

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОБЛЕМ ВИХОВАННЯ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Альохін Михайло Михайлович

УДК 37.04+37.06:[364.3+37.058.5]

ДИСЕРТАЦІЯ
ТЮТОРСЬКИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ
ШКОЛЯРІВ У ПРИВАТНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Спеціальність: 231 – Соціальна робота

Галузь знань: 23 – Соціальна робота

Спеціалізація – соціальна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії (PhD)

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

М. М. Альохін

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

Алексєєнко Тетяна Федорівна,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник

Київ – 2021

ЗМІСТ

ВСТУП.....	17
РОЗДІЛ 1. ТЬЮТОРИНГ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИВАТНИХ ШКІЛ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	28
1.1. Сучасні виклики та завдання соціального розвитку молодших школярів.....	28
1.2. Роль приватної школи у трансформації освітнього середовища та підтримки соціального розвитку школяра	53
1.3. Тьюторинг як вид наставництва та інноваційна соціально-педагогічна технологія, особливості його здійснення з молодшими школярами.....	62
Висновки до першого розділу.....	78
РОЗДІЛ 2. АНАЛІЗ СТАНУ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ПРАКТИК ЙОГО ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	81
2.1. Діагностика соціального розвитку молодших школярів в приватних школах України та його рівнева характеристика	81
2.2. Стан упровадження тьюторського супроводу молодших школярів у закордонних та українських школах.....	101
Висновки до другого розділу.....	121
РОЗДІЛ 3. АВТОРСЬКА ТЕХНОЛОГІЯ ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПРИВАТНОЇ ШКОЛИ.....	124
3.1. Моделювання технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів	124
3.2. Реалізація авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів: зміст та методи соціально-педагогічної діяльності	141
3.3. Аналіз результатів формувального етапу експерименту	186
Висновки до третього розділу.....	201
ВИСНОВКИ.....	204
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	210
ДОДАТКИ.....	243

АНОТАЦІЯ

Альохін М. М. Тьюторський супровід соціального розвитку молодших школярів у приватних закладах освіти України. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (23 – Соціальна робота). – Інститут проблем виховання Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2021.

Дисертація є комплексним дослідженням актуальної проблеми соціального розвитку дітей молодшого шкільного віку в освітніх закладах недержавної форми власності, що знайшло своє відображення у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці ефективності авторської соціально-педагогічної технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у приватних закладах освіти України.

У дисертації *вперше* здійснено дослідження тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у закладах приватної освіти; визначено поняття: «тьюторський супровід соціального розвитку молодшого школяра» як *специфічний вид соціально-педагогічного наставництва, спрямованого на створення умов засвоєння здобувачем освіти у початковій школі сукупності провідних соціальних норм, накопичення ним соціального досвіду і вироблення у нього ціннісних смислів до дійсності та спроможності до саморегуляції поведінки, «технологія тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів» як цілеспрямовану діяльність, яка здійснюється тьютором як помічником вчителя початкових класів в освітньо-виховному процесі кожного із тьюторантів (учнів під супроводом) з урахуванням актуальних потреб їхнього розвитку, індивідуальних можливостей та здібностей, з метою підтримки в адаптації до умов і вимог школи, гуртування колективу, конструктивної міжособистісної взаємодії у системах «учень-учень», «учень-учитель», «дитина-батьки», формування соціальних компетенцій, ціннісних ставлень і оцінних суджень, емоційно-*

позитивного мікроклімату в класі і школі, моніторингу етапних досягнень у розвитку особистості та своєчасної їх корекції з використанням інтерактивних методів; реалізується відповідно до програми, з дотриманням визначених етапів та алгоритму), розкрито їх зміст.

Досліджено генезу та стан тьюторингу у зарубіжній і вітчизняній освітній практиці на основі компаративного аналізу національного і європейського досвіду; узагальнено стан розвитку приватних шкіл в Україні та розвитку в них тьюторингу шляхом аналізу статистичних даних, освітніх програм та існуючих тьюторських практик; класифіковано практики тьюторської діяльності за критеріями функціональності та наповненості (*цілісні технології тьюторського супроводу, неповні технології тьюторського супроводу, невпорядковані позасистемні тьюторські практики або умовний тьюторинг*).

Розроблено й обґрунтовано авторську технологію тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів приватних закладів освіти та авторську структурно-функціональну модель її упровадження у приватній школі, яка складається з концептуально-цільового, змістовного, процесуального та результативного блоків. Визначено й обґрунтовано соціально-педагогічні умови ефективності тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у приватних закладах освіти (*суголосність і наступність мети та цілей соціального розвитку дитини у вимірах концепції приватного закладу освіти та клієнтського (батьківського) запиту; неперервність та тяглість соціально-педагогічного впливу тьютора на тьюторанта; сформованість тьюторської компетентності у педагогічних працівників, залучених до тьюторського супроводу молодших школярів*).

Уточнено структуру поняття соціального розвитку молодших школярів (інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-рефлексивний компоненти); класифікацію методів і прийомів тьюторського супроводу школярів; періодизацію розвитку мережі приватних шкіл в Україні з 2010 року по теперішній час.

Запропоновано матрицю дотичності й компліментарності критеріїв соціального розвитку та компонентів ціннісно-компетентнісної моделі мережі приватних шкіл «КМДШ»; визначено критерії оцінки соціального розвитку (*інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-рефлексивний*) і їх показники; обґрунтовано рівні соціального розвитку молодших школярів (*початковий, середній, домірний*) та складено до них соціально-педагогічні характеристики.

Розроблено й обґрунтовано авторські методи тьюторського супроводу (*профайл тьюторанта; трекінг особистісного зростання як системного аналітичного вимірника досягнень молодшого школяра щодо соціальної взаємодії та поведінки*). Крім того, *розширено* функціональне призначення методу Інтро та рефлексивних занять, тьюторіалів, профайлів тьюторанта та поведінкових контрактів з метою їх використання в умовах впровадження технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів та з урахуванням карантинних обмежень в умовах пандемії і розвитку дистанційних форм навчання, потреб цифрофізації освітніх закладів та гейміфікації взаємодії учнівства (з використанням платформи ClassDojo (classdojo.com)).

Експериментально доведено ефективність авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів та структурно-функціональної моделі її упровадження у приватній школі. Узагальнені результати експерименту в динамічних характеристиках та у порівнянні ЕГ і КГ. Вони свідчать про скорочення кількості дітей із початковим рівнем соціального розвитку та суттєве збільшення у ЕГ чисельності дітей із домірним рівнем соціального розвитку. Результати формувального етапу експерименту засвідчили наявність позитивних змін за визначеними критеріями і показниками. Зокрема, суттєво скоротились чисельність дітей ЕГ із високим показником загальної агресивності та схильності до відкритої агресії. Натомість, збільшилась кількість молодших школярів ЕГ з високим рівнем сформованості здатності до обробки соціальної інформації, до соціальної взаємодії у групі однолітків, до соціальної рефлексії. Молодші школярі з ЕГ покращили свою

здатність до розуміння різноманітних невербальних реакцій, до розрізнення емоційних станів.

Практичне значення одержаних результатів полягає у: розробленні та впровадженні в освітній процес початкової школи діагностичного інструментарію для визначення рівнів соціального розвитку молодших школярів; авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів та розроблених і адаптованих для неї інструментів та методів тьюторської діяльності: трекінгу особистісного зростання молодшого школяра, що реалізується за допомогою авторського Альбому особистісного зростання «Зростати легко» для 1-2 класів та інших цифрових ресурсів; комплексу занять Інтро та рефлексивних занять, спрямованих на аналіз соціальної динаміки класного колективу й соціального розвитку тьюторантів як особистостей; профайлу тьюторанта як модифікації портфоліо молодшого школяра; тьюторіалів соціального розвитку; поведінкових контрактів.

Результати дослідження, основні положення та висновки дисертаційної роботи, а також технологія тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів та структурно-функціональна модель її упровадження можуть бути використані адміністраціями шкіл, учителями початкової школи та соціальними педагогами під час розробки Освітніх програм та концепцій превентивної, інших видів соціально-педагогічної роботи, у процесі соціально-педагогічного супроводу своїх підопічних не тільки у приватних закладах освіти з різними концепціями функціонування, а й в інших типах закладів освіти; у змісті підготовки фахівців з соціальної роботи (соціальної педагогіки) у закладах вищої освіти.

Ключові слова: молодші школярі; приватна школа; соціальна робота; соціальний розвиток; технологія; тьютор; тьюторський супровід.

Список опублікованих праць за темою дисертації

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

- Альошін, М. (2019). Антибулінгові практики в школі: соціально-педагогічний контекст. *Педагогічний процес: теорія і практика*, (1-2), 85-92. <https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.1-2.8592> (фаховий з 13.00.05, індексування Index Copernicus)
- Alokhin, M. (2020). Development of private school education in Ukraine: social and pedagogical context. *Sciences of Europe*, 61-2, 48-52. <https://doi.org/10.24412/3162-2364-2020-61-2-48-52> (видання Чеської Республіки)
- Альошін, М. М. (2020a). Теорія та практика тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів приватних закладів освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля : Серія педагогіка та психологія*, 1(19). 8-17. <https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-1> (категорія «Б» з 011, індексування Index Copernicus)
- Альошін, М. М. (2020b). Тьюторський супровід соціального розвитку учнів початкової ланки приватної школи як інноваційна соціально-педагогічна технологія. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2(131), 87-94. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-12> (категорія «Б» з 231, індексування Index Copernicus)
- Альошін, М. М. (2020c). Особливості тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у приватній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 77, 14-18. <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-12> (категорія «Б» з 231, індексування Index Copernicus)
- Альошін, М. М. (2020d). Соціальне становище та соціально-побутовий досвід молодших школярів приватних шкіл (за результатами експериментального

дослідження). *Наука і освіта*, 4, 17-23. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-4-3> (категорія «Б» з 231, індексування Index Copernicus)

Alokhin, M. (2021). Models and practices of tutor's support in Ukrainian school. Frankfurt. TK Meganom LLC. *Paradigm of knowledge*. 4(48). [https://doi.org/10.26886/2520-7474.4\(48\)2021.10](https://doi.org/10.26886/2520-7474.4(48)2021.10) (видання Федеративної Республіки Німеччина)

Альошін, М. М. (2021a). Поведінковий контракт як інноваційний метод тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*, 37-2, 81-83.

Альошін, М. М. (2021b). Тьютор як агент поведінкової корекції для молодшого школяра приватного закладу освіти. *Актуальні питання соціально-педагогічної та початкової освіти*, 7, 7-13.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

Альошін, М. М. (2020). Роль тьютора приватної школи у соціальному становленні особистості молодшого школяра. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. КНУ імені Тараса Шевченка, 6-8.

Альошін, М. М. (2020). Технологія тьюторського супроводу у приватній школі: сучасний зміст та напрями впровадження. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2019 рік, 8, 17-22.

Альошін, М. М. (2020). Тьюторський супровід учнів початкової приватної школи в умовах дистанційного навчання. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Полтавська політехніка імені Ю. Кондратюка, 3-5.

Альошін, М. М. (2020). Інтро та рефлексія як метод соціального розвитку молодших школярів в умовах тьюторського супроводу. *Соціалізація і ресоціалізація*

особистості в умовах сучасного суспільства : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. КНУ імені Тараса Шевченка, 8-9.

Альошін, М. М. (2021). Тьюторська компетентність педагога як умова реалізації технології тьюторського супроводу соціального розвитку, *Професійний розвиток педагога у високосмисловому полі сучасної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівненський державний педагогічний університет, 14-16.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Альошін, М. М. (2019). Соціально-емоційне навчання (sel-program) як предикатор вибору ненасильницьких стратегій поведінки серед старшокласників. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія, 1, 52-60.
<https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-1-17-7> (категорія «Б» з 011, індексування Index Copernicus)

Альошін, М. М. (2020). Педагогічний супровід соціального розвитку дитини: ретроспективний аспект. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*, 32, 57-59.

Альошін, М. М. (2020). Особистісне становлення молодшого школяра приватного ЗЗСО в умовах неперервного тьюторського супроводу. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій: збірник наукових праць*, 108-113.

ABSTRACT

Alokhin Mykhailo Totur's support of primary school students' social development at private educational institutions in Ukraine. – Qualification scientific work. Manuscript.

The dissertation for the degree of Doctor of Philosophy in field 231 «Social Work». – Institute of Problems on Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, 2021.

The thesis is a comprehensive research of the topical problem of primary school students' social development at educational institutions that are not funded by the government, which includes theoretical substantiation and pilot testing of the efficiency of the author's social and pedagogical technique of tutor's support of primary school students' social development at private educational institutions of Ukraine.

For the first time the paper explores tutor's support of primary school students' social development at private educational institutions; defines the terms “tutor's support of primary school students' social development” as a specific type of social and pedagogical mentoring aimed at creating the conditions facilitating primary school students' acquisition of basic social norms, accumulation of social experience and shaping value-based attitudes to the environment and the ability for self-regulation of their behaviour, “technique of tutor's support of primary school students' social development” as an innovative type of social and pedagogical mentoring, which is carried out by a tutor as a primary school teacher's assistant in educational and formational process of each mentee (students they are mentoring) who takes into account their current development needs, individual abilities and talents in order to facilitate their adaptation to the school's environment and rules, their teamwork, their efficient interaction in student-student, student-teacher, child-parents patterns⁶ to shape their social competencies, value-based attitudes, and value judgements, emotionally positive environment in the classroom and at school, monitoring landmark achievements in their personal development and on-time correction using interactive

techniques; carried out according to the syllabus, following the algorithm stage by stage), reveals their content.

Based on comparative analysis of national and European practices, the research surveys the genesis and current state of tutoring in foreign countries and in Ukraine, based on analysis of statistical data, syllabi and tutoring practices summarizes the current state of development of private schools in Ukraine and the development of tutoring; classifies tutoring practices applying the criteria of their functionality and integrity (holistic tutor's support techniques, incomplete tutor's support techniques, unorganized non-systemic tutor's support or imitative tutor's support)

Author's technique of tutor's support of primary school students' social development at private educational institutions, as well as author's structural and functional model of its implementation at private schools, consisting of conceptual and targeting, content, procedural and result modules are developed and substantiated. The author defines and substantiates social and pedagogical conditions of the efficiency of tutor's support of primary school students' social development at private educational institutions (consistency and coherence of the aim and objectives of students' social development within the dimensions of the concept of the private educational institution, clients' (parents') demand, sustainability and continuity of tutor's social and pedagogical influence on the mentee; proficiency level of academic personnel involved in primary school students' tutoring).

The research further elaborates the structure of the notion of primary school students' social development (intellectual and cognitive, action and behavioural, personal and reflexive components); the classification of methods and techniques of tutor's support at schools; the periodization of development of private schools network in Ukraine since 2010 till now.

The matrix of relevance and complementarity of the criteria of social development and components of value and competence model of Creative International School for Children's network is suggested; the evaluation criteria of social development (intellectual and cognitive, action and behavioural, personal and reflexive) and their indicators are defined; levels of primary school students' social development (basic, intermediate,

moderate) are substantiated; their social and pedagogical characteristic features are elaborated.

Author's techniques of tutor's support are developed and substantiated (mentee's profile; personal development tracking as a systemic measuring tool of primary school students' achievements in social interaction and behaviour). Moreover, functionality of Intro and reflection classes, tutorials, mentee's profiles and behavioural contracts enhanced in order to enable their use within the framework of the technique of tutor's support of primary school students' social development and to adjust it to quarantine restrictions during the pandemic, remote learning forms, digitalization of educational institutions and gamification of students' interactions (use of www.classdojo.com resource)

The efficiency of author's technique of tutor's support of primary school students' social development and structural and functional model of its implementation at a private school are verified experimentally. The results of the pilot experiment are consolidated in the dynamic characteristics as well as in comparing control and experimental groups. They demonstrate reduction of the number of children with the basic level of social development and substantial increase of the number of children with moderate level of social development in the experimental group. The result of the formation stage of the experiment showed positive change in each criterion and indicator. In particular, the number of children having high aggression and propensity for explicit aggression in the experimental group reduced considerably. In contrast, the number of primary school students having high level of development of the ability to process social information, to interact with their peers, to reflect socially in the experimental group increased. Primary school students from the experimental group improved their ability to understand various non-verbal reactions, to differentiate emotional states.

The practical value of the results of the research lies in the development and the implementation of diagnostic tools for measuring levels of primary school students' social development; author's technique of tutor's support of primary school students' social development, as well as tools for tutors developed and adjusted by the author; tracking of primary school students' personal development, which is carried out through use of Personal Development Album "It's easy to grow" for the first and the second grades and

other digital resources; the system of Intro and reflection classes, aimed at analyzing social dynamics of the class and social development of mentees as personalities; mentee's profile as a modification of primary school student's portfolio; tutorials of social development; behavioural contracts.

The results of the research, the framework and the conclusions of the paper, as well as the technique of tutor's support of primary school students' social development and structural and functional model of its implementation can be used by school administrations, primary school teachers and counselors of children for the development of syllabi and conceptual frameworks of preventive and other types of social and pedagogical work, in the process of social and pedagogical support of mentees not only at private educational institutions with various concepts of functioning, but also at other types of educational institutions; as part of content of social work specialists' training (social pedagogy) at higher educational establishments.

Key words: primary school students, private school, social work, social development, technique, tutor, tutor's support

REFERENCES

Research works in which the main scientific results of the thesis are published

Papers where the principal results of the thesis are published

- Alokhin, M. (2019). Antybulinhovi praktyky v shkoli: sotsialno-pedahohichnyi kontekst. [Anti-bullying practices in school: socio-pedagogical context]. *Pedagogical process: theory and practice*, (1-2), 85-92. [in Ukrainian].
- Alokhin, M. (2020). Development of private school education in Ukraine: social and pedagogical context. *Sciences of Europe*, 61-2, 48-52. [in English].
- Alokhin, M. M. (2020). Teoriia ta praktyka tiutorskoho suprovodu sotsialnoho rozvytku molodshykh shkoliariv pryvatnykh zakladiv osvity. [Theory and practice of tutoring of social development of junior schoolchildren of private educational institutions].

Bulletin of Alfred Nobel University: Series Pedagogy and Psychology, 1(19). 8-17. [in Ukrainian].

Alokhin, M. M. (2020). Tiutorskyi suprovid sotsialnoho rozvytku uchniv pochatkovoï lanky pryvatnoi shkoly yak innovatsiina sotsialno-pedahohichna tekhnolohiia. [Tutor support of social development of primary school students in a private school as an innovative socio-pedagogical technology]. *Scientific Bulletin of the South Ukrainian National Pedagogical University named after Ushinsky*, 2 (131), 87-94. [in Ukrainian].

Alokhin, M. M. (2020). Osoblyvosti tiutorskoho suprovodu sotsialnoho rozvytku molodshykh shkoliariv u pryvatnii shkoli. [Features of tutoring of social development of junior schoolchildren in a private school]. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after Drahomanov. Series 5. Pedagogical sciences: realities and prospects*, 77, 14-18. [in Ukrainian].

Alokhin, M. M. (2020). Sotsialne stanovyshe ta sotsialno-pobutovyï dosvid molodshykh shkoliariv pryvatnykh shkil (za rezultatamy eksperymentalnoho doslidzhennia). [Social status and social and domestic experience of junior students of private schools (according to the results of experimental research)]. *Science and Education*, 4, 17-23. [in Ukrainian].

Alokhin, M. (2021). Models and practices of tutor's support in Ukrainian school. Frankfurt. TK Meganom LLC. *Paradigm of knowledge*. 4(48). [in English].

Alokhin, M. M. (2021). Povedinkovyï kontrakt yak innovatsiinyi metod tiutorskoho suprovodu sotsialnoho rozvytku molodshykh shkoliariv. [Behavioral contract as an innovative method of tutoring the social development of primary school children]. *Humanities: a collection of scientific articles on current issues of philosophy, culturology, psychology, pedagogy and history*, 37-2, 81-83. [in Ukrainian].

Papers confirming the approbation of the research findings

- Alokhin, M. M. (2020). Rol tiutora pryvatnoi shkoly u sotsialnomu stanovlenni osobystosti molodshoho shkoliara. [The role of the tutor of a private school in the social formation of the personality of a junior schoolchild]. *Developmental potential of modern social work: methodology and technologies*: materials of the International scientific-practical conference. Taras Shevchenko National University, 6-8. [in Ukrainian].
- Alokhin, M. M. (2020). Tekhnolohiia tiutorskoho suprovodu u pryvatnii shkoli: suchasnyi zmist ta napriamy vprovadzhennia. [Technology of tutoring in a private school: modern content and directions of implementation]. *Modern educational process: essence and innovative potential*: materials of the reporting scientific-practical conference of the Institute of problems of education of NAPS of Ukraine for 2019, 8, 17-22. [in Ukrainian].
- Alokhin, M. M. (2020). Tiutorskyi suprovid uchniv pochatkovoï pryvatnoi shkoly v umovakh dystantsiinoho navchannia. [Tutoring of primary school students in distance learning]. *Psychological and pedagogical coordinates of personality development*: materials of the International scientific-practical conference. Poltava Polytechnic named after Yu. Kondratyuk, 3-5. [in Ukrainian].
- Alokhin, M. M. (2020). Intro ta refleksiia yak metod sotsialnoho rozvytku molodshykh shkoliariv v umovakh tiutorskoho suprovodu. [Intro and reflection as a method of social development of junior schoolchildren in terms of tutoring]. *Socialization and resocialization of the individual in modern society*: materials of the International scientific-practical conference. Taras Shevchenko National University, 8-9. [in Ukrainian].
- Alokhin, M. M. (2021). Tiutorska kompetentnist pedahoha yak umova realizatsii tekhnolohii tiutorskoho suprovodu sotsialnoho rozvytku. [Tutor competence of a teacher as a condition for the implementation of the technology of tutor support of social development]. *Professional development of a teacher in the highly meaningful field of modern education*: materials of the All-Ukrainian scientific-practical conference. Rivne State Pedagogical University, 14-16. [in Ukrainian].

Papers providing more detail of the scientific research finding

- Alokhin, M. M. (2019). Sotsialno-emotsiine navchannia (sel-program) yak predykator vyboru nenasylnytskykh stratehii povedinky sered starshoklasnykiv. [Socio-emotional learning (sel-program) as a predictor of the choice of nonviolent behavioral strategies among high school students]. *Bulletin of Alfred Nobel University. Series: Pedagogy and Psychology*, 1, 52-60. [in Ukrainian].
- Alokhin, M. M. (2020). Pedahohichnyi suprovid sotsialnoho rozvytku dytyny: retrospektyvnyi aspekt. [Pedagogical support of a child's social development: a retrospective aspect]. *Humanities: a collection of scientific articles on current issues of philosophy, culturology, psychology, pedagogy and history*, 32, 57-59. [in Ukrainian].
- Alokhin, M. M. (2020). Osobystisne stanovlennia molodshoho shkoliara pryvatnoho ZZSO v umovakh neperervnoho tiutorskoho suprovodu. [Personal formation of the junior schoolboy of private school in the conditions of continuous tutor support]. *Individuality in the psychological dimensions of communities and professions*., 108-113. [in Ukrainian].

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. У часи прискорених суспільних та технологічних трансформацій, разом із розвитком цивілізації зростає багатовимірність людини – її здатність до одночасного виконання великої чисельності соціальних ролей – сім'янина та професіонала, громадянина держави та світу, носія національності та культури, виробника та споживача, товариша та опонента, вибраного та виборця тощо. Таке різноаспектне розширення соціальних ідентичностей людини і її рольової поведінки детермінує необхідність кожного їх усвідомлювати та вчитися керувати власною багатовимірністю, що у свою чергу посилює увагу до соціального розвитку особистості як до одного з першочергових завдань системи освіти.

Разом з тим, ринковий розвиток та маркетинговий характер укладу сучасного суспільства створює реальність, у якій людина виражає себе як споживчий продукт, що замість цінності має ціну, звідси – відповідно до законів ринкової економіки, як зазначає Е. Фромм (2020, с. 213) «...успіх великою мірою залежить від того, наскільки добре людина продає себе на ринку, чи в гарній «упаковці», чи є людина «веселою», «привабливою», «надійною», «амбіційною», чи належить до певних клубів, має знайомства із «правильними» людьми...». У стратифікованому суспільстві така реальність відображена не тільки в різних можливостях, але й у запиті до системи освітніх послуг.

Усе це обумовлює потребу пошуку нових орієнтирів і підходів до організації освіти у широкому значенні цього процесу та соціального навчання й виховання, зокрема. Головним принципом ХХІ століття, що відображає окреслені запити, є індивідуалізація освітнього процесу, яка передбачає розбудову такої системи взаємовідносин педагога зі школярем, за якого забезпечується цілеспрямованість навчання і виховання дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей та потреб у самореалізації її індивідуальності.

У контексті індивідуалізації освітнього процесу передбачено персоналізацію потенціалу учня, що формується з урахуванням його здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду, кінцевим результатом чого має стати формування

у школяра динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей та інших особистих якостей, що визначатимуть його здатність успішно соціалізуватися, провадити подальшу освітню та професійну діяльність.

В основу розуміння завдань і сутності індивідуалізації освітнього процесу та соціального розвитку особистості покладаються положення чинного законодавства у галузі освіти, а також теоретичні положення, здобуті науковцями у процесі спеціальних досліджень. Зокрема, потреба індивідуалізації та соціального розвитку учнівства декларується законодавчими вимогами Законів України «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), концепцією реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016). Ціннісні орієнтири у вихованні особистості також визначено програмою «Нова українська школа» у поступі до цінностей» (2019), розробниками якої є група вчених Інституту проблем виховання НАПН України під науковим керівництвом академіка І. Д. Беха.

Теоретичною основою осмислення особистісного становлення та соціального розвитку молодших школярів є наукові дослідження Т. Алексеєнко (2007а, 2007b, 2012) щодо сучасних викликів та ролі соціального досвіду у соціальному розвитку школярів, співвіднесення й сутності в особистості Я-соціального та Я-індивідуального, розвитку соціально-значущих якостей підростаючої особистості та формування базових соціальних цінностей у малих групах школярів; С. Андрійчук (2014) щодо профілактики соціальної дезадаптації молодших школярів; І. Беха (2018а, 2018b, 2021) щодо теоретико-концептуальних основ виховання зростаючої особистості на шляху до духовних цінностей; Ю. Богінської (2004) щодо соціалізації молодших школярів у процесі ігрової діяльності; Т. Герлянд (2007) щодо соціального розвитку молодших школярів у групах подовженого дня; Л. Кириченко-Стасюк (2006) щодо соціокультурного виховання учнів початкової школи; В. Коваленко (2017) щодо формування соціальної компетентності молодших школярів в умовах сучасного інформаційного середовища; О. Малахової (2007) щодо розробки педагогічних умов соціалізації учнів початкових класів у стосунках з однолітками та О. Шарапової (2003) щодо визначення педагогічних умов

комплексної корекції девіантої поведінки молодших школярів.

Разом із тим, батьківський запит на більшу академічну свободу, управлінську мобільність, меншу наповнюваність класів, орієнтацію на світові тренди розвитку освіти, і, найголовніше – можливість забезпечувати більшу індивідуалізацію освітнього процесу, обумовлює тенденцію до зростання сегменту приватної середньої освіти, яка складає специфічний соціальний інститут та побічно через свої інновації впливає на загальну кон'юнктуру усього ринку освітніх послуг, що надаються державними школами, слугує їм альтернативою.

Досвід пошуку альтернативних до традиційної класно-урочної системи навчання шляхів розв'язання проблеми реалізації індивідуального підходу через впровадження педагогічних (соціально-педагогічних) технологій, відображено в концепціях і технологіях вільної освіти, до яких можна віднести вальдорфську педагогіку (Р. Штайнер); технологію саморозвитку (М. Монтессорі); технологію Дальтон-план (Х. Паркхерст); технологію вільної праці (С. Френе); школу-парк (М. Балабан); цілісну модель вільної школи (Т. Войтенко).

Як відповідь на запит сучасної освітньої практики щодо технологій індивідуалізації освіти набуває поширення технологія тьюторського супроводу, яка була започаткована в університетській освіті Великобританії XIV століття, поширилась на інші інституційні форми здобуття освіти та географічно, знайшовши своє використання у багатьох країнах, зокрема і в Україні.

Теоретико-практичні засади впровадження тьюторингу у вітчизняній науці були закладені А. Бойко (2011), М. Іващенко (2011), О. Літовкою (2013), Л. Москальовою (2019), К. Осадчою (2020), Н. Погрібною (2016), С. Подпльотою (2020), Р. Полєшко (2011), О. Степаненко (2018), С. Толочко (2019), Т. Швець, Ю. Шевченко (2019), Л. Шеїною (2014). У наукових працях дослідників висвітлюються й окремі вузькоспеціалізовані аспекти тьюторської діяльності, зокрема, щодо комунікативно-діалогічних стратегій тьюторингу (О. Троїцька, 2016), у соціально-педагогічному супроводі дітей з особливими освітніми потребами (В. Чорна, 2018).

Істотний внесок у розвиток методології соціально-педагогічної діяльності у приватній школі було здійснено К. Балтремус (2003) відносно гуманізації виховного

процесу в старших класах; О. Бурим (2008) у напрямі соціального виховання молодших школярів; А. Даніелян (2012) щодо виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці; О. Луцинською (2016) щодо формування мотивації в учнів початкових класів та О. Язиковим (2012) з проблематики розбудови особистісно-орієнтованої виховної системи приватної школи.

Проте, за всієї різновекторності проблематики наукового пошуку, технологію тьюторського супроводу з позицій соціального розвитку молодших школярів досліджено ще не було. Нерозкритими залишаються й особливості соціального розвитку учнів початкових класів у закладах приватної освіти.

Так, специфічними потребами молодших школярів приватних закладів освіти є необхідність гармонізації їхніх взаємин із батьками і особами, на яких фактично покладено функції виховання; формування соціально-педагогічних умов переходу від конс'юмерської до прос'юмерської моделі поведінки; налагодження позитивної взаємодії у різних колах соціальної диференціації суспільства.

Актуальність дослідження зумовлена також рядом *суперечностей* між:

- соціальними запитами на запровадження технологій тьюторського супроводу молодших школярів у закладах приватної освіти і нерозробленістю функціонального та технологічного його упорядкування;

- розповсюдженістю використання технології тьюторського супроводу у міжнародному досвіді та відсутністю відповідних цілісних досліджень його здійснення щодо соціального розвитку молодших школярів;

Отже, актуальність означеної проблеми, її недостатня розробленість у теорії та практиці соціальної роботи з дітьми та молоддю, визначені суперечності зумовили вибір теми дисертаційної роботи: ***«Тьюторський супровід соціального розвитку молодших школярів у приватних закладах освіти України».***

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи лабораторії соціальної педагогіки та соціальної роботи Інституту проблем виховання НАПН України у межах фундаментальних наукових досліджень «Соціально-педагогічний супровід дітей із сімей вимушених переселенців» (державний реєстраційний №

0118U003106). Тема дисертації затверджена вченою радою Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України (протокол № 11 від 28 листопада 2019 року) та узгоджена Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук Національної академії педагогічних наук України (протокол № 5 від 30 листопада 2020 року).

Об'єкт дослідження – соціальний розвиток молодших школярів.

Предмет дослідження – технологія тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у закладах приватної освіти.

Мета дослідження – розробити та апробувати технологію тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів та структурно-функціональну модель її упровадження у закладах приватної освіти України.

Завдання дослідження:

1. Дослідити концепт тьюторингу, розвиток технології тьюторського супроводу молодших школярів у науковій літературі, історичній ретроспективі та в основних концептуальних ідеях;

2. Вивчити й проаналізувати зарубіжний і вітчизняний досвід запровадження технології тьюторського супроводу у системах освіти та соціальній роботі;

3. Розробити й обґрунтувати авторську технологію тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у закладах приватної форми освіти та експериментально перевірити її ефективність;

4. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити структурно-функціональну модель упровадження технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у закладах приватної освіти України;

5. Визначити ефективність технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів в кількісних та якісних характеристиках у динаміці.

З метою вирішення поставлених завдань використано **методи дослідження:**

- *теоретичні*: вивчення, аналіз, систематизація, узагальнення філософських, педагогічних, психологічних, соціально-педагогічних джерел, нормативних документів, освітніх програм, їх інтерпретація з метою різнобічного осмислення для

визначення понятійно-категоріального апарату, методології дослідження, теоретичного обґрунтування структури тьюторингу, розроблення авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів приватних закладів освіти; моделювання – для схематичного представлення і обґрунтування алгоритму упровадження тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у приватних закладах освіти; компаративний аналіз національного і європейського досвіду запровадження тьюторського супроводу здобувачів початкової освіти; контент-аналіз веб-сайтів та шкільної документації, електронної звітності закладів освіти; моніторинг;

- *емпіричні*: цілеспрямоване педагогічне спостереження (за навчальними заняттями предметів інваріантної складової навчального плану школи; за заняттями, тренінгами, ігровою діяльністю під час прогулянок, що організовуються тьюторами; за взаємодією, спільною діяльністю, поведінкою та емоційним станом молодших школярів впродовж навчального дня); діагностичні методи (усне та письмове опитування, у т.ч. – інтерв'ювання та фокус-групи); експертне оцінювання, педагогічний експеримент з перевірки ефективності технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів в закладах приватної освіти України;

- *статистичні*: математична обробка експериментальних зрізів (за допомогою критерію для непараметричних методів χ^2).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

- *вперше* здійснено дослідження тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у закладах приватної освіти; визначено поняття «тьюторський супровід соціального розвитку молодших школярів» (як *специфічний вид соціально-педагогічного наставництва, спрямованого на створення умов засвоєння здобувачем освіти у початковій школі сукупності провідних соціальних норм, накопичення ним соціального досвіду і вироблення у нього ціннісних смислів до дійсності та спроможності до саморегуляції поведінки*); запропоновано авторське поняття «технологія тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів» (*це цілеспрямована діяльність, яка здійснюється тьютором як*

помічником вчителя початкових класів в освітньо-виховному процесі кожного із тьюторантів (учнів під супроводом) з урахуванням актуальних потреб їхнього розвитку, індивідуальних можливостей та здібностей, з метою підтримки в адаптації до умов і вимог школи, гуртування колективу, конструктивної міжособистісної взаємодії у системах «учень-учень», «учень-учитель», «дитина-батьки», формування соціальних компетенцій, ціннісних ставлень і оцінних суджень, емоційно-позитивного мікроклімату в класі і школі, моніторингу етапних досягнень у розвитку особистості та своєчасної їх корекції з використанням інтерактивних методів; реалізується відповідно до програми, з дотриманням визначених етапів та алгоритму), розкрито його зміст; розроблено й обгрунтовано авторську технологію тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів приватних закладів освіти та авторську структурно-функціональну модель її упровадження у приватній школі, яка складається з концептуально-цільового, змістовного, процесуального та результативного блоків; визначено й обгрунтовано соціально-педагогічні умови ефективності тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у приватних закладах освіти (суголосність і наступність мети та цілей соціального розвитку дитини у вимірах концепції приватного закладу освіти та клієнтського (батьківського) запиту; неперервність та тяглість соціально-педагогічного впливу тьютора на тьюторанта; сформованість тьюторської компетентності у педагогічних працівників, залучених до тьюторського супроводу молодших школярів); розроблено й обгрунтовано авторські методи тьюторського супроводу (профайл тьюторанта; трекінг особистісного зростання як системного аналітичного вимірника досягнень молодшого школяра щодо соціальної взаємодії та поведінки); розроблено матрицю дотичності та компліментарності критеріїв соціального розвитку та компонентів ціннісно-компетентнісної моделі мережі приватних шкіл «КМДШ»; визначено критерії соціального розвитку (інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-рефлексивний), їх показники, рівні сформованості соціального розвитку молодших школярів (початковий, середній, домірний), складено до них соціально-педагогічні характеристики; запропоновано

класифікацію практик тьюторської діяльності за критеріями функціональності та наповненості (*цілісні технології тьюторського супроводу, неповні технології тьюторського супроводу, невпорядковані позасистемні тьюторські практики або умовний тьюторинг*); вивчено генезу та стан тьюторингу у зарубіжній та вітчизняній освітній практиці на основі компаративного аналізу національного і європейського досвіду; узагальнено стан розвитку приватних шкіл в Україні та розвитку в них тьюторингу за статистичними даними, аналізом освітніх програм та існуючих тьюторських практик;

- *розширено* функціональне призначення методу Інтро і рефлексивних занять, тьюторіалів, профайлів тьюторанта та поведінкових контрактів з метою їх використання в умовах впровадження технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів та з урахуванням карантинних обмежень в умовах пандемії і розвитку дистанційних форм навчання, потреб цифрофізації освітніх закладів та гейміфікації взаємодії учнівства (з використанням платформи ClassDojo (classdojo.com));

- *уточнено* структуру поняття соціального розвитку молодших школярів (когнітивно-інтелектуальний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-рефлексивний компоненти); класифікацію методів і прийомів тьюторського супроводу школярів; періодизацію розвитку мережі приватних шкіл в Україні з 2010 року по теперішній час;

- *набули подальшого розвитку* зміст, методи, форми та дослідницький інструментарій тьюторського супроводу молодших школярів у контексті їх соціального розвитку та здійснення соціально-педагогічної діяльності у приватній школі.

Практичне значення одержаних результатів полягає у: розробленні та впровадженні в освітній процес початкової школи діагностичного інструментарію для визначення рівнів соціального розвитку молодших школярів; авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів та розроблених і адаптованих для неї інструментів і методів тьюторської діяльності: трекінгу особистісного зростання молодшого школяра, що реалізується за

допомогою авторського інструменту – Альбому особистісного зростання «Зростати легко» для 1-2 класів та інших цифрових ресурсів; комплексу занять Інтро та рефлексивних занять, спрямованих на аналіз соціальної динаміки класного колективу та соціального розвитку тьюторантів як особистостей; профайлу тьюторанта як модифікації портфоліо молодшого школяра; тьюторіалів соціального розвитку; поведінкових контрактів.

Результати дослідження, основні положення та висновки дисертаційної роботи щодо соціальних викликів та орієнтирів соціального виховання сьогодення можуть бути використані адміністраціями шкіл під час розробки Освітніх програм та концепцій превентивної, інших видів соціально-педагогічної роботи; а інструменти та методи тьюторської діяльності – учителями початкової школи та соціальними педагогами у процесі соціально-педагогічного супроводу своїх підопічних не тільки у приватних закладах освіти з різними концепціями функціонування, а й в інших типах закладів освіти, у змісті підготовки фахівців з соціальної роботи (соціальної педагогіки) у закладах вищої освіти.

Цілісно авторську технологію тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, що є результатом дисертаційного дослідження, впроваджено у діяльність таких недержавних закладів загальної середньої освіти як Приватний заклад освіти «КМДШ» (м. Київ) (довідка від 06.08.2021 р. № 54), Приватний заклад освіти «КМДШ» № 2 (м. Київ) (довідка від 30.07.2021 р. № 26), Приватний заклад освіти «КМДШ» м. Львів (довідка від 17.06.2021 р. № 60-вих), Приватний заклад освіти «КМДШ» Осокорки» (довідка від 02.07.2021 р. № 39).

Окремі тьюторські практики та інструменти й методи тьюторського супроводу впроваджені у роботу соціально-психологічних служб та методичних об'єднань учителів початкових класів комунального закладу освіти «Вінницька загальноосвітня школа I-III ступенів № 26 Вінницької міської ради» (довідка від 04.08.2021 р. № 02-33/209), Криворізької загальноосвітньої школи I-III ступенів № 122 Криворізької міської ради (довідка від 03.08.2021 р. № 408), Криворізької спеціалізованої школи I-III ступенів № 70 Криворізької міської ради Дніпропетровської області (довідка від 29.06.2021 р. № 68), Миколаївської

загальноосвітньої школи I-III ступенів № 29 Миколаївської міської ради (довідка від 30.06.2021).

Результати дослідження впроваджено в освітній процес *закладів вищої освіти*: Комунального закладу Львівської обласної ради «Львівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (довідка від 04.08.2021 р. № 256), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (довідка від 22 червня 2021 року № 1728), *громадських та комерційних організацій, що здійснюють навчання педагогічних працівників*: ТОВ «Центр неформальної освіти «Інсайт» (довідка від 18.06.2021 р. № 29), ГО «Інститут управління знаннями» (довідка від 03 серпня № 03/08/2021).

