взаємодії учнів з оточуючими, розширює їхні можливості роботи з інформацією, активізує у підлітків процеси рефлексії, самоконтролю й самовиховання, стимулює їх до самостійного й усвідомленого вибору життєвої позиції та до визначення шляхів позитивної соціалізації.

### *Література*

1. Бедлінський, О. І., & Бедлінський, В. О. (2011). *Психологічні особливості організації провідної діяльності підлітків: навчальний посібник*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

2. Безпальча, Р., Григоріва, М., & Немая, Я. (2010). *Крок до толерантності: використання арт-технологій у захисті прав дітей-біженців: навч.-метод. посіб.* Київ: Школа Рівних Можливостей.

3. Бех, І. Д. (2018а). Загартування особистості вчинком як освітня мета. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*, 6, 7–20.

4. Бех, І. Д. (2018b). *Особистість на шляху до духовних цінностей: монографія*. Київ–Чернівці: «Букрек».

5. Бех, І. Д., Кириченко, В. І., & Петрочко, Ж. В. (2016). *3 Українию в серці (тренінг з національно-патріотичного виховання дітей та молоді): посіб.* Харків: «Друкарня Мадрид».

6. Битянова, М. Р. (Ред.), Азарова, Т. В., Барчук, О. І., Беглова, Т. В., Королева, Е. Г., & Пяткова, О. М. (2011). *Практикум по психологическим играм с детьми и подростками.* Санкт-Петербург: Питер.

7. Бовдуй, С., Семененко, Л., & Лихо, В. (2018). Від «кімнати примирення» до культури міжособистісного спілкування. *Методист, 12* (84), 61–67.

8. Войцях, Т. В. (2015). *Ігрові технології: просвітницько-профілактичні ігри.* Київ: «Вид. група «Шк. світ».

9. Ганаба, С. О. (2013). «Навчати мисленню»: епістемологічний проект Метью Ліпмана. *Вісник Інституту розвитку дитини. Сер.: Філософія, педагогіка, психологія, 29*, 5–11.

10. Дьюї, Д. (2003). *Досвід і освіта.* Львів: Кальварія.

11. Єрмаков, І., & Ковганич, Г. (Ред.). (2008). Соціальна і життєва практика учнів 12-річної школи. *Управління школою, 9* (69).

12. Каптерев, П. Ф. (1982). *Избранные педагогические сочинения.* Москва: Педагогика.

13. Киридон, А. (2012). Метод усної історії в структуруванні минулого. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 111*, 29–33.

14. Кириченко, В. І. (Ред.), Єжова, О. О., Нечерда, В. Б., Тарасова, Т. В., & Хомич, О. Л. (2016). *Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу: монографія.* Тернопіль: ТЗОВ Терно-Граф.

15. Константинова, Л. М. (2017). Використання методу форум-театру в роботі практичного психолога. *Таврійський вісник освіти, 1* (57), 239–243.

16. Корчак, Я. (2012). *Право на повагу.* Київ: Дух і літера.

17. Кошик, О., & Хатько, А. (2019). Хмароорієнтований менеджмент національно-патріотичного виховання в роботі педагога-організатора ЗЗСО. *Матеріали Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Хортинг – національний вид спорту України: досвід і перспективи», 92–94.*

18. Лесюк, О. (2014). «Філософія для дітей» – нове слово у розвитку демократії. Взято з [http://gazeta.ua/articles/life/\\_filosofiya-](http://gazeta.ua/articles/life/_filosofiya-)
19. Наріжний, Ю. О. (2013). Чи будуть діти в Україні навчатися філософії в школі? *Постметодика*, 6 (115), 9–14.
20. Петрочко, Ж. В., & Кириченко, В. І. (2017). *Окрилені Україною (тренінг з національно-патріотичного виховання молоді): посіб.* Рівне: О. Зень.
21. *Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект. Навч.-метод. посібник* (2016). Київ: ФОП Стеценко В. В.
22. Садкіна, В. І. (2016). *Маленькі секрети учительського успіху. Навчаємо з радістю.* Харків: Вид. група «Основа».
23. Сисоева, С. О. (2011). *Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посібник.* Київ: ВД «ЕКМО».
24. Сухомлинський, В. О. (1976). Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. *Вибрані твори. (5 т. Т. 1).* О. Г. Дзевєрін (Ред.). Київ: Радянська школа.
25. Сухомлинський, В. О. (1977). Серце віддаю дітям. *Вибрані твори. (5 т. Т. 3).* Київ: Радянська школа.
26. Яковлева, Н.Ф. (2014). *Проектная деятельность в образовательном учреждении: учеб. пособие.* Москва: ФЛИНТА.
27. *Encyclopedia of educational reform and dissent* (2009). Th. C. Hunt, Th. J. Lasley (Ed.). London: Sage Publications.
28. Kilpatrick, W. H. (1929). *The project method: the use of the purposeful act in the educative process.* New York City: Teachers college, Columbia University.
29. Knight, P. J. (1996). *Philosophical pragmatism and religious belief: interpreting Christian non-realism through John Dewey and Richard Rorty.* Retrieved from: <http://etheeses.dur.ac.uk/5308/>
30. *Oral history society* (2019). Retrieved from: <https://www.ohs.org.uk/contact/>
31. Thompson, P. *The Voice of the Past: Oral History* (2000). Oxford: Oxford University Press.

## КОРОТКІ ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

**Нечерда Валерія Борисівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України, автор передмови, параграфів 1.1., 1.2., матеріалів до параграфів 1.3., 2.1., 2.3., загальна редакція.

**Кириченко Валентина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії фізичного розвитку та здорового способу життя Інституту проблем виховання НАПН України, автор параграфу 2.2., матеріалів до параграфів 1.3., 2.1., 2.3.



Наукове видання

Нечерда Валерія Борисівна  
Кириченко Валентина Іванівна

**ПІДЛІТКИ УРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ: ТИПОЛОГІЯ  
І ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВАННЯ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ  
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Методичний посібник

За заг. ред. кандидата педагогічних наук В. Б. Нечерди

Головний редактор – *Т. С. Самиляк*  
Технічний редактор – *О. М. Корнілов*  
Редактор – *В. В. Бажан*  
Комп'ютерна верстка – *М. А. Піскова*  
Обкладинка – *Ю. В. Тарасова*

**Видано державним коштом. Продаж заборонено.**

Підп. до друку 14.08.2019. Формат 60x84/16.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 7,8.  
Замовлення № 112. Наклад 300 пр.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кропивницький, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05,  
моб. тел.: (050) 457-24-24 – приймальня,  
E-mail: [design@imex.kr.ua](mailto:design@imex.kr.ua)