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації представлено у доповідях на наукових, науково-практичних і науково-методичних конференціях, круглих столах різних рівнів:

- *міжнародних*: «Актуальні проблеми освіти і науки: теорія та практика» (06.03.2020 року, Київ), «Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології» (13-14.03.2020 року, Київ), «Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій» (26-27.03.2020 року, Київ), «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» (12-18.05.2020 року, Запоріжжя), «Психолого-педагогічні координати розвитку особистості» (02-03.06.2020 року, Полтава), Третьому Міжнародному Тьюторському Конгресі (23-24.10.2020 року, Київ), «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства» (12-13.11.2020 року, Київ), «Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія та практика» (29.01.2021 року, Київ);

- *всеукраїнських*: «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики» (19.11.2020 року, Київ), «Професійний розвиток педагога у високосмисловому полі сучасної освіти» (31.03.2021 року, Рівне), «Школа тьюторської майстерності» (29.04.2021 року, Мелітополь), «Технології, методи та ресурси соціальної роботи: на межі науки та практики» (02.06.2021 року, м. Київ);

- *звітних конференціях* Інституту проблем виховання НАПН України за 2019 та 2020 роки.

Публікації. У цілому результати дисертаційного дослідження висвітлені у 17 одноосібних публікаціях автора. Основні наукові результати дисертації представлено у 8 наукових статтях, у т. ч. з яких 1 видана у періодичному виданні країни Європейського Союзу (Чеська Республіка) та 5 у наукових фахових виданнях України, що індексуються Index Copernicus. Апробацію матеріалів дисертації висвітлено у 5 збірниках матеріалів науково-практичних конференцій. 4 статті автора, у т. ч. 1, опублікована у науковому фаховому виданні України, що індексуються Index Copernicus, додатково відобрає наукові результати дисертації.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (357 найменувань, із них 71 – іноземними мовами) та 21 додатка (на 71 сторінці). Робота містить 33 рисунки та 6 таблиць. Загальний обсяг дисертації становить 313 сторінок, основний зміст викладено на 191 сторінці.

РОЗДІЛ 1.

ТЮТОРИНГ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ПРИВАТНИХ ШКІЛ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Сучасні виклики та завдання соціального розвитку молодших школярів

Існування людського індивіда поза соціумом є неможливим, оскільки саме у ньому відбуваються індивідуалізація та соціалізація, становлення та розвиток особистості, спрямованої на персоналізацію власного буття (Сисоєва, 2012). Виключно суспільство є тим унікальним простором, у межах якого суб'єкт самоактуалізується та самореалізовується, отримує можливість якнайширше розкрити свій потенціал. Звідси витікає розуміння взаємної функціональної цінності суспільства для індивіда та індивіда для суспільства.

Поза тим, трансформативне світоставлення, детерміноване світовою стратегією євроатлантичної цивілізації, обумовлює вибудову послідовності відчуження людини: від природи, від «соціальної машини», одне від одного та від інтеріоризованої соціальності, зрештою, від людської сутності, тілесної та духовної. У постсучасному суспільстві безкінечно перформативне «Я» є налаштованим не на «зростання з певними масками», а на процес постійної зміни масок (Ліотар, 1998), що призводить, як наголошує З. Бауман (2004), до перетворення соціуму на товариство «волоцюг», жодним чином не залучених до життя одне одного. Аналізуючи соціальність у контексті парадигми її складності, переконуємось у хибності вислову «людина у світі», оскільки наш соціум є не єдиною нелінійною, здатною до самоактивності системою. Він є нестійким і непередбачуваним, мінливим і варіативним, у якому найпотужнішим генератором розчарувань, депресій та фрустрації є відсутність майбутнього. І єдина можливість почуватися убезпеченим у протилежному полягає у впровадженні резонансності, синергізму, синхронності як соціальних технологій, які, зрештою, означають відмову від поділу – Людина і Суспільство (Бевзенко, 2017).

Впродовж тривалого часу людство, спираючись на ідеологему прогресу, у процесі еволюційного розвитку звільнялось від природної залежності, що, у результаті, отримало проекцію на площину суспільних відносин: кожен індивід тепер формує систему особистих інтересів, які він вважає важливішими за інтереси спільноти; а

сприяти інтересам соціуму людина готова лише у випадку, якщо останні суголосні з її власними. Усе це детермінує економічну конкуренцію, класову боротьбу, політичні інтриги, військові конфлікти, що в результаті призводить до втрати індивідуумами соціальних та моральних імперативів (Кузь, 2011).

Крім того, до цивілізаційного ризику, що є продуктом індустріальної цивілізації та характеризується розшаруванням суспільства за рівнем доходу, здобутої освіти, роду занять, наближеності до влади і вищих культурних цінностей (Кривошеїн, 2018, с. 22), в умовах постіндустріального суспільства додається ризик соціальний, що набуває форми масових протестів, світових війн та революцій. Причинами виникнення останнього є деіндустріалізація економіки, нестабільність на ринку праці, посилення нестабільності сімейних структур, приватизація державами загального добробуту населення (Esping-Andersen, 1999, с. 7). Характерна для постсучасної доби радикальної самотності людинопокинутість є відчуженням людини від її соціальної сутності, яка описується зміною дельфійського «Пізнай самого себе» на «Користуйся та продай себе», що особливо актуально в утилітарно-споживацькому світогляді суспільства конс'юмерів (Малахов, 1998). Погоджуємося із позицію Н. Максимовської (2012), що сьогодні найбільшими загальносоціальними проблемами людства є соціальна ригідність громадян, низький рівень їхньої духовності, соціальна напруга, ціннісна нестабільність і домінування споживацтва у культурному та соціальному життях.

Сучасна молодь зростає в умовах численних соціальних ризиків та кризових станів, найбільш загрозливими серед яких є великий масив інформації, що провокує невротизацію особистості; зростання відчуженості й самотності, що детермінує розрив міжособистісних зв'язків та порушує цілісність індивідів; загострення стану аномії, у межах якого прагнення людини розгораються без обмежень (Осетрова, 2017, с. 72). Останнє сприяє загостренню почуття страху, що трансформується у жах, який деформує людину як особистість.

Крім того, сьогодні спостерігаються якісні трансформації ціннісної сфери, що полягають у поступовому заміщенні вищих цінностей та ідеалів прагматичними й утилітарними. Це, з одного боку, відбувається через олігархізацію суспільства та девальвацію релігійних норм, зумовлену продовженням секуляризації, а, з іншого боку, незаповненням духовними ціннісними орієнтаціями відповідних якості та рівня

вакууму, що утворився внаслідок нівелювання релігійного компоненту свідомості українського соціуму (Щербакова, 2017, с. 106). Результатом окреслених змін є руйнування ціннісних засад функціонування суспільства, соціальна аномія, що призводить до поширення девіантної та аморальної поведінки громадян, антисоціальної та антидержавної спрямованості маргіналізованої молоді, соціальної конфронтації та етнічно-культурної напруженості.

Зазначені вище соціальні ризики сьогодення, безумовно, безпосередньо впливають на усі когорти населення, у тому числі – дітей та молодь, оскільки їхнє формування відбувається у певному суспільстві, якому притаманні відповідні соціально-історичні закономірності цивілізаційного розвитку. І, як засвідчує сьогодні практика, в умовах XXI століття все відчутнішою потребою у вихованні підростаючих поколінь є запит на посилення соціоцентричного фактору, покликаного на гармонізацію людських відносин (Бойко, 2013, с. 11). Це пов'язано із тим, що дитина в конкретну історичну епоху, у визначений період життєвого і соціального досвіду, вступає у готові, об'єктивно дані їй соціальні структури, тож соціальне середовище має сприяти тому, щоб активність особистості дитини була соціально спрямованою, а власне соціальні умови і ситуації соціального простору не заважали, а навпаки – сприяли, проявам такої соціальної активності (Білан, 2009, с. 40).

Існуючі соціальні тенденції, у тому числі негативного змісту, відображаються на поколінні українських дітей таким чином:

- високий рівень матеріального забезпечення окремих сімей дозволяє їм використовувати працю найманих хатніх робітників. Як наслідок, їхні діти змалку не привчаються до самостійної праці та праці на користь сім'ї, до самообслуговування, але засвоюють цінність грошей як основного механізму досягнення соціальної успішності. Такий спосіб життя формує у них гедоністичні устремління, споживацьку позицію, безвідповідальність, некомпетентність у побуті, егоїзм, високий рівень прагматизму, часто безпідставні амбіції (Алексєєнко, 2016, с. 17);
- відсутність у більшості дорослого населення уявлень про сучасні соціальноадаптивні стратегії, яка детермінована згаданою вище соціальною аномією, призводить до неспроможності сім'ї здійснювати належний виховний вплив на дитину,

що посилює явище «розриву поколінь», у якому нинішні діти все активніше заперечують норми і догми батьків (Гончар та ін., 2016, с. 39);

- серед сучасних дітей надзвичайно ілюструється брак соціальної нормативності, що транслюється у різноманітних проявах негативізму, відсутності зацікавленості конструювати адекватні та позитивні відносини із дорослими, що, зрештою, призводить до формування захисної установки, самоусунення від будь-яких соціальних контактів (Фролова, 2018, с. 201);

- поширення соціальної депривації серед батьківської громади детермінує несформованість у дітей здатності самостійно ухвалювати рішення, убезпечуватися від агресивного інформаційного впливу та засвоєння хибних ідеалів (Гончар, 2018, с. 27);

- зростання в суспільстві насильства та його криміналізація безпосередньо впливає на формування у дитини специфічної риси характеру – «хворої тривожності», через яку остання відчуває себе меншовартісною, безпорадною; через яку може сформуватися у дитини уявлення, що навколишній світ, у цілому, небезпечний і ворожий (Андрєєв, 2013, с. 78);

- функціонування громадянського суспільства у стані війни популяризує агресію та насильницькі методи розв'язання соціальних ситуацій, а також дискредитує компроміс та діалог як засоби досягнення поставлених цілей.

Науковці Інституту проблем виховання НАПН України І. Бех (2018), Т. Алексеєнко (2015), В. Кириченко, О. Єжова, В. Нечарда, Т. Тарасова, О. Демянчук (2016) окремо виділяють ключові проблеми, що потребують свого вирішення у контексті виховання дітей:

- девальвація виховної функції закладів освіти на фоні поширення ставлення до їх роботи як до «освітньої послуги», що призводить до зниження цінності виховання в педагогічній свідомості;

- поширення тенденцій соціального відчуження, егоїзму й індивідуалізму, ризикованої поведінки, недостатність сформованості соціально-значимих якостей особистості та базових соціальних цінностей у малих групах школярів на моральнісній основі; уникання школярами соціально-ціннісної діяльності; труднощі внутрішньогрупової соціальної взаємодії учнів у системах «Я» + «Інші»; недооцінка

виховного потенціалу шкільного середовища та групової діяльності у засвоєнні школярами соціальних ролей, набутті соціального досвіду і персоналізації;

- дефіцит форм, методів, технологій виховної роботи щодо формування культури вибору світоглядних, моральних зразків, формування соціокультурної ідентичності учнів, потенціалу громадянської дії у дітей та молоді;

- різновекторність виховних впливів і неузгодженість дій різних суб'єктів виховання (сім'ї, дитячих і молодіжних об'єднань, позашкільних закладів освіти, закладів культури, спорту, охорони здоров'я тощо) у створенні виховного середовища.

Результатом окреслених науковцями негативних соціальних тенденцій у дитячому та підлітковому середовищах є поширення серед представників цих вікових груп асоціальної, девіантної, а іноді й делінквентної поведінки, жорстокість та зухвалість якої щороку посилюється.

В останні роки особливо гостро серед дітей та учнівської молоді у соціально-педагогічній площині постає проблема булінгу – прикладу ризикованої поведінки, що виникає у системі відносин «домінування – підкорення» та яка полягає у систематичному повторюванні ворожого і неетичного поводження одного члена колективу стосовно іншого або групи, у цілому. Жертвами такого цькування можуть стати як аутсайтери колективів, так і найбільш сильні та яскраві особистості (через їхню самотність та іншість). Поза тим, незалежно від того, стосовно кого школяр-агресор вчиняє булінг, така поведінка є небезпечною як для жертви, так і для колективу, у цілому, оскільки відбувається порушення гармонійного мікроклімату інституції, що може мати крайні негативні наслідки для конкретної особи (заподіяння шкоди фізичному або психічному здоров'ю, доведення до суїциду, убивство) та для мікросередовища (порушення статусу особистості) (Алексєєнко, 2018: 20).

Відповідно до результатів чергового соціологічного дослідження «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді (HBSC)» (13354 респондентів віком 10-17 років у 218 населених пунктах), яке є міжнародним та проводиться у світі з 1982 року та з 2001 року в Україні, кількість школярів, що в останні 2 місяці перед опитуванням виступали у ролі агресора, скоротилась з 57 % у 2006 році до 35 % у 2018, тоді як кількість учнів, що постраждали від цькування, за ці 12 років скоротилась усього на 9 %, та становить 38 %. Статистика свідчить, що 35 % опитаних брали участь в ображанні

або знущанні над іншими: для 22 % учнів це є поодинокую практикою (1-2 рази у житті), 5,9 % школярів принижують інших 2-3 рази на місяць, а 3,5 % учнів вчиняють системне цькування (булять когось по кілька разів на тиждень). У цілому ж від булінгу в Україні страждають 37,9 % учнів, 22,1 % з яких ставали його жертвою 1-2 рази у житті, а 5,3 % учнів відчувають цькування по відношенню до себе по декілька разів на тиждень (Балакірева та ін., 2019).

Таким чином, факт, що кожний третій школяр бодай раз у житті був кривдником, так само як і кожний третій – жертвою булінгу, а кожний десятий – цькується систематично (частіше за декілька разів на місяць), у поєднанні із встановленням адміністративної відповідальності за булінг, передбаченої Законом України «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу (цькуванню)», особливо актуалізує потребу гармонізації соціальних взаємин дітей та молоді в умовах соціальної аномії суспільства (Альохін, 2019а, с. 85). Однак більш тривожним є не сам масштаб поширення булінгу в учнівських колективах, а жорстокість та цинічність такого цькування: розгляд окремих кейсів вказує на використання дітьми прототипів криміналізованої поведінки на кшталт систематичного відбирання грошей і висування «рахунків», «постановки на лічильник», групового побиття і сексуального насилля, приниження, поширення фото оголеного тіла жертви серед однокласників чи в соціальних мережах тощо (Алексєєнко, 2019, с. 51).

Посилення негативних тенденцій у дитячому середовищі відзначають не лише науковці-педагоги, але і дослідники-правники, які констатують посилене проникнення жорстокості у сім'ї та їх побут, освітню і культурну сферу, зрештою – дитячу свідомість, що трансформує систему суспільних і особистих потреб та інтересі. Нині відзначається зростання кількості злочинів, скоєних неповнолітніми, із насильницькою мотивацією, з ознаками садизму, озлобленої агресивності, цинізмом, причина яких криється у соціальних умовах, у яких відбувається формування особистості дитини (Бундз, 2017, с. 171).

За даними Офісу Генерального прокурора України, у 2019 році від насильницьких дій, які інкримінуються як кримінальні злочини, постраждало близько 6 тисяч неповнолітніх осіб, 45 % з яких не досягли 14-річного віку. Це, у свою чергу, частково пояснює, чому дітьми за аналогічний період було скоєно понад 4 тисячі

злочинів. Крім того, представники ювенальної юстиції узагальнюють, що через депресивний стан, переживання сорому та образи, згаданий вище булінг, в Україні кожні три дні один неповнолітній вчиняє суїцид (у 2019 року кількість самогубств серед дітей – 111), причому 12 % з суїцидентів не досягли 13-річного віку. Останнє, у свою чергу, актуалізує проблему впливу тотальної діджиталізації та можливого доведення до самогубства через залучення дітей до груп смерті, створення порноконтенту, поширення кібертероризму та заборонених речовин (Мамедов, 2020).

Більш того, соціальна аномія та деконструкція системи цінностей серед українських дітей та підлітків детермінує груповий характер дитячої злочинності, найбільш поширеними мотивами якої є корисливість (93 %), жага до помсти (5 %), і, що гірше – зовнішня безмотивність скоєних діянь (2 %). Основними ж детермінантами формування особистості дитини, що схильна до делінквентної поведінки є негативний вплив соціального оточення (сім'ї, дитячого колективу, вулиці) як потенційний чинник механізму формування особистості; дитяча бездоглядність та неорганізованість дозвілля; алкоголізація та наркотизація дитячого середовища, булінг та мобінг стосовно неповнолітніх (Бундз, 2019, с. 8).

З іншого боку, окрему групу соціальних викликів для українських дітей становить орієнтація вітчизняної освіти на ринкові відносини, що детермінує сталу кризу ідентичності як на груповому, так і на індивідуальному рівні. Приналежність цього ризику до освітньої сфери обумовлюється тим, що у суспільстві, що трансформується і ставить за мету використовувати повною мірою потенціал своїх громадян, зростає вірогідність хибних дій з несприятливими соціальними і особистісними наслідками (Сагуйченко, 2016, с. 166). У свою чергу, мінімізувати вплив та протидіяти окресленим вище ризикам функціонування українського суспільства в цілому та соціального розвитку дітей і молоді зокрема, покликані своєрідні страхувальники – сім'я, соціальне мікросередовище, держава через свої соціальні інституції, у тому числі – інститут освіти (Сагуйченко, 2015, с. 100).

Закладені ще М. Вебером (1998), Д. Д'юї (2003), Е. Дюркгеймом (1996), Т. Парсонсом (1959) твердження, що соціальні протиріччя, детерміновані диференціацією його суб'єктів, дієво загладжуються ефективно зорганізованою системою освіти, у якій навчання у школі покликане сприяти засвоєнню ієрархії суспільства, безбар'єрному

входженню до нього індивідуумів й досягнення ними граничного доступних для них статусів. Саме інститут освіти, на думку вчених, не лише відповідає за розвиток культурної та моральної основи суспільства та формування інтелектуальної еліти і культури її громадян, у цілому, а й уводить у дію механізми формування рольових структур індивідів у суспільстві. Такий функціонал є і соціокультурною місією інституцій освіти, і передумовою розвитку суспільства, у якому діти та молодь перебувають у пошукові суспільної злагоди, громадянської консолідації; така роль шкіл знижує надлишкову соціально-культурну напругу і виступає механізмом відтворення культури довіри (Глебова, 2016, с. 95).

На противагу існуючим соціальним ризикам сприймається оформлена парадигма цивілізаційного поступу – концепція людського розвитку, філософські засади «human development for development by development» якої були закладені ще Аристотелем на межі II і III тисячоліть (Лібанова, 2010). Вона визначає пріоритетними завданнями суспільну інтеграцію, подолання соціального відторгнення і маргіналізації певних соціальних груп та їх залучення до суспільного життя.

У досягненні поставлених цілей саме освіті як інструменту відтворення різноманітності глобального соціуму, належить напрацьовувати заходи як попереджати та протидіяти різного роду конфліктам завдяки поєднанню глобальних інтересів з національними, вихованню громадянськості, соціальності, самосвідомості як прояву загальнолюдської характеристики (Кочубей, 2018, с. 20).

Окреслені цивілізаційним поступом цілі щодо формування соціальності серед дітей та молоді й мінімізації соціальних ризиків їх становлення сьогодні імплементуються у цілий ряд міжнародних, європейських і вітчизняних освітніх концепцій та дорожніх карт. Так, оновлена у 2018 році Європейським парламентом і Радою Європейського Союзу Рамкова програма щодо оновлення ключових компетентностей 2018/C 189/01 (2018) акцентує увагу на знаннях та навичках, спрямованих на розвиток особистісного потенціалу, соціальну інтеграцію та активне громадянство: у неї закладено особисту, соціальну та навчальну компетентність (Personal, social and learning competence); громадянську компетентність (Civic competence), компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) (Tuparevska & Santibáñez & Solabarrieta Josu, 2020).

Визначені програмою компетентності найбільш повно розкривають зміст інструментального виміру завдання освіти «учитися бути» (навчання виступає інструментом самореалізації, розвитком самоповаги та самоефективності) та соціального виміру «учитися жити разом» (полягає в утвердженні цінностей демократії, поваги до відмінностей, справедливості та соціальних норм) (Воронцова & Пономаренко, 2018, с. 15).

Важливість сприяння соціальній згуртованості та міжкультурному діалогу, визнання цінності, рівності й різноманітності людей декларує інший європейський документ – Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини (2010). Зокрема, пункт f розділу II підкреслює роль освіти у зменшенні конфліктів через розвиток в учнів соціального знання й навичок, зміцненні взаємоповаги до людської гідності та спільних цінностей, заохоченні до діалогу, сприянні ненасильницьким методам розв’язання сутичок та суперечностей. Найбільш вичерпним у європейському законодавстві серед ратифікованих Україною нормативних актів сприймається перелік громадянських та соціальних компетентностей, формування яких визначається пріоритетом національних освітніх систем та упорядковано у Рамці компетентностей для культури демократії (2016), схваленої на 25-й сесії Постійної конференції міністрів освіти Ради Європи.



Рисунок 1.1 Модель соціальних та громадянських компетентностей учнів, представлена у Рамці компетентностей для культури демократії Ради Європи

Модель, що об'єднала у блоки «цінності», «ставлення», «вміння», «знання та критичне розуміння» компетентності (див. рис. 1.1) визначає, чого саме мають набути учні, щоб стати ефективними громадянами, які мирно й рівноправно співмешкають та співіснують у сучасних демократичних суспільствах з культурним різноманіттям. Крім самої моделі, Рамка визначає дескриптори щодо кожної із компетентностей, що їх операціоналізують, завдяки чому дають змогу освітянам створювати відповідні навчальні програми та здійснювати оцінювання сформованості соціальних навичок у дітей.

Існування даної Рамки є вкрай важливим інструментом соціального розвитку дітей, оскільки документ орієнтує на можливості ставити і досягати необхідних цілей у контексті подолання та усунення нерівності й несприятливих умов у середовищі учнів, формувати у них культуру співіснування в суспільстві, до якого вони належать (Barrett, 2020, с. 5).

Системотворчою для сучасної української середньої освіти є Концепція Нової української школи (2016: 19), у якій для всіх виокремлених 7 напрямів процес виховання, що формує цінності та педагогіку партнерства, визначено наскрізним. Йому відводиться роль невід'ємної складової усього освітнього процесу, у межах якого відбувається формування таких загальнолюдських цінностей, як: морально-етичних (чесність, свобода, гідність, повага до життя, до себе та оточуючих), соціально-політичних (демократія та культурне різноманіття, повага до рідної мови й культури, патріотизм, законослухняність, солідарність, відповідальність). Концепція декларує, що нова українська школа виховуватиме не лише відповідальність за власні вчинки, але й за розвиток та добробут усієї держави та людства, що є суголосним із сучасними викликами щодо соціального розвитку дітей та молоді.

Крім того, схвалена концепція та розроблена на її основі дорожня карта реформування закладів загальної середньої освіти також орієнтують на упровадження компетентнісної моделі учня та випускника нової української школи, якою передбачено формування не тільки мовної та іншомовної, математичної, природничої, технологічної, інформаційно-цифрової компетентностей, підприємливості, екологічної та загальнокультурної грамотності, вміння навчатися впродовж життя, а також формування соціальної та громадянської компетентності підрастаючої особистості.

Передбачається, що у процесі навчання та виховання учнів, у них будуть формуватися такі моделі поведінки, які необхідні для конструктивної соціальної взаємодії, участі у громадському житті, в сім'ї та на роботі. Нова українська школа також ставить собі за мету навчити дітей консолідовувати зусилля заради досягнення поставленої цілі, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів, підтримувати соціокультурне різноманіття (Передій, 2018, с. 89).

Аналогічні акценти відображені і в Державному стандарті початкової освіти (2018), який проголошує, серед іншого, виховання загальнолюдських цінностей, розвиток соціально комунікативної активності, самостійності, самоповаги у дитини, що характеризують рівні сформованості соціальної активності як інтегральної якості дитини, необхідної для взаємодії із собі подібними (Петько, 2018, с. 95).

Вагомий внесок у створення основ реалізації виховних постулатів Нової української школи здійснив Інститут проблем виховання НАПН України. Розроблена програма «Нова українська школа у поступі до цінностей» (2018) є своєрідним методичним дороговказом до втілення нової парадигми виховання. Так, у Програмі передбачено, що практична здатність дитини, у якої сформовано соціальну та громадянську компетентність, полягає у володінні навичками допомоги та самодопомоги, захисту та вміння виживати у складних умовах, гуманному ставленні до оточуючих людей, здатності до альтруїзму, співчуття та емпатії, у повазі до свободи інших, до гідності кожної людини, праві на вибір та власну думку.

Формування вищезазначених компетентностей є невід'ємним процесом соціального розвитку дітей, які в умовах зростання соціальної напруженості й бездуховності, жорстокості та посилення егоїстичних тенденцій, потребують вироблення у них міцної матриці просоціальних цінностей і особистісних рис (Кириченко, 2018, с. 145). Тобто, як розуміємо, відбувається своєрідне набуття соціальності, яку з позиції соціальної педагогіки А. Рижанова (2005) трактує як здатність людини до взаємин із світом соціальним, як прояв індивідуального творчого ставлення до соціального буття, як результат соціального виховання, яке є процесом створення умов для розвитку соціальності особистості у всіх сферах соціуму, де відбувається її життєдіяльність.

Погоджуючись із науковцями щодо вираження соціальності через індивідуально-творче ставлення до соціального буття, через активність, комунікабельність, здатність до налагодження контактів, колаборації та емпатії (Пахомова, 2010), наголошуємо на необхідності формування діалектичного взаємозв'язку у системі «Я – людство» та подоланні дихотомії соціальної свідомості «ми – свої, вони – вороги», яка виникла як результат кризи цивілізаційної ідентифікації (Андрєєва, 2002, с. 31).

Разом із тим, в умовах сьогодення варто зважати і на необхідність диверсифікації підходів у формуванні соціальності в умовах існуючої стратифікації українського суспільства, оскільки рівень доходів як основний критерій соціально-економічної нерівності, детермінує неоднорідність доступу до одержання основних соціальних благ – освіти, медицини, комфортного житла (Лібанова, 2012), і, відповідно, запитів представників різних верств населення щодо змісту та якості їх надання. Цей факт значною мірою відображений у попиті на навчання дітей у приватних школах, тому зупинимось на проблемі нерівності більшою мірою.

Нині в Україні сформувалась така соціальна структура суспільства (Уджмаджурідзе, 2017), в якій чітко викристалізовується соціальна поляризація: мала у своїй чисельності верхівка, утворена із олігархічних еліт, незначного прошарку представників малих і середніх підприємств, багаточисельного чиновництва й групи високооплачуваних найманих професіоналів, та найбільш бідні прошарки, які утворюють широку основу українського соціуму. Так, в умовах сьогодення суспільство є помітно стратифікованим на вищі верстви – еліти, які отримують понад прибутки й користуються різноманітними привілеями, та решту громадян, які, здебільшого, є соціально незахищеними та малозабезпеченими (Клевчів, 2019, с. 50), або ж перебувають за межею бідності.

Попри значні похибки у розрахунках соціальної диференціації українського суспільства та її кількісного показника – коефіцієнта Джині, внаслідок недоліків формування вибірки обстеження і врахування лише доходів від легальної зайнятості й виключення тіньової, яка за різними оцінками складає близько 50 % (Сидорова & Коваленко, 2017, с. 158), офіційні дані Державної служби статистики України (2016) відображають нерівномірність володіння фінансовим капіталом у рамках розподілу на децільні групи (див. табл. 1.1).

Таблиця 1.1.

**Розподіл загальних доходів
за децильними групами населення в Україні за 2006-2016 рр., відсотків**

<i>Децильні групи</i>	<i>2006</i>	<i>2012</i>	<i>2016</i>
Перша (з найменшими доходами)	4,2	4,5	4,8
Друга	5,8	6,1	6,3
Третя	6,7	7,0	7,1
Четверта	7,6	7,7	7,9
П'ята	8,4	8,6	8,4
Шоста	9,3	9,4	9,4
Сьома	10,4	10,5	10,5
Восьма	11,8	11,8	11,8
Дев'ята	14,0	13,8	13,8
Десята (з найбільшими доходами)	21,8	20,6	20,0

Джерело: [розроблено автором за даними <http://ukrstat.gov.ua/>]

Децильна група – це 10% ряду даних від загальної кількості. Коефіцієнт Джині – це статистичний показник ступеню розшарування суспільства окремо взятої країни чи регіону за певною досліджуваною ознакою.

Дана таблиця ілюструє, що, попри соціально-економічні трансформації, активізацію малого підприємництва, зростання рівня мінімальних соціальних гарантій, тощо, на найбільшій 10 % населення приходится лише 4,8 % (станом на 2016 рік) фінансового капіталу в Україні, тоді як на 10 % найбагатшого населення – 20 % від загальної її частки, при чому цей показник практично не змінився за останні 15 років, що статистично підтверджує соціальну поляризацію українського соціуму, а відтак – різні вектори прогнозування свого соціального майбутнього, залежно від приналежності до певної соціальної спільноти.

Станом на 2014 рік відповідно до дослідження Українського центру економічних та політичних досліджень ім. О. Разумкова «Середній клас в Україні: уявлення і реалії» (2016, с. 38), 8,2 % опитаних визначили свою приналежність до когорт вищих

прошарків суспільства, ще 52,5 % – до середнього класу, що значно вище за аналогічні показники 2002 року, коли представниками вищих верств соціуму себе ідентифікували 3,1 % (+5,1 %), середнього класу – 27,3 % (+25,2 %). За даними цього ж дослідження (2016: 78), однією із приналежних дефінітивних характеристик представників вищого та середнього класу для самоідентифікації до цих когорт, є прагнення забезпечити дітей (онуків) якісною освітою, навчити їх вести здоровий спосіб життя, постійно підвищувати свій освітній і культурний рівень (65 % опитаних), а 71 % респондентів уже спрямовують на це свої зусилля.

І це є цілком зрозумілим, оскільки, в Україні емпірично підтверджено зафіксовану раніше тенденцію поляризації освітніх можливостей, що супроводжуються сегрегацією та стратифікацією середньої освіти. Існуючий меритократичний підхід до формування мережі закладів середньої освіти, як стверджує С. Оксамитна (2014, с. 8), не просто легітимізує наявну соціальну нерівність, а й перетворює переваги народження на легітимізацію освітніх успіхів. Погоджуючись із нею, Л. Ліпич (2017, с. 298) стверджує, що освіті відводиться роль каталізатора у соціалізації дітей та молоді: або як соціально гомогенної спільноти, або як диференційованої множини груп, які залежать функціонально від соціального статусу та матеріальних статків батьків, що на практиці ілюструє заявлений раніше Е. Гідденсом (1999, с. 500) постулат, що у капіталістичних державах інститут освіти «сприяє виявленню і посиленню існуючої нерівності, аніж знижує її рівень».

З урахуванням таких тверджень щодо взаємозв'язку процесів стратифікації та соціалізації, зупинимось на сучасному розумінні сутності процесу соціалізації, яке, як засвідчує теоретичний аналіз, базується на методологічних засадах численних теорій і концепцій, розроблених у царинах педагогіки, психології, соціології, соціобіології та філософії, найбільш значущими з яких є:

1) концепція єдності біологічного та соціального складників сутності людини (Oster & Wilson, 1978; Wilson, 2000), яка дозволила визначити співвідношення зазначених компонентів та виділити змістовно-сутнісні характеристики соціалізації, а також проголосила субстанціальну пріоритетність як напрямком досліджень;

2) концепція соціальної і діяльнісної сутності людини (Маркс & Енгельс, 1956), яка встановила, що індивід у процесі діяльності змінює самого себе та зовнішні умови

власного буття. Соціальне середовище, у якому формується людина, за цією концепцією, є одночасно і умовою, і результатом людської діяльності, з якою її свідомість перебуває у взаємообумовленій єдності. К. Маркс наголошував, що сутність людини не є абстрактом, притаманним лише їй, а є сукупністю усіх соціальних відносин, що детермінує невичерпну багатоманітність різних типів соціальності і способів взаємодії індивідів між собою.

3) психоаналітична концепція тривимірності структури особистості, яка визначає компонентами структури людської психіки: «Id» (несвідоме – ірраціональні імпульси та реакції), «Ego» (розумовий рівень, втілене у організаційному началі особистості), «Super-ego» (є продуктом культури, комплексом моральних чеснот і норм соціально прийнятної поведінки) і наголошує, що становлення особистості здійснюється у результаті вирішення протиріч «Id» та «Super-ego» (Фройд, 1991). Послідовники цієї концепції присвятили свої дослідження таким психофізіологічним та соціальним механізмам соціалізації, як: об'єктивація, інтерналізація, екстерналізація (Лукман & Бергер, 1995), інтеріоризація та соціальна адаптація (Парсонс, 1994), наслідування, адаптація та опозиція (Тард, 1996), ідентифікація, витіснення, регресія, сублімація, проекція, раціоналізація, реактивна освіта (З. Фройд).

Спираючись на розвідки дослідників (Авраменко, 2015), базуємо наш подальший виклад на тому, що основними соціальними інститутами, що здійснюють соціалізацію через трансляцію, стилізацію та контроль форм поведінки людини, є інститут сім'ї (О. Конт, Е. Дюркгейм, П. Сорокін), інститут економіки (К. Маркс, Ф. Енгельс, М. Вебер), інститут професійного середовища (Е. Дюркгейм, П. Сорокін), інститут освіти і виховання (Т. Лукман, П. Бергер). Зазначені інститути, завдяки створенню передумов самоорганізації спільної діяльності індивідів, трансформують їх, асоціальних за своєю природою, у соціальних істот.

На підставі описаних вище концепцій провідним науковцям XIX-XX століть вдалось сформулювати численні характеристики соціалізації як процесу міжпоколінної передачі соціокультурного досвіду, необхідного для нормального відтворення соціального життя та забезпечення соціальної рівноваги, серед яких – декларування основною функцією суспільства розвиток свідомого життя і створення людської особистості, розгляд соціалізації як неперервного процесу і результату взаємин

соціального середовища та індивіда, у ході яких за допомогою освоєння соціальних ролей здійснюється його соціальний розвиток.

Великий інтерес до вивчення процесу соціалізації, активізований з початку 70-х років XX століття у нових масштабах, детермінував перетворення дослідження цієї проблематики у самостійну міждисциплінарну галузь, яка об'єднала позиції представників біхевіоризму, гуманістичної психології, структурно-функціонального напрямку соціології (Лещук, 2011).

Теоретична значущість осмислення соціалізації і її втілення дала відповідний поштовх до виокремлення вітчизняних наукових розвідок у царині відносно нової галузі педагогічного пізнання – соціальної педагогіки (Возна, 2011).

Так «Український педагогічний словник» трактує категорію «соціалізація» як процес залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його соціального досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості (Гончаренко, 1997, с. 314). Питання цілісності особистості є надзвичайно важливим, тому ми зауважуємо на даному визначенні особливу увагу.

Узагальнюючи різні погляди сучасних науковців можемо представити соціалізацію особистості як:

1) взаємообумовлений двобічний процес взаємодії соціального середовища та людини, у ході якого відбувається включення індивіда до системи людських відносин (Капська, 2003, с. 7-9; Петрочко, 2008; Авраменко, 2013);

2) процес становлення особистості, засвоєння нею соціокультурного досвіду, соціальних норм і культурних цінностей суспільства (Авер'янова, 2005; Чернета, 2006)

3) процес включення індивіда у соціальну практику, засвоєння нею соціальних якостей та соціального досвіду завдяки набуттю певної соціальної ролі (Кон, 2003; Лавриченко, 2006; Швалб, 2015).

4) процес і результат засвоєння з наступним творчим відтворенням особистістю досвіду взаємодії з іншими членами суспільства в різних соціальних середовищах, їх матеріальною і духовною культурою та вироблення ціннісних орієнтацій і стилю життя (Алексєєнко, 2007, с. 36). У методології соціальної педагогіки розглядається з різних позицій : як процес, як умова, як прояв і як результат соціального формування особистості (Алексєєнко, 2007, с. 37).

Разом з тим, науковці суголосні, що соціалізація здійснюється як в умовах цілеспрямованого впливу на особистість, так і стихійно, при чому цей параметр відслідковується на усіх вікових етапах життя (Капська, 2003) та може мати різючі відмінності, адже набуті людиною властивості, якості і спрямованості суттєво залежать від конкретної соціальної ситуації (Савченко, 2004, с. 61). Попри різність визначень все ж зауважимо, що їх сутнісний зміст чітко орієнтує на соціальний розвиток особистості, який відбувається у процесі соціалізації і є її результатом, та домінуючі особливості його перебігу, які можуть наповнюватись у різні вікові періоди соціального дозрівання конкретними викликами, завданнями та змістом, а також містити як позитивні, так і негативні характеристики, які почасти пов'язуються з контентами норми/відхилення від норми.

Викладені у працях видатних вчених можливі деформовані результати соціалізації, на кшталт, аномії (Мертон, 1966) чи десоціалізації (Смелзер, 1998), концепція соціального «нормативного типу» передбачає, що соціалізованою особистістю можна вважати людину, наділену вмінням поступатися індивідуальними інтересами на користь суспільних, а соціальне виховання у цьому контексті є методичною основою соціалізації підростаючого покоління (Дюркгейм, 1999).

Однак соціальна реальність ринкового сьогодення, ймовірно, постулює нову якість та критеріальність соціальності, у якій для успішної самореалізації ключовими є налаштованість на конкурентну взаємодію і вміння створювати принципово нові продукти та послуги, з одного боку, та соціальна поляризація й індивідуалізація, які полягають в утвердженні соціальної нерівності як об'єктивної характеристики суспільства і визнанні останньої джерелом раціонального розподілу індивідів за рядом факторів (здібностей, уподобань, прагнень, можливостей тощо). Такий підхід наразі має лежати в трансформації освіти на дієвий механізм соціальної еволюції, спроможний забезпечувати освітні запити найрізноманітніших соціокультурних груп шляхом її диференціації, що сприятиме формуванню компонентів диспозиції, інтерналізації та екстерналізації цінностей (Ліпін, 2011).

Відповідно до стратифікаційного поділу, елітарні школи, більшість з яких є приватними закладами середньої освіти (але не виключно), сприяють найповнішому розкриттю вроджених задатків дітей, формуванню у них стійких соціальних орієнтирів

та утвердженню прагнення до лідерства, життєвого і кар'єрного успіху як домінанти у системі цінностей та пріоритетів (Куцепал, 2016, с. 170).

У зв'язку зі специфічним соціальним запитом від матеріально-спроможних батьків, які зараховують себе до еліти суспільства, елітарні заклади середньої освіти сьогодні дедалі частіше спрямовані на моделювання особистісно орієнтованої виховної системи, яка є своєрідним «виховним континуумом», безперервним у часі та просторі, що запобігає негативному некерованому впливу, поширює виховний процес на усі типи комунікацій між учасниками освітнього процесу, робить таку взаємодію диверсифікованою щодо організаційних обмежень (Языков, 2009, с. 496), а також певною мірою компенсує недостатність батьківської уваги (через надмірну зайнятість) або ж коригує певні упущення сімейного виховання. Погоджуючись все ж вважаємо більш коректно говорити про моделювання у приватних закладах освіти особистісно орієнтованої *освітньо-виховної* системи.

Оскільки молодший шкільний вік (діти саме такого віку обрано в нашому дослідженні цільовою групою), є сензитивним для процесу соціалізації, конкурентоспроможний заклад середньої освіти, орієнтований на навчання та виховання дітей еліт, має докладати усі зусилля для створення умов ефективного соціального виховання й розвитку дітей цього віку, накопичення у них позитивного соціального досвіду, формування цілісної творчо орієнтованої особистості, яка успішно адаптуватиметься до різноманітних умов життєдіяльності (Бурим, 2008, с. 3). Доповнимо – в сучасному інформаційному суспільстві з численними глобальними викликами, і не тільки адаптуватися до нього, а й соціально-ціннісно розвиватися.

Вступ до школи обумовлює значний стрибок у розвитку соціальних відносин дитини, оскільки її просте та зрозуміле становище у сім'ї, часто захищене та привілейоване, змінюється на конкурентне, коли в умовах складної та непередбачуваної соціальної ситуації, дитині доводиться боротися за своє місце у групі рівних однолітків (Andrilović & Čudina-Obradović, 1990).

У початковій школі дитина потребує відчуття своєї значущості, важливості власної думки у сприйнятті педагогів. Відповідно, від рівня поваги та дружності їхніх відносин залежить і успішність виховання загальної культури, високих моральних якостей, зрештою – успішність її соціалізації у сучасному суспільстві.

Дослідження соціально-психологічних особливостей дітей молодшого шкільного віку (Бех, 2015, с. 2-3; Бех, 2020; Фролова, 2019, с. 37) дозволяють резюмувати, що період навчання у початковій ланці є центральним у процесі соціального розвитку індивідів, адже саме у цей час у них відбувається формування системи взаємин із наставниками, якість якої безпосередньо впливатиме на ефективність та комфортність подальшого шкільного і позашкільного (сімейного, широкого соціального) життя. Дитина цього віку прагне виявити себе, виокремлюючи власне «Я», протиставляючи себе іншим, висловлюючи свою позицію щодо інших людей, отримуючи від них визнання самостійності. Молодший школяр посідає активне місце у найрізноманітніших соціальних відносинах, де його «Я» є рівнозначним з іншими, що розвиває у нього новий етап самоусвідомлення в соціумі, соціальну відповідальність самовизначення.

Формування соціальності підростаючого покоління є можливим завдяки активізації соціально-педагогічної діяльності, до якої апелював і Василь Сухомлинський, наголошуючи, що долучення дитини до суспільства є можливим через пізнання світу і себе як його частини, через залученість до міжособистісних стосунків, адже з першого подиху життя дитина є істотою суспільною, а її сутність виявляється у взаєминах та стосунках із іншими. Дитина залучається до соціуму, стає його частиною, пізнаючи світ і себе як його складову, вступає у відносини з людьми, які допомагають задовольняти її духовні та матеріальні потреби, зрештою, витоки правильної соціалізації криються у почуттях та переживаннях, що «ніби малесенький магніт, закладений у дитячій істоті, який притягує її до інших людей, робить її чутливішою, сприйнятливою до слів, навчань, ідей, настанов» (Сухомлинський, 1976, с. 451)

Розглядаючи *соціальність* у соціально-педагогічному контексті як результат соціалізації, забезпечений шляхом соціального виховання, розуміємо її як *інтегровану комплексну особистісну характеристику, що відображає активне ціннісне ставлення людини до суспільства у всіх його формах та на різних рівнях прояву (до людства, до соціальних груп, до сім'ї та конкретного суб'єкту) та узагальнює сукупність просоціальних чеснот і властивостей особистості, які виявляються у взаєминах з іншими людьми.*

Як наголошує Т. Кравченко (2010, с. 13), між соціалізацією та соціальним розвитком простежується нерозривний зв'язок, охарактеризований синергетичним (цілеспрямована підтримка саморозвитку дитини з метою здійснення нею суспільно ціннісного вибору в моменти біфуркації) та діяльнісним (самостійне неконтрольоване пізнання дійсності, «занурення» у спеціально організовані виховні ситуації, реальна взаємодія із соціумом) підходами.

Закордонні вчені репрезентують соціальний розвиток дитини як розвиток можливостей розуміння соціальних відносин, здатність до психосоціального функціонування, що включає поведінку та ставлення, уміння об'єднуватися та взаємодіяти з однолітками і дорослими. Продовжуючи таке бачення, їх колеги наголошують, що результатом успішного соціального розвитку є задоволеність становищем дитини у соціальному середовищі (сім'ї, групі однолітків, громаді), підкреслюючи при цьому, що власне ці інституції і є основою створення контексту соціального розвитку дитини (Buljubašić-Kuzmanović & Livazović, 2010).

Водночас, у вітчизняній науці розглядаються й інші співвідношення соціалізації та соціального розвитку, де друге поняття є менш конкретизованим через те, що воно виключає становлення у людини тих якостей, які обумовлюються історичним типом соціальної системи, апелюючи до того, що забезпечити успішність первісної людини у суспільстві міг абсолютно інший набір параметрів, ніж у рабовласницькому, феодальному, індустріальному чи інформаційному суспільствах. Саме тому такий дискурс передбачає, що соціальний розвиток особистості доречно вимірювати лише мірилом конкретно-історичного періоду, адже його результатом є не абстрактні соціальні риси, а специфічні культурно-історичні, що є невід'ємними для життєдіяльності у конкретному суспільстві (Москаленко, 2013, с. 72-73).

Іншої конотації розуміння соціального розвитку особистості вбачаємо у розвідках Т. Герлянд, яка подає його як процес і результат кількісних та якісних змін внаслідок набуття особистістю нового соціального статусу, сприйняття та засвоєння провідних соціальних норм, нагромадження соціального досвіду та вироблення ціннісних ставлень до дійсності, що була сформована під впливом соціуму (2007, с. 12).

Найбільш цілісно та повно у вітчизняній науці поняття соціального розвитку особистості осмислено Т. Алексєєнко (2007, с. 42), яка резюмує, що соціальний

розвиток є супровідним процесом соціалізації, у ході якого відбуваються кількісні та якісні трансформації як у сфері соціального життя індивіда загалом, так і в його окремих компонентах, зокрема: соціальних ролях, стосунках, якостях, зумовлених багатьма суперечностями зовнішніх та внутрішніх чинників, невідповідності очікуваного і отримуваного, реального та бажаного, потреб і можливостей. *Саме такого визначення соціального розвитку ми будемо дотримуватися у ході нашого дисертаційного дослідження, з незначним уточненням його структури, обґрунтування якого буде викладено у розділі 2.1.*

Разом з тим, аналізуючи соціальний розвиток дітей, особливо молодшого шкільного віку, вважаємо важливим спиратися на основні теорії суспільного розвитку: одні з них зосереджуються на важливості впливу сім'ї на соціальний розвиток дитини, інші – наголошують на центральній ролі соціального життя дитини та навколишнього середовища. Зокрема:

1. Теорія прихильності Дж. Боулбі підкреслює важливість ранніх відносин з батьками у розвитку дитини та їх вплив на соціальні відносини у дорослому житті (Bowlby, 1969). Послідовники цієї теорії зазначають, що діти, тісно пов'язані зі своїми матерями, мають більш розвинену самоповагу та більш упевнені у собі, більш самостійні, мають успішніші соціальні відносини та меншою мірою відчують тривоги та депресії (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). І навпаки, діти, які вирости в дитячих будинках та не відчули довіри на початку свого життя, демонструють негативні реакції на спроби налагодити із ними конструктивні соціальні взаємини, мають більшу схильність до асоціальної, девіантної чи делінквентної поведінки (Schaffer and Emerson, 1964).

2. Теорія соціального навчання А. Бандури підкреслює важливість впливу навколишнього середовища на соціальний розвиток молодших школярів. Відповідно до неї діти засвоюють моделі нової поведінки, спостерігаючи за іншими людьми, включаючи батьків, педагогів, однолітків. Таким чином молодші учні формують нові навички та здобувають нову соціальну інформацію (Bandura, 1977). Характерна особливість соціального навчання за цією теорією – його спонтанність та потреба перебування дітей у постійному контакті з іншими людьми (батьками, друзями, соціальними мережами), поведінка яких є основою навчання. У період молодшого

шкільного віку, що вкрай важливо у шкільному контексті, модель поведінки дітей швидко перебудовується завдяки сильним соціально-емоційним відносинам, вибудованих між ними та авторитетними дорослими (педагогом, тьютором). Саме це дає можливість своїми соціальними діями педагогічним працівникам коригувати соціальне становлення дитини, сприяти створенню її нових соціальних контактів і таким чином здійснювати її соціальний розвиток.

3. Соціокультурна теорія Л. Виготського належить до ранніх теорій соціального конструктивізму, згідно з яким розвиток пізнавальних функцій здійснюється у соціальному середовищі, у якому дитина набуває свій соціальний досвід. Когнітивні процеси, за переконанням науковця, є вкрай важливими для формування соціальної поведінки дитини та її соціальної взаємодії, у яких дитина молодшого шкільного віку засвоює нові соціальні та пізнавальні навички завдяки контакту з дорослими. Теорія Л. Виготського також сприяє розширенню контексту, у якому молодші школярі відіграють головну роль у навчанні, але не у моделі «передачі» інформації від педагога до них, оскільки індивід не може повною мірою підтримувати свої потенціали без допомоги інших. Звідси – дитина вибудовує моделі своєї соціальної поведінки з однолітками, зважаючи опосередкований досвід значущих для себе дорослих, у тому числі – педагогів, що вимагає від останніх створювати стимулююче соціальне середовище, в якому молодші школярі можуть обмінюватися своїм досвідом з однолітками та розвиватися соціально (Виготський, 1999).

4. Екологічна теорія Бронфенбернера підкреслює важливість середовища для соціального розвитку дитини. У її концептуальних засадах виділяються 4 рівні навколишнього середовища, що здійснюють вплив на дитину: мікросистеми (сім'я, дитячий садок, школа); мезосистеми (спільна дія різних мікросистем); екзосистема (широке середовище соціальної включеності дитини); макросистема (особливості певної культури: освіта, релігія, соціальна система) (Bronfenbrenner, 1979). Ряд науковців переконані, що дитина є центром системи, тоді як шари навколишнього середовища утворюють зовнішні кола, що сильніше чи слабше впливають на її розвиток. Разом із тим, такий підхід не виключає вплив індивідуальних особливостей дитини, радше, дає уявлення про соціальний розвиток дитини як результат взаємодії її особливостей та середовища, у якому вона зростає (Paquette and Ryan, 2001).

5. Теорія психосоціального розвитку Е. Еріксона розкриває зміст виконання людиною щоденних соціальних дій, у яких вона долає виклики суспільного життя, особливо особистісних відносин та ставлення до соціуму. Центральною ідеєю цієї теорії є розвиток Его-ідентичності завдяки успішному подоланню внутрішніх і зовнішніх конфліктів та криз (Erikson, 1950). Е. Еріксон припускає, що Я-особистість проходить 8 стадій розвитку, успішний перехід від однієї до іншої формує ставлення до себе та інших. У контексті соціального розвитку молодших школярів особливо варто акцентувати увагу на четвертій стадії розвитку, коли дитина перебуває у кризі почуттів працьовитості та неповноцінності. У цей період, що збігається із початком навчання у школі, дитина намагається виконати усі отримані завдання, що частиною розвитку її ініціативності. Саме тому педагогам вкрай важливо створювати ситуацію соціального успіху, пов'язувати виконання навчальних і рутинних завдань із командною роботою, що сприятиме формуванню дружніх відносин із однолітками, дасть можливість розширити знання по різні соціальні навички, сприятиме формуванню самооцінки як важливого елементу успішного розвитку дитини.

6. Теорія когнітивного розвитку Піаже базується на ідеї, що дитина не може досягнути максимально можливого рівня когнітивного розвитку без стимулюючого досвіду соціального середовища. Ця соціально-конструктивістська теорія підкреслює нерозривність процесу знаннєвого насичення дитини та її активної взаємодії із соціальним оточенням (Piaget, 1987). Наслідки теорії Піаже для едукції прослідковуються у зміні ролі викладача, який має бути не передавачем знань, а модератором умови набуття цих знань. Під час організації освітнього процесу у початковій школі особливо важливо, щоб педагог, крім забезпечення умов для здобуття знань, забезпечував умови соціального розвитку учнів.

Розглядаючи особливості соціального розвитку молодших школярів, вважаємо також принципово важливим враховувати цілісність розвитку дитини, потребу розкривати її творчий потенціал, заохочувати формування таких чеснот, як: соціальна активність, ініціативність, самостійність, адаптивність, емпатія, життєрадісність, відкритість, які сукупно сприяють самореалізації дитини у соціумі. У процесі соціалізації у молодшого школяра нагально виховувати позитивне ставлення до себе та оточуючих, готовність до взаємодопомоги, повагу до інших, інші соціальні навички.

У цей віковий період соціального становлення особистості відбувається інтенсифікація її соціальної взаємодії, складаються перші дружні відносини. Взаємодія із педагогами (учителями, наставниками, на кшталт, тьютора чи ментора) відіграє ключову роль у формуванні відносин з однолітками, оскільки саме вони створюють у дітей почуття безпеки при вибудові взаємин з однокласниками. У молодшому шкільному віці дитини, за висновками долідників, групи однолітків не є сталими – вони легко змінюються через відносну поверхність та орієнтованість на взаємні інтереси або участь у спільних активностях дітей, які значною мірою вирізняються гендерними характеристиками. Хлопці отримують відповідний високий статус, демонструючи сміливість, здатність привертати увагу, захопленість спортом та виявляючи доброзичливість до інших хлопців. Дівчата ж цінують популярність, оптимізм та орієнтуються на просоціальну діяльність. Результатом соціального розвитку молодших школярів є стабілізація дружніх взаємин, які базуються на взаємопідтримці, турботі, вірності та взаємному прийнятті одне одним (Vizek-Vidović et al., 2003).

Разом із тим, як доведено дослідженнями, молодші школярі, які вибудували довірчі відносини із вчителями, є більш соціально компетентними у відносинах з однолітками, більш емоційно грамотними, що є важливим для соціального розвитку дітей. За оцінками фахівців, основними параметрами соціального розвитку молодших школярів є формування перших дружніх відносин, поява груп однолітків та взаємна довіра; зростання самоповаги; диференціація можливостей, зусиль і сприйняття успіху та невдач; керування емоціями та розуміння зв'язку між моральними регламентами та соціальними умовами. (Berk, 2008).

Крім того, результат соціального розвитку молодших школярів виявляється у ціннісному ставленні до оточуючих, зокрема в альтруїзмі, асертивності, благодійності, увічливості, вдячності, готовності захищати слабших, взаємодопомозі, душевності, співраді, співчутті та співпереживаннях, ініціативності, комунікабельності та соціабельності, милосерді та миролюбності. Важливими також є вияви солідарності, соціальних активності та відповідальності, толерантності, уважне ставлення до інтересів та бажань оточуючих (Пахомова, 2010, с. 257).

Безумовно важливо усвідомлювати, що роль школи в умовах сучасності полягає у стимулюванні інтегрального розвитку молодших школярів у трьох сферах:

афективній, когнітивній та психомоторній. Саме тому вже з початкової ланки освіти педагоги мають акцентувати увагу також на виховному ефекті навчальної діяльності, заохочувати молодших школярів до роботи у групах, базувати свої заняття на взаємодії, партнерстві та співпраці (Buljubašić-Kuzmanović, 2012).

З урахуванням існуючих викликів соціального розвитку сучасних дітей у початковій ланці освіти вкрай важливо заохочувати учнів будувати реальні очікування щодо їх власного розвитку, обговорювати та коригувати їх, здійснювати рефлексію невдач, розвивати відповідальність і належне ставлення до себе та інших, навчаючи дітей розв'язувати проблеми та приймати рішення. Усе це досягається завдяки зміні негативних статичних шкільних сценаріїв на розвиваючі та активні, у яких відводиться значна роль зростанню самооцінки та використанню процедур, що сприяють самодисципліні (Blazevic, 2016, с. 47).

Отже, соціальний розвиток молодших школярів не може відбуватися у межах соціального вакууму, а має охоплювати та відображати усі зміни та процеси, притаманні конкретному суспільству в конкретно-історичний час. Існуюча в українському соціумі соціальна аномія та деконструкція у більшості громадян системи цінностей, глибока диференціація (стратифікація) населення та запит на подолання кризи ідентичності представників українського суспільства мають неодмінно бути враховані у моделюванні сучасних підходів до цілеспрямованої соціалізації, яка супроводжується процесами соціального навчання та соціального виховання дітей та молоді. З огляду на це, сучасна приватна школа як один із специфічних соціальних інститутів, що культивує соціальний прошарок еліт, має вибудовувати таке освітньо-виховне середовище, в якому молодші школярі зможуть: відчувати себе успішними та задоволеними; вільно демонструвати набуті знання, вміння та навички; мати можливість ненасильницьким способом вирішувати конфліктні ситуації; опановувати здатність цікаво та творчо, розвиваючи співпрацю, більш толерантно взаємодіяти у повсякденному житті. На основі таких набутих компетенцій вони будуть здатні у ході дорослішання формувати якісно нову модель взаємодії громадян, що є сучасним викликом та завданням як для українського суспільства в цілому, так і для фахівців галузей освіти та соціальної роботи, які здійснюють освітньо-виховну діяльність.

1.2. Роль приватної школи у трансформації освітнього середовища та підтримки соціального розвитку школяра

Приватна загальноосвітня школа як інноваційна освітня модель закладу недержавної освіти є самостійним соціальним інститутом, упорядкованим корпоративними соціальними нормами, призначенням та специфічною формою існування, відповідними системами управління і отримання фінансування.

Юридичними підставами заснування та функціонування приватного закладу середньої освіти є нормативні засади Цивільного кодексу України (2003), Господарського кодексу України (2003), Законів України «Про державно-приватне партнерство» (2010), «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020). Процедура ліцензування освітньої діяльності здійснюється відповідно до Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності, затверджених постановою Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 року № 1187 (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 10 травня 2018 року № 347). Наразі українське законодавство не має спеціалізованих законів чи підзаконних нормативно-правових актів, які б регулювали процедуру створення, функціонування, підтримки чи контролю безпосередньо недержавних закладів освіти.

Усі ліцензовані приватні заклади загальної середньої освіти у провадженні освітньої діяльності забезпечують реалізацію Державного стандарту початкової загальної освіти (2018), Державного стандарту базової середньої та профільної середньої освіти (2020); здійснюють державну підсумкову атестацію випускників та видають документи про освіту за здобутим освітнім рівнем – початкової, базової чи повної загальної середньої освіти, а також у встановленому порядку проходять процедуру інституційного аудиту Державної служби якості освіти.

Разом із тим, Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020) декларує юридичні відмінності між комунальними та приватними школами: за останніми не встановлюється територія обслуговування (стаття 8), вони самостійно визначають процедуру зарахування, відрахування та переведення здобувачів освіти (стаття 9), а їхні освітні програми можуть містити збільшену кількість навчальних дисциплін (інтегрованих курсів) або навчальних годин порівняно з відповідними

типовими освітніми програмами, за умови дотримання вимог санітарного законодавства (стаття 11).

Ключовими відмінностями державних та приватних шкіл є соціальні функції, які на них покладаються: державні та комунальні установи закономірно виконують замовлення держави, балансуючи між необхідністю формувати повноцінну особистість випускника і вимогами соціальної ефективності, тоді як приватні школи реалізують замовлення безпосередньо суспільства, що виявляється, з одного боку, у втіленні права батьків на вибір освітньої інституції, з іншого – у становленні громадянського суспільства завдяки своїй діяльності (Сидоренко, 2001).

В ситуації вибору складних рішень, які батьки повинні ухвалити щодо освіти та виховання своєї дитини, рішення віддати її до приватної школи є політично суперечливим. Хоча багато хто доводить важливість свободи батьків виховувати своїх дітей будь-яким способом, який вони вважають за потрібне, застосовуючи різну ступінь «пристрасності» (Nagel, 1991), щоб забезпечити «найкраще», інші стверджують, що приватні школи є джерелом несправедливості в суспільстві, коли соціально забезпечені учні отримують соціальні та освітні пільги, а інші виключаються, здебільшого на основі приналежності до соціального класу та неспроможності платити (Exley & Judith, 2013).

Популярні та академічні аргументи на користь приватних шкіл, як правило, спираються на два всеосяжні твердження. Коріння першого криються у ліберальній політичній теорії, зосереджується на власному праві батьків визначати виховання своєї дитини та контролювати тип освіти, яку вона отримує – хоча деякі стверджують, що це право «право дитини на відкрите майбутнє» (Feinberg, 1981), яке ліберальна держава тоді зобов'язана захищати. Однак, переконання щодо права «йти приватним життям», певною мірою сприймається суперечливо, оскільки піднімає глибоке (але часто неартикульоване) переконання щодо права інвестувати у своїх дітей та передавати соціальні переваги між поколіннями. Щодо другого, то прихильники приватних шкіл стверджують, що крім власної цінності прав батьків визначати освіту своїх дітей, існування приватних шкіл в суспільстві також має інструментальну цінність, оскільки конкуренція з боку високопродуктивних приватних шкіл змушує всі школи, включаючи державні, вдосконалюватися (West та Woessmann, 2010). Отже, вважається, що

позитивні переваги приватного навчання будуть відчувати всі, навіть ті, хто не належать до привілейованих когорт населення.

Однак, у і без того нерівному суспільстві, рівність освітніх можливостей порушується під час реалізації політики вибору школи, коли батьки всередині стратифікованих соціальних груп, зокрема еліт і середнього класу, прагнуть вибирати школи не на основі характеристик самих шкіл, а відносно учнів, які їх відвідують. Таким чином, батьки хочуть, щоб їхні діти отримували освіту в середовищі рівних, «як вони» (Ball, 2003), і тому вибір батьками освітньої моделі для дитини реалізується в схемі сегрегації між державною і недержавними школами.

Критики вибору та ринків освіти стверджують, що ринки за своїм визначенням вимагають диференційованої продукції (Bridges and Jonathan, 2003, с. 135), і що динаміка кон'юнктури ринку спочатку створює відмінності в якості (і не лише за характером), а потім і нерівний доступ до «найкращого». У рамках класифікованої та конкурентоспроможної системи освіти, що включає нерівний доступ до можливостей, здійснення батьківського вибору та свобода для власних дітей неминуче перетворюється на прояв «пристрасті», за допомогою якої батьки прагнуть гарантувати своїм дітям ті позиційні освітні переваги, «яких може досягти одна дитина за рахунок іншої» (Bridges & Jonathan, 2003 с. 131).

Крім того, з багатьох структурних причин, що стосуються розподілу капіталу (Bourdieu, 1986), споживачі, що працюють на ринках, мають неоднакову владу і нерівномірно здатні забезпечити «найкраще». Таким чином, маркетингове забезпечення освіти та викривлення його переваг для суспільства – перетворення його на товар, за допомогою якого сім'ї конкурують за позиційні переваги – може ще більше закріпити вже існуючу нерівність. Батьки не тільки мають різні варіанти навчання, але вони також можуть по-різному отримувати доступ до мереж та надійної інформації про школи, вони також мають різні пріоритети та механізми вибору школи (Ben-Porath, 2010; Gewirtz et al., 1995).

Маємо резюмувати, що вибір – це новий соціальний пристрій, завдяки якому соціально-класові відмінності перетворюються на нерівність в освіті. (Reay & Ball, 1997, с. 89).

Також вчені-соціологи акцентують увагу на тому, що культурний капітал, здобутий завдяки приналежності до еліт або середнього класу, повністю співвіднесний із культурою та цінностями, які продукують приватні елітарні школи. Почасти, це інтерпретується як інтелектуальна та соціальна переваги, що, зрештою, натуралізує та посилює різність соціальних класів за рахунок класового розподілу, поглиблюючи соціальну нерівність (Courtois, 2017, с. 7).

Система освіти у цьому випадку дає більш високий статус та шанс на побудову успішнішої кар'єри (Croxford & Raffe, 2014, с. 82). Випускники, які походять із сімей з вищим рівнем економічного, соціального чи культурного капіталів, можуть швидше переміщуватися ієрархією статусів, додатково просуватися внаслідок титулярності та освітньо-виховного змісту елітарної школи, яку вони закінчили. Хоча приватні школи різних держав мають багато спільного у своєму функціонуванні, універсальної моделі елітної середньої освіти наразі немає. Найбільше приватні школи є залежними від капіталів, релевантних регіону, у якому вони працюють. Так, вони можуть успішно адаптуватися до змін структури влади, ставати більш сучасними академічно чи міжнародно, залежно від потреб ринку, таким чином легітимізуючи себе на ньому. Взагалі, до певного часу одним із панівних поглядів на приватну середню освіту було її сприйняття як «соціального раю», у межах якого вважалося, що центральним елементом місії елітної приватної школи було забезпечення соціальної та культурної однорідності його представників (Leathwood & Archer, 2004, с. 8).

Попри це, перевагами приватної елітної школи дослідники закономірно визначають привілейовані умови навчання (менші класи, більш високі очікування від освіти), однак найголовніше – приналежність до таких закладів освіти є ключем до побудови соціальних мереж та прийом до найбільш бажаних закладів вищої освіти (Dunne & King & Ahrens, 2014, с. 1655). Таким чином, приватна школа сьогодні забезпечує соціальне відтворення найбільш привілейованих верств населення, а інвестиційна надбавка «за приватність», як показують дослідження британських науковців, здебільшого, конвертується у більш високе матеріальне становище у майбутньому, що, у свою чергу, зберігає за приватними школами статус інститутів, що підтримують соціальну нерівність у суспільстві (Sefton-Green, 2012, с. 32).

Зважаючи на активну глобалізацію, резюмуємо, що, у своїй більшості, основні тенденції впливу закордонних приватних шкіл на соціальні процеси є справедливими і для вітчизняних реалій. Фундатори сучасної недержавної середньої освіти також наголошують, що первинною метою приватних закладів освіти України є елітарна підготовка дітей та підлітків на засадах особистісно орієнтованого підходу у навчанні і вихованні до життя і трудової діяльності, із гарантуванням притаманно високого рівня відповідальності за результати (Литвиненко, 2014, с. 136). Прагнення приватного закладу досягти єдиної освітньо-виховної мети та пошук найбільш оптимальних шляхів модернізації власної освітньої концепції виступають передумовами удосконалення системи освіти, у цілому, і приватної освіти, зокрема, оскільки культурні та корпоративні цінності, які сприймаються диференційовано від державної середньої освіти, є вагомим фактором та критерієм інституціоналізації. Така диференціація закладається, насамперед, завдяки сукупності додаткових функцій, які покладає на себе заклад приватної освіти щодо суспільства у цілому (Нідзельська, 2011, с. 78).

Розбудова мережі приватних шкіл є цілком закономірним явищем для України, зважаючи на загальні тенденції розвитку її соціальних інститутів та ринків. Окрім виділених вище конкурентних переваг приватної освіти, пов'язаних зі створенням комфортних умов освіти, українські недержавні заклади освіти, у своїй більшості, ставлять собі й додаткову мету – виховання національної інтелігенції, для якої матеріальне не переважатиме над моральним та соціальним (Сенчук, 2010, с. 165).

Створені у 1991 році перші заклади загальної середньої освіти недержавної форми – ліцей «Феномен» (сьогодні – ліцей «Гранд»), гімназія «Гармонія», авторська школа М. Гузика позиціонували себе альтернативою до існуючої моделі середньої освіти. Узагальнено, їх переваги над комунальними закладами полягали у світоглядно-філософських основах їхніх концепцій, побудованих на засадах дитиноцентризму; персоніфікованій освіті, орієнтованій на повну реалізацію і динамічний розвиток задатків природного провідного таланту дитини у моделі, в якій кожна з них – талановита; зрештою, на вибудові таких внутрішніх гармонійних взаємин між учасника освітнього процесу, які варто масштабувати у межах суспільства (Гузик, 2009, с. 39).

Незважаючи на складності вступу, щорічно чисельність дітей, батьки яких переводять їх до приватних шкіл, упевнено зростає, що відповідно створює на ринку

недержавної середньої освіти попит, який миттєво реалізується новоствореними приватними освітніми інституціями, які фактично можна класифікувати на ліцензовані (ті, що здійснюють свою діяльність законно з позиції освітянського законодавства – пройшли процедуру ліцензування на відповідний рівень середньої освіти) та альтернативні (ті, які процедури ліцензування не проходили, і відповідно з юридичної точки зору власне не є школами, проте надають освітні послуги як суб'єкти господарювання).

De-jure учні альтернативних шкіл, зважаючи на обов'язковість здобуття повної загальної середньої освіти відповідно до статті 53 Конституції України, зараховані на дистанційну або екстернатну форму навчання комунальних або ліцензованих приватних шкіл, хоча de-facto відвідують і навчаються саме у межах альтернативних шкіл, сумарну чисельність яких, і разом із тим, чисельність учнів у яких, неможливо обрахувати, адже вони не вносять свої дані до ЄДІБО та ІСУО, не здають відповідну звітність, не видають документи про освіту. Проте за приблизними підрахунками комерційних пропозицій, розміщених у інтернет-мережі, їх чисельність складає більше 200 лише у межах Києва, орієнтовно 5-70 – у обласних центрах та великих містах. Діаметрально протилежна ситуація спостерігається із обліком діяльності ліцензованих приватних шкіл, мережа (див. рис. 1.2) яких щорічно розширюється.

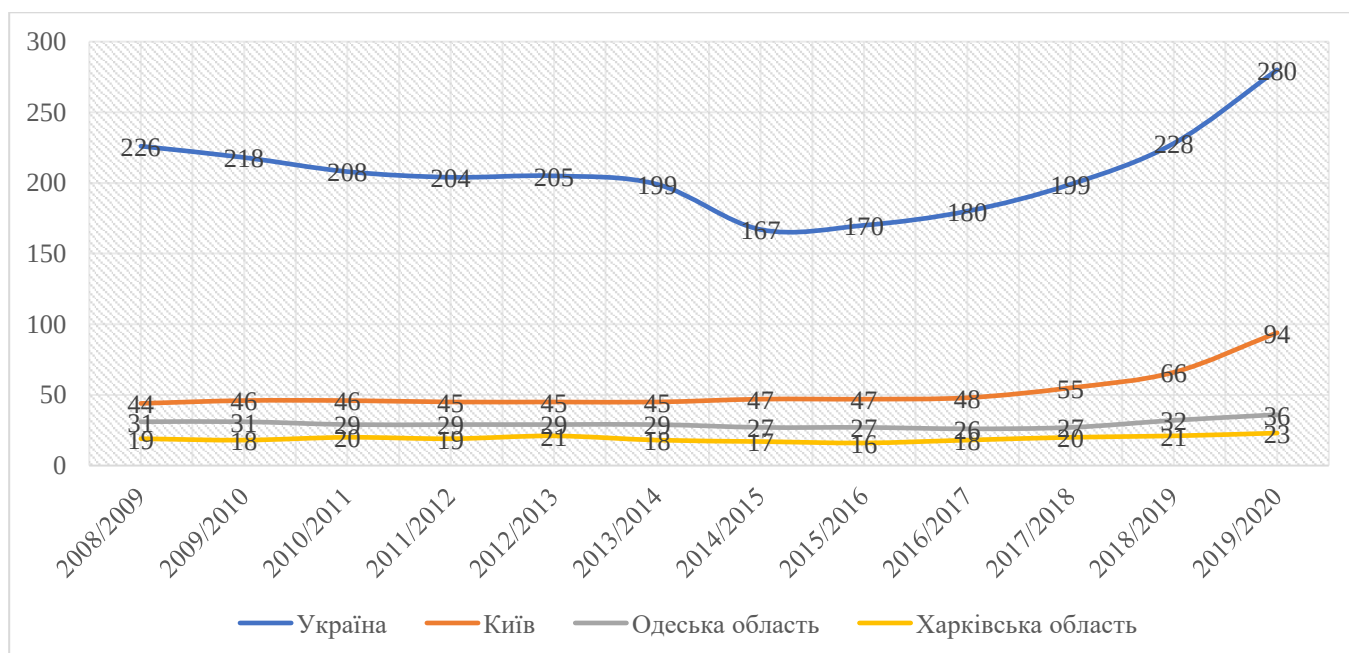


Рисунок 1.2. Динаміка розвитку мережі приватних шкіл у 2008-2020 рр. в Україні та регіонах-лідерах (за даними Інституту освітньої аналітики)

Доповнюючи останньою стадією розроблену О. Пилипів (2015, с. 160) періодизацію розвитку мережі приватних шкіл в Україні, констатуємо, що впродовж останніх 10 років ринок недержавної середньої освіти характеризується наступним чином:

- рецесія (2010-2013 рр.), детермінована зміною політичної кон'юнктури в Україні та відповідним відтоком капіталовкладень та інтелектуальної еліти, несприятливими забюрократизованими вимогами до функціонування ринку приватної освіти вимогами;
- занепад (2013-2015 рр.), пов'язаний із анексією Криму та окупацією частин Донецької та Луганської областей, де припинили своє існування багато об'єктів бізнесу та соціальної інфраструктури, частковим зубожінням на тлі глибокої економічної кризи;
- зростання (2015-2020 рр.), викликане покращенням економічного становища громадян, частковою дерегуляцією галузі, започаткованою державною підтримкою приватних шкіл за принципом «гроші ходять за дитиною», у межах якої недержавні ЗЗСО отримують часткове відшкодування вартості підготовки здобувачів освіти у вигляді освітньої субвенції.

Наразі найбільша чисельність ліцензованих приватних шкіл, хоча, вірогідно, і альтернативних також, сконцентрована у Києві (34 % від загальної кількості). До трійки регіонів-лідерів входять також Одеська та Харківська області, на які припадає 13 % і 8 % від загальної чисельності відповідно даним Інституту освітньої аналітики МОН України (2021).

Щодо контингенту учнів, то станом на 2019/2020 н. р. у ліцензованих приватних школах навчається лише 0,8 % усіх здобувачів середньої освіти України (див. рис. 1.3), що є значно менше, ніж у порівнянні із аналогічними показниками (Сенчук, 2010, с. 166) у США (13 %), Німеччині (14 %), Швеції (15 %), Франції (18 %), Нідерландах (70 %), Новій Зеландії (95 %), проте суттєво краще у порівнянні із вітчизняними даними за 2008-2010 рр., коли цей показник не перевищував 0,4 %. Вочевидь, варто зазначити, що це число потребує коригування, зважаючи на неврахування учнів альтернативних приватних шкіл, однак наразі, такий перерахунок не є можливим.

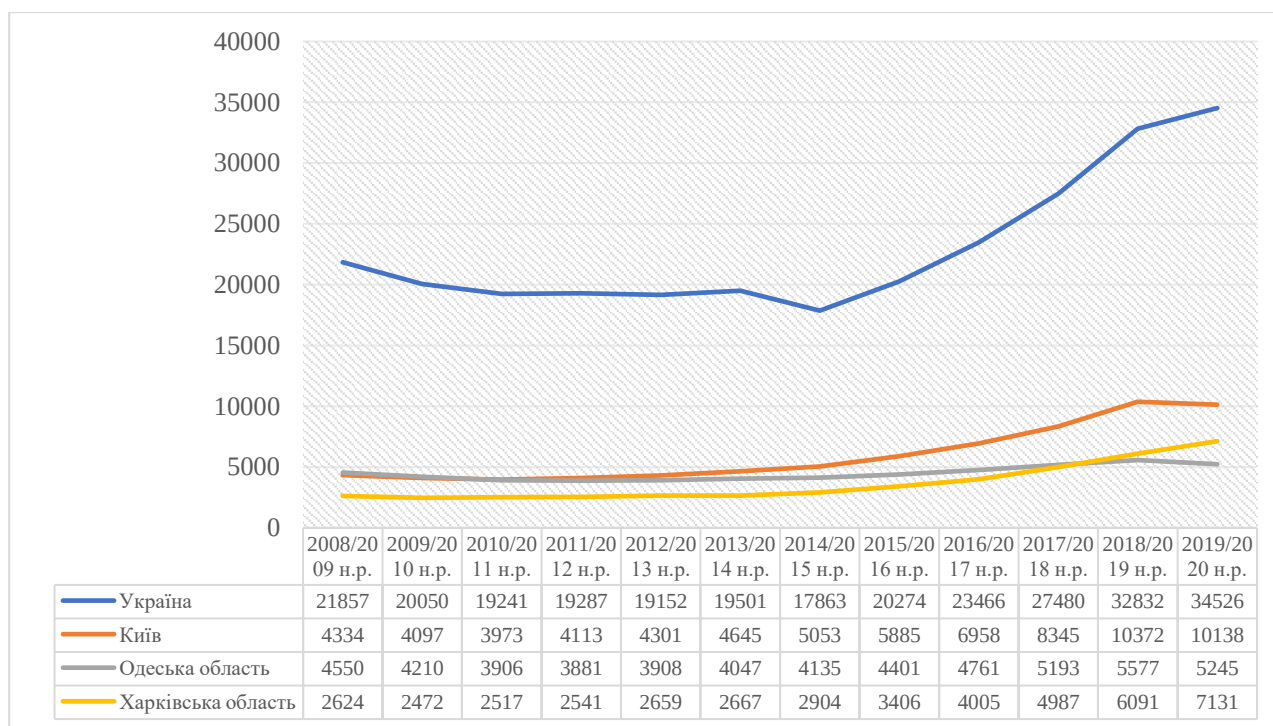


Рисунок 1.3 Контингент приватних шкіл України у 2008-2020 рр. в Україні та у регіонах-лідерах (за даними Інституту освітньої аналітики)

Особливе значення для трансформації інституту освіти в Україні є зроблений приватними закладами акцент на рівноцінності значущості процесів навчання та виховання. Приватні школи у ході підготовки своїх учнів до взаємодії у суспільстві, створюють на основі когерентного принципу необхідні умови для зрощення компетентної і креативної особистості, яка здатна до самореалізації та саморозвитку. Результатом такої роботи є її готовність до здійснення самостійного усвідомленого вибору щодо власного майбутнього, кар'єри, вміння задовольняти особисті інтереси та потреби, бути соціально активним та громадянсько відповідальним (Пилипів, 2015, с. 158). Це, у свою чергу, дає можливість позиціонувати приватну школу як чинник демократичних трансформацій як в освіті, так і на рівні громадянського суспільства (Паращенко, 2009, с. 139).

Варто наголосити, що в організації діяльності приватної школи пріоритетне значення мають також і здоров'язберігаючий та безпековий аспекти. Це виявляється у тому, що:

- у більшості з приватних шкіл функціонує цілодобова охорона та відеоспостереження, карткова або чіпована пропускна система;

- діти забезпечуються триразовим повноцінним харчуванням, часто з урахуванням медичних рекомендацій (звичайне меню, безлактозне, безглютенове та вегетаріанське меню);

- обов'язковою є щонайменше годинна прогулянка впродовж дня на свіжому повітрі.

Такий підхід до організації освітнього процесу та розширення змістового навантаження за рахунок додаткових програм соціально-емоційного та етичного навчання є цілком закономірним, оскільки існуючий попит на ринку шкіл повного дня реалізовується завдяки інноваційним технологіям, спрямованим на моделювання особистісно орієнтованої виховної системи, яка є своєрідним «виховним континуумом», безперервним у часі та просторі, що запобігає негативному некерованому впливу, поширює виховний процес на усі типи комунікацій між учасниками освітнього процесу, робить таку взаємодію диверсифікованою щодо організаційних обмежень (Язиков, 2009, с. 496).

Вартість навчання у різних недержавних закладах освіти категорично різниться, та у найдешевших приватних школах станом на 2020/2021 навчальний рік становить близько 4,5 тис. грн. на місяць (40,5 тис. грн. на рік), а у найдорожчих – близько 46 тис. грн. на місяць (415 тис. грн. на рік); орієнтовний середній показник вартості навчання у приватній школі повного дня нового типу (сучасна інфраструктура та інноваційний освітній продукт) варіюється у межах – 12-25 тис. грн. на місяць (108-225 тис. грн. на рік).

Таким чином, в умовах сьогодення приватна освіта є самостійним соціальним інститутом, що має свої соціальні норми, призначення та специфіку функціонування. Основні відмінності державних та недержавних закладів середньої освіти – соціальні функції, покладені на них: перші – виконують замовлення держави, тоді як другі балансують між батьками як замовниками і ринком освітніх послуг, пропонуючи конкурентоспроможну пропозицію, що у свою чергу, одночасно є елементом розбудови громадянського суспільства, а, по-друге, має інструментальну для соціуму цінність, оскільки спонукає усі освітні інституції вдосконалюватися.

Представники еліт та середнього класу у своєму виборі школи прагнуть обирати не лише заклад, але і контингент учнів, який там навчається, перетворюючи процес

навчання на соціальний пристрій трансформації соціально-класових відмінностей на нерівність в освіті. Перевагами приватної школи є покращені умови навчання та можливість швидшої й ефективнішої розбудови соціальних мереж та зв'язку, нарощування соціального капіталу дитини, що, у свою чергу, забезпечує соціальне відтворення привілейованих верств населення.

Разом із тим, українські приватні школи, мережа яких постійно зростає, акцентують свою діяльність, серед іншого, на вихованні національної інтелігенції та соціальному розвитку учнів, що здійснюється завдяки:

- розробці та впровадженню індивідуальних освітніх програм;
- викладанню спеціалізованих авторських або адаптованих курсів соціально-емоційного та етичного навчання і виховання;
- запровадженню окремих елементів соціально-педагогічного наставництва – тьюторингу, менторства, кураторства.

1.3. Тьюторинг як вид наставництва та інноваційна соціально-педагогічна технологія, особливості його здійснення з молодшими школярами

Потреба у соціальному вихованні молодого покоління не є новою і на кожному етапі цивілізаційного поступу людства виникали і впроваджувалися різні підходи та погляди щодо його здійснення.

Витоки організації освітньо-виховного процесу у сучасній приватній школі знаходимо у концептуальних ідеях щодо навчання і виховання в античному світі, зокрема сформульовані тогочасними філософами та педагогами: Протагором (485-410 рр. до н. е.), який в центр досліджень поставив людину, її діяльність і результати такої діяльності; висунув тезу про те, що людина мірило речей; про необхідність оплати освітніх послуг; Горгієм (480-380 рр. до н. е.) щодо права кожного вільно висловлювати свою думку; Продиком (465-395 рр. до н. е.) щодо навчання мистецтву ведення дискусії; байдужості для щастя людини володіння багатством; важливості у саморозвитку та соціальному житті доброчинності; Гіппієм (460-400 рр. до н. е.) щодо навчання самодостатності; важливості для успішного життя енциклопедичних знань; розуміння того, що гроші є не самоціллю, а мірилом успішності; високої плати за якісні освітні послуги; Фрасимахом (459-400 рр. до н. е.) щодо соціальної справедливості/

несправедливості; Сократом (469-399 рр. до н. е.), який запропонував вважати критерієм розвитку людини якісну характеристику її знань та потребу у самопізнанні; був проти того, щоб в освітньо-виховному процесі давати готові рішення, тому орієнтував на вибудовування діалогу вчителя і учня та пошук істини у процесі запитань і відповідей; Платоном (427-347 рр. до н. е.) щодо обґрунтування педагогічної системи в інтересах найбільш заможних та представників еліти суспільства; Аристотелем (384-322 рр. до н. е.) який метою виховання вважав розвиток в людині вищих якостей душі — розумової і вольової. Ці та інші ідеї знайшли свій розвиток у сучасній освітній практиці, зокрема в різних технологіях, у тому числі і в наставництві, яке в теорії соціальної роботи і соціальної педагогіки розкривається в технології тьюторингу.

Дослідженню історії зародження, розвитку та еволюції педагогічного наставництва та його особливій формі – тьюторингу присвячені наукові праці В. Барслау (W. Barclay), Д. Вазкуеза (D. Vázquez), Е. Маерса (E. Myers), В. А. Масона (W.A. Mason), Н. Марроу (H.I. Marrou), Р. Лодґе (R.C. Lodge), Х. Лукаса (C. Lucas), І. Пієпера (J. Pieper).

Найбільш обґрунтовано з позицій досліджень у царині історії педагогіки стверджувати, що представники прадавніх цивілізацій (бл. 7000 років до н. е.) передавали своє знання завдяки усній традиції; сім'я виконувала роль школи, а усе навчання полягало у формуванні в нащадків основних навичок виживання та передачі фольклору (Myers, 1960). Лише орієнтовно бл. 5000 років до н. е. вперше були записані усні сімейні традиції, які і стали джерельною основою соціального виховання дітей (Mason, 1920). Наукові розвідки В. Барклая (Barclay, 1959) дають підстави припустити, що одними із перших позасімейних педагогічних наставників були шумерські священики, які близько 2800 років до н. е. почали застосовувати індивідуалізовані методи навчання, допомагаючи дітям у вивчення міфології та переписуванні книжок. Стародавня іудейська історія (бл. 800 років до н. е.) свідчить про відсутність шкіл – навчання дитини закону, релігійним традиціям та основам письма здійснював батько, а ось для царських нащадків Ізраїлю існували особливі вихователі, праобрази сучасного тьютора (Lucas, 1972).

В епоху пізньої китайської імперії молоде покоління здобувало освіту найчастіше вдома під час підготовки до іспиту для вступу на державну службу. Разом із тим, школи

як інституції почали виникати у таких перших цивілізаціях, коли родина не могла належним чином забезпечувати своїх дітей усім арсеналом необхідних для успішного виживання та кар'єрного просування знань та навичок (Confucius, 1885).

Цілісний образ зовнішнього наставника найбільш повно описується у «Іліаді» та «Одіссеї», що пояснюється, з одного боку, формуванням у Стародавній Греції класичного ідеалу індивідуального ставлення людини до всесвіту, а, з іншого, – визначення цієї парадигми як освітнього базису, до якого було розроблено унікальну грецьку освітню концепцію, що пізніше стала джерелом західних уявлень, у цілому, про культуру (Myers, 1960). Грецький персонаж Гомера є взірцем для самовиховання: молодші покоління, бравши свого наставника за приклад, формували у собі подібні чесноти та моделі поведінки, які сукупно були складовими певної тогочасної моделі «абсолютної краси і безумовної доброти» (Homer, 1986). І хоча більшість збережених документів епохи становлення Греції (750-650 роки до н. е.) зберігалися в аристократичного населення і стосувалися освіти саме цієї соціальної групи, з них вдається з'ясувати, що навчання у державі організовувалося індивідуально, завдяки найму персонального наставника – тьютора (tutor) (Pieper, 1960). Це підтверджується і Гомером у 9-тій книзі «Іліади», коли автор описує отримання освіти хлопчиками від своїх батьків або від призначеного наставника. Класичним ідеалом такої педагогічної взаємодії між майстром та дитиною-тьюторантом визнавалися поради та приклади літньої людини, які створювали атмосферу чоловічої дружби, у якій формувався характер молодого хлопчика.

Перші тьютори в епоху античності, як наголошує у своїй дисертаційній роботі Е. Гордон, ідентифікували себе зі своїми учнями: коли сім'я брала їх до себе, тьютор починав працювати не лише над інтелектуальним розвитком дитини, але й поділяв щоденні клопоти родини. Оскільки останні, у переважній більшості, не мали власних сімей, то у ході тривалої взаємодії ставали квазіродиною й залишалися з тьюторантом навічно (Gordon, 1988). Взагалі, грецький метод освіти, заснований на неперервній спільній діяльності тьютора та його вихованця, передбачав педагогічне наставництво над постановою мовлення, манерою спілкування, вихованням соціальних та моральних якостей зростаючої особистості. Сократ акцентував увагу на тому, що у такій діалогічній взаємодії у кожного є своя роль: майстер повинен відповідально

скеровувати розвиток свого вихованця, а учень – суворо слідувати вказівкам тьютора. Заняття з ораторської майстерності, естетики, музики та поезії, зрештою, перетворювалися на тривалий неформальний іспит, у ході якого тьютор визначав рівень сформованості знань та навичок (Pieper, 2001). Наставник у Стародавній Греції мав бути взірцем для наслідування, подавати зразки соціально схвальної поведінки; суспільна мораль, а подекуди і закон, покладали на тьютора відповідальність за розвиток його учня. Сам тьютор, зазвичай, був аристократом, і хоча не мав обов'язку здійснювати над кимось наставництво, однак робив це з позиції громадянської відповідальності перед соціумом (Myers, 1960).

Висунута Сократом і підтримана Платоном традиційна освітня модель «тьютор – тьюторант» домінувала і у більш пізній грецький період: вихованець мав доводити, що саме він є обраним та заслуговує продовжувати навчання. Платон, як один із основоположників теоретичної педагогіки, резюмував, що виховання, у тому числі і соціальне, є процесом формування у молодого покоління системи думок та поглядів, які є правильними як у площині закону, так і відповідають соціальній дійсності, в основу якої покладено досвід найбільш шанованих та літніх громадян. Видатний мислитель особливо наголошував на значущості соціального виховання у контексті формування громадських рис індивідів, їхньому вмінню «підпорядковуватися та начальствувати» (Plato, 1961). Близько до 500 року до н. е., наставництво стає більш звичною освітньою практикою і для ширших верств суспільства: до шестирічних хлопчиків у якості тьюторів приставляють найбільш гідного та цінного зі слуг. Інколи тьютором міг бути і раб, який через старість або кваліть, не був здатним виконувати фізичну роботу, але який володів характером та поставленим мовленням, що дозволяли бути прикладом для дитини, яка перебувала під певним соціальним патронажем тьютора до вісімнадцятирічного віку.

У середині XX століття розгорнулась широка наукова дискусія, не завершена й досі, щодо конкретизованого функціонала давньогрецького тьютора у вихованні дитини: Лодж наголошує, що раб-тьютор лише супроводжував дитину господаря до палестри чи гімназії (Lodge, 1970); Фрімен визначає тьютора одночасним ототожненням медсестри, лакея, товариша та репетитора (Freeman, 1969). Більш значущу роль у особистісному становленні дитини в Стародавній Греції тьютору

відводять Бек та Елі, переконуючи, що останні навчали своїх тьюторанів виходити із гідністю із будь-якої ситуації, виховували у них почуття совісності та скромності, витонченості та доречності (Beck, 1964; Ely, 1940).

Компромісне бачення ролі тьютора репрезентував А. Яннопулос, стверджуючи, що первинно тьютор одночасно функціонував і як педагог-наставник, і як вихователь-наглядач, проте у ході цивілізаційного розвитку, ці ролі були розведені, і на тьютора було покладено реалізацію саме виховної та формаційної задач (Yannicopoulos, 1985). Підтвердженням тому є описані у «Законах» Платона міркування, що, подібно до вівцець, які не можуть жити без своїх пастирів, тогочасні хлопчики не могли жити без своїх тьюторів. Описуючи вчинки Сократа, який намагається навчити свого тьюторанта дисципліні та самоконтролю, Платон цитує діалог: «- У вас є хтось, хто скеровує вас? – Так, мій тьютор тут!» (Plato). Інший античний мислитель Аристотель, який і сам був тьютором Олександра Македонського, наголошував, що будь-яке виховання спрямоване на доповнення рис, несформованих або сформованих недостатньо природою. Акцентуючи увагу власне на важливості соціального виховання, він переконував у необхідності встановлення системи норм, правил та цінностей для дітей, вказуючи на потребу залучати до її формування як держави, у цілому, так і окремих приватних суб'єктів у якості педагогічних наставників дитини. На думку Аристотеля, останні заслуговують навіть більшої поваги, ніж батьки, оскільки ті дають дитині лише життя, а наставники – роблять це життя гідним (Аристотель, 2010).

У Стародавньому Римі термін «tutela» (тьютор) тлумачився у більш широкій конотації, ніж з пов'язаними поняттями учителя та учня – він також ототожнювався із опікуном та вихованцем. За римським правом, сирота разом із його майном переходили під опіку такого тьютора, який найчастіше був другом родини такого сироти. Пізніше імператор Марк Аврелій наділив тьюторів функцією представляти інтереси малолітніх підопічних сиріт у публічних справах, а у віці від чотирнадцяти до двадцяти п'яти років здійснювати над ними своєрідний педагогічний та соціальний патронаж, обмежуючи їх від асоціальних вчинків та аморальності (Marrou, 1956).

Видатний римський ритор Маркус Фабіус Квінтіліан свого часу виділив 3 типи тьюторингу, призначені для кожного вікового періоду життя дитини. Найпершим тьютором була своєрідна медсестра, яка дбала про нормальний фізичний розвиток

дитини та здійснювала ази домашньої освіти до трирічного віку. У віці від 3 до 7 років уже новий тьютор, найчастіше – раб, відповідав за моральний та інтелектуальний розвиток малолітнього римлянина. Такий наставник одночасно був учителем основ письма та читання, а також навчав зразкам моральної поведінки та римських чеснот; на нього ж була покладена функція моніторингу успішності тьюторанта. Діти, старше 7 років, під керівництвом того ж тьютора опановували грецьку мову, математику; додатково хлопчики отримували комплекси фізичного розвитку, а дівчата – основи домашньої майстерності. Для дітей обох статей тьютор робив акцент на моральному вихованні (Kennedy, 1969).

Зрештою, шістнадцяти- або сімнадцятирічні давньоримські юнаки мали можливість під наставництвом вже третього тьютора, який найчастіше був другом родини, розвинути свої ораторські та правничі компетенції, якщо вони планували пов'язати своє майбутнє із юриспруденцією, або опанувати боротьбу чи сільське господарство, якщо планували служити у відповідних сферах. Саме вищезазначені тьютори здійснили значний внесок у розвиток тогочасної освітньої системи Стародавнього Риму (Castle, 1961).

У цілому, в епоху античності взірцем соціального виховання визначалась особистість, суголосна у індивідуальних, колективних та суспільних цілях, та яка здатна добродішно ставитися до своїх громадянських обов'язків.

Розпад Римської імперії призвів до втрати на наступні декілька століть джерельних свідчень про розвиток освіти, відомості про який зберіглись лишень фрагментарно. Ймовірно, на постімперських землях зберігалась римська освітня модель, однак ключовою зміною стало підпорядкування освіти християнській церкві. На відміну від світського вектору освіти епохи Античності, викладачі Середньовіччя розбудовували свою освітню парадигму, базуючись на теологічних ідеалах – схоластиці. У ранньосередньовічній Британії перший письмовий запис про діяльність тьютора-гувернантки (tutor-governess) датується 550 роком нашої ери і описує функціонування шкільного жіночого класу юних монахинь під наставництвом Хідельдіт, яка навчала своїх тьюторантів читанню та письму латиною (Howe, 1954).

Схожа модель використовувалась у середньовічній Ірландії, в якій монах виступав тьютором для хлопчаків раннього або підліткового віку, під керівництвом

якого останні вчилися та виховувалися, неначе його рідні діти, опановуючи абетку, читання псалмів, базову арифметику та астрономію. Така система британського виховання, ймовірно, була доступна лише для заможних громадян, ймовірніше – молодших синів, які не успадкували власність своїх батьків, та були передані до досягнення ними сімнадцятирічного віку до чоловічих монастирів. Схожою до ірландської традиції, така форма тьюторингу поширювалась як західними територіями Європи, так і східними (Ryan, 1972).

Поступово тьютори перетворилися на сімейних приватних наставників, послугами яких, ймовірно, могли скористатися лише діти королівського або наближеного до нього оточення. Перша повноцінна школа при королівському палаці у Великій Британії була відкрита у 782 році Карлом Великим. У ній саксонський тьютор-педагог Алкуїн з Йорку (735-800 рр.) навчав та виховував самого Карла Великого, його дружину, трьох синів та дві дочки, а також сестру короля, його зятя та трьох кузенів (Alcuin, 1957). Достеменно відомо й про Ельфгінф, тьютора-гувернантку дітей короля Альфреда Великого (849-901 рр.), яка працювала у спеціально створеній при монаршому палаці у Редінзі школі, де разом із нею за навчання дітей відповідали й спеціально запрошені з-за кордону науковці та викладачі.

В епоху Середньовіччя виникають та успішно співіснують такі види педагогічного наставництва як учнівство та лицарське виховання. Перше із них здійснювалось у родинях майстрів та торговців та тривало, у середньому, від двох до шести років. У свою чергу, лицарське виховання, засноване на військовій традиції та християнській концепції світосприйняття, включало 7 компонентів та реалізовувалось шляхом закріплення у 7-річному віці дитини до наставництва з боку двору та підданих феодала, а 14-річному віці – до конкретного лицаря, якому змужнілий підліток слугував зброєносцем, відточуючи свої навички, та оволодіваючи необхідними соціальними звичаями, поглядами та манерами, притаманними даному історичному періоду (Подпльота, 2017).

У давньоруській педагогічній традиції соціальне становлення дитини у віці до 4 років відбувалось під патронажем матері, тоді як після цього віку дошкільник міг віддаватися на ремісниче учнівство безпосередньо під опіку майстра. З настанням християнської доби в історії Київської Русі та одночасним зростанням чисельності

шкіл, заможні громадяни залучали у якості наставників, для притаманного тогочасному періоду нерозривного академічного навчання (читання, письмо) і морально-соціального виховання, приватних домашніх учителів або священиків (Левківський, 2016, с. 73).

Наприкінці XVI століття у британських університетах центральною фігурою у системі педагогічного наставництва стає тьютор, на якого, окрім контролю за освітніми здобутками студентів, поклалась виховна функція, узагальнено яку можна визначити як стати помічником і радником молодій людині у абсолютно будь-яких питаннях, саме тьютор мав ретранслювати свій соціальний досвід та створювати умови і підтримувати ефективну соціальну практику. І, оскільки у класичних освітніх інституціях Англії того часу здобувачі освіти працювали за принципом пансіону, ізольовано від їхніх родин та батьків, саме тьютори були єдиними суб'єктами взаємодії, які мали навчити, як правильно налагоджувати співіснування з однокурсниками, як презентувати себе, як власне знайти себе у буремному світі (Дем'яненко, 2007).

Представник епохи Ренесансу М. Монтень, повертаючись до першооснов, закладених античними філософами щодо соціальної сутності людини та антропоцентризму, наголошував на потребі формувати у дітей та молоді ідеали свідомої соціальності та громадянськості, відводячи у забезпеченні цих процесів стрижневу функцію зовнішнім педагогічним наставникам. Він зауважував, що власне від останнього залежить, наскільки вдалим буде виховання молодого покоління. М. Монтень акцентував увагу на домінуванні особистісного збагачення, набутті соціального досвіду, що даватиме можливість вільно обирати, відчувати себе більш спроможно та упевнено у соціальній практиці, над лише академічним навчанням чи отриманні професійних навичок, які конвертуватимуться у вдало отриману роботу (Яручик, 2008). Це багато у чому, було обумовлено зростаючою на той час соціальною мобільністю освіти та виховання, а також потребою в умовах динамічної трансформації європейських суспільств, найвищою цінністю освіти в яких власне означене виховання набувало ролі соціальної сили, здатної вирішувати соціальні проблеми. У свою чергу Ж.-Ж. Руссо зауважував, що педагогічний наставник в таких умовах навчає ввірених йому дітей виключно одному ремеслу – бути людиною.

І хоча подальший розвиток вітчизняної освіти відбувався за німецькою моделлю університету, у якій був відсутній, на відміну від британської, інститут тьюторства,

М. Костомаров та О. Духнович все ж наполягали на врахуванні індивідуальності представників молодого покоління, на утвердженні їхнього успіху у починаннях (Кононенко, 2005, с. 141). Національним відповідником закордонному тьюторству є інститут гувернерства, дослідженню якого присвячені наукові праці українських вчених Т. Алексєєнко (2016), А. Бадрінова (2002), В. Леонової (2017), О. Параки (2003), Є. Сарапулової (2001), С. Хлебнік (2009).

Так гувернерське виховання мало на меті сформувати у дитини риси характеру і поведінкові стереотипи відповідно до її статі, саме тому гендер гувернера відповідав гендеру дитини, а індивідуалізація навчання відбувалась із врахуванням особливостей самого підопічного та бажання його батьків. Особливою популярністю та виразником високого соціального статусу вирізнялось призначення до дитини гувернера-іноземця.

Функціональні обов'язки гувернера, хоча й могли видозмінюватися залежно від домовленості із замовниками – батьками, проте в усередненому вигляді охоплювали такі функції:

- навчання дитини усім необхідним наукам відповідно до віку;
- виховання підопічного та цілодобовий його супровід, у т.ч. годування, прогулянки, тощо;
- формування у дітей хороших манер, навчання танцям, іноземним мовам та вишуканим мистецтвам.

Розвиток гувернерства у приєднаній до Російської імперії частини України у XVII-XX століттях до 1917 року доцільно розділити на 2 етапи: експериментально-дослідний до 1 липня 1834 року (характеризувався накопиченням практичного досвіду у педагогічній та соціально-педагогічній сфері в умовах практичної відсутності будь-яких методичних рекомендацій щодо оптимальної системи домашнього навчання та виховання) та після, коли у цей день було видане спеціальне Положення, яким було чітко законодавчо регламентовано повний спектр діяльності гувернера. (Сарапулова, 2000).

На другому етапі впровадження гувернерства на українських землях було значно розширено їхні обов'язки, у тому числі щодо соціального розвитку дитини, які у вичерпному вигляді охоплювали такі види діяльності (Сарапунова, 2003, с. 51; Парака, 2003, с. 85):

- нагляд за моральною і навчальною сферами життєдіяльності дитини, що охоплював суворий контроль за поведінкою вихованців під час уроків та у позаурочний час;

- викорінення шкідливих або небажаних звичок, навчання дітей добропорядності, етикету, вкорінення християнської віри;

- патріотичне виховання дітей у контексті невіддільної та безмежної відданості монархії та монарху та готовності віддати за потреби своє життя за царя і за Батьківщину;

- виховання пієтету до батьків та дорослих через пояснення значущості батьківської праці та зусиль, які уможливають «безхмарне» існування дитини у її віці і щасливе майбутнє;

- формування передбаченого соціальною ієрархією правильного ставлення до узагальненого образу начальства, з якими вони мають бути шанобливими, лагідними та покірними.

Створена до ХХ століття схожа до англійської модель приватних гувернерів та репетиторів, поширених українськими землями, у 30-ті роки ХХ століття була витіснена діаметрально протилежними ідеями колективізму, нерушимість яких поставив під сумнів В. Сухомлинський, що наполягав на гуманізації освітнього процесу та значущості соціального виховання дітей (Малиношевський, 2011).

Витоками сучасного тьюторингу у вітчизняній педагогіці можна вважати активне впровадження в освітню практику ідей та методів педагогічної підтримки, індивідуалізації та гуманної педагогіки. Завдяки В. Шаталову, Ш. Амонашвілі, І. Зязюну, С. Соловейчику, М. Гузику, О. Газману, М. Щетиніну, О. Тубельському, які одними із перших в останній чверті ХХ століття відчували усвідомлення потреби зміни традиційної соціокультурної парадигми, у межах якої учням відводилась роль об'єкта навчання, на антропологічну, згідно з якою здобувач освіти стає ключовим її суб'єктом, цей період в історії українського тьюторського руху педагогічна спільнота виокремлює як дотьюторський, коли саме поняття ще не набуло популярності, проте зміст технології викристалізовувався завдяки прогресивним управлінським та освітнім підходам вчителів-новаторів.

Власне початком сучасного тьюторського етапу можна вважати проголошення у 2011 році делегатами I Міжнародного форуму відкритої освіти рішення про заснування Тьюторської асоціації України на засадах громадського професійного об'єднання, яка об'єднала 36 провідних вітчизняних науковців, чиє коло наукових інтересів охоплює дослідження технології тьюторської діяльності, що детермінувало інституціоналізацію та наукоцентричність тьюторської діяльності у середній школі. Відчуваючи гостру потребу наукового обґрунтування ефективності впровадження технології тьюторського супроводу, з ініціативи останніх, у 2015-2020 рр. Інститутом модернізації змісту освіти МОН України було організовано дослідно-експериментальну роботу на тему: «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті».

З розвитком освітнього потенціалу України та ознаменованим цим плюралізмом педагогічних ідей та концепцій, методів та технологій, тьюторинг став невід'ємною частиною освітнього середовища багатьох приватних закладів середньої освіти, які розвиваючись, розвивали і саму технологію. Це, у свою чергу, призвело і до розширення функціоналу тьютора та виникненню та закріпленню у педагогічних системах різновидів такого педагогічного наставництва як класичний тьюторинг (tutor), індивідуальний тьюторинг (face-to-face tutor), коучинг (coach), менторство (mentor), репетиторство (private tutor), тьюторинг для тьюторів-новачків (novice-tutor), тьюторинг «рівний-рівному» (peer-tutor), електронний тьюторинг (e-tutor), автоматичний тьюторинг (autotutor) (Андрєєва, 2010, с. 142).

Так, один із фундаторів сучасної інтерпретації цієї технології президент Тьюторської асоціації України С. Ветров (2017, с. 39) визначає завданнями шкільного тьютора створення насиченого надмірного ресурсного освітнього простору; спостереження за природними інтересами тьюторанта, організація освітніх проб для виявлення його стійких інтересів, і на підставі цього – складання його індивідуальної освітньої програми; супровід учня у його самостійному виконанні завдань ІОП та спільна рефлексія проміжних та кінцевих результатів.

Сьогодні існує декілька основних трактувань тьюторського супроводу, узагальнено які можна представити таким чином:

- як вид соціального обслуговування, спрямований на подолання труднощів адаптації до нового освітнього середовища, пошук необхідної соціальної інформації,

розвиток автономності і самостійності в ухваленні рішень (Шеїна, 2014, с. 235; Кузьменко, 2015, с. 311);

- як індивідуально-соціальну діяльність, орієнтовану на подолання протиріччя між творенням власного образу та наслідуванням зразків культури у процесі творчого пошуку співробітництва та співтворчості наставника та підопічного (Бойко, 2011, с. 7);

- як вид гуманного педагогічного супроводу, під час якого педагог-наставник створює умови для здійснення самозростання своєму підопічному (Степаненко, 2018, с. 200; Тихонович, 2009, с. 165; Микитюк, 2012, с. 111);

- як комплексний підхід суб'єкт-суб'єктної орієнтації до вирішення проблем навчання, виховання і розвитку особистості, що дозволяє індивідуалізувати процес самопізнання та творчої самореалізації особистості (Осадча, 2019, с.143);

- як елемент буття зростаючої особистості, що має ознаки цілісності за параметрами спільної системи цінностей, змісту та результату взаємодії тьютора та тьюторанта (Москальова, 2019, с. 117; Пахомова, 2012, с. 224).

Тьютор, як зазначає А. Бойко (2011, с. 7), набуває ролі вихователя у широкому розумінні цього поняття, який «вказує і веде шляхами мудрості і оптимальності».

У межах такого підходу українські дослідниці Ю. Шевченко та Н. Меркулова (2019, с. 145) вказують, що провідною функцією тьютора і відповідно ключовим завданням тьюторського супроводу є посилення виховного потенціалу школи, забезпечення персонального психолого-педагогічного супроводу усіх здобувачів освіти.

Продовжуючи наукову дискусію, Д. Житло (2013, с. 277) наголошує, що саме тьютор започатковує базовий у соціальній практиці дитини процес соціальних спроб під час складання та руху індивідуальною освітньою траєкторією та відповідає за соціально-педагогічний супровід соціального становлення особистості дитини. Особливо цінним тьюторинг з позицій соціального розвитку дитини видається для учнів початкової ланки, тьютор у ній є конкретизованим агентом соціалізації, на якого покладено відповідальність здійснювати процес соціальної практики – особливий тип гуманітарного педагогічного супроводу процесу індивідуалізації (Шеїна, 2014, с. 234).

Тьюторський супровід молодших школярів базується на 3 основних підходах: *компенсаторному, освітньо-перспективному та інтеграційно-особистісному* (Бойко, 2011, с. 6).

У рамках першого тьютор пізнає особливості особистості молодшого школяра щодо сприйняття світу і людей, мети і мотивації до навчання, визначає його цінності та ідеали. На цій основі педагог-наставник ліквідує чи компенсує фактори негативного впливу, які звужують потенціал освітнього середовища щодо ментального, фізичного та соціального розвитку дитини; тьютор запобігає труднощам особистісного становлення підопічного, коригує сприйняття ним соціального оточення. У межах освітньо-перспективного підходу тьютор спрямовує свої зусилля на сприяння самоосвіті та самовихованню особистості підопічного, культивує у нього техніку проб себе і своїх сил. Цей підхід актуалізується відповідно до генези тьюторського супроводу, повертаючись від домінації освітньої мети тьюторингу до виховної, коли основні функції педагогів-наставників пов'язані безпосередньо із формуванням у тьюторантів адаптивності – здатності успішно соціалізуватися та самореалізовуватися у складному мінливому світі. Інтегрально-особистісний підхід об'єднує загальні та індивідуальні методи, форми і види тьюторингу. Він постулює необхідність досягнення синергетичного поєднання в навчанні та вихованні соціального та індивідуального, інтелектуального та емоційного, загального і відмінного у кожній особистості, щоб запобігти превалюванню конс'юмерських егоїстичних інтересів у своїх тьюторантів.

Залежно від обраної школою моделі тьюторингу, суттєво вирізняється функціональне навантаження педагогічного працівника, залученого до супроводу учнів. Між тим, Т. Ковальова (2010, с. 34) узагальнено пропонує розглядати тьюторську діяльність у 3 різноспрямованих векторах: *культурно-предметному, соціальному та антропологічному*.

У межах культурно-предметного вектору тьюторської діяльності педагог фіксує та координує просування свого тьюторанта в академічних питаннях. Соціальний вектор тьюторської діяльності полягає в аналізі наставником, разом зі своїм вихованцем, своєрідної інфраструктурної карти освітнього середовища та визначенні його ресурсності у досягненні соціальних цілей. Зрештою, антропологічний вектор фокусується на формуванні у школяра рис та чеснот, необхідних для найбільш

успішного руху індивідуальною освітньою траєкторією. Як зазначає дослідник, увесь тьюторський супровід у початковій школі, заснований на принципах індивідуалізації та диференціації, неперервності, гнучкості та відкритості, фокусується на заохоченні молодших школярів до проб та помилок у будь-якій сфері діяльності, у визнанні їх цінності, у створенні ситуації спілкування та контакту один з одним. Тьютор має бути опорою виборів учня-початківця, створювати умови для спільної діяльності як досвіду соціальної практики.

Не заперечуючи викладені вище позиції науковців, К. Осадча (2017, с. 65) визначає першочерговим завданням тьюторського супроводу молодших школярів орієнтацію на інтелектуалізацію психічної діяльності тьюторантів, тобто на розвиток їхнього мислення. Поза тим, вона також наголошує, що тьютор має ще й формувати світогляд дитини, а також всебічно сприяти її моральному та соціальному становленню.

Такі цілі тьюторського супроводу є вкрай актуальним, адже формування в учнів 1-го класу нової соціальної ролі «школяра», яка, як зазначає О. Ковшар (2018, с. 96), вимагає від них становлення якісних психічних новоутворень, серед яких – довільність поведінки, морально-етичні інстанції, відповідальність та самостійність, ініціативність та безпечна поведінка, самооцінка, самостановлення та самосвідомість. Тому в умовах першого року навчання у школі від ефективності тьюторського супроводу залежить швидкість адаптації дитини до нових умов, зрештою те, наскільки першокласник зуміє у подальшому реалізовувати власні потенційні можливості.

Головним же результатом і «кінцевим продуктом» тьюторського супроводу молодшого школяра, за С. Фоменко (2017, с. 105), є створення умов, необхідних для формування вільної, самостійної та ініціативної особистості із набором соціальних якостей та моральних чеснот. У такому дискурсі самостійність тьюторанта початкової ланки полягає у відсутності зовнішнього примусу та можливості використовувати потенціал зовнішнього середовища для успішної соціальної взаємодії; наявність відпрацьованих разом із тьютором механізмів та технік вирішення різноманітних життєвих ситуацій; сформованість внутрішнього активного начала (наявність сукупності психологічних рис особистості, які дозволяють їй діяти самостійно та відповідально).

Досягається такий результат шляхом систематичної взаємодії тьютора з своїм тьютором, який за О. Теровим (2009, с. 42), має створювати умови для формування самостійності (вміння автономно вирішувати життєві ситуації, у тому числі і складні) та для задоволення потреби у самоактуалізації і реалізації себе через творчість чи соціально значущу діяльність. Такий підхід є своєрідною адаптацією для дітей молодого віку коучингу як інноваційної соціально-педагогічної технології розвитку потенціалу дітей і дитячих колективів задля досягнення завчасно визначених цілей чи формування/зміни їхніх моделей поведінки (Лоза, 2018, с. 111).

Реалізація ролей тьютора у процесі супроводу соціального зростання здійснюється через методи індивідуальної та групової діяльності (Клаттербак, 2016; Ковальова, 2010; Москальова, 2019):

- психо- та соціодіагностичні (анкетування, тестування, індивідуальні та групові консультації, консультування з вибору векторів розвитку талантів та рання кар'єрна профілізація, трекінг особистісного зростання);

- практикоорієнтовані методи (тьюторські бесіди чи години, інструктаж, тимбілдінг, групові та індивідуальні сесії фасилітації та коучингу);

- методи проблемного навчання (вирішення навчальних кейсів поводження у типових і атипових життєвих ситуаціях, тренінги, школи інтерактивного навчання, семінари-практикуми);

- методи аналізу та самоаналізу (формування здатності до рефлексії та саморефлексії навчальної та виховної діяльності, аналізу та самоаналізу здібностей);

- методи організації самостійної роботи (індивідуальної чи у групах: робота над проектом, створення портфоліо).

Щодо алгоритмізації тьюторського супроводу, то з певною варіативністю (Полешко & Щорс, 2011, с. 43; Горбачова, 2018 ; Москальова, 2019, с. 119) сьогодні узагальнено працює *5-етапна модель* реалізації тьюторинга, яка охоплює діагностичний, мотиваційний, когнітивно-аксіологічний, діяльнісно-поведінковий та рефлексивно-коригувальний етапи.

На першому, діагностичному етапі, тьютор здійснює вхідні заміри сформованості соціальної компетентності молодшого школяра (Матішак, 2014, с.167) у знаннєвому, ціннісному та поведінковому вимірах.

На другому, мотиваційному, тьютор виявляє індивідуальні мотиви і потреби підопічних, виступає своєрідним каталізатором процесу соціального зростання, активізуючи у тьюторантів прагнення до нового соціального досвіду.

Когнітивно-аксіологічний та діяльнісно-поведінковий етапи є формувальними етапами тьюторського розвитку соціального розвитку (третій і четвертий етапи). Вони є найтривалішими у часі та мають найбільший вплив на соціальний розвиток молодшого школяра. Використовуючи наведені вище методи тьюторського супроводу, педагог-наставник, створює відповідне освітньо-виховне середовище закладу освіти та формує у своєму тьюторанті соціально позитивні ціннісні орієнтації та поведінку завдяки прищепленню, інтерналізації загальнолюдських і спеціальних знань, умінь, соціальному досвіду.

Рефлексивно-коригувальний етап є фінальним (п'ятим етапом), під час якого тьютор разом із тьюторантом, аналізує досягнутий результат в особистісному зростанні, зіставляє очікування та реальні досягнення підопічного, визначає подальшу потребу/непотрібність тьюторського супроводу та окреслює вектори можливої співпраці у майбутньому.

Здебільшого, проходження цих 5 етапів тьюторського супроводу соціального розвитку у початковій школі є циклічним, може охоплювати річний період, цикл початкової освіти (адаптаційно-ігровий у 1-2 класі чи основний у 3-4 класі), увесь термін навчання у школі I ступеня (4 роки).

Підсумовуючи вище зазначене, можна констатувати, що пройшовши шлях від домашнього наставництва в епоху античності, отримавши своє професійне оформлення в університетах Середньовіччя та будучи адаптованим в українському Відродженні у формі гувернерства, тьюторинг набув у ХХІ столітті якісно нової ролі, яка дозволяє здійснювати: індивідуалізацію освітнього та особистісного зростання дитини; організовувати соціально-педагогічний супровід школярів, які навчаються дистанційно або мережево; мають особливі освітні потреби; виявляють унікальний академічний або дослідницький інтерес; демонструють запит на наставництво у соціальному розвитку.

Висновки до першого розділу

У першому розділі систематизовано сучасні виклики та завдання соціального розвитку молодших школярів з числа сімей бізнес-еліт, до основних віднесено: запит на посилення соціоцентричного фактору у вихованні; подолання гедоністичних орієнтацій та споживацтва, егоїзму та безвідповідальності; профілактику ризикованої поведінки, у тому числі – булінгу та насильства; на гармонізацію взаємин в групах однолітків та шкільному середовищі. Основні завдання задекларовано в сучасному освітньому законодавстві, концепції «Нова українська школа» та програмі «Нова українська школа у поступі до цінностей».

На основі теоретичного аналізу праць Т. Алексєєнко, І. Беха, О. Бурим, Т. Кравченко, В. Москаленко, Л. Фролової, L. Vuljubašić-Kuzmanović нами було визначено ступінь розробленості проблеми соціального розвитку школярів, різні підходи до його розуміння у співвіднесенні з процесом соціалізації та соціальним вихованням.

Дослідження вибудовується на розумінні соціального розвитку молодших школярів приватної школи як супровідного процесу соціалізації, у ході якого відбуваються кількісні та якісні трансформації як у сфері соціального життя індивіда загалом, так і в його окремих компонентах, зокрема: соціальних ролях, стосунках, якостях, зумовлених багатьма суперечностями зовнішніх та внутрішніх чинників, невідповідності очікуваного і отримуваного, реального та бажаного, потреб і можливостей (Алексєєнко, 2007).

Шляхом аналізу наукових джерел нами було узагальнено, що молодший шкільний вік є сприятливим для формування взаємин у системах: «учень-учень», «учитель-вчитель», «учитель-тьютор», «вчитель-тьютор-батьки-діти»; розвитку нового етапу особистісного самоусвідомлення та соціального розвитку.

Встановлено, що приватна школа як освітній заклад орієнтована на навчання дітей з сімей бізнес-еліт має законні підстави для самостійного визначення процедури зарахування, відрахування та переведення здобувачів освіти та може збільшувати кількість навчальних дисциплін (інтегрованих курсів) або навчальних годин порівняно з відповідними типовими освітніми програмами, а відтак – учні, які походять із сімей з вищим рівнем економічного, соціального чи культурного капіталів, можуть швидше

переміщуватися ієрархією статусів внаслідок особливих, більш сприятливих умов розбудови освітньо-виховного середовища приватної школи.

В Україні, за прикладом європейських та американських елітних шкіл та пансіонів, також розгортається власна мережа недержавних закладів освіти, яка від 1991 року стрімко збільшилась як у кількості, так і за охопленням дітей. За нашим уточненням, впродовж останніх 10 років ринок пережив рецесію 2010-2013 рр., занепад 2013-2015 рр. та від 2015 року перебуває у стані зростання, що характеризується поживавленим розвитком приватних освітніх інституцій. Станом на 2020 рік в Україні функціонує 280 ліцензованих приватних закладів загальної середньої освіти, у яких здобувають освіту 34,5 тисячі школярів.

Нами встановлено, що приватні школи все частіше декларують у межах своєї освітньої програми та концепції закладу унікальні стратегії розвитку дитини через створення індивідуальної освітньої програми; через всебічне особистісне зростання завдяки програмам лідерства та командної роботи, участі у волонтерських проектах та навчальних курсах з EQ (емоційного інтелекту) та SQ (соціального інтелекту); через широкий вибір студійних активностей та впровадження різноманітних елементів соціально-педагогічного наставництва – тьюторингу, менторства чи кураторства.

Відповідно до цивілізаційних змін тьюторський супровід також оновлюється, набуває якісно нової ролі і отримує сутнісно нові завдання та орієнтири. Нами визначено, що єдиного трактування тьюторського супроводу наразі немає, оскільки кожен із науковців та практиків вкладає різне бачення ролі та ступеня автономності роботи наставника із підопічним, разом із тим, консолідовано, що тьюторський супровід молодших школярів базується на 3-х основних підходах: компенсаторному, освітньо-перспективному та інтеграційно-особистісному.

У змісті розділу тьюторинг розкривається в історичній ретроспективі в основних соціально-педагогічних ідеях різних історичних періодів (античності, Середньовіччя, українського Відродження); і в різних культурах (на прикладі Древньої Греції, Стародавнього Риму, британської системи виховання, німецької моделі освіти, Ірландської і давньоруської традицій, у вітчизняній системі виховання тощо); в ідеях позасімейних форм педагогічного наставництва (шумерські священики; грецький метод освіти на прикладі традиційної освітньої моделі «тьютор – тьюторант»,

обґрунтованій Сократом і Платоном; та сімейних приватних наставників (тьютора-гувернантки чи гувернанта) відносно дітей різного віку.

У ході нашого дослідження систематизовано напрями тьюторського супроводу, яких у приватній середній освіті виділено 4: тьюторський супровід дистанційного та/або мережевого навчання; розвитку дитини з ООП в умовах інклюзивної освіти; очного індивідуалізованого навчання; соціального розвитку дитини.

Основні ідеї першого розділу висвітлені у публікаціях автора: Альохін, 2019а; Альохін, 2020f; Alokhin, 2020.

РОЗДІЛ 2.

АНАЛІЗ СТАНУ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ТА ПРАКТИК ЙОГО ТЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ: КОНСТАТУВАЛЬНИЙ ЕТАП ЕКСПЕРИМЕНТУ

2.1. Діагностика соціального розвитку молодших школярів в приватних школах України та його рівнева характеристика

З метою розробки цілісної технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, яка інтегруватиме у себе як подолання тих соціальних викликів сьогодення, що були визначені у розділі 1.1 нашого дисертаційного дослідження, так і відповідатиме реальному клієнтському (батьківському) запиту замовників освітніх послуг у приватній школі, а також стану соціального розвитку молодших школярів і завданням його оптимізації, нами було здійснено комплексну діагностику у межах організованого етапу констатувального експерименту, спрямованого на збір емпіричної інформації від учнів початкової школи, їхніх батьків та педагогів.

Констатувальним експериментом було охоплено 728 молодших школярів із 47 класів Приватного закладу освіти «КМДШ» (у формі товариства з обмеженою відповідальністю) (м. Київ), Приватного закладу освіти «КМДШ» Осокорки» (м. Київ), Приватного закладу освіти «КМДШ» № 2 м. Київ, Приватного закладу освіти «КМДШ» м. Львів, Приватної альтернативної Монтессорі школи «MONTESSORI SCHOOL» (м. Кривий Ріг), Приватної школи «МудрАнгелики» (м. Чернігів); Приватного закладу освіти І ступеня «Початкова школа «Смартіка» м. Києва, 47 учителів початкових класів та 24 педагоги, на яких покладено реалізацію тьюторського супроводу. Крім того, в опитуванні батьків взяли участь представники 143 родин, чії діти навчаються у зазначених закладах загальної середньої освіти. Експериментальну групу (ЕГ) склали 396 молодших школярі 24 класів чотирьох шкіл мережі приватних закладів освіти «КМДШ» (міста Києва та Львова), тоді як контрольну групу (КГ) – 332 учні початкових класів приватних шкіл «МудрАнгелики», «Смартіка», «MONTESSORI SCHOOL».

Педагогічне діагностування у нашому дослідженні передбачало також визначення критеріальних характеристик соціального розвитку молодшого школяра і причин його успішного/неуспішного здійснення.

Оскільки діагностика соціального розвитку молодших школярів є колективним процесом, для формування цілісного уявлення про стан досліджуваного явища, нами були залучені батьки та вчителі початкових класів, соціальні педагоги та практичні психологи, на яких покладено реалізацію функції тьюторського супроводу здобувачів освіти у межах експериментальних майданчиків. Діагностика у нашому дослідженні була спрямована на вивчення стану соціального розвитку молодших школярів у класах початкової ланки приватних закладів освіти України, з'ясування рівня сформованості у них соціальної, емоційної та комунікативної компетентностей, якості виконання соціальних ролей, передбачених їх віком, статусом та соціальним середовищем.

Діагностування соціального розвитку молодших школярів та інтерпретація отриманих у ході дослідження результатів здійснювалась з урахуванням особливостей та закономірностей розвитку дітей означеного віку.

У ході проведення експерименту нами було критично переосмислено та осучаснено структуру соціального розвитку молодших школярів, запропоновану в спеціальному дослідженні Т. Герлянд, (2003; 2004), виконаному під науковим керівництвом Т. Алексєєнко, яка вибудовувалась із виокремлених основних компонентів процесу соціального розвитку особистості (мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та поведінкового). Необхідність перегляду структури була обумовлена врахуванням нагальних соціальних викликів сьогодення, цілей та специфіки реалізації технології тьюторського супроводу в умовах приватних закладів освіти.

Так, імперативний метод охоплення молодших школярів у приватних закладах освіти тьюторським супроводом, обов'язковість залучення дітей до участі у програмах соціально-емоційного навчання, завчасно обумовлені елітарним статусом сімей вимоги щодо орієнтирів та векторів соціального навчання та виховання, детермінують вилучення із структури мотиваційного компоненту як рівнозначного.

Натомість зростаюча роль соціальної перцепції (уміння сприймати, розуміти й оцінювати себе та інших, групи й соціальні спільноти); самоактуалізації (прагнення до найширшого виявлення та розвитку власних можливостей); гнучкості та автономності

у спілкуванні; емоційної обізнаності (здатності до відгуку на переживання); емоційної відхідливості та емпатії; взаємопізнання (здатності до оцінки особистісних якостей партнерів по взаємодії); саморозуміння й самооцінювання, розуміння й оцінювання інших; самоінтерпретації, моделювання та проектування, самоаналізу; запиту на безкорисливе бажання нового, інтерес до об'єктів, не пов'язаних із безпосереднім задоволенням особистих потреб; креативність, саморозуміння; контактність; здатність ухвалювати рішення з огляду на поточну кон'юнктуру справ; здатність діяти за принципом «тут, зараз і найкращим чином», зумовили виокремлення у структурі соціального розвитку молодших школярів нового компоненту – особистісно-рефлексивного.

Результатом синтезу педагогічних, в тому числі соціально-педагогічних досліджень Т. Алексеєнко (2020), М. Боришевського (1996), М. Буковинської (2012, с. 174), Я. Галети (2017, с. 13), Т. Герасимів (2016, с. 222), Т. Герлянд (2004), Н. Дембицької (2015, с. 280), А. Єрмоли (2013, с. 277), Н. Корчакової (2019, с. 27), О. Крюкової (2014, с. 312), С. Литвин-Кіндратюк (2019, с. 17), Л. Москаленко (2016, с. 130), Р. Павелківа, (2019, с. 14), В. Радула (2011, с. 17), О. Сивопляс (2018, с. 179), О. Сухомлинської (2011) та власної педагогічної діяльності є розробка переосмисленої структури соціального розвитку молодших школярів (див. рис. 2.1), компоненти якого чітко пов'язуються з критеріями для діагностики рівня успішності соціального розвитку як орієнтирами здійснення констатувальних зрізів.



Рисунок 2.1. Структурні компоненти соціального розвитку молодших школярів

Враховуючи особливості батьківського (клієнтського) запиту елітарних сімей, що реалізуються у межах приватних закладів освіти України, соціальних викликів сьогодення, діагностика соціального розвитку молодших школярів передбачала дослідження наступних аспектів його особистості:

- взаємин у класному колективі;
- рівень сформованості емоційної компетентності;
- рівень сформованості комунікативної компетентності;
- процес соціальної адаптації в класному колективі;
- освітньо-формаційний процес, що реалізується в збагачувальному освітньому середовищі приватного закладу освіти, в якому впроваджено технологію тьюторського супроводу.

Загальною метою констатувального етапу експериментальної роботи виступало вивчення цих особливостей як таких, що визначають сучасний стан соціального розвитку молодших школярів у приватній освіті, і тих факторів, які його безпосередньо чи опосередковано детермінують. Конкретизованими *завданнями* констатувального етапу експериментальної роботи було визначено:

- з'ясувати соціальну спрямованість класних колективів початкової ланки приватних шкіл;
- дослідити зміст, методи і прийоми соціальної спрямованої діяльності, що реалізується у приватній загальній середній освіті;
- визначити специфіку запиту щодо соціального розвитку дітей з елітарних сімей, що реалізовується у межах недержавних закладів освіти;
- вивчити поведінкові особливості сучасного молодшого школяра у приватній школі, моделі його взаємодії з однолітками та дорослими;
- дослідити соціально-психологічний клімат у класах початкової ланки приватної школи.

Комплексну методикау дослідження соціального розвитку молодших школярів приватних закладів освіти склали наступні методи:

- *теоретичні*: аналіз шкільної документації (Освітні програми, календарно-тематичні планування та розробки занять формаційних курсів, матеріали

індивідуально-групової роботи соціального педагога та практичного психолога), аналіз електронної освітньої звітності (комунікація та аналітика в Електронному щоденнику);

- *емпіричні*: педагогічне спостереження (за навчальними заняттями предметів інваріантної складової навчального плану школи; за заняттями, тренінгами, ігровою діяльністю під час прогулянок, що організовуються тьюторами; за взаємодією, спільною діяльністю, поведінкою та емоційним станом молодших школярів впродовж навчального дня); авторські опитувальники (для батьків та педагогів, що безпосередньо взаємодіють з молодшими школярами, у т.ч., які залучені до реалізації тьюторського супроводу), у яких закладено блоки запитань щодо соціальної поведінки, емоційних реакцій, комунікативних проявів підопічних. Широко застосовувався метод інтерв'ю з шкільними психологами, учителями початкових класів, педагогами-тьюторами. Рівень соціального розвитку молодших школярів визначався завдяки вимірюванню сформованості окреслених вище його компонентів, інструментальним забезпеченням чого стали модифікована методика «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда (в адаптації Ю. Михайлової), методика «Емоційні обличчя» (за Н. Семаго), методика «Руки Вагнера», методика дослідження самооцінки соціального інтелекту Tromso (TSIS), а також соціометричне дослідження: для 1-2 класів – методика «Мій клас», для 3-4 класів – методика «Соціометрія» (за Дж. Морено).

Дослідження було організовано у природних, а не лабораторних умовах, де педагогічне спостереження набуло ролі найбільш інформативного характеру у відповідності до задач, визначених напочатку даного розділу. Це пов'язано, з посеред іншого, з тим, що таке спостереження дає змогу відслідковувати динаміку соціальної взаємодії не у штучно спроектованих умовах, а в живій, повсякденній, звичній, разом з тим – у безпечній та екологічній для дітей і педагогів атмосфері шкільного закладу.

З використанням теоретичних методів дослідження, зокрема аналізу шкільної документації, було виявлено ставлення адміністрації закладів освіти до досліджуваної нами теми. Так, розробка проблематики соціального розвитку молодших школярів у всіх закладах мережі шкіл «КМДШ» визначена методичною проблемою інституцій, до її реалізації залучені як вчителі-методисти та прогресивні педагоги самих закладів, так і зовнішні експерти із наукових установ.

Вивчення досвіду роботи тьюторів сприяло одержанню допоміжного матеріалу в дослідженні соціального розвитку молодших школярів. Зокрема, робота автора безпосередньо на базі експериментального майданчика дозволяла здійснити якісний і всебічний аналіз перебігу самого процесу тьюторингу у ході професійної діяльності, в тому числі визначати сильні сторони, типові недоліки та зони оптимізації управлінських процесів і педагогічної праці щодо соціального розвитку особистості здобувачів освіти.

Під час серії проведених методом фокус-групи 3-х фокусованих групових інтерв'ю з учителями початкових класів та тьюторами експериментальних закладів освіти 28 жовтня – 1 листопада 2019 року, модерованих автором дисертаційного дослідження, було виокремлено наступні особливості соціальної поведінки, емоційних реакцій, комунікативних проявів молодших школярів приватних закладів освіти, у тому числі у порівнянні даної соціальної групи з дітьми загальноосвітніх шкіл державної та комунальної форм власності (з досвіду попередньої вчительської діяльності автора):

- учні початкової ланки приватних шкіл є більш контактними; вільними (розкутими) у спілкуванні та проявах готовності розпочати комунікативний акт; демонструють рідше, у порівнянні з однолітками із сімей з меншим достатком, заздрощі або ревності;

- учні приватних закладів освіти частіше намагаються демонструвати свій лідерський потенціал; «заточені» від дитинства бути першими та в центрі уваги, є більш впевненими у собі. Мають більш розширений світогляд у порівнянні з ровесниками із сімей з меншим доходом, що певною мірою пов'язано з кількістю пізнавальних мандрівок (у тому числі й закордонних, з туристичними програмами), отриманих матеріальних і духовних благ; з діапазоном позашкільних активностей та додатковими можливостями індивідуальних занять, які отримує дитина з елітарної родини.

Разом із тим можемо констатувати, що для учнів приватних закладів освіти притаманним є переважання матеріальних бажань над іншими, нерозуміння природи походження грошей або інших матеріальних благ, зокрема й тих, якими володіють самі діти або їх сім'ї; неекономне та нераціональне використання ресурсів (матеріальних, природних, навчальної наочності); постійне очікування матеріальної винагороди за більшість вчинків, або ж як підкріплення будь-якого позитивного вчинку, який,

зазвичай, у родин з нижчим рівнем доходу здійснюється без будь-якого підкріплення взагалі або відзначається засобами моральної мотивації. Також не всі діти з елітних родин можуть повірити тому, що не усі живуть, як вони (у достатку, з великими можливостями). Про що свідчить, зі слів педагогів, нерозуміння дітьми або ж труднощі у проходженні навчальних тем про метро, соціальну допомогу, благодійну діяльність, а також бесіди про потребу підтримку дітей в інтернатних закладах чи тих, хто опинився у скрутних життєвих обставинах.

Крім того, фокус-група учителів початкових класів та тьюторів приватних шкіл визначила, що типовими особливостями соціального розвитку їх вихованців є те, що вони: часто не відчують кордонів інших; у порівнянні з іншими ровесниками менше зважають на заборони та правила; болючіше переживають відмови; відчують складнощі у порозумінні під час гри з ровесниками, а під час конфліктних ситуацій не вміють реагувати адекватно, йдуть жалітися замість спроби самотійно вичерпати інцидент; «ти»-кають або іншими методами можуть демонструвати своє зверхне ставлення до оточуючих, часто – дорослих людей.

Опитані педагоги також зазначили, що для більшості дітей з елітарних сімей характерною є ситуація обмеженості батьківського піклування та делегування обов'язків виховання і контролю за навчанням на зовнішніх осіб – гувернерів, нянь або на школу, тож як наслідок – частині молодших школярів приватних шкіл складно адаптуватися до нового середовища та побудувати довірливі відносини з однолітками й дорослими, розкритися у групі та колективі. Крім того, такі діти час від часу проєктують заборони батьків розповідати про особисте, що ускладнює процес інтеграції та побудови відкритих і міцних зв'язків дитини з однолітками та педагогами.

Спостереження за прогулянками, навчальними заняттями, міжособистісною взаємодією молодших школярів повною мірою підтвердили ті поведінкові особливості, які були описані під час сфокусованих групових інтерв'ю, а саме: з одного боку, відкритість та розкутість у спілкуванні дітей, їх прагнення бути першими, їхню ширшу загальну ерудицію та можливість розповісти про свій унікальний досвід пізнання закордонних культур; з іншого – часто демонстрацію своєї незадоволеності, використання маніпулятивних стратегій для досягнення бажаного або як акт висловлення незгоди (імітування сліз, звинувачення, навіть погрози через батьків

звільнити вчителя), звернення до дорослих на «ти», нівелювання особистих кордонів та ігнорування правил щодо екологічної контактності (примусові обійми, «лежання» на дорослих, взяття без дозволу особистих речей).

У грудні 2019 року у ході констатувального експерименту нами було організовано перехресне дослідження сформованості компонентів соціального розвитку молодших школярів за визначеними критеріями та конкретизованими показниками завдяки проведенню стандартизованих методик: модифікованої методики «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда (в адаптації Ю. Михайлової) (Додаток А), методики «Емоційні обличчя» (за Н. Семаго) (Додаток Б), методика «Руки Вагнера» (Додаток В), методики дослідження самооцінки соціального інтелекту Tromso (TSIS) (Додаток Г), соціометричного дослідження для 1-2 класів «Мій клас» (Додаток Д), для 3-4 класів «Соціометрії» (за Дж. Морено) (Додаток Е), так і за допомогою опитування педагогів, залучених до роботи з контрольною та експериментальною групами (Додаток Ж).

За допомогою зазначених методик та опитувальника нами було досліджено наступні показники:

1. Методика «Руки Вагнера»:

- 1.1 показник загальної агресивності дитини;
- 1.2 показник комунікативного потенціалу дитини;
- 1.3 показник схильності до відкритої агресії;
- 1.4 показник ступеню особистісної дезадаптації.

2. Методика дослідження самооцінки соціального інтелекту Tromso (TSIS):

- 2.1 рівень сформованості здатності до обробки соціальної інформації;
- 2.2 рівень сформованості здатності до соціальної взаємодії у групі однолітків;
- 2.3 рівень сформованості здатності до соціальної рефлексії.

3. Модифікована методика «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда (в адаптації Ю. Михайлової):

3.1 рівень сформованості здатності до соціального прогнозування (передбачати поведінку однолітків залежно від ситуації, що трапилась);

3.2 рівень сформованості здатності до розуміння різноманітних невербальних реакцій у різних соціальних ситуаціях;

3.3 рівень сформованості здатності до розуміння змін схожих вербальних реакцій, залежно від контексту соціальної ситуації;

3.4 рівень сформованості здатності до розуміння логіки розвитку ситуацій взаємодії.

4. Методика «Емоційні обличчя» за Н. Семаго:

4.1 показник рівня диференціації емоційних станів;

4.2 показник оцінки відповідності емоційного стану соціальній ситуації;

4.3 показник яскравості емоційних образів;

4.4 рівень сформованості здатності до розуміння та вербалізації емоційних станів.

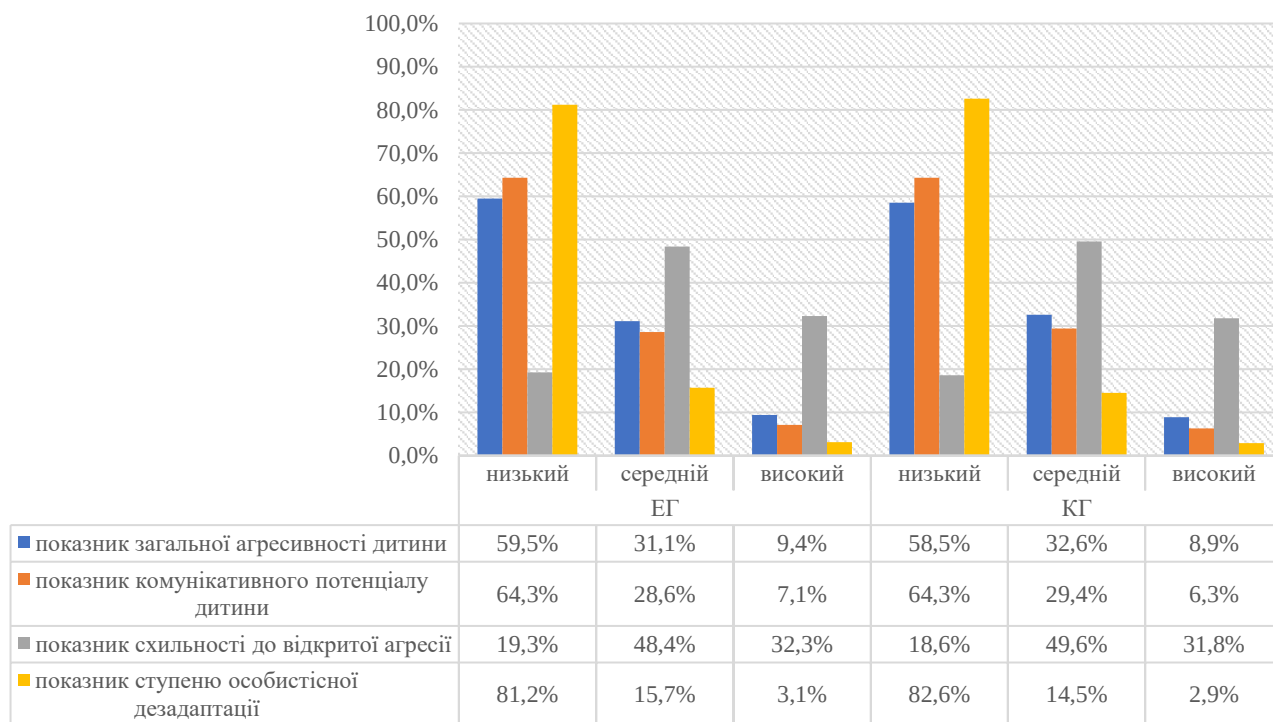
5. Авторський опитувальник «Соціальний розвиток молодших школярів» для педагогів, що працюють з учнями початкових класів:

5.1 рівень сформованості соціальної компетентності;

5.2 рівень сформованості емоційної компетентності;

5.3 рівень сформованості комунікативної компетентності.

З метою визначення відповідності компонентів соціального розвитку молодших школярів та вимірюваних показників у ході перехресного дослідження нами було розроблено матрицю відповідності (Додаток II).



*Рисунок 2.2. Результати вхідного зрізу ЕГ і КГ за методикою «Руки Вагнера»
(грудень 2019)*

Узагальнення результатів вхідного зрізу, в якому взяли участь 728 учнів 1-3 класів експериментальних закладів освіти свідчить, що більше половини учнів мають низькі рівні загальної агресивності (58,5-59,5 %%) та ступеню особистісної дезадаптації (81,2-82,6 %%). Разом із тим, за тією ж методикою «Руки Вагнера» (див. рис. 2.2) демонструють у своїй більшості достатньо високий рівень схильності до відкритої агресії (31,8-32,3 %% мають високий рівень схильності) та, навпаки, вкрай низький комунікативний потенціал (лише 6,3-7,1 %% дітей мають високий показник).

Статистична обробка результатів дослідження за методикою самооцінки соціального інтелекту Tromso (TSIS) (див. рис. 2.3) дає підстави стверджувати, що переважна більшість молодших школярів приватних шкіл мають середній рівень сформованості здатності до обробки соціальної інформації та до соціальної взаємодії у групі однолітків, тоді як чисельність дітей з високим рівнем сформованості цих показників становить 10,5-11,1 %% та 2,9-4,4 %% відповідно. Щодо здатності до соціальної рефлексії, то кожен фактично другий опитаний школяр (42,5-47 %%) має низький рівень сформованості зазначеної здатності, а на високому рівні вона розвинута лише у 5,1-6,8 %% учнів початкової ланки.

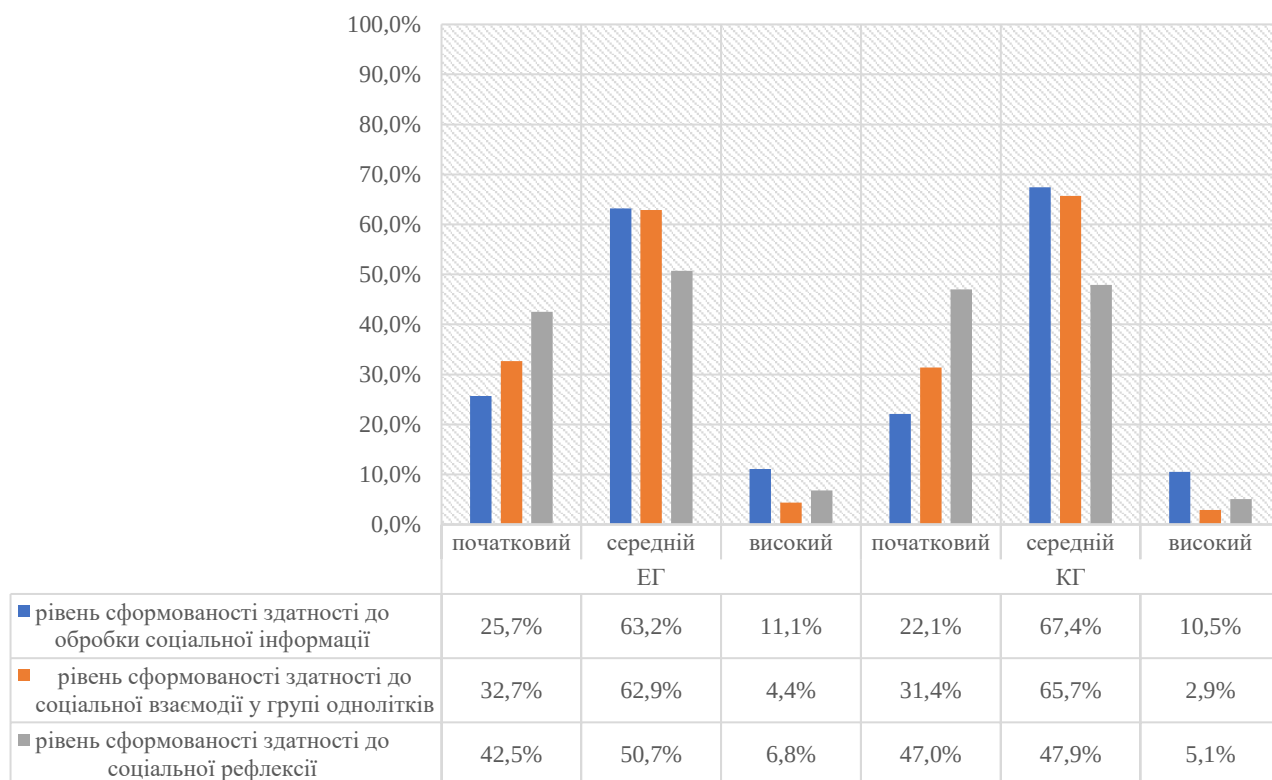


Рисунок 2.3. Результати вхідного зрізу ЕГ і КГ за методикою дослідження самооцінки соціального інтелекту Tromso (TSIS) (грудень 2019)

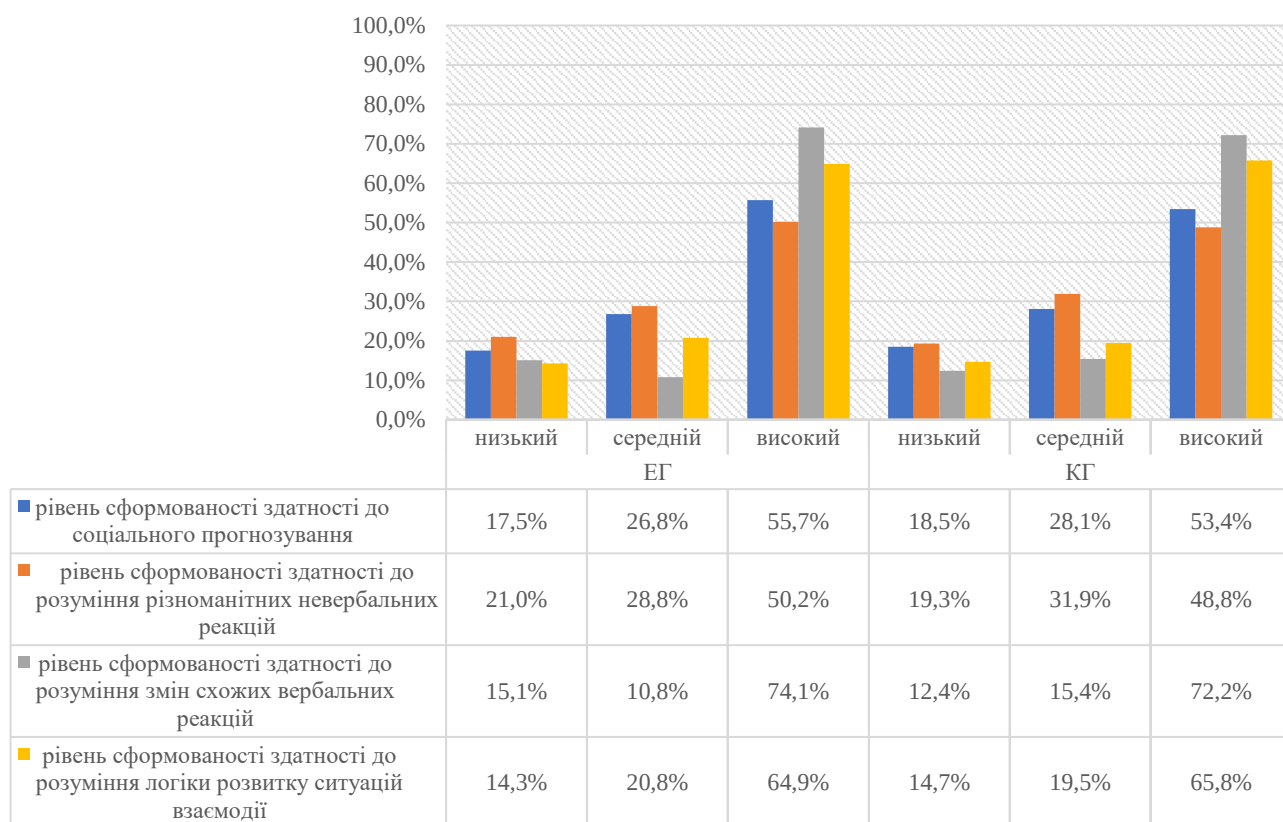


Рисунок 2.4. Результати вхідного зрізу ЕГ і КГ за модифікованою методикою «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда (грудень 2019)

За допомогою модифікованої методики «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда було встановлено (див. рис. 2.4), що більшість учнів початкових класів мають високий рівень здатності до соціального прогнозування (53,4-55,7 %%), до розуміння логіки розвитку ситуацій взаємодії (64,9-65,8 %%), до розуміння змін схожих вербальних реакцій (72,2-74,1 %%), тоді як трохи менше дітей молодшого шкільного віку на високому рівні розуміють різноманітні невербальні реакції (48,8-50,2 %%). Разом із тим, зоною зростання для кожного п'ятого учня є саме формування здатності розрізняти невербальні реакції, адже у 21 % опитаних цей показник розвинутий на початковому рівні.

На високому рівні, за результатами обробки методики «Емоційні обличчя» (див. рис. 2.5) в більшій частини молодших школярів сформовано розуміння відповідності емоційного стану соціальній ситуації (62,7-64,8 %%) та сформованість здатності до розуміння і вербалізації емоційних станів (53,7-55,1 %%). Разом з тим, лише у 26-27 % респондентів на високому рівні діагностовано рівень диференціації емоційних станів та яскравість емоційних образів.

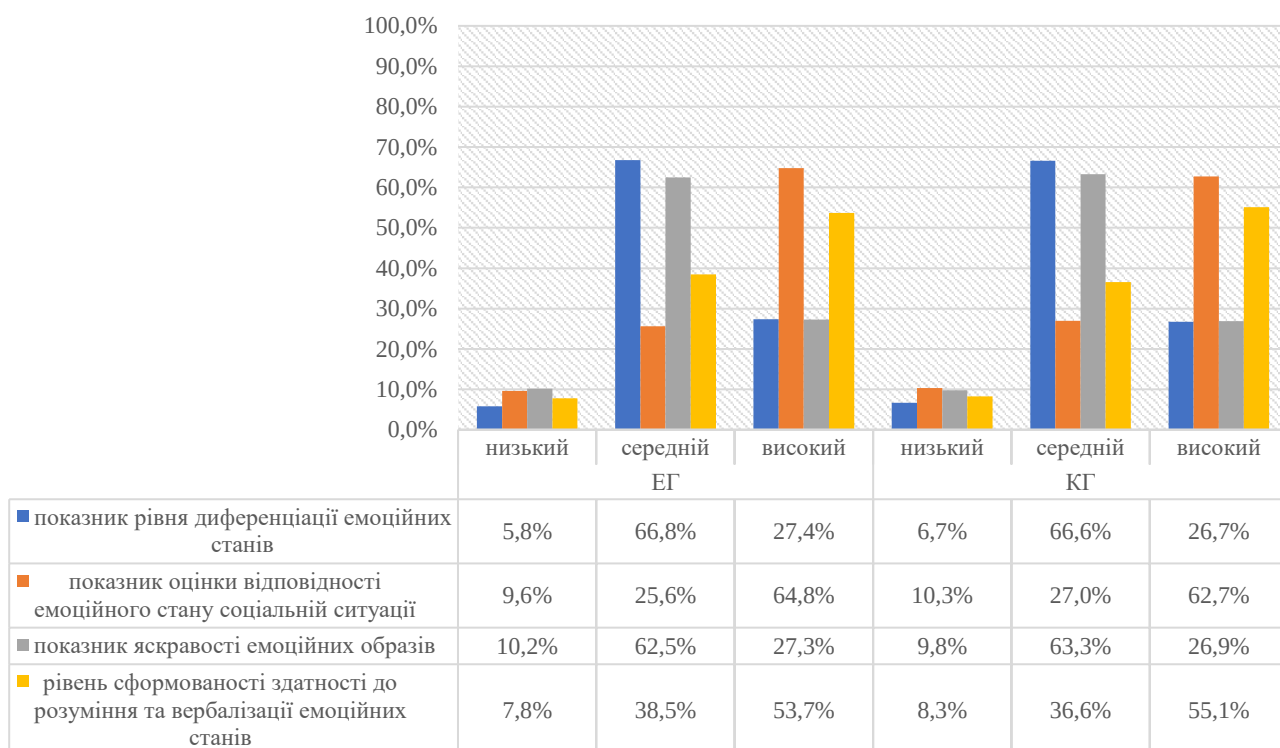


Рисунок 2.5. Результати вхідного зрізу ЕГ і КГ за методикою «Емоційні обличчя» (грудень 2019)

Опитування 47 педагогів, що працюють у початкових класах, обраних для емпіричного дослідження, засвідчує (див. рис. 2.6), що найбільш розвинутою компетентністю серед молодших школярів є комунікативна (58,5-62,6 %% мають високий рівень її сформованості).

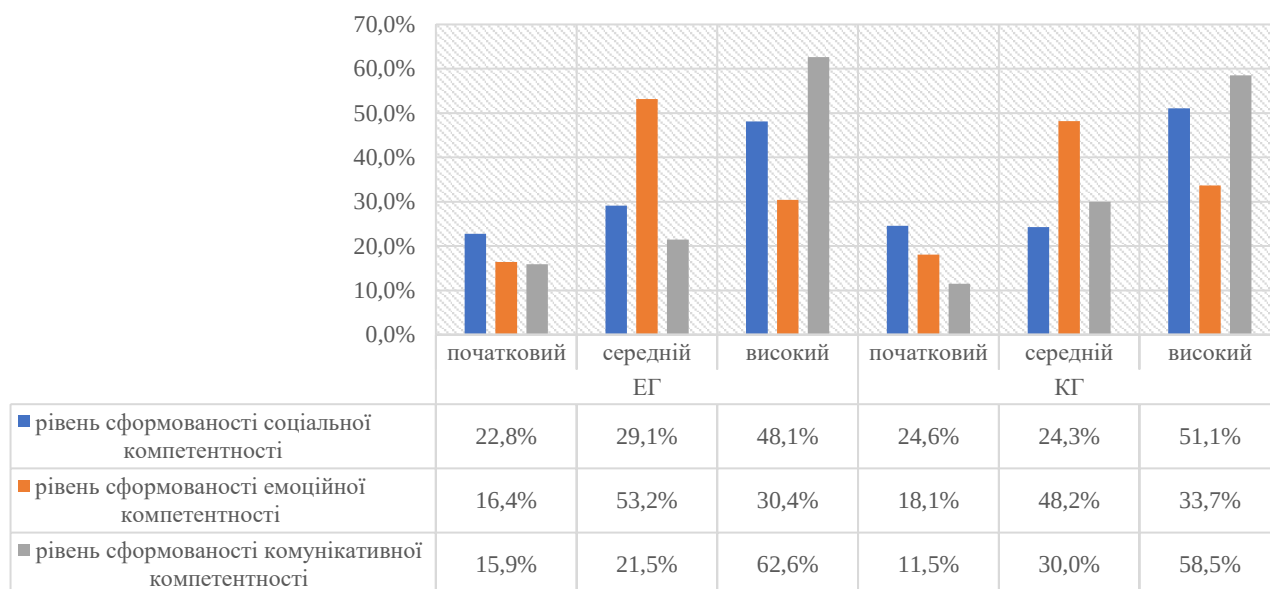


Рисунок 2.6. Результати вхідного зрізу ЕГ і КГ за опитувальником «Соціальний розвиток молодших школярів» (грудень 2019)

Найменш розвиненою є емоційна (низький показник сформованості демонструють 16,4-18,1 %%, тоді як високий – 30,4-33,7 %%). У 22,8-24,6 %% учнів соціальна компетентність сформована на початковому рівні, тоді як у практично половини молодших школярів (48,1-51,1 %%) дана компетентність є сформованою на високому рівні. Аналізуючи опитування педагогів у порівнянні з узагальненими даними діагностик молодших школярів, констатуємо співставність досліджуваних показників.

Отже, аналізуючи попередньо викладені результати діагностики, можемо резюмувати, що, здебільшого, усі опитані молодші школярі узагальнено складають 3 (*три*) групи: перші мають стійку систему соціальних цінностей та орієнтирів, чітку поведінкову регламентацію та емоційну лабільність; другі – виражають ці якості та характеристики доволіно, тоді як третю групу складають учні початкової ланки без стійкого вираження описаних ознак. З метою подальшого аналізу та узагальнення рівнів соціального розвитку як такого та у відповідності до визначених критеріїв, нами було виділено 3 (*три*) його рівні: початковий, середній та домірний, більш повні характеристики яких наведено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Характеристика рівнів соціального розвитку молодших школярів

Рівень	Загальна характеристика виражених ознак та якостей
ДОМІРНИЙ	Учні володіють та дотримуються правил поведінки та рутин колективу, активно вмикаються у процес навчання, набуття нового соціального досвіду. Виявляють ініціативу у суспільно-корисних справах, мають та сумлінно виконують доручення й поставленні завдання, беруть на себе лідерську роль. Активно залучаються до участі в івентах, проєктах, акціях та інших заходах громадського життя колективу, виявляють гордість за свій клас та школу. З повагою ставляться до однолітків, дорослих, членів родини. Розуміють емоції інших, вміють співпереживати. Готові до діалогу та компромісу, не ставлять свої індивідуальні інтереси вище за суспільні. Демонструють прос'юмерську модель поведінки у споживанні, дбайливо ставляться до навколишнього середовища.

СЕРЕДНІЙ	Учні, в цілому, знайомі з правилами поведінки та рутинами колективу, але дотримуються їх час від часу, залежно від обставин. Ініціативи у суспільно-корисних справах не виявляють, але готові долучитися як виконавці за умов позитивної зовнішньої мотивації до участі в івентах та проєктах, акціях чи інших заходах громадського життя колективу. До навчання та набуття нового соціального досвіду ставляться позитивно, але, здебільшого, вмотивовані ззовні. Можуть виявляти як співпереживання, так і байдужість та жорстокість у співдії з іншими. На компроміс йдуть нечасто, проте можуть шукати спільні шляхи вирішення конфліктної ситуації, якщо у цьому вбачають обґрунтовану потребу або власну вигоду. Можуть використовувати лайливі або образливі слова, але намагаються їх уникати, коли це вдається. Знають загальні правила розумного споживання, проте часом можуть їх ігнорувати.
ПОЧАТКОВИЙ	Учні не дотримуються правил поведінки та рутин класного колективу. Щодо громадської активності, то вони не зацікавлені у будь-якій залученості до справ колективу, ігнорують їх або забувають про них, ініціативності не виявляють. Не ототожнюють себе із колективом, демонстративно виокремлюючи як автономну частинку. Під час освітнього процесу пасивні, зацікавлені лише у позитивних стимулах та винагородах. Часто є учасниками конфліктних ситуацій з однокласниками, нерідко виступаючи їх ініціаторами. До однолітків та дорослих можуть ставитися зневажливо, ігноруючи соціальні та моральні норми, використовуючи лайливі або образливі слова, демонструючи свою зверхність у спілкуванні. Ніколи не узгоджують своїх інтересів з інтересами суспільними, демонструють відверто конс'юмерську модель споживчої культури.

Згідно з матрицею відповідності, представленої на початку даного підрозділу, нами було здійснено узагальнення рівня соціального розвитку молодших школярів за визначеними нами критеріями (див. рис. 2.7). Так, найвищий показник сформованості соціального розвитку простежується за інтелектуально-когнітивним критерієм (50,3-

50,7 %%% молодших школярів демонструють домірний рівень), найнижчий серед діагностованих – за діяльнісно-поведінковим критерієм (домірний рівень мають лише 24,1-24,8 %%%, тоді як початковий рівень виявлено у 30,3-31,2 %%% респондентів).

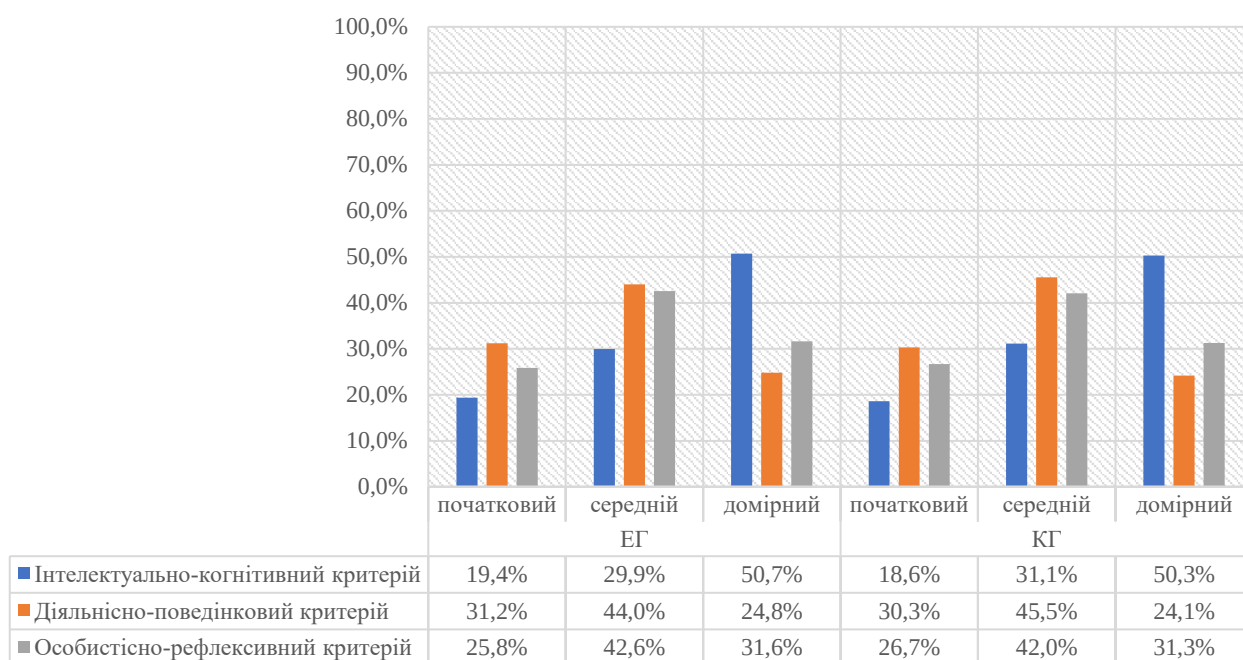


Рисунок 2.7. Критеріальний розподіл молодших школярів ЕГ і КГ за рівнем їхнього соціального розвитку (грудень 2019)

Математичне узагальнення усіх трьох критеріїв соціального розвитку (див. рис. 2.8) дає можливість стверджувати, що на етапі констатувального експерименту більшість учнів мають середній рівень соціального розвитку (39,6 % у КГ, 38,8 % у ЕГ), на домірному рівні соціальний розвиток демонструють 35,2 % учнів з КГ, 35,7 % молодших школярів ЕГ. Високий відсоток молодших школярів має початковий рівень соціального розвитку: 25,2 % з числа КГ, 25,5 % з числа ЕГ. Такий рівневий розподіл соціального розвитку вказує на недостатність або низьку ефективність реалізованих соціально-педагогічних теєхнологій щодо формування у молодших школярів соціальності, обумовлюючи нагальність впровадження нових експериментальних практик соціального розвитку здобувачів освіти.

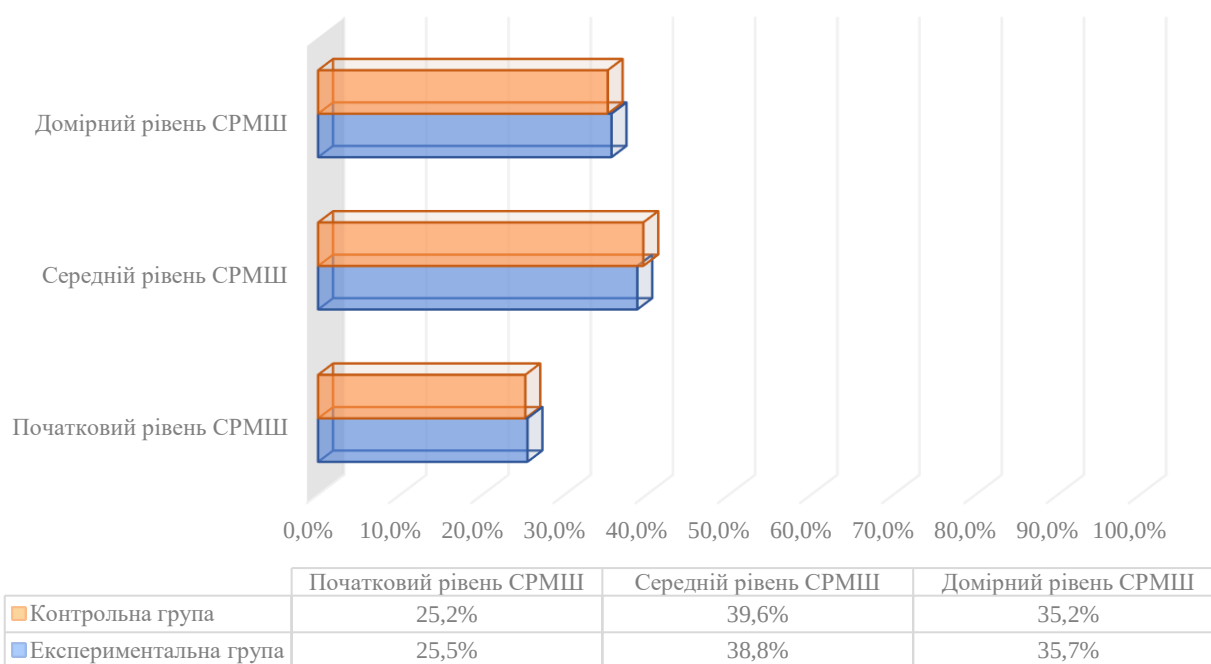


Рисунок 2.8. Рівень соціального розвитку молодших школярів ЕГ і КГ на етапі вхідного зрізу (грудень 2019)

Крім того, для фіналізації ключових напрямів конструювання технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів значущим є розуміння попереднього соціального досвіду учнів, узагальнення батьківського (клієнтського) запиту щодо основних сфер особистісного зростання їх дітей. З цією метою нами у березні-червні 2020 року було проведено опитування, в якому взяли участь представники 143 родин дітей із числа контрольної та експериментальної груп. Анкетування проводилося на добровільній основі у письмовій формі за авторським опитувальником (Додаток І).

Аналіз результатів анкетування (Альошін, 2020с) засвідчив, що 98% вступників у приватні початкові школи мають досвід навчання у дошкільних закладах, у тому числі: 94% у приватних садочках та 4% у державних або комунальних. У середньому, елітарні сім'ї віддають своїх дітей до дошкільних закладів у віці 2-3 років (48%), хоча поширена практика початку дошкільного навчання і у 1-2 роки (15%), і у 3-4 роки (21%). Мінімальний вік початку здобуття дошкільної освіти, визначений у ході опитування, 6 місяців, а усього чисельність дітей, яких віддали до дитячого садка у віці до 1 року, становить 6%. Крім того, нами було встановлено, що у 27% молодших школярів, окрім навчання у дошкільному закладі були додаткові активності (розвивальні, мистецькі або

спортивні студії), кількість яких становила понад 5 (!), що свідчить про раннє перевантаження дитини та відсутність у чверті вступників у приватні школи часу на вільну гру та самоорганізацію.

Як було встановлено, найбільше (37%) вихованням дитини в елітарній сім'ї займається мати, у 36% родин виховна функція рівною мірою розподілена між обома батьками. Майже у десятій частині сімей вихованням дитини займаються батьки з активним включенням обох прабатьків (9%), лише бабусі (9%) та няні (8 %). У 2% елітарних сімей провідна роль у вихованні дитини належить батькові, такий же відсоток сімей покладають виховання своїх нащадків виключно на заклад освіти, таким чином самоусуваючись від виконання батьківських виховних обов'язків.

Попри зайнятість батьків – представників елітарних сімей, які, у своїй більшості є бізнесменами або представниками високооплачуваних ресурсоемних робіт, 96% з них знаходять можливість раз на тиждень читати дитині книги або розповідати історії. Крім того, такі родини мають спільне дозвілля, однак не всі діти до 6-8 річного віку, проживаючи у Києві, мали досвід відвідування найпопулярніших об'єктів соціальної інфраструктури. Так, 3% дітей з елітарних сімей ніколи не відвідували зоопарк, 14% – не бували у жодному музеї, 20% – ніколи не були у селі, майже чверть (24%) дітей не користувалися жодного разу послугами метро, а 34 % – не відвідували пошту.

Більшість дітей молодшого шкільного віку з елітарних сімей не має або практично не має домашніх обов'язків: у 14% вони відсутні взагалі, у 32% – полягають лише у збиранні іграшок за собою після гри, у 24% – у самозарадності (чищення зубів, застелення ліжка за собою, прибирання за собою тарілки у раковину). Є окремі батьки, які визначають домашніми обов'язками дитини догляд за домашніми тваринами (11%), квітами (1%), наведення порядку у своїй кімнаті (7%). Лише у 2% дітей є конкретизовані обов'язки із визначенням чітких завдань та послідовності й термінів їх виконання, тоді як для більшості такі опції відсутні та зводяться до ситуативного залучення або незалучення дитини до домашніх справ.

Щодо заохочень та санкцій, то за результатами опитування, 31% сімей застосовує вербальне заохочення, 15% – винагороджують дітей за гарну поведінку або допомогу шляхом придбання дитині бажаної речі, ще 13% дають більше часу користування дитині різноманітними гаджетами. Десята частина дітей заохочується організацією для

них івенту (10%) або проведенням часу з сім'єю (5%). Для 7% стимулом є солодощі, для 7% – додатковий час для гри. В окремих сім'ях як заохочення слугують запрошення друзів, обійми батьків чи зворотній підхід – залякування щодо покарання (по 1%).

Хоча таке покарання, на нашу думку, є вкрай ліберальним та вряд чи може мати виховний вплив, оскільки не базується на рефлексії причинно-наслідкових зв'язків негативної поведінки дитини та рівнозначної санкції за це. Жодний респондент не вказав випадків фізичного покарання дитини, тоді як 31% зазначив, що в їхній сім'ї абсолютно відсутні будь-які засоби покарання і воно взагалі не використовується за будь-яких обставин. У 17% сімей впливають на дітей у разі негативної поведінки вербально, у 27% – забирають гаджети або обмежують час користування ними, 8% дітей в якості покарання обмежують у солодощах, 4% – позбавляються улюбленої справи та 4% – ізолюють у сусідній кімнаті з метою обдумування поведінки. Серед найменш поширених покарань – позбавлення читання казки (1%), позбавлення іграшок (1%), присідання та інші фізичні (2%) або академічні (1%) навантаження.

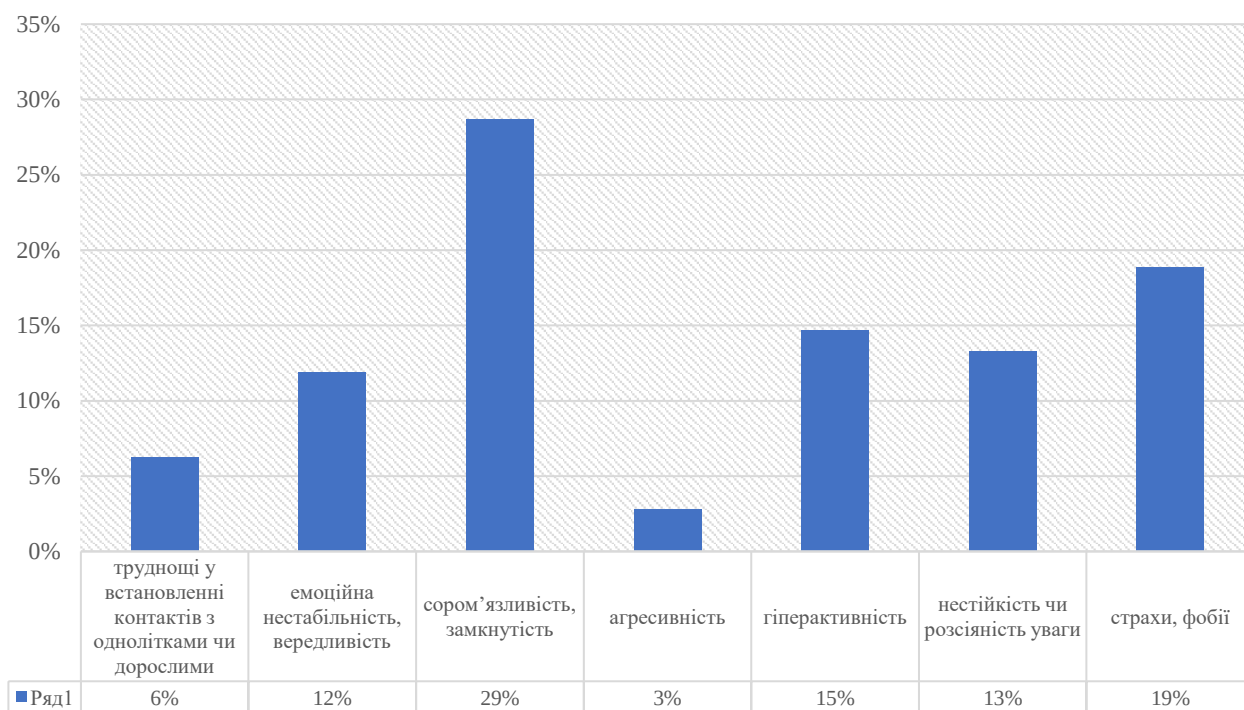


Рисунок 2.9. Оцінка батьками дітей з елітарних сімей особливостей їх психосоціального розвитку (за результатами опитування)

Щодо особливостей психосоціального розвитку дітей молодшого шкільного віку з елітарних сімей (див. рис. 2.9), то за спостереженнями їх батьків, 29% дітей мають

сором'язливість та замкнутість; 19% – страхи та фобії; 15% – гіперактивність, а 12 % – емоційну нестабільність та вередливість. Однак, на нашу думку, окреслені показники можуть бути заниженими через певною мірою ідеалізацію батьками своїх дітей або необ'єктивну їх оцінку.

У спілкуванні з ровесниками 66 % дітей є ініціативними, третина (30%) – очікує, коли з ними заговорять, однак самі комунікативної ініціативи не виявляють, у той час як 3% дітей уникають комунікативного контакту. 70% дітей віддають перевагу колективним іграм, 19% – однаково комфортно грати як з однолітками, так і самостійно, тоді як 11% дітей обирають лише індивідуальне проведення часу.

На зауваження дорослих половина дітей (54%) реагує адекватно – погоджується із вказаною поведінковою вимогою та виправляється. Третина (34%) – перемовляється, а 13% – плаче або впадає у істерику, тобто, не вміє належним чином реагувати на зауваження та критику.

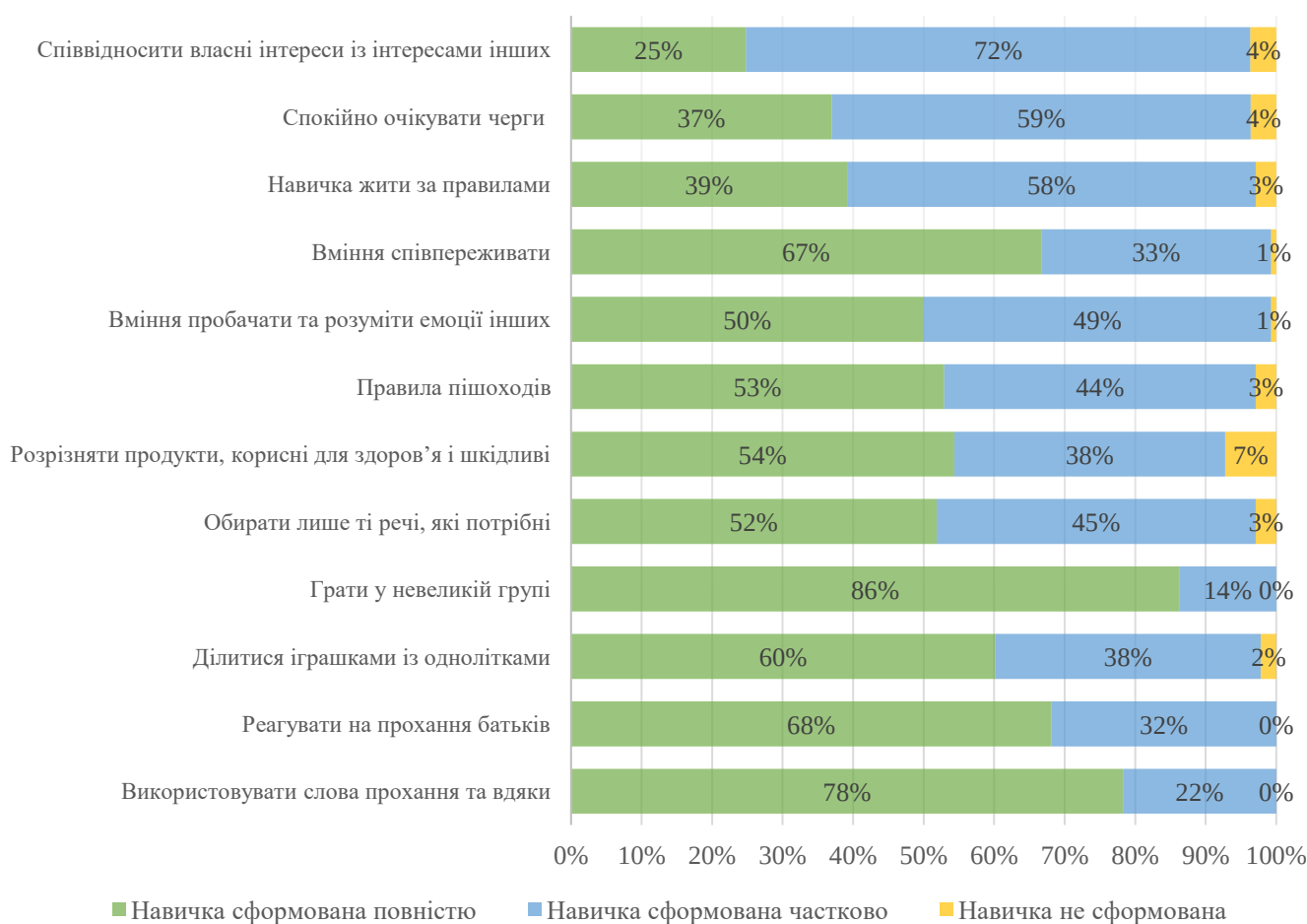


Рисунок 2.10. Оцінка батьками дітей з елітарних сімей рівня сформованості у них соціальних навичок (за результатами опитування)

Щодо сформованості соціальних навичок (див. рис. 2.10), то до найбільш сформованих варто віднести: здатність дитини взаємодіяти та грати у невеликій групі (86 %), використовувати слова прохання та вдячності (78%), реагувати на прохання батьків (68%), співпереживати (67 %). За спостереженнями батьків, у 60% дітей з елітарних сімей у 6-8-річному віці сформована навичка ділитися іграшками з однолітками, у 54% – розпізнавати продукти, корисні/шкідливі для здоров'я, у 50% – вміння пробачати та розуміти емоції інших. Зоною соціального розвитку більшості дітей є формування у них навичок жити за правилами, спокійно очікувати черги, співвідносити власні інтереси з інтересами соціального оточення.

Отримані у ході емпіричного дослідження результати є суголосними із викладеною сучасними українськими науковцями характеристикою соціальних ризиків, що виникають у вихованні молодого покоління. Так, відсутність регламентації домашніх обов'язків, відсутність системи заохочень та санкцій, несформованість у дітей навичок жити за правилами, та співвідносити власні інтереси з інтересами соціального оточення прямо корелюють з відсутністю у більшості дорослого населення уявлень про сучасні соціально-адаптивні стратегії, що призводить до неспроможності сім'ї здійснювати належний виховний вплив на дитину, що, у свою чергу, посилює явище «розриву поколінь», у якому нинішні діти все активніше заперечують норми і догми батьків.

Отже, відповідно до запропонованої нами структури соціального розвитку, було виокремлено 3 критерії, за якими здійснено аналіз соціального розвитку молодших школярів приватної школи: інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий та особистісно-рефлексивний. Отримані у ході констатувального експерименту відомості про стан соціального розвитку молодших школярів, їхню специфіку взаємодії у колективі ровесників, попередній (дошкільний та ранньошкільний) соціальний досвід та очікування замовників (батьків) освітніх послуг у приватній школі від тьюторського супроводу, стануть основою до проєктування авторської технології під час формувального експерименту.

2.2. Стан упровадження тьюторського супроводу молодших школярів у закордонних та українських школах

Як свідчить наше ретроспективне дослідження практик соціально-педагогічного супроводу дітей молодшого шкільного віку, викладене у параграфі 1.3 дисертації, тьюторський супровід як професійна діяльність пройшов інституціоналізацію в університетах середньовічної Англії, звідки поширився як територіально, так і на інші типи освітніх інституцій, в яких технологія була успішно модифікована і впроваджена.

Попри відносно широке коло наукових розвідок, присвячених виникненню, еволюції та розповсюдженню тьюторської практики в історичному аспекті, дослідження досвіду тьюторингу в умовах сьогодення, особливо закордонного, має кілька ключових складнощів, а саме:

- закритий тип функціонування елітних закладів освіти, неможливість здійснити туди наукову експедицію з метою ретельного аналізу концепції та практик впровадження педагогічних та соціально-педагогічних технологій;

- інформаційна непрозорість окремих закладів освіти, що є прямим порушенням статті 30 Закону України «Про освіту», та визнання концепції роботи школи і всіх її інновацій комерційною таємницею, за розголошення якої передбачене притягнення до юридичної відповідальності, що унеможливорює ознайомлення з конкретним тьюторським досвідом;

- запровадженні в Україні карантинні обмеження, що виникли від початку 2020 року і тривають дотепер через пандемію коронавірусної інфекції Covid-19, внаслідок яких було обмежено рух та очну взаємодію, зокрема, в освітній сфері.

Зазначені причини частково обмежили також дослідницьку мобільність щодо вивчення стану упровадження тьюторського супроводу. Разом із тим, нам вдалося проаналізувати тьюторські практики як окремих країн, так і частини вітчизняних приватних та державних шкіл.

Зокрема, за вивченням різних, переважно іноземних джерел, було встановлено, що у середній школі Англії та Ірландії реалізована модель класного тьюторингу, коли за навчальною групою певного віку (частіше – класом) середньою чисельністю до 30 осіб визначається педагог-наставник. Такий супровід є додатковою зайнятістю до його основних завдань з планування та навчання учнів, моніторингу успіхів власного

предмету. Сам тьюторський супровід у такій моделі охоплює надання батькам інформації про академічну успішність тьюторантів та основні проблеми, що виникають у них у ході навчання (Кандевельд та ін., 2011). Крім того, у Великій Британії користується попитом приватний тьюторинг у сфері дошкільної та початкової освіти, коли тьютори за матеріальну винагороду працюють із дітьми поза школою над проходженням позапрограмового матеріалу або у контексті домашнього навчання дітей (Подпльота, 2016, с. 87). В останні роки простежується схожа тенденція до збільшення бажаючих здобувати освіту не в стінах освітніх інституцій, а завдяки безпосередній співдії із тьютором-викладачем і у Канаді (Davies, 2004).

У німецьких початкових школах функцію тьютора покладено на класних керівників (або як їх називають ще – вихователів). Зокрема, крім безпосереднього початкового навчання, до кола обов'язків німецького учителя належить допомога молодшим школярам у процесі адаптації, постійна комунікація з їхніми батьками. Залучаються такі вихователі й до супроводу виконання дітьми-початківцями домашніх завдань, організації цікавого та змістовного дозвілля, наприклад, під час прогулянок, у майстернях, на спортивних майданчиках. Такий вчитель-вихователь також виступає медіатором у розв'язанні конфліктних ситуацій між однокласниками, вирішує їх побутові проблеми (Bennewitz, 2009). Лише на рівні переходу до гімназії у німецькій школі з'являються повноцінні тьютори на заміну класним керівникам. Функціональним коло обов'язків тьюторів гімназій є відзначення відсутності, проведення консультацій з учнями та батьками, аналіз успішності тьюторантів, дорадництво з професійного самовизначення (Осадча, 2018).

У Сполучених Штатах Америки тьюторинг є дієвою та поширеною практикою приватних послуг: тьютори там індивідуально навчають як окремих учнів, так і групи за межами шкіл, допомагаючи цим школярам покращити оцінки, опрацювати незрозумілі поняття або отримати додаткову поміч у проходженні складних навчальних тем (Гордон, 2010). У своїй професійній діяльності тьютори американських шкіл зосереджуються на спільному та інтерактивному навчанні, розвитку комунікативних навичок тьюторантів (Осадча, 2017, с. 90). Допускаються до тьюторської діяльності лише ті педагоги, які мають спеціальні знання та досвід у сфері тьюторингу, а Керівництво з кваліфікацій тьютора вказує, що відповідну кваліфікацію можна

отримати 3 шляхами: через завершення навчання за рівнем бакалавра з програми тьюторингу; завдяки отриманню ліцензії на право викладацької діяльності; завдяки завершенню спеціальної фахової підготовки за програмою тьюторського супроводу, зокрема, при Національній тьюторській асоціації або Американській тьюторській асоціації.

Як свідчать дослідження Е. Анут (Annot, 2001), у Франції тьюторський супровід у системі освіти реалізований у 2 ключових напрямках: як домашній тьюторинг для старшокласників, які мають намір вступати до вищих закладів освіти, та як педагогічне наставництво супроводу студентів вишів, що самостійно опановують частину університетської програми навчання. Натомість у французьких школах наразі технологія тьюторського супроводу із використанням окремих педагогічних одиниць не запроваджена.

Разом із тим, діаметрально протилежною ситуація є у Польщі, де особливо в останні роки відбувся стрімкий розвиток тьюторської технології. У спеціально впорядкованому poradniku «Тьюторинг у школі: між теорією та практикою змін у школі» (Budzyński та ін., 2009) авторами тьюторський супровід декларується як один із різноманіття методів індивідуального навчання, базованого на безпосередній взаємодії тьютора з учнем або студентом, а його загальною метою дослідники визначають інтегральний розвиток підопічного, що охоплює покращення знань, умінь та навичок. Досягнення цієї мети відбувається, як зазначають автори концепції, в атмосфері діалогу, взаємоповаги та тьюторської уваги, у яких підопічний має можливість опинитися зануреним у конкретну наукову або навчальну царину, розвинути свої здібності та таланти.

Передумовами активного просування у Польщі тьюторського супроводу стало розуміння неспроможності здійснення соціального розвитку дітей в умовах соціального вакууму шкіл, що пов'язані із надто швидкими трансформаціями, з якими стикається сучасна людина. Заснована для потреб індустріальної епохи класно-урочна система навчання та ієрархічна школа, у цілому, не виправдовує своїх підходів в умовах індустріального суспільства, у якому діти та молодь все частіше зростає у відчутті розгубленості та дефіциті батьківської підтримки, невмінні зробити обґрунтований вибір та доречно виконувати соціальні та професійні ролі (Nerwińska, 2009, с. 12).

Саме тому наразі у Польщі відбувається напрацювання моделей тьюторської підтримки та їх упровадження у практику. Зокрема, напрацьовано п'ятиетапний алгоритм здійснення тьюторського супроводу здобувачів освіти, який складається із таких компонентів: діагностика та пізнання тьюторанта й розбудова із ним сталих міжособистісних взаємин → кристалізація цілей особистісного розвитку підопічного → планування розвитку → реалізація плану розвитку, що охоплює мотиваційну, діяльнісну та контролюючу підструктури → оцінка ефективності супроводу та досягнень, отриманих у його процесі (Budzyński, 2009, с. 34).

Узагальнення досвіду тьюторського супроводу учнів у Познанському ліцеї № 38, Вроцлавській школі № 6, Чижувській початковій школі імені Адама Міцєвича дає можливість виокремити наступну його специфіку (Czekierda та ін., 2015 Sarnat-Ciastko, 2015, с. 150; Швець, 2018):

- провідною моделлю тьюторського супроводу є індивідуальний тьюторинг, за концепцією якого кожен з тьюторів опікується 2-3 підопічними, з якими впродовж півроку щотижня проводить тьюторіали;

- основний акцент тьюторського супроводу полягає у розвитку самостійності, креативності, відповідальності за власні зобов'язання;

- тьюторський супровід дозволяє інтегрувати осіб з особливими освітніми потребами та створити психологічно безпечний простір їх навчання завдяки глибинній індивідуальній роботі з нормотиповими школярами щодо подолання у них певних труднощів;

- особливою формою тьюторського супроводу є родинний тьюторинг, який у 1-3 класах спрямовується на виховання дитини у системі цінностей, суголосних прийнятим сім'єю та школою: щонайменше 3 рази на рік відбуваються групові зустрічі, під час яких тьютор намагався пізнати родину тьюторанта, методи та способи виховання дитини, уніфікувати ціннісні орієнтації, запроваджені у родині та школі.

Цікава модель саме родинного тьюторського супроводу запроваджена у католицькій школі міста Стернік для хлопчиків «ŻAGLE Szkoła Podstawowa», у якій особлива роль приділяється особистісному зростанню тьюторантів. У даному навчальному закладі пріоритетом даної моделі та її першопотребою вважають нагальність надавати батькам якісну зворотну інформацію щодо дітей, особливо коли

їх декілька, адже в цій ситуації виникає протистояння між тим, що бачать батьки, і тим, як учитель сприймає дитину. Тьютори будують свою комунікацію на перевагах дітей, не надто зосереджуючись на питаннях навчання, якщо це не є серйозною проблемою. Особливо акцентують увагу на поведінці дитини, її стосунках з друзями та дорослими. У роботі ж з самими дітьми тьютори цієї польської школи реалізують наступні модулі: «Хто Я? Робота над самооцінкою», «Відкрите серце – розвиток мрій та відкриття нових горизонтів», «Бажання мати можливість – посилення волі», «Жити зі змістом – встановлювати цілі», «Ефективне навчання – як зробити більше за менший час», «Пам'ять на папері: як робити нотатки?», «Завтра – ніколи відкладати справи на потім», «Остання цеглина – закінчити роботу» (Czekierda та ін., 2015).

Унікальна концепція тьюторського супроводу учнів запроваджена у Варшавському навчально-виховному комплексі, що об'єднує 2 початкові школи, гімназію та ліцей «Bednarska Szkoła Podstawowa», та яка передбачає закріплення за кожним із тьютором на один навчальний рік групи з 10-12 учнів, що спільно мають реалізувати проєкт. Тьюторанти одного тьютора можуть бути з різних класів, однак мають спільний інтерес або сферу зацікавленості, в якій розвиваються під керівництвом вчителя-наставника. Тематика проєктів є різноманітною: театральні імпровізації, математика в орігамі, кулінарія або волонтерські ініціативи. Наприкінці ж року відбувається захист проєкту перед однолітками, вчителями та батьками, а з нового навчального року формуються нові групи за новими інтересами.

У цілому ж, індивідуальний тьюторський супровід у польських школах має 2 ключові напрямки: науковий та розвивальний, ключовими засадами реалізації яких польські методологи (Megginson та ін., 2008) визначають наступні (див. табл. 2.2):

Таблиця 2.2.

Концептуальні засади наукового та розвивального індивідуального тьюторського супроводу в польських школах

<i>Компонент</i>	<i>Науковий</i>	<i>Розвивальний</i>
процес цілебудування	головна мета визначається освітніми схильностями та досягненнями учня; конкретні цілі	головна мета та детальні цілі на початку супроводу невідомі – вони відкриваються або встановлюються

	викристалізуються у ході первинного інтерв'ювання	спільно у ході безпосередньої взаємодії
провідні задачі	розвиток академічної мудрості, критичного мислення, сумлінності та допитливості; отримання інтелектуальної задоволеності від роботи	формування життєвих установок та соціальних цінностей; глибше самопізнання; відкриття нових відомостей про власні сильні сторони; розвиток зрілого уявлення про майбутнє
основні інструменти	кейс-підходи, есе, дослідницькі проєкти, коучингові сесії та сократівські діалоги	коучингові сесії на відкриття та розвиток талантів, інструменти планування, тьюторські проєкти

Джерело: [розроблено автором]

Дослідивши наукові праці вітчизняних вчених А. Бойко, С. Ветрова, І. Гладченко, Т. Дерби, Т. Литвиненко, К. Осадчої, Н. Погрібної, В. Чорної, Л. Шеїної, можна резюмувати, що поширена сьогодні в Україні технологія тьюторського супроводу має основні 4 напрями впровадження в умовах сучасної школи:

- *тьюторський супровід дистанційного та/або мережевого навчання* (завдяки застосуванню інформаційних технологій (телеконференції, чат-сесії та форуми) обирають спільно із тьюторантом спосіб мережевої взаємодії або їх комбінацію, час, кількість учасників обговорення; здійснюють змістовну та організаційну підготовку школярів до мережевої взаємодії; забезпечують сприятливий психологічний клімат для дистантних здобувачів освіти), набиратиме особливої популярності у контексті ухвалення Положення про інституційну форму здобуття загальної середньої освіти, яким широко легалізовані дистанційну та мережу форму навчання;

- *тьюторський супровід розвитку дитини з ООП в умовах інклюзивної освіти* (завдання тьютора – у складі команди супроводу дитини з ООП складати індивідуальний навчальний план; стимулювати дитину-тьюторанта до навчальної і соціальної діяльності, створювати сприятливий психологічний клімат, як результат – бути агентом інклюзії дитини з інвалідністю в освітній процес та соціум, у якому створювати можливості забезпечення повноцінного соціального розвитку);

- *тьюторський супровід очного індивідуалізованого навчання* (тьюторська діяльність полягає у забезпеченні індивідуального супроводу кожного учня, сприянні набуттю ними досвіду вибору особистісних орієнтацій, актуалізації інтересів як симптому і сигналу природних здібностей, у створенні та реалізації індивідуальної освітньої траєкторії; у рамках такої взаємодії тьютора та тьюторанта останній здобуває здатність організовувати, цілеспрямовувати, планувати, здійснювати та коригувати освітню діяльність на основі неперервної саморефлексії);

- *тьюторський супровід соціального розвитку* (є своєрідною прогресивною відповіддю на антропологічний дефіцит в освіті, що є «браком особистої присутності» у ній людини; у рамках такого тьюторського супроводу учні-тьюторанти залучаються до соціальної перцепції та соціальної рефлексії, внаслідок чого, але не виключно, у них відбувається формування ініціативи, самоорганізації, спрямованості (ціннісні орієнтації, ставлення до дійсності, до і інших та до себе) і колаборації (взаємодія з ровесниками, школярами, педагогами, батьками);

Останній є найменш розроблений у науковій площині, позатим найбільш актуальним у контексті трансформації соціального інституту сім'ї, коли батьки, особливо сконцентровані на збагаченні власного матеріального, символічного та соціального капіталів, певним чином абстрагуються від функцій виховання, віддаючи дітей у приватні школи, які працюють за системою повного дня, формуючи таким чином запит на всеохоплююче культивування у них цінностей постіндустріального суспільства: особистісно-орієнтовану культуру; конструктивне творче, продуктивне знання; плюралізм в ідеології та поважливе ставлення до інших особистостей; креативність та варіативність мислення; просторову та часову соціальну і культурну мобільність особистості, яка постійно перебуває у ситуації пошуку і вибору (Язиков, 2004, с. 149).

Стан тьюторського супроводу в Україні вивчався нами також шляхом цілеспрямованого аналізу освітніх програм та інших видів шкільної документації, узагальнення й систематизації отриманої інформації. Так, здійснене нами дослідження комерційних пропозицій, освітніх програм та концептуальних підходів у 24-х найбільш успішних та чисельних за контингентом учнів ліцензованих приватних закладів освіти Києва (Future School of Technology, «Європейський колегіум», Олександрійська

гімназія, Міжнародний ліцей «Гранд», Київський ліцей бізнесу, Міжнародна школа «Меридіан», Гімназія «Престиж», Гімназія «Європейська освіта», Міжнародна французька школа, American International School and University, Capital Union School, Ukrainian Global School, ACE School, Школа сучасної освіти, Британська міжнародна школа, Гімназія «Євроленд», Гімназія «Прем'єр», Гімназія «Пріоритет», Гімназія «Столиця», Інноваційний ліцей «Ай-Скул», мережа приватних закладів освіти «КМДШ», Колегіум «Олімп», технологічний ліцей «Ліко-скул», приватна школа «Афіни»), дає можливість виокремити їх наступні особливості:

- *кожен приватний заклад освіти декларує:*

- унікальну стратегію розвитку дитини, яка реалізується завдяки створенню індивідуальної освітньої програми, дослідженню сформованості відповідних знань та навичок на кожному етапі навчання;

- всебічне особистісне зростання, що відбуватиметься завдяки залученості до програм лідерства та командної роботи, участі у волонтерських проектах та навчальних курсах з EQ (емоційного інтелекту) та SQ (соціального інтелекту);

- широкий вибір (як варіативно обирає дитина, так і імперативно обирає школа у кожному періоді навчання) студійних активностей (творчі, хореографічні, музично-театральні студії, клуби робототехніки, STEM, дебатів, ІТ-конструювання, тощо).

- *майже третина приватних закладів освіти в Україні (зокрема: Олександрійська гімназія, гімназія «Престиж», Київський ліцей бізнесу, гімназія «Столиця», інноваційний ліцей «Ай-скул», колегіум «Олімп», мережа приватних шкіл «КМДШ», приватна школа «Афіни», технологічний ліцей «Ліко-скул», Capital Union School) впроваджує окремі елементи соціально-педагогічного наставництва – тьюторингу, менторства, кураторства, що полягає у:*

- реалізації індивідуальної освітньої траєкторії через допомогу та контроль засвоєння програмового матеріалу та виконання домашнього завдання, індивідуальну роботу зі школярами згідно з їхніми особистими нахилами;

- створенні психологічно сприятливого клімату в учнівському колективі, проведенні занять з психології особистості та годин спілкування, рефлексій;

- відслідковуванні особистісного зростання завдяки інструментам індивідуального трекінгу – «фіксатору успішності та залученості» (гімназія «Олімп»).

Нами зроблено висновок, про те, що в закладах освіти України тьюторський супровід реалізовується як у вигляді цілісних унікальних авторських моделей, так і у форматі впровадження окремих тьюторських практик, незалежно від типу освітньої інституції та форми її власності (Alokhin, 2021).

Найбільш цілісні моделі тьюторського супроводу були розроблені у закладах загальної середньої освіти, що долучилися до одного із таких педагогічних експериментів всеукраїнського рівня:

- «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» (на базі 11 закладів загальної середньої освіти України);

- «Організаційно-педагогічні умови впровадження тьюторських технологій у систему ранньої профілізації учнів ліцею» (на базі Русанівського ліцею міста Києва);

- «Тьюторський супровід у системі змішаного навчання» (на базі приватної школи «Афіни» міста Києва);

або науково-педагогічного проєкту за темою: «Школа тьюторської майстерності» (на базі 9 закладів загальної середньої освіти з Волинської, Запорізької, Київської, Харківської областей і Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького).

Так було встановлено, що у ході експерименту «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті», реалізованого у 2015-2020 рр., у 10 комунальних та 1 приватному закладі освіти було розроблено ряд адаптованих до умов, специфіки та спроможності освітніх інституцій моделей тьюторської підтримки, а саме:

- модель тьюторського супроводу учнів у позаурочній діяльності зі сприяння у реалізації пізнавального інтересу та індивідуалізація розвитку учнів (Лозівська загальноосвітня школа I-III ступенів № 3 Харківської області);

- модель тьюторського супроводу як засобу виявлення і розвитку освітніх мотивів та інтересів учнів (Боярська загальноосвітня школа I-III ступенів № 1 Київської області);

- модель тьюторського супроводу як засобу реалізації принципу індивідуалізації в позакласній роботі ліцею (Вишнівський академічний ліцей «Основа» Київської області);

- модель тьюторського супроводу проєктно-дослідницької діяльності (Криворізька педагогічна гімназія Дніпропетровської області);
- модель тьюторської підтримки у забезпеченні особистісної освітньої траєкторії розвитку учня (НВК № 12 «Дніпропетровська загальноосвітня школа I ступеня – гімназія» Дніпропетровської області);
- модель тьюторської підтримки у реалізації персоніфікованої освіти учнів в умовах освіти М.П. Гузика (Южненська Авторська М.П. Гузика експериментальна спеціалізована загальноосвітня школа-комплекс I-III ступенів Одеської області)
- модель тьюторського супроводу збагаченого освітнього середовища як основного засобу забезпечення особистісного розвитку учнів (Криворізький НВК № 126 «Гімназія-ліцей академічного спрямування» Дніпропетровської області);
- модель тьюторського супроводу як стратегічного напрямку у самовизначенні суб'єктів культурно-освітнього простору (Харківський ліцей № 89 Харківської області);
- модель тьюторського супроводу як інструменту формування особистої освітньої траєкторії учнів (Харківський приватний НВК «гімназія ОЧАГ» Харківської області);
- модель тьюторського супроводу як стратегічного напрямку у заохоченні учнів вчитися (Тернопільський НВК «Школа-ліцей № 6 імені Назарія Яремчука Тернопільської області).
- Один із експериментальних майданчиків – Харківська гімназія № 12 Харківської області – обрав предметом свого дослідження розробку моделі тьюторського супроводу не учнів, а молодих спеціалістів.

Аналізуючи звіти експериментальних закладів освіти, констатуємо, що переважна більшість із них розробляли тьюторські моделі та практики, безпосередньо пов'язані із індивідуалізацією саме освітнього процесу у його найширшому розумінні: від тьюторського супроводу заохочення навчатися до тьюторського супроводу індивідуалізації освітніх інтересів у позаурочній та науково-дослідницькій діяльності.

Найбільш релевантна до тематики нашого дисертаційного дослідження модель тьюторського супроводу, яка б охоплювала не лише академічний поступ дитини, але й

її соціальне становлення, була розроблена на базі Криворізького НВК № 126 «Гімназія-лицей академічного спрямування» Дніпропетровської області.

Так, у ході експерименту було викристалізовано концептуальну модель закладу освіти, який працює за авторською інноваційною особистісно-орієнтованою системою освіти «Розвиток», заснованою на множинності різних видів освітньої діяльності, завдяки чому тьюторант отримує можливість визначати персональні інтереси, нахили та здібності, обирати шляхи їх досягнення через самовизначення (Погрібна, 2016).

Багатокомпонентна та конвергентна модель «Розвиток», як наголошують її розробники, реалізується завдяки 5 освітнім модулям:

- інваріативному (до змісту модуля входять обов'язкові предмети інваріативного компоненту навчального плану);
- варіативному (індивідуально-коригуючі заняття, практикуми, спеціальні курси та факультативні заняття);
- здоров'язберігаючому (щоденні прогулянки та рухливі перерви, спортивні ігри, заняття з основ здоров'я, фізичної культури та хореографії);
- розвиваючому (студії випереджаючої освіти, науково-дослідницькі лабораторії, заняття з художньої культури, християнської етики, гуртки);
- рефлексивному (самопідготовка тьюторантів, проведення практикумів та індивідуально-коригуючих занять).

Впровадження такої функціональної моделі в експериментальному закладі детермінувало, серед іншого, створення відкритого збагаченого освітнього середовища «Сад – Соти», у межах якого, завдяки прагненню до надмірності та з метою якнайповнішого задоволення особистісних та освітніх потреб, інтересів і здібностей учнів реалізується система додаткової освіти.

Головною ж ідеєю функціональної моделі «Розвиток» є реалізація тьюторської діяльності завдяки поширенню на освітній процес предметного, соціального та антропологічного компонентів, оскільки лише завдяки такій синергії може відбуватися одночасне особистісне зростання тьюторанта у трьох окреслених вище площинах. Для моніторингу ефективності тьюторського супроводу учасники експерименту розробили та впровадили протокол тьюторського-педагогічного супроводу, аналітико-пошуковий

щоденник тьютора та ментора, портфоліо особистісного зростання тьюторанта та індивідуальну ресурсну карту.

У цілому ж, у ході здійсненої нами експериментальної перевірки було визначено, що тьюторський супровід здобувачів освіти дає останнім велику кількість різноманітних інтелектуальних, творчих та інших виборів, сприяє розвитку самостійності, відповідальності, небайдужості, активної життєвої позиції та здатності прийти на допомогу. Такий висновок корелюється з результатами дослідження Н. Погрібної (Погрібна, 2017).

Згідно з результатами офіційного звіту експериментальної роботи «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» (2020) впровадження технологій тьюторського супроводу сприяло збільшенню кількості учасників інтелектуальних заходів (на 12 % у Лозівський ЗШ, на 17 % у Тернопільському НВК № 6 імені Н. Яремчука, на 29 % у Криворізькому НВК № 129 «ГЛАС»), зростанню в школярів рівня самовизначення (з 40 % до 60 %), готовності до вибору профілю навчання (від 45 % до 75 %), що у загальному, свідчить про істотне зростання якості освітньої діяльності у школах-експериментальних майданчиках.

Загальними ж результатами експерименту державного рівня «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті», як вважають його координатори, є сприяння у розвитку класної та позакласної роботи тьютора, гуманізації освітнього процесу, активної ролі у самовихованні особистості тьюторанта, самовдосконаленні особистості тьютора, зрештою – загальний розвиток ідей індивідуального, особистісно орієнтованого та розвивального навчання, партнерства та педагогіки співробітництва, що в умовах Нової української школи є національними пріоритетами розвитку сфери освіти (С. Бойко, 2020, с. 28).

За нашою оцінкою, найбільш цілісною у вітчизняній педагогічній практиці серед закладів загальної середньої освіти є модель персонального тьюторського супроводу, розроблена у приватній школі «Афіни» (м. Київ) у ході дослідно-експериментальної роботи «Тьюторський супровід у системі змішаного навчання» впродовж 2015-2020 рр.

Зокрема, у ході експериментальної роботи приватною школою «Афіни» було виокремлено основні функції тьютора (Даниленко та ін., 2020, с. 64):

- діагностичну, яка розкривається у діагностиці динаміки розвитку молодшого школяра з позиції набутих навичок та знань, рівня мотивації, мінливих у процесі навчання цілей і потреб дитини;

- проєктування, яка охоплює персональне цілепокладання та розробку плану втілення цілей та задач, що є синтезом технологічного та ситуаційного проєктування й сприяє забезпеченню уніфікованих стандартів якості навчання і адаптації до потреб тьютора;

- інформаційно-змістовну, у ході якої тьютор набуває ролі експертного джерела інформації, який має знання у необхідній царині знань та практики, та який покликаний здійснити спільно з тьютором трансфер наявних знань у практичній діяльності;

- організаційно-діяльнісну, яка полягає в організації середовища індивідуальної та групової діяльності, введенні норм групової взаємодії та керівництві груповою динамікою, у т.ч. через інструменти надання та отримання зворотного зв'язку на основі діалогу та дискусії, забезпеченні інтенсивної інтеграції процесу взаємодії;

- рефлексивну, у межах якої тьютор організовує рефлексивну діяльність на кожному із навчальних етапів, щоб допомогти учням усвідомити результати своєї освітньої діяльності;

- технологічну, яка безпосередньо пов'язана із системою змішаного навчання та стосується більшою мірою старшокласників, полягає у реконструкції задумки автора навчального курсу та виявленні освітніх стратегій, закладених у курс, з метою допомоги учням у процесі самостійної роботи;

- мотиваційну, реалізація якої покликана виявляти мотиви та потреби дітей, залучати їх до процесу цілепокладання, позитивно підкріплювати та мотивувати через допомогу в усвідомленні особистісно значущих досягнень;

- консультативну, у межах якої завдання тьютора полягає допомогти підопічному максимізувати ефективність самоорганізації під час навчання та сприяти його самовизначенню.

Під керівництвом Т. Швець (2017) було напрацьовано етапи процесу тьюторського супроводу:

- пізнання учня та створення взаємовідносин;
- спільне визначення цілей та планування співпраці;

- реалізація індивідуального плану;
- підсумування співпраці.

На першому етапі, як зазначають розробники моделі, що ґрунтується на добровільності вибору тьюторів учнями, тьюторант має зрозуміти роль тьютора, оцінити його можливості у ході подальшої співпраці, відчувати її безпеку та узгодити умови співдії.

Другий етап є важливим у діагностиці потреб тьюторанта, визначенні зон, які треба розвинути або змінити. Саме тоді відбувається формування напрямку розвитку, його конкретизація, поглиблення самосвідомості молодшого школяра. Тьютор завдяки коучинговим інструментам, тестам та методам психолого-педагогічної діагностики має розширити чи звужити запит тьюторанта щодо трансформації. Основною ж задачею тьютора на цьому етапі залишається підтримка активності та самостійності дитини, її прагнення віднайти свій оригінальний та унікальний метод планування власної діяльності.

На етапі реалізації плану задача тьютора – підтримати свого тьюторанта, допомогти йому застосувати повною мірою його здібності та вміння, однак не перебирати на себе виконання дитячого плану.

Зрештою, на етапі підведення підсумків відбувається рефлексія: тьютор разом з дитиною аналізує труднощі та успіхи, оцінює стан досягнення цілей та особистісний розвиток через формування нових або покращення наявних навичок та вмінь. Цей етап є визначальним у формуванні в молодшого школяра адекватної самооцінки, вміння аналізувати зміну в собі та оточуючих.

Також у межах технології тьюторського супроводу змішаного навчання, розробленої приватною школою «Афіни» було визначено критерії результатів діяльності тьютора, зокрема:

- динаміка рівня мотивації та культури особистісного розвитку школярів;
- динаміка рівня сформованості комунікативної, соціально-практичної, інформаційної, саморегуляційної компетенцій;
- динаміка рівня розвитку самостійності, вміння бачити та формулювати власну мету, планувати та робити вибір, ухвалювати самостійні рішення та нести за них персональну відповідальність;

- розвинутість в школярів творчих та рефлексивних здібностей, інтелектуальної активності, здатності до самоосвіти;
- освітнє, професійне та соціально самовизначення школярів;
- та ефективності впровадження технології тьюторського супроводу, у цілому:
- зростання рівня довіри, безпеки та автентичності у взаємовідносинах учень-тьютор (вчитель);
- зменшення випадків агресивної поведінки учнів щодо педагогів;
- підвищення рівня професійної компетентності вчителів, залучених до реалізації тьюторського супроводу;
- створення у закладі освіти відкритого освітнього середовища;
- формування партнерських взаємин між школою та батьками;
- підвищення рівня зацікавленості батьків у розвитку власної дитини.

Результатами впровадження даної технології тьюторського супроводу, відповідно до офіційного звіту про експериментальну діяльність (2020), стало зростання кількості учнів з високим рівнем мотивації з 29,8 % до 48,7 %, а високого рівня відповідальності з 17 % до 24 %.

Проведений нами восени 2019 року аналіз тьюторських практик, запроваджених у технологічному ліцеї «Ліко», ліцеях «Еколенд» та «Греміум», приватній дистанційній школі «Оптіма», приватних школах м. Києва «7Fields», «DEC life school», «Midgard», «SchoolinG», «TeenagerSchool», «Відкрита Європейська школа», «Кітерра», «Спільношкола», підтвердив усталене розуміння 2 форм або моделей тьюторського супроводу: персонального тьюторського супроводу та класу тьюторського супроводу (Чупахіна & Круль, 2021, с. 45). Перша модель полягає у тому, що тьютор об'єднує навколо себе кілька малих тьюторських груп, які складаються з учнів різних класів, проте спільною їх рисою може виступати усереднено схожий темп діяльності або наявний рівень засвоєння предметних знань. Друга форма організації тьюторського супроводу у сучасній школі – клас тьюторського супроводу базована на більш формальній основі, коли за певним класом закріплюється тьютор на тривалий час, який забезпечує постійне та різнопланове залучення учнів у програму своєї роботи.

Розглянемо на прикладах обидві моделі організації тьюторського супроводу у приватних школах України.

Так, у приватному технологічному ліцеї «Ліко», відповідно до її Освітньої програми, є тьюторський супровід, організований за класною моделлю, визначається як «метод індивідуальної турботи про підопічного», базованого на взаєминах «майстер-учень» та завдяки інтегрованому підходу в якому відбувається розвиток людини з орієнтацією на повну реалізацію її потенціалу (*Тьюторський супровід учнів Ліко-школи*, б. д.). Завданнями тьюторської служби «Ліко» визначено допомагати дитині розуміти та фіксувати власні пізнавальні інтереси, визначати власні сильні сторони та окреслювати індивідуальну програму розвитку, кінцевою метою якої є кристалізація особистості дитини. Сам тьюторський супровід у цій приватній школі здійснюється з 4-го класу, а взаємодія тьютора та його підопічного відбувається кілька разів на тиждень, коли під час індивідуального тьюторіалу відбувається обговорення зон зростання дитини та можливостей до цього. Тьютор, у свою чергу, допомагає дитині сформулювати освітній запит, створює карту ресурсів та план дій і перешкод, стимулює та мотивує до першого кроку. Подальша співдія полягає у дистанціюванні тьютора від самотійного руху тьюторанта та допомозі лише у разі необхідності. Завершується такий рух осмисленням отриманого досвіду та планування нових кроків. Кожний цикл зустрічей тьютора та тьюторанта щодо однієї зони розвитку складається з 12 зустрічей, які передбачають роботу визначеної завчасно мети. Так, на початку руху вивчається індивідуальний запит дитини, потім визначаються довгострокові, середньострокові та короткострокові її цілі. Головною задачею тьютора на цьому етапі є допомога у вибудові образу «Я» - майбутній» і формування на цій основі окреслених вище цілей та засобів їх досягнення. У «Ліко» даний образ «Я» - майбутній» складається із освітнього, професійного та особистісного компонентів. Освітній компонент ставить за мету отримати відповіді на запитання щодо освітніх дефіцитів та зон розвитку, які треба пройти, аби дійти до «ідеального» «Я». Професійний компонент закономірно пов'язаний із пошуком відповідей на запитання щодо бажаного професійного майбутнього, тоді як під особистісним компонентом розуміють набір якостей та чеснот, які варто розвинути у тьюторантові. Результатом узагальнення пошуку відповідей у кожному із компонентів «Я» - майбутнього» є можливість укладення освітньої траєкторії руху, яку протягом тьюторіалів і будуть реалізовувати тьютор зі своїм підопічним.

У ліцеї «Еколенд» також реалізовано класну модель тьюторського супроводу, яка полягає не лише у індивідуальному розвитку талантів тьюторантів, але й у супроводі та координації групових процесів класного колективу. Так, тьютори у «Еколенді» відвідують усі навчальні заняття та здійснюють спостереження за досягненнями та неуспіхами своїх тьюторантів, на них же покладається відповідальність за дотриманням режимних моментів, правильним розподілом дітей на гуртки та студії, а також за організацію молодших школярів у другій половині дня, коли тьютори мають модерувати процес виконання домашніх завдань, прогулянок та залученість дітей до шкільних заходів (Шегда, 2019). Така модель тьюторської діяльності вимагає від тьютора включеності у велику кількість операційних процесів: зокрема, у «Еколенді» спільно з учителями початкових класів тьютори розробляють та запроваджують систему мотивації дітей до участі у олімпіадах, конкурсах та шкільних проєктах; ведуть щоденник спостережень, де фіксують результати діагностики своїх підопічних (їхні риси характеру та темперамент, мотивацію та пізнавальні інтереси, цінності та захоплення, описують базові засади побудови комунікації з ровесниками та вчителями, академічні успіхи). На підставі записів у щоденнику спостережень наприкінці кожного місяця спільно з учителем початкових класів тьютори складають Індивідуальну карту кожного учня, у якій вказують рекомендації щодо його розвитку та навчання. Реалізацію руху даною картою здійснюється через тьюторіали, до яких тьютори завчасно готують сценарії зустрічей, а самі тьюторіали, можуть бути індивідуальні, групові та навіть сімейні, їх протоколюють після проведення.

У приватній школі «DEC life school» головним завданням моделі класного тьюторингу, реалізованого через окремі тьюторські практики, є просування учня до самопізнання. Виходячи із цього, задачами тьюторського супроводу визначаються спільний пошук наставником з дитиною її сильних сторін та зон розвитку, робота над розумінням власних почуттів та їх прив'язка до потреб, пошук різних стратегій їх задоволення, зрештою – сприяння у гармонійному (як горизонтальному – через оволодіння новими навичками, знаннями та компетенціями; так і вертикальному – через духовний розвиток) зростанні особистості молодшого школяра (Булгакова, 2018).

Специфікою організації тьюторської діяльності у «DEC life school» є її орієнтація на емоційну складову дитину, вибудову прив'язаності тьюторантів до тьюторів,

базовану на безумовному прийнятті тьютором особливостей дитини, без чого, на думку авторів концепції, не може відбуватися розкриття індивідуальності дитини, особливого у молодшому шкільному віці.

Окремі тьюторські практики запроваджені й у школі «TeenagerSchool», у якій тьюторський супровід є видом індивідуальної роботи з учнем, що охоплює 3 напрямки (*Тьюторський супровід в нашій альтернативній школі TeenagerSchool*, б. д.):

- діагностичний: визначення потенціалу дитини та його проблемних зон в освітній діяльності;
- проєктувальний: розробка плану особистісного розвитку через постановку цілей та завдань, створення індивідуального проєкту;
- реалізаційний, що полягає у роботі за планом з ліквідації проблемних зон у навчанні.

У межах діагностичного напрямку тьюторського супроводу тьютором здійснюється тестування та на його підставі аналіз потенціалу та можливостей тьюторанта: його здібностей та талантів, сильних та слабких сторін, обговорюється розуміння дитиною способів застосування свого природного потенціалу.

Завершується діагностика обранням стратегії подальшої роботи за моделями коучингу (співпраці з наставником, що сприяє у постановці освітніх цілей і досягненні позитивних результатів у процесі навчання); занять з інтелектики (запис на курс інтелектуальних ігор); саморозвитку (співдія з наставниками щодо визначення персональних цілей та досягнення їх у процесі самореалізації).

У приватній школі «SchoolinG» тьюторський супровід охоплює дітей від 2-го класу та здійснюється щотижнево у вигляді впровадження окремих тьюторських практик за моделлю персонального тьюторингу. Так, наприкінці першого місяця кожного нового семестру учні та тьютори обирають одне одного на підставі мотиваційних листів, після чого укладають спеціальний контракт, у якому визначаються цілі спільної співпраці, завдяки якому наприкінці співдії визначають успішність партнерства (Казакова, б. д.).

Як і у більшості інших шкіл, первинна зустріч спрямована на фіксацію очікувань тьюторського супроводу, подальші – передбачає систему роботи щодо розуміння

цінностей навчання, саморозвитку, самоорганізації, фінальні зустрічі присвячуються підведенню підсумків та загальній рефлексії.

Результатом такого, як називають його автори – розвивального тьюторингу, є досягнення високих успіхів в самостійній організації власного часу; робота з інтересами, розвиток навички «вміння вчитися», опанування вміння роботи з інформацією.

За моделлю персонального тьюторингу також працює приватна школа «7Fields», у якій метою тьюторського супроводу визначено як максимальну індивідуалізацію освітнього процесу. У даному закладі освіти на тьютора покладається задача бути посередником між основними вчителями та дитиною, аналізувати її інтереси та проблеми, відстежувати та фіксувати, що у навчальній програмі дається тьюторантові важко, а до чого, навпаки, є природні або розвинути здібності. Фінальною метою тьюторського супроводу є складання та рух індивідуальним маршрутом, кінцевою точкою якого є знаходження свого покликання. Як і у приватній школі «SchoolinG», у школі «7Fields» відбувається перехресне взаємообрання тьютором та тьюторантом одне одного, результатом яких є підписання спеціального договору, який регламентує періодичність, час зустрічей, цілі та мету тьюторського супроводу, шляхи їх досягнення (*Тьюторування*, б. д.).

Особливою формою тьюторських практик, що реалізовується у «7Fields», є сімейний тьюторинг, який передбачає глибинний аналіз сімейних відносин, побудову стратегії і плану дій для досягнення очікуваного результату. Мета сімейного тьюторингу – пошук першопричин, які стоять на заваді дитині ставити та досягати власні цілі, тож у ході сімейного тьюторського супроводу тьютор працює із емоційним та соціальним тлом дитини, досліджує моделі сімейної взаємодії, надає зворотній зв'язок щодо трансформації виховних моделей, започаткованих батьками.

На підставі узагальнення проведеного нами аналізу щодо нинішнього існуючого стану практики тьюторської діяльності у державних та приватних закладах загальної середньої освіти зроблено висновок, що за функціональністю та повнотою наповненості представлені моделі тьюторського супроводу можна **класифікувати** на:

- *цілісні технології тьюторського супроводу*: тьюторський супровід має чітку мету, завдання та інструменти реалізації, критерії успішності здійснення; є

інтегрованим у загальну систему роботи закладу освіти; результати тьюторського супроводу є вимірюваними та порівнюваними, а сам процес педагогічного наставництва несе позитивний ефект педагогічного (соціально-педагогічного) впливу на тьюторанта;

- *неповні технології тьюторського супроводу*: тьюторський супровід має окремі елементи технології, проте слабо інтегрований у загальну систему роботи освітнього закладу; відсутні критерії оцінки ефективності супроводу;

- *невпорядковані позасистемні тьюторські практики або умовний тьюторинг*: у закладі освіти уведено фактичні посади тьюторів, на яких покладено виконання обов'язків асистентів учителя, вихователів групи подовженого дня; функціональні задачі яких безпосередньо пов'язані лише з контролем за режимом дня, дисципліною у класі, однак тьютори не залучені до конструювання розвивального освітнього середовища.

Отже, аналіз міжнародного та вітчизняного досвіду впровадження як цілісних технологій тьюторського супроводу молодших школярів, так і окремих тьюторських практик у початкових класах, засвідчує наявну спільну спрямованість досліджених моделей на індивідуалізацію освітнього руху дитини, вивчення її сильних сторін та побудову індивідуального плану академічного розвитку, який реалізується під час тьюторіалів. Як за умов персонального тьюторингу, так і за умов класного, переважна більшість існуючих тьюторських практик не визначає своїм головним пріоритетом соціальний розвиток тьюторантів, що вкотре підкреслює актуальність порушеної нами тематики дослідження.

Висновки до другого розділу

У Розділі 2 дисертаційного дослідження репрезентовано результати стану упровадження тьюторських практик у закордонних та вітчизняних школах, запропоновано й обгрунтовано структуру соціального розвитку молодших школярів та представлено результати констатувального експерименту щодо вивчення стану соціального розвитку молодших школярів, що навчаються у недержавних закладах загальної середньої освіти.

Здійснено порівняльний аналіз світових практик упровадження тьюторського супроводу, на підставі чого констатовано: тьюторинг у закордонних початкових школах може як не виокремлюватися в окрему професійну діяльність (Німеччина, Франція), так і бути основою унікальних педагогічних практик, що реалізуються в межах інституціолізованої професії тьютора (Велика Британія, Ірландія, Канада, США, Польща) та набувати різноманітних моделей, які можуть запроваджуватися як відокремлено одна від одної, так і співіснувати одночасно в одному освітньому середовищі: класний тьюторинг (Велика Британія та Ірландія); приватний тьюторський супровід домашнього (сімейного) навчання (Велика Британія, Канада, США); персональний тьюторинг (Польща); родинний тьюторинг (Польща). Нами встановлено, що найбільшого поширення та розвитку технологія тьюторського супроводу молодших школярів в умовах школи набула саме у Польщі, де її методологи виокремили 2 ключових напрямки тьюторингу – науковий та розвивальний. Саме за польською моделлю, у своїй більшості, запроваджено тьюторський супровід в українських приватних школах, проте з основним акцентом саме на науковому, а в реаліях вітчизняних шкіл – навчальному векторі взаємодії тьютора та його підопічного.

Нами встановлено, що у сучасних педагогічних системах існують такі різновиди педагогічного наставництва як класичний тьюторинг (tutor), індивідуальний тьюторинг (face-to-face tutor), коучинг (coach), менторство (mentor), репетиторство (private tutor), тьюторинг для тьюторів-новачків (novice-tutor), тьюторинг «рівний-рівному» (peer-tutor), електронний тьюторинг (e-tutor), автоматичний тьюторинг (autotutor).

Проведене нами дослідження на констатувальному етапі експерименту дозволяє також виокремити унікальні тьюторські концепції, запроваджені в українських школах. Усі вони були розроблені в межах дослідно-експериментальних робіт або проєктів

державного рівня за координації Інституту модернізації змісту освіти, однак також мають спрямування на тьюторський супровід навчальної, науково-дослідницької, позаурочної діяльності учня або його ранньої профорієнтації. У ході узагальнення досвіду тьюторського супроводу нами розроблено класифікацію тьюторських практик у школах за функціональністю та повнотою наповненості, відповідно до якої виокремлено: цілісні технології тьюторського супроводу (реалізовано у приватній школі «Афіни», польських школах «Bednarska Szkoła Podstawowa», № 6 м. Вроцлав, Чижувській початковій школі імені А. Міцкевича, ліцеї № 38 м. Познань); неповні технології тьюторського супроводу (охоплюють школи, що були залучені до дослідно-експериментальної роботи державного рівня та національного дослідно-експериментального проєкту з тьюторингу); неупорядковані позасистемні тьюторські практики (переважна більшість приватних шкіл України, особливо малочисельні).

Нами з'ясовано, що спільними характеристиками усіх тьюторських практик, незалежно від приналежності до дефінітивної групи нашої класифікації, можна вважати: по-перше, їх базованість на засадах позитивної психології, втілену на акцентуванні роботи тьютора із сильними сторонами та талантами дитини; по-друге, індивідуалізацію освітньої траєкторії підопічного, здійснену на підставі діагностування його інтересів, схильностей та запитів. У цілому впровадження тьюторського супроводу детермінує збільшення кількості учнів, залучених до науково-дослідницької, проєктної, позаурочної діяльності, підвищення рівня самовизначення у професійному майбутньому. Разом з тим, сфера соціального розвитку молодших школярів наразі у жодній із репрезентованих технологій тьюторського супроводу на вітчизняному ринку освітніх інституцій не є провідною, а у більшості шкіл її розвиток навіть не виділяється як напрям професійної діяльності тьютора.

Зважаючи на сучасні виклики соціального розвитку дітей (ризики розвитку споживацької життєвої позиції, зростаючу вагу соціальної перцепції, потребу в самоактуалізації, самовихованні та самовдосконаленні), а також запити батьків з елітних сімей, діти яких навчаються у приватних школах, нами було уточнено структуру соціального розвитку молодших школярів, структурними компонентами якої визначено й обґрунтовано: інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий та особистісно-рефлексивний.

Визначено й обґрунтовано критерії соціального розвитку молодших школярів приватної школи (інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий та особистісно-рефлексивний) та конкретизовано їх у показниках за спеціально дібраним діагностичним інструментарієм, в тому числі і в авторському розробленні.

Розроблено Матрицю відповідності компонентів соціального розвитку молодших школярів та показників, що вимірюються, для визначення рівня їх сформованості. Зібрано, проаналізовано, узагальнено й інтерпретовано різноаспектну інформацію соціального характеру щодо стану соціального розвитку дітей від молодших школярів, їхніх батьків, вчителів початкових класів, тьюторів.

За даними експериментального зрізу у ході констатувального етапу експерименту, участь в якому взяли участь 728 осіб, визначено рівні сформованості соціального розвитку молодших школярів: початковий (25,2 % у КГ та 25,5 % у ЕГ), середній (39,6 % у КГ та 38,8 % у ЕГ), та домірний (35,2 % у КГ та 35,7 % у ЕГ). Розроблено до кожного них змістові соціально-педагогічні характеристики.

Шляхом узагальнення отриманої емпіричної інформації зроблено висновок щодо потреби актуалізації соціально-педагогічної роботи у напрямку технологізації тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, оскільки чітко викристалізувались його проблеми та упущення: нагальність недостатньої сформованості в учнів здатності до обробки соціальної інформації та соціальної рефлексії, до соціальної взаємодії у групі однолітків. Особливої уваги потребує розвиток емоційної компетентності молодших школярів, адже лише 16,4-18,1 %% опитаних демонструють початковий рівень її сформованості. Такі результати цілком пояснюються визначеними у ході опитування батьків відсутністю або номінальністю у переважної більшості сімей домашніх обов'язків дитини, санкцій за порушення правил поведінки або непослуху, несформованістю звичок жити за правилами, співвідносити власні інтереси з інтересами соціального оточення. Таким чином, здійснений кількісний та якісний аналіз соціального розвитку молодших школярів у розрізі визначених структурних компонентів та дослідницьких критеріїв засвідчив необхідність розроблення й упровадження нової технології тьюторського супроводу.

Основні ідеї другого розділу висвітлені у публікаціях автора: Альохін, 2019b; Альохін, 2020c; Альохін, 2020e, Alokhin (2021).

РОЗДІЛ 3.

АВТОРСЬКА ТЕХНОЛОГІЯ ТЬЮТОРСЬКОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УМОВАХ ПРИВАТНОЇ ШКОЛИ

3.1. Моделювання технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів

Реалізація соціально-педагогічних інновацій в освітньому просторі закладів загальної середньої освіти неможлива без попередньої розробки програми соціально-педагогічної діяльності, її технологізації.

Теоретичні підвалини розробки та впровадження соціально-педагогічних технологій у вітчизняній науці закладені Т. Алексєєнко, О. Безпалько, Н. Білик, В. Бочаровою, Р. Вайнлою, О. Василенко, Т. Веретенко, Г. Вороніною, І. Зверєвою, А. Капською, Л. Коваль, П. Красновою, Р. Овчаровою, Н. Сейко, С. Харченком та ін.

Резюмуючи розвідки щодо моделювання соціально-педагогічних технологій, визначаємо їх подальший розгляд у векторі комплексного процесу, об'єднаного єдиною концепцією діяльності різноманітних фахівців з соціальної роботи (Зверєва, 2006), який полягає у сприянні саморозвиткові особистості об'єкта соціально-педагогічної діяльності, реалізації його задатків, здібностей та творчого потенціалу, активізації внутрішніх зусиль, спрямованих на досягнення загальної мети (Вайнола, 2008). Відповідно до існуючої типології, усі соціально-педагогічні технології сьогодні можна об'єднати у 2 групи (Краснова, 2014, с. 51-52):

- технології загального типу (орієнтовані на визначені категорії об'єкта соціально-педагогічної діяльності, моделюються з урахуванням конкретизованої соціально-педагогічної проблеми та індивідуального потенціалу до її подолання): соціально-орієнтовані технології (зокрема, зі школярами), вікові технології (до прикладу, з підлітками), групові технології та технології індивідуального розвитку (на кшталт, надомне виховання дитини, тощо);

- технології часткового типу (виокремлюються з структурно-функціональних складників загальної технології): діагностичні, виховні, профілактичні,

реабілітаційні, корекційні, посередництва та консультування, прогнозування та експертизи, зв'язків з громадськістю чи дозвілля.

Як визначає Т. Алексєєнко, думки якої ми дотримуємося: «соціально-педагогічна технологія – вид інноваційної соціально-педагогічної діяльності, побудований на основі єдності теоретичного, методичного та процедурного компонентів, алгоритму дій і процедур, оптимального вибору методів і засобів їх виконання, з метою оптимізації умов соціалізації особистості, підвищення виховного потенціалу середовища, досягнення позитивних змін у розв'язанні соціально-педагогічних проблем громади» (Алексєєко, 2015, с. 50).

У типовій соціально-педагогічній технології, незалежно від приналежності до означеної вище групи, розкривається загальний механізм практичної діяльності фахівців соціально-педагогічної діяльності, коли кожен із її етапів має свої окреслені цілі та зміст, вирішує конкретні завдання та спрямований на досягнення прогнозованих результатів. Така структура включає діагностико-аналітичний (отримання та аналіз вхідної інформації й формулювання соціально-педагогічної проблеми); прикладний або практичний (реалізація конкретних заходів щодо подолання соціальної проблеми) та експертно-оцінний (рефлексія та оцінка здобутих результатів) етапи (Харченко, 2010, с. 43).

У сучасному вітчизняному науковому полі розроблені та імплементовані такі соціально-педагогічні технології як:

- соціально-педагогічної підтримки дітей та молоді; соціально-педагогічного супроводу дітей із сімей вимушених переселенців (Алексєєнко, 2015; 2017; 2020).

- соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді (Безпалько, 2006);

- розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі (Василенко, 2016:);

- медіації конфліктів між здобувачами освіти у закладах загальної середньої освіти (Тимчук, 2016; Білик, 2017; Ванда, 2020);

- формування усвідомленого батьківства молоді в діяльності територіальної громади як умови профілактики девіантного батьківства (Островська, 2015);

- освітнього тренінгу у формуванні відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді (Зимівець, 2008; Бойчук & Мірошніченко, 2018);
- рейфреймінгу щодо мотивів та шляхів отримання позитивного соціального досвіду серед здобувачів освіти (Нечитайло, 2016);
- соціального розвитку молодших школярів у групах продовженого дня (Герлянд, 2007).

Поза тим, достатньо широко впроваджена у вигляді окремих форм та методів тьюторської діяльності технологія тьюторського супроводу учнів закладів загальної середньої освіти наразі охоплює лише предметне поле наставництва у розвитку пізнавального інтересу (О. Балакшина, Т. Швець, Р. Полешко) та організаційного забезпечення навчальної діяльності (Е. Барієва, О. Максимов, Л. Москальова, А. Познякова, Т. Топорков, Н. Чаюн, Т. Шевчук), що вкотре підкреслює теоретичну нерозробленість порушеної нами проблеми та актуалізує потребу її розв'язання.

З метою чіткого окреслення нашого бачення суті проблеми та шляхів її розв'язання, ми пропонуємо на понятійному рівні *авторську дефініцію* базового поняття дослідження: *«тьюторський супровід соціального розвитку молодших школярів як соціально-педагогічна технологія – специфічний вид соціально-педагогічного наставництва, спрямованого на створення умов засвоєння здобувачем освіти у початковій школі сукупності провідних соціальних норм, накопичення ним соціального досвіду і вироблення у нього ціннісних смислів до дійсності та спроможності до саморегуляції поведінки»* (Альохін, 2020d).

Розвиваючи тривекторний підхід до тьюторської діяльності у початковій школі (обґрунтований у Розділі 1.3), базуємося на тому, що діяльність тьютора має бути сконцентована навколо виявлення, реалізації та усвідомлення індивідуальних пізнавальних інтересів, здібностей та актуальних потреб розвитку молодшого школяра. При цьому тьютор має не лише допомагати своєму вихованцеві робити правильні життєві вибори, але і дбати про недопущення їх обмеження.

Особливості даної технології ми розкриваємо в *авторській моделі впровадження соціально-педагогічної технології*, яка вибудовується з урахуванням специфіки функціонування приватних закладів освіти, а саме:

- можливості утримання додаткових штатних одиниць педагогічного персоналу понад визначену освітніми нормативами норму;

- перебуванням молодшого школяра у закладі освіти «повний день» (з 9:00 до 18:00), що відповідно робить перенос традиційного балансу часу спільної діяльності між педагогами та батьками;

- обмежену батьківську участь у взаємодії із закладом освіти, часткове делегування сімейних виховних функцій освітній інституції.

Суб'єктами впровадження запропонованої технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у приватному закладі освіти є тьютори – соціальні педагоги та/або практичні психологи, як виняток – учителі початкових класів, на яких не покладене класне керівництво та навчальна діяльність (звільнені від викладання), та які закріплюються за окремими класами початкової ланки наказом по закладу освіти і впродовж навчального року реалізують програму соціально-педагогічної технології щодо ввірених їм вихованців.

Об'єктами тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів є учні класів початкової ланки приватних закладів освіти.

Організаційно-методичний супровід тьюторського супроводу здійснюється завдяки співпраці тьюторів із адміністрацією школи, керівником соціально-психологічної служби школи, зовнішніми фахівцями, представниками освітніх та соціальних партнерств.

Авторська технологія тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, визначальна відмінність якої полягає саме у виокремленні соціального розвитку об'єктів тьюторського супроводу самостійною та першочерговою місією соціально-педагогічного наставництва, реалізується відповідно до програми, системотворчими складниками якої є мета, задачі, алгоритм, етапи впровадження, педагогічні умови, зміст, форми та методи досягнення поставленої мети.

Метою технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів є створення, завдяки професійній діяльності тьютора, такого виховного середовища та такої збагачувальної взаємодії між тьютором та тьюторантом,

результатом яких є якісна зміна (трансформація) особистості останнього завдяки засвоєння ним провідних соціальних норм, вироблення ціннісних ставлень, саморегуляції поведінки відповідно до його соціального статусу та соціального запиту.

Відповідно до мети, авторська технологія охоплює такі завдання:

- сконструювати збагачувальне виховне середовище початкової ланки закладу загальної середньої освіти, сприятливе для здійснення успішного соціального розвитку дитини відповідно до цивілізаційного розвитку суспільства, соціального статусу і запиту молодшого школяра;
- забезпечити у тьюторантів формування соціальної, емоційної, комунікативної компетентностей, трансформацію конс'юмерського світогляду дитини на прос'юмерський;
- забезпечити безпечну, відповідну до регламентних та режимних вимог, розвивальну життєдіяльність учня як тьюторанта в збагачувальному освітньому – виховному середовищі закладу освіти.

Результативність впровадження технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів безпосередньо корелює із реалізацією *соціально-педагогічних умов*, виокремлених у ході нашого дослідження:

- суголосність і наступність мети і цілей соціального розвитку дитини у вимірах концепції приватного закладу освіти та клієнтського (батьківського) запиту;
- неперервність та тяглість соціально-педагогічного впливу тьютора на учня;
- відповідний рівень сформованості тьюторської компетентності у педагогічних працівників, залучених до тьюторського супроводу.

Першою умовою успішної реалізації технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів нами виділено *суголосність і наступність мети і цілей соціального розвитку дитини у вимірах концепції приватного закладу освіти та клієнтського (батьківського) запиту*. Дана умова безпосередньо базується на проблемі гармонізації взаємин родини та школи в особі педагогічного колективу – тьютора, як первинної ланки взаємодії, та учителя початкових класів, учителів-предметників, адміністрації як представників широкого

педагогічного загалу. Для її упровадження першочергово необхідне узгодження рольової структури співпраці: здійснено розподіл ролей, завдань та функцій усіх учасників освітньо-формаційного процесу, врегульовано механізми та засоби контролю. Оскільки, як зазначає Л. Артющкіна (2004, с. 8) вплив сім'ї та школи на процес соціалізації молодшого школяра різниться, важливо погодити міру взаємозобов'язань, у яких на школу покладається відповідальність за створення можливості до особистісного зростання, у тому числі – соціального, інтелектуального насичення, розвитку потенціалу, якостей та чеснот; тоді як родина відповідає за створення умов для реалізації цих можливостей у позашкільному середовищі, зокрема, створення додаткової мотивації до навчання та виховання, підтримку дитини у різноманітних видах діяльності, підкріплення власним прикладом чи позицією ідей/моделей поведінки, закладених у процесі соціально-емоційного навчання в межах тьюторського супроводу.

Така суголосність шкільного і сімейного виховання досягається шляхом налагодження плідної взаємодії тьютора та батьків, у ході якої відбувається своєрідне посередництво щодо «соціального анамнезу» молодшого школяра як тьюторанта перед родиною та перед педагогами. Своєрідна адвокація тьютором є дієвою, коли вона охоплює наступні аспекти:

- глибоке розуміння тьютором проблем дитини та її сім'ї;
- адекватну репрезентацію проблем дитини перед учительським колективом та членами її родини;
- наявність у тьютора різноманітних соціальних ресурсів для здійснення необхідної корекційної роботи.

Ми погоджуємося з С. Корнієнко (2018, с. 164), що консолідуюча роль міцної родини є провідною у вихованні молодших школярів, адже саме сім'єю закладається фундамент вихованості, натомість, у школі формується наукове обґрунтування того, що дитина пізнає вдома, звідси – нагальна потреба будувати таку систему партнерства, що виключає порушення принципів педагогічної наступності, нехтування індивідуальними та віковими особливостями дитини, недостатню узгодженість організаційних форм та методів роботи з ними. У такому випадку,

соціальна взаємодія сім'ї та закладу освіти в особі тьютора набуває ролі джерела і механізму взаємного розвитку, основними проявами якого, за В. Шульгою (2004, с. 16), є взаємопізнання, взаєморозуміння та взаємовплив, кінцевим результатом яких моделюється педагогічно доцільний та безконфліктний вхід дитини у світ дорослих, з відповідною підготовкою її до самостійного життя у системі перманентних соціальних змін, з попередженням і, за потребою, корекцією соціального розвитку особистості (Олексюк, 2014, с. 77).

Другою передумовою успішної реалізації технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів *є неперервність та тяглість соціально-педагогічного впливу тьютора на тьюторанта*. Впровадження цієї технології конструює якісно новий багатовимірний виховний простір закладу загальної середньої освіти, що є середовищем духовного зростання учнів та педагогів, у якому є представленим увесь універсум цінностей культури і соціальних форм життя (Бех, 2007), що містить у собі в якості підпросторів такі компоненти, як соціальний, культурний та інформаційний. У такому виховному середовищі, збагаченому тьюторським супроводом соціального розвитку, тьюторант якнайширше забезпечений можливістю соціальних, культурних, життєвих виборів, що, зрештою, сприяє самоактуалізації молодшого школяра.

Розглядаючи вік як антропологічний феномен (Гомілко, 2011), наголошуємо на вкрай важливому його значенні як однієї з парадоксальних екзистенціальних констант, що постійно змінюється у своєму значенні, разом із тим, відображаючи відповідну тяглість часу. Для реалізації соціально-педагогічного впливу на тьюторанта значущою є кореляція різних вікових періодів та культурного маркування, що вони несуть, оскільки будь-який віковий період, у тому числі й молодший шкільний вік, є не лише констатацією прожитих років, а й стадією особистісного розвитку, в якій відбувається перехід, а подекуди – стрибок, від одного до іншого обсягу соціальних і екзистенціальних можливостей дитини. Це пов'язано із тим, що тьютор у процесі тьюторського супроводу підбирає найбільш вдалі соціально-педагогічні прийоми та методи, моделі взаємодії, наділяє їх цільовим спрямуванням, конструюючи таким чином виховний простір закладу

освіти, що дозволяє розгорнути перед тьюторантами такий спосіб світосприйняття та життя, за якого б дитина якнайкраще опанувала систему цінностей суспільства, прониклася в глибину тієї чи іншої цінності (Юхименко, 2016).

Продовжуючи твердження Р. Малиношевського (2014, с. 121) щодо специфіки виховання окремих чеснот та соціальних вмінь молодших школярів, враховуючи загострення суперечностей розвитку дитини, що ознаменовує початок формування нових якостей особистості, погоджуємося із тим, що цей процес не може бути прискореним з огляду на відповідну природу, обумовлену перебудовою типу ставлення молодшого школяра як до себе, так і до свого близького та широкого оточення. Результати зазначених досліджень та нашого спостереження, проведеного в межах формувального етапу експерименту, дозволяє резюмувати, що соціальний розвиток дитини не може відбутися одномоментно – для цього необхідний тривалий проміжок часу. Це означає те, що очікувати результату від одного чи кількох виховних заходів чи бесід є ілюзорним, натомість лише тяглість тьюторського супроводу молодшого школяра, наповнена послідовними та науково обґрунтованими діями, спрямованими на роботу з мотивацією, ціннісними орієнтаціями та формуванням готовності до соціальної значущої діяльності, може уможливити досягнення поставної цілі.

Таким чином, тривалий, а для приватної освіти, залежно від економічної стабільності та фінансової спроможності батьків сплачувати за освітні послуги тяглістю від 1 навчального року, тьюторський супровід соціального розвитку дозволяє створити такі умови, за яких тьюторант зможе реалізувати потенціал здібностей в існуючій соціокультурній ситуації, розширивши межі своєї життєтворчості, що у свою чергу, безумовно, пов'язано із формуванням таких внутрішніх механізмів індивідуального розвитку, як самоактуалізація і самореалізація.

Третьою умовою ефективності впровадження зазначеної соціально-педагогічної технології, є *відповідний рівень сформованості тьюторської компетентності у педагогічних працівників, залучених до тьюторського супроводу молодших школярів* (Альохін, 2021с). Щороку проблематика формування

тьюторської компетентності у викладачів закладів вищої освіти та учителів-предметників або учителів початкових класів у науковому середовищі артикулюється усе ширше. Ґрунтовно питання структури та змісту тьюторської компетентності, показників її сформованості висвітлюється у працях Т. Кравцової (2017), В. Озимої та В. Заруби (2017), Н. Меркулової (2018), С. Подпльоти (2018), К. Гармаша (2020), О. Максимова (2020). Проблема професійної підготовки тьюторів у системі сучасної освіти знаходить відображення у розвідках М. Іващенко (2011), Л. Семеновської (2014), К. Осадчої (2017), Т. Деркача та Ю. Мельник (2018). Разом з тим, наразі акцент компетентнісної рамки тьютора зроблений на тьюторингу у вищій школі або тьюторингу академічного спрямування, тоді як специфіка супроводу тьютором соціального розвитку дитини та виховне спрямування тьюторської діяльності з орієнтацією на молодший шкільний вік, лише побіжно висвітлюється у наявних працях.

Найбільш дотичним, виходячи зі специфіки нашого наукового дослідження, є тлумачення тьюторської компетентності Т. Кравцової (2019, с. 90), яка визначає її як інтегративну якість педагогічного працівника, що має сформовані особистісні й професійні якості, уміння та знання, що дають йому можливість реалізовувати таку тьюторську діяльність, як наставництво та підтримку, консультування і фасилітацію, супровід учасників освітнього процесу у ході побудови та втілення індивідуальної освітньої траєкторії. Синтезуючи окремі визначення тьюторської компетентності із доробку зазначених вище вітчизняних науковців, особливо О. Гармаш, Т. Кравцової та К. Осадчої, зважаючи на результати власної дослідницької діяльності автора, маємо резюмувати, що під тьюторською компетентністю слід розглядати сукупність знань та практичних навичок, особистісних рис та чеснот педагогічного працівника, які дозволяють йому ініціювати та здійснювати суб'єкт-суб'єктну взаємодію з ввіреними йому учнями (тьюторантами) у відкритому варіативному особистісно зорієнтованому виховному просторі.

Як засвідчує проведений теоретичний аналіз, єдиної позиції щодо вичерпного переліку компонентів тьюторської компетентності наразі у вітчизняній науці не сформовано, однак у своїх дослідженнях науковці виділяють наступні її складові:

- загальнопедагогічна компетентність, володіння інноваційними продуктивними технологіями навчання (проектний метод, навчання у співробітництві, розвиток критичного мислення) та прийомами особистісно зорієнтованої педагогіки; креативністю, комунікабельністю й цифровою грамотністю, знаннями у галузі андрагогіки (Іващенко, 2009, с. 207);

- організаційні навички; системне, стратегічне і критичне мислення; знання індивідуальних психолого-педагогічних особливостей своїх тьюторантів; здатність до створення ситуації успіху (Гармаш, 2019, с. 29);

- прагнення до співпраці, співтворчості та співробітництва; здатність до аналізу, порівняння і проектування професійних дій згідно з індивідуальною траєкторією тьюторанта; вміння добирати відповідні форми та методи організації освітнього процесу, враховуючи природні здібності тьюторантів та урізноманітнюючи їх спільну діяльність, покликану на самоосвіту та самовиховання (Семеновська, 2014, с. 125);

- здатність до налагодження успішної суб'єкт-суб'єктної комунікації у ході тьюторського супроводу дитини, підвищення рівня її мотивації; високі рівні особистої толерантності, емпатії, емоційного та соціального інтелектів, вимогливості та об'єктивності (Кравцова, 2020, с. 237);

- здатність до організації відкритого освітнього простору, виходячи із врівноваженого збалансування умов зовнішнього середовища (соціально-економічних, політичних, екологічних прогнозів), потреб замовників освітніх послуг та самого тьюторанта (Касьярум, 2013, с. 104).

Відповідно до ряду наукових розвідок сформульовано й окремі позиції щодо критеріїв та рівнів сформованості готовності педагогів до тьюторської діяльності у закладах загальної освіти.

Серед критеріїв такої готовності наразі виокремлюють (Меркулова та ін., 2020, с. 66):

- критерій мотивації (до вивчення спеціалізованих дисциплін та виконання проблемних завдань у практиці тьюторського супроводу);
- критерій когнітивності (володіння базовими знаннями з тьюторської діяльності та готовність до впровадження інтегрованого підходу у ній);
- критерій діяльності (володіння сучасними освітніми технологіями, рівень розвинутої навичок інноваційної компетентності, самоінтерпретації й самовизначення персонального професійного стилю).

Доповнює цілісність розуміння тьюторської компетентності доробок щодо рівнів її сформованості, відповідно до якого наразі виділяють високий (творчий), середній (реконструктивний) та низький (репродуктивний) рівні (Гармаш, 2020, с. 54). Апелюючи до зазначених досліджень, резюмуємо, що стартова позиція та темп професійного вдосконалення, рівень стійкості інтересу та замотивованості, здатність до розвитку тьютора прямопропорційно впливають на якість реалізації технології тьюторського супроводу, тож інноваційний заклад загальної середньої освіти, що її впроваджує, має здійснювати виправданий рекрутинг, а також постійно інвестувати у професійний розвиток осіб, залучених до тьюторської діяльності.

Конструювання авторської структурно-функціональної моделі тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів є важливим у нашому дослідженні для спрощеного уявлення структурно-створеного розумового конструкту відтворення аналога-оригіналу, що дозволяє визначати взаємозв'язки між його блоками та функціями. Побудована нами структурно-функціональна модель тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів (див. рис. 3.1) викристалізовується на засадах гуманістичної соціокультурної парадигми, фундаментом якої є системний та інтегративний підходи до особистісно орієнтованого виховання, розвитку соціальності та культури, відкритості освітнього середовища. Розроблена нами авторська структурно-функціональна модель тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів охоплює такі блоки як концептуально-цільовий, змістовний, процесуальний та результативний.

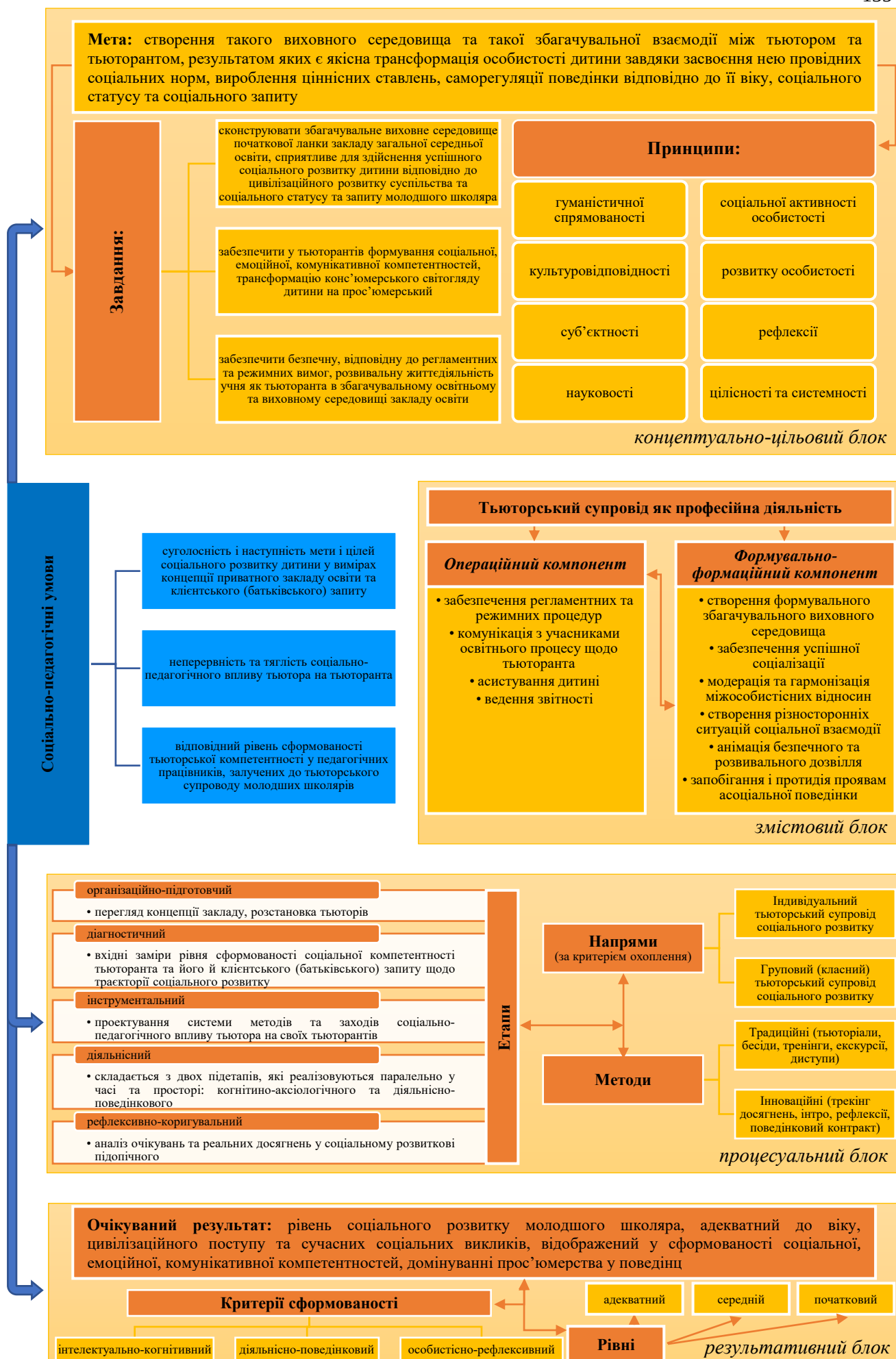


Рисунок 3.1. Структурно-функціональна модель авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів

Концептуально-цільовий блок, крім мети і завдань тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, окреслених вище, охоплює також принципи, основними з яких було виділено наступні:

- гуманістичної спрямованості (розвиток соціальності з позицій визнання цінності особистості молодших школярів, їхнього безпосереднього права на свободу світогляду та думки, з апеляцією на їх соціальний та культурний бекграунд);

- соціальної активності особистості (орієнтація на активну життєву позицію тьюторанта, його залученість до соціально значущої діяльності та активної соціальної взаємодії);

- культуровідповідності (базується на культурно-історичних традиціях держави в контексті загальносвітових тенденцій розвитку культури та культурній специфіці й запиті родини як представника певної соціальної когорти, з огляду на її елітарність);

- суб'єктності (формування здатності молодшого школяра усвідомлювати себе носієм соціальних стратегій, здійснювати усвідомлений вибір у межах системи соціокультурних взаємин, зрештою – здатності бути стратегом власного життя);

- розвитку особистості (пріоритетність становлення, збагачення і вдосконалення соціальної та культурної сутності дитини, створення відповідних соціально-педагогічних умов та збагаченого виховного середовища закладу освіти);

- рефлексії (спрямування на розвиток рефлексивної спроможності, оцінку себе, оточуючої дійсності, власної ролі і місця у системі соціальних координат та соціального розвитку);

- науковості (базування тьюторського супроводу на науковій опорі та методологічних основах сучасної соціальної педагогіки як інтегративного знання);

- цілісності та системності (взаємообумовленість і взаємозалежність усіх компонентів моделі технології).

Змістовний блок структурно-функціональної моделі охоплює операційний та формувально-формаційний компоненти тьюторського супроводу як професійної діяльності, які, у свою чергу, передбачають цілий ряд конкретизованих задач.

Операційний компонент тьюторського супроводу учнів соціального розвитку початкової ланки у рамках експериментальної моделі, розробленої нами, полягає в адмініструванні освітнього процесу, учасником якого власне є школяр-початківець.

Основними завданнями тьютора у межах цього напрямку є:

- забезпечення регламентних та режимних процедур (облік присутності, взаємодія із сервісними службами школи щодо харчування, трансферу, медичного обслуговування дитини);
- комунікація з батьками, учителями та іншими працівниками школи щодо перебування дитини у школі, її участі в освітньо-формаційній програмі закладу;
- асистування дитині у виконанні завдань під час навчальних занять, допомога у підборі необхідного дидактичного матеріалу для навчання, контроль за наявністю необхідного навчального реманенту;
- ведення звітності щодо регламентних та режимних процедур, створення і ведення свідоцтва досягнень та корпоративного документа – SchoolPass.

Однак більш значущим у контексті особистісної трансформації дитини, безумовно, є формувально-формаційний компонент тьюторського супроводу соціального розвитку, який охоплює як навчально-пошукову діяльність дитини, так і безпосередньо соціальне зростання, навчання та виховання.

Аналіз експериментальної роботи дає можливість підсумувати, що конкретизованими задачами *формувально-формаційного компоненту* тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів приватного закладу освіти є:

- створення у класі формувального збагачувального виховного середовища;
- забезпечення успішної соціалізації дитини в умовах класного колективу та нових соціальних ролей;
- модерація та гармонізація міжособистісних відносин тьюторантів, сприяння у нарощуванні соціального капіталу дитини;
- створення різносторонніх ситуацій соціальної взаємодії між тьюторантами з метою формування і засвоєння ними нових якісних моделей поведінки;

- сприяння розкриттю особистісного потенціалу школяра, участь у його цілепокладанні та рефлексії,
- анімація безпечного та розвивального дозвілля й відпочинку молодших школярів, організаційне забезпечення «вільної гри»;
- запобігання і протидія проявам асоціальної поведінки у класі, поведінкова корекція, забезпечення правил та рутин колективу.

Процесуальний блок структурно-функціональної моделі розкриває процес реалізації технології на конкретних етапах її впровадження, конструювання яких здійснювалося відповідно до запропонованої В. Шахрай (2006), Р. Вайнолою (2008), Н. Гевчук та Т. Сметанюк (2013), І. Карповою (2015) поетапності соціально-педагогічних технологій.

Узагальнюючи напрацювання Р. Полешка (2011, с. 43), О. Горбачової (2018), Л. Москальової (2019) та результати нашої експериментальної діяльності щодо впровадження технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, визначимо 5 основних *етапів* цього процесу: організаційно-підготовчий, діагностичний, інструментальний, діяльнісний, рефлексивно-коригувальний.

На першому – *організаційно-підготовчому етапі* відбувається фіналізація концепції приватного закладу освіти, її перегляд відповідно до цивілізаційних змін та соціальних викликів сьогодення та адаптація відповідно до цього виховної концепції початкової школи, куди безпосередньо імплементується технологія тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів. Крім того, цей етап охоплює розстановку, у разі потреби – підбір, педагогічних працівників, що у подальшому будуть визначені тьюторами класів та залучені безпосередньо до тьюторської діяльності. Крім того, здійснюється аналіз контингенту учнів окремих класів з позиції тривалості їх перебування в учнівському колективі чи долучення напередодні початку нового навчального року.

Другий – *діагностичний етап* охоплює здійснення тьютором наступних вхідних замірів:

- рівня сформованості соціальної, емоційної та комунікативної компетентностей молодшого школяра;

- клієнтського (батьківського) та власне учнівського запиту щодо траєкторії їхнього соціального розвитку як тьюторантів.

На цьому етапі тьютор також виявляє індивідуальні мотиви і потреби підопічних, виступає своєрідним каталізатором процесу соціального зростання, активізуючи у тьюторантів прагнення до нового соціального досвіду.

Інструментальний етап спрямований на проектування системи методів та заходів соціально-педагогічного впливу тьютора на своїх тьюторантів: створення послідовності, у якій тьютор здійснюватиме впродовж навчального року глибинний індивідуальний тьюторський супровід; адаптацію матеріалів курсу «Я – особистість» відповідно до визначеної на діагностичному етапі специфіки як окремих тьюторантів, так і класного колективу, у цілому. На цьому етапі відбувається підбір інструментарію роботи тьютора, приводиться у відповідності до потреб та індивідуальних запитів його методична база, підбирається необхідний освітній контент, розробляються сценарії Інтро та рефлексивних занять, тематичних та кейс активностей.

Четвертий – *діяльнісний етап* складається з двох підетапів, які реалізуються паралельно у часі та просторі: когнітивно-аксіологічний та діяльнісно-поведінковий. Вони є найтривалішими серед інших та мають найбільший вплив на соціальний розвиток молодшого школяра. Використовуючи спеціалізовані методи тьютор під час діяльнісного етапу створює відповідне середовище закладу освіти та формує у своєму тьюторанті соціально позитивні ціннісні орієнтації та поведінку завдяки прищепленню, інтерналізації загальнолюдських і спеціальних знань, умінь, соціальному досвіду.

Рефлексивно-коригувальний етап є фінальним, під час якого тьютор разом із тьюторантом, аналізує досягнутий результат в особистісному зростанні, зіставляє очікування та реальні досягнення підопічного, визначає подальшу потребу/непотрібність тьюторського супроводу та окреслює вектори можливої співпраці у майбутньому.

Здебільшого, проходження цих 5 етапів тьюторського супроводу соціального розвитку у початковій школі є циклічним, може охоплювати річний період, як у

нашому дослідженні, або ж цикл початкової освіти (адаптаційно-ігровий у 1-2 класі чи основний у 3-4 класі), або ж навіть увесь термін навчання у школі I ступеня (4 роки).

Важливу роль у моделюванні соціально-педагогічної технології відводиться **результативному блоку**, який дозволяє здійснювати моніторинг соціального розвитку молодших школярів, забезпечуючи можливість отримувати оперативну інформацію щодо перебігу самого проектування, його результативності, виокремленні його переваг та хиб, своєчасному коригуванні цього процесу. Розглядаючи соціальний розвиток молодших школярів у результативному блоці, оцінюємо розвиток її сформованості за критеріями та рівнями, викладеними у попередньому розділі.

Отже, наведене вище обґрунтування дозволяє увести авторське тлумачення «технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів» як *цілеспрямовану діяльність, яка здійснюється тьютором як помічником вчителя початкових класів в освітньо-виховному процесі кожного із тьюторантів (учнів під супроводом) з урахуванням актуальних потреб їхнього розвитку, індивідуальних можливостей та здібностей, з метою підтримки в адаптації до умов і вимог школи, гуртування колективу, конструктивної міжособистісної взаємодії у системах «учень-учень», «учень-учитель», «дитина-батьки», формування соціальних компетенцій, ціннісних ставлень і оцінних суджень, емоційно-позитивного мікроклімату в класі і школі, моніторингу етапних досягнень у розвитку особистості та своєчасної їх корекції з використанням інтерактивних методів; реалізується відповідно до програми, з дотриманням визначених етапів та алгоритму.*

Таким чином, розроблена нами структурно-функціональна модель тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів базується на здатності готувати дітей до якісної виконання соціальних ролей, засвоєння соціальних норм та взаємодії з соціальним оточенням відповідно до визначених у ході констатувального експерименту сучасних соціальних викликів, реального стану

сформованості соціальної, комунікативної та емоційної компетентностей, клієнтського (батьківського) запиту.

3.2. Реалізація авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів: зміст та методи соціально-педагогічної діяльності

Авторська технологія тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів була зреалізована на формувальному етапі експерименту, який відбувався упродовж січня 2020 – травня 2021 року на базі 4 закладів освіти мережі приватних шкіл «КМДШ» (Приватний заклад освіти «КМДШ» (у формі ТОВ), Приватний заклад освіти «КМДШ» № 2 м. Київ, Приватний заклад освіти «КМДШ» Осокорки», Приватний заклад освіти «КМДШ» м. Львів) нами було здійснено експериментальну перевірку структурно-функціональної моделі тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів. До участі у експериментальній перевірці були залучені 24 учителі початкових класів, 24 педагогічних працівники (соціальні педагоги та практичні психологи), на яких покладено виконання обов’язків тьюторів, 9 представників шкільних адміністрацій, 396 молодших школярів 1-3 класів станом на початок формувального експерименту на його початку (2-4 класів на етапі його завершення).

Особливістю її реалізації було те, що в основу змісту авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів було покладено аналіз дотичності та компліментарності ціннісно-компетентнісної моделі учня та випускника мережі шкіл «КМДШ», яка наскрізно імплементована в освітній процес експериментальних закладів освіти.

Ціннісно-компетентнісна модель КМДШ, розроблена на підставі досліджень керівників глобальних компаній, презентованих у форматі доповіді «Майбутнє професій» на міжнародному економічному форумі в Давосі у 2016 році, охоплює 8 компетентностей (див. рис. 3.2): креативність, позитивне мислення, критичне мислення, проєктне мислення, helicopter view (далекоглядність), емпатію, комунікативність, адаптивність, які, на думку розробників, допоможуть

випускникам ефективно мислити, створювати та розуміти сенси, діяти та взаємодіяти в VUCA-сторіччі, яке має чотири визначальні характеристики: мінливість (Volatility), невизначеність (Uncertainty), складність (Complexity) та неоднозначність (Ambiguity) (Білас, 2020, с. 41).

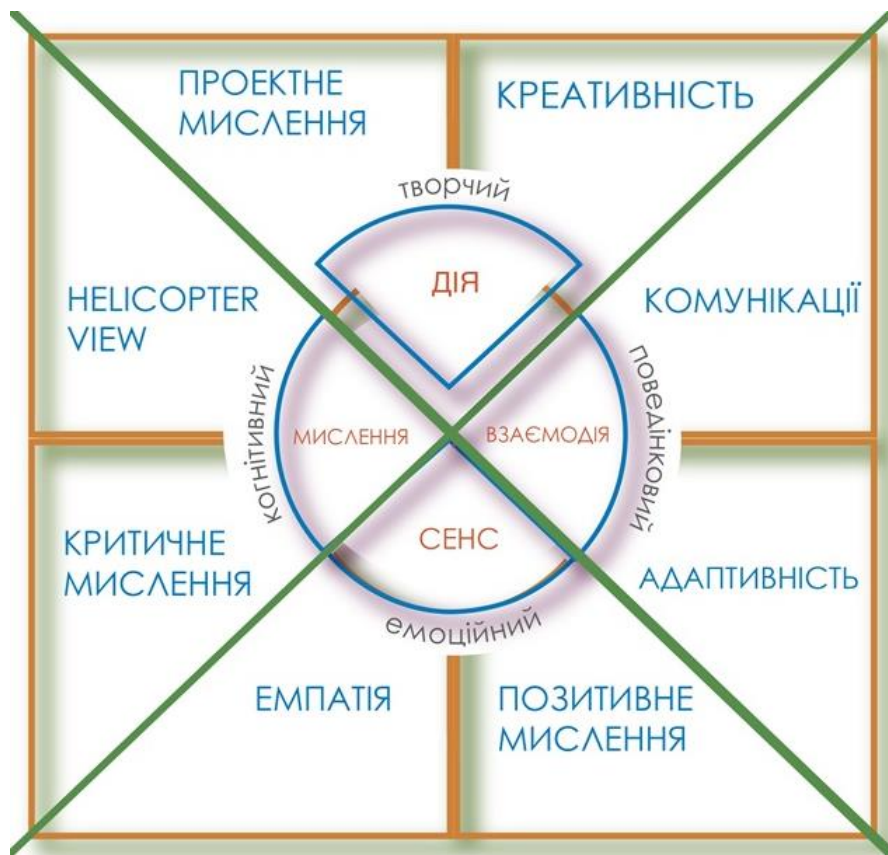


Рисунок 3.2. Ціннісно-компетентнісна модель учня та випускника мережі шкіл КМДШ

З метою співвіднесеності цінностей та компетентностей, що формуються у експериментальних закладах освіти відповідно до загальної концепції шкіл, та критеріїв соціального розвитку, визначених у ході нашого дослідження, наведемо тлумачення розуміння авторів складників цінносно-компетентнісної моделі (Білий та ін., 2019):

креативність – здатність створювати принципово нові ідеї, комбінувати попередній досвід в інноваційні та творчі рішення;

позитивне мислення – тип мислення, який орієнтує людину шукати і знаходити вирішення життєвих проблем, пошук можливостей, а не перешкод, гнучкість мислення;

критичне мислення – вміння швидко орієнтуватись у рухливому потоці даних, знаходити, аналізувати та використовувати достовірну інформацію, розпізнавати маніпуляції та протидіяти їм;

проектне мислення – погляд на ідеї та проблеми як на проекти, орієнтованість на результат та здатність обирати ефективні інструменти, розраховувати ресурси для досягнення поставлених завдань;

helicopter view (далекоглядність) – широта світогляду, вміння розуміти окремий процес як частину загальної системи, ефективно ухвалювати рішення, розуміючи взаємозв'язок тактичних дій і стратегічних планів;

емпатія – усвідомлене співпереживання іншій людині, розвиток власного емоційного інтелекту, що сприяє розбудові сталих та глибоких взаємостосунків з іншими.

комунікативність – вміння якісно та послідовно виражати власну думку, вибудовувати конструктивну комунікацію, презентувати свої ідеї та приймати критику;

адаптивність – здатність ефективно функціонувати в умовах, що постійно змінюються, розпізнавати зміни та віднаходити ефективні алгоритми поведінки; це гнучкість в поведінці, що поєднується з високою стресостійкістю та комунікаційністю.

Виходячи з матриці дотичності та компліментарності критеріїв соціального розвитку та компонентів ціннісно-компетентної моделі мережі приватних шкіл «КМДШ», вбачаємо суголосність та взаємоузгодженість освітньої концепції закладу, а, отже, доцільність упровадження у ньому технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів (див. рис. 3.3), адже синергетичних ефект їхнього поєднання і є основою того збагачувального виховного середовища, моделювання якого і є однією з задач інноваційної приватної школи. Найбільш компліментарний зв'язок простежується між критеріями соціального розвитку та такими компонентами ціннісно-компетентної моделі як далекоглядність (*helicopter view*), емпатія, комунікативність та адаптивність.

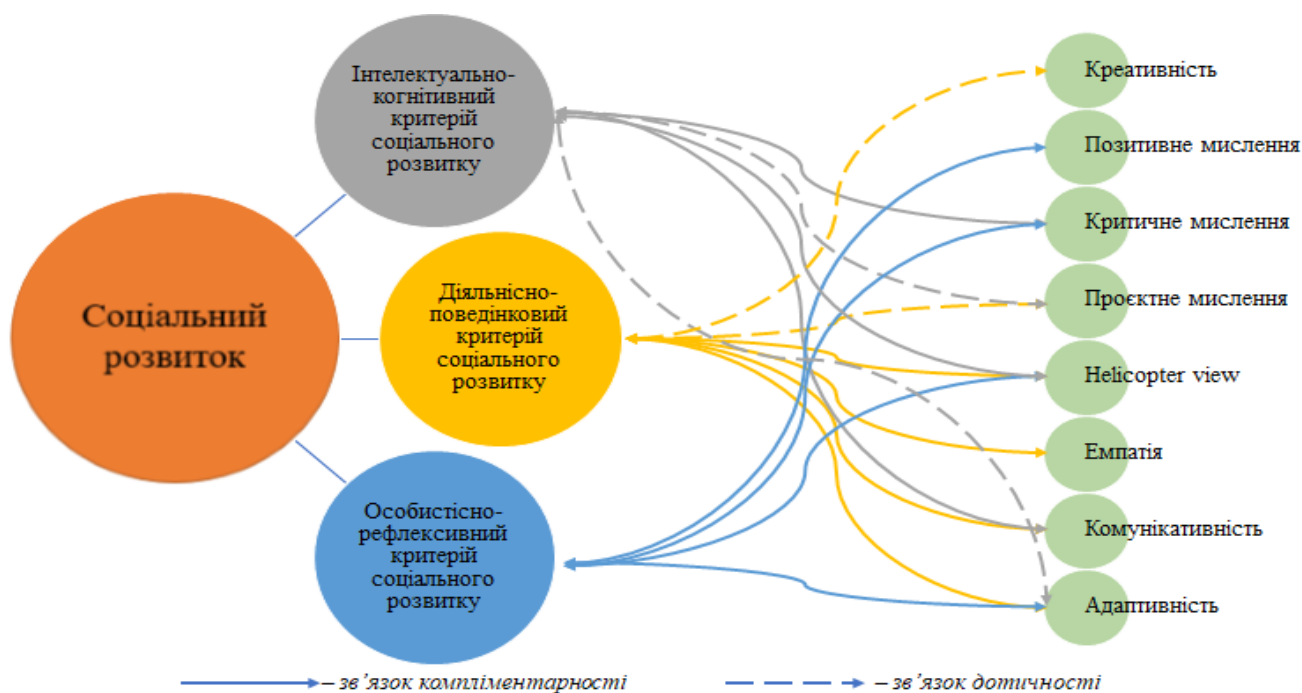


Рисунок 3.3. Матриця дотичності та компліментарності критеріїв соціального розвитку та компонентів ціннісно-компетентнісної моделі мережі ПЗО «КМДШ»

Щодо підбору методів та прийомів, на яких ґрунтується тьюторський супровід, то сьогодні проблематиці розробки специфічно тьюторських технік в умовах шкільного навчання присвятили свої наукові праці такі вітчизняні дослідники як Е. Барієва, Т. Топорков, О. Максимов, Т. Шевчук, Н. Чаюн, А. Вітюк, Н. Коновенко, Є. Осадчук, Л. Єрьоміна, І. Кравченко, А. Познякова, Т. Швець, Г. Скиба, К. Осадча.

Зокрема, основними групами методів тьюторського супроводу навчання базовим предметам доцільно виділити наступні (Барієва & Топорков, 2018, с. 9; Максимов & Шевчук, 2017: 155):

- практико-орієнтованої діяльності;
- проблемного навчання;
- проєктні;
- психодіагностичні;
- активного навчання;
- аналізу та самоаналізу;
- бінарні;
- дистанційного навчання;

- портфолію.

Схожі, але з певною деталізацією, методи та техніки тьюторського супроводу, однак також з позиції навчальної діяльності, пропонують інші автори, доповнюючи зазначений вище перелік групою активних і інтерактивних методів, дискусійних методів (мозкові атаки), кейс-методом, методом бесід та есе (Чаюн, 2020, с. 15; Вітюк та ін., 2020; Кравченко, 2020, с. 107).

Окремо ряд науковців виділяє групу методів тьюторського супроводу у дистанційному навчанні (Зарішняк, 2020, с. 4) та конструюванні індивідуальних освітніх маршрутів: методи ситуативного аналізу, портфолію); методів тьюторського супроводу у відкритій освіті (дебати, соціально-контекстна освіта) (Єрємін & Познякова, 2019, с. 183).

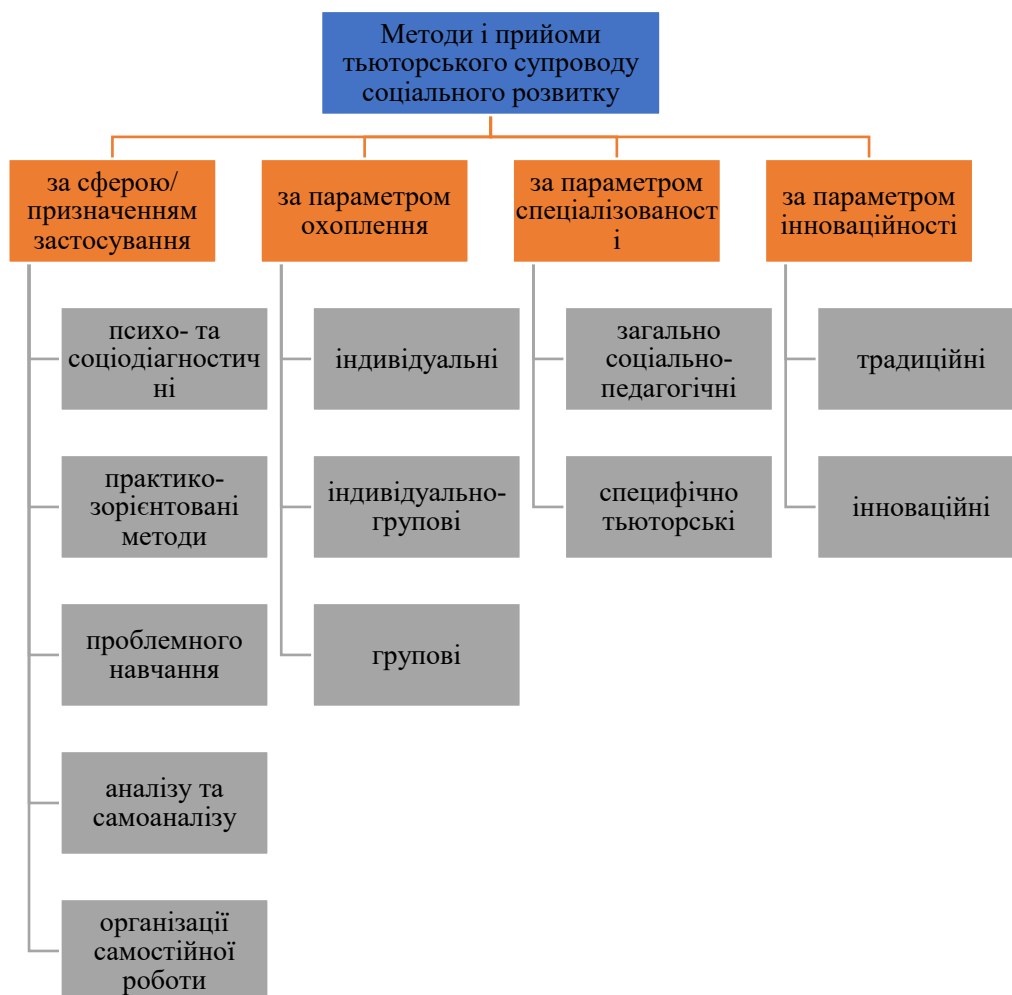


Рисунок 3.4. Авторська класифікація методів і прийомів тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів

Така орієнтація на академічне спрямування, а не соціально-педагогічне, обумовила створення нами *авторської класифікація методів і прийомів* тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, яка розширює існуючі класифікації з урахуванням розширеного вектору тьюторської діяльності. Так, у ході формувального експерименту під час технологізації тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів нами було узагальнено, що усі застосовані методи та прийоми, їх групи можна класифікувати за 4 параметрами (див. рис. 3.4): за сферою/призначенням застосування, за параметром охоплення (індивідуальні, індивідуально-групові, групові), за параметром спеціалізованості (загально соціально-педагогічні та специфічно тьюторські) та за параметром інноваційності (традиційні та інноваційні).

Додатково детальніше проаналізуємо дефінітивний критерій сфери/призначення застосування методів та прийомів тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, що об'єднав у собі 5 груп:

- психо- та соціодіагностичні (анкетування, тестування, індивідуальні та групові консультації, консультування з вибору векторів розвитку талантів та рання кар'єрна профілізація);
- практико-зорієнтовані методи (тьюторіали, тьюторські бесіди чи години, інструктаж, тимбілдінг, трекінг особистісного зростання, групові та індивідуальні сесії фасилітації та коучингу; поведінковий контракт);
- методи проблемного навчання (вирішення навчальних кейсів поводження у типових і атипових життєвих ситуаціях, тренінги, школи інтерактивного навчання);
- методи аналізу та самоаналізу (формування здатності до рефлексії та саморефлексії освітньої та виховної діяльності, аналізу та самоаналізу здібностей та схильностей, створення портфоліо);
- методи організації самостійної роботи (індивідуальної чи у групах: робота над проєктом).

Технологізація тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів вбачала експериментальну перевірку доцільності та ефективності

застосування різних методів та прийомів, найбільш дієвими серед яких, були визначені наступні (які надалі й будуть предметно репрезентовані):

- загально соціально-педагогічні: бесіда, соціальний (благодійний) проєкт, ігри та ігрові інтеракції (регулятивні, мотиваційні, пізнавальні, імітаційні);

- специфічно тьюторські: тьюторіал, Інтро та рефлексивне заняття, заняття у межах корпоративного авторського курсу «Я – особистість», трекінг особистісного зростання (з використанням авторського дидактичного інструменту «Альбом особистісного зростання»), поведінковий контракт, профайл тьюторанта.

Безумовно, частина із зазначених вище методів і прийомів, таких як бесіда, соціальний (благодійний) проєкт, рефлексія не є новими для вітчизняної соціально-педагогічної практики, однак завдяки їх імплементації у технологію тьюторського супроводу соціального розвитку або модифікації їхньої методики застосування у приватній школі, вони сприймалися інноваційно.

Розглянемо детальніше загально соціально-педагогічні методи і прийоми, що використовуються у рамках реалізації технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, та які були використані без істотної модифікації, поза тим, у комбінації між собою та авторськими інноваційними техніками, розробленими у ході формувального експерименту, на практиці продемонстрували свою синергетичну ефективність та взаємодоповнюваність.

Зважаючи на соціальний аспект особистості молодшого школяра, що проявляється у нерозривному зв'язку з індивідуально-особистісними чинниками, **бесіда** є не лише найтипівішим методом соціально-педагогічної діяльності, але й одночасно найтипівішим психологічним й біологічним фактом взаємодії, що визначає екологічність і безбар'єрність сумісного життя однієї особистості з іншими (Мусаєва, 2015, с. 120). Доцільність використання бесіди у тьюторському супроводі соціального розвитку молодших школярів підкреслюється ще декількома факторами: по-перше, спільністю за своєю суб'єкт-суб'єктної орієнтацією як самої технології, так і методу; по-друге, плюралізмом тем та спрямованостей, яким може бути присвячена така бесіда.

У ході тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів використовувалися різноманітні бесіди, як за своєю тематикою, так і причиною ініціювання, кількістю учасників, які узагальнено можна представити співставно з існуючою класифікацією їх типів (Павленко, 2017, с. 140):

- виховна поведінкова бесіда, яка розкриває питання правил та цінностей, звичаїв, традицій та рутин школи і класу, апелює до встановлених соціальних та правових норм, звертає до авторитетів для дитини (наприклад, із застосуванням біографічного методу);

- бесіда, що виховує у школярів громадянські якості – проводиться у патріотичному дусі, з апеляцією на традиції народу, усної народної творчості, сучасних історичних прикладів (воїнів АТО/ООС, волонтерів, меценатів);

- бесіда, спрямована на виховання соціальних, моральних та культурних якостей, слугує засобом розширення соціальних знань, вироблення в тьюторантів загальнолюдських цінностей, моральних понять; збагачує моральний досвід молодших школярів через розповідь та обговорення прикладів соціально гідної та високо моральної поведінки людей, що дозволяє позитивний поведінковий приклад у вихованні.

Наступним дієвим методом соціального розвитку молодших школярів є **соціальна (благочинна) проєктна діяльність**, метою якої є досягнення позитивних змін у соціальному середовищі учнівства, формування у них соціальних цінностей.

Розроблені та реалізовані під керівництвом тьютора учнівські благочинні проєкти є невід’ємною частиною процесу виховання у молодших школярах добра, емпатії, милосердя, при чому це виховання безпосередньо пов’язане із допомогою соціально незахищеним верствам населення, що в умовах здобуття приватної освіти, слугує додатковим інструментом комунікації про рівність та моральний обов’язок допомагати тим, хто потребує такої допомоги.

Залученість учнів до благочинних проєктів, серед іншого, формує соціальну компетентність та ціннісне ставлення до життя та здоров'я, родини, рідного краю, Батьківщини; створює умови самоактуалізації потреб щодо власного визначення і особистісної реалізації у лоні соціально-ціннісної діяльності, у референтній групі,

внаслідок чого відчувається не лише комфорт узгодженості командної діяльності, але й розвивається ініціативність, соціальна активність, закарбовується самооцінка, набувається авторитет та досвід успішної соціальної взаємодії, що у загальному, безумовно, є соціальним розвитком молодшого школяра (Алексєєнко та ін., 2015, с. 47; Малиношевський, 2013).

Роль тьютора в організації соціальної (благочинної) проєктної діяльності для молодших школярів є вирішальною, оскільки від правильного пояснення змісту та завдань проєкту, налаштування та створення мотиваційного підкріплення буде залежити інтерес та включеність молодших школярів. Крім того, враховуючи низьку організаційну спроможність молодших школярів, тьютор має відповідати додатково за координацію усього проєкту, здійснювати постійний моніторинг виконання доручень. Приклад тьютора та його активність – запорука активності тьюторантів, адже його позиція як соціально значущого дорослого, його приклад, емоції, які він переживає, під час розповідей про осіб, які стали цільовою групою соціального (благочинного) проєкту, є модельними та переймається молодшими школярами як соціально правильні.

У ході формувального експерименту у 2020/2021 навчальному році молодшими школярами з числа експериментальної групи було реалізовано ряд благочинних проєктів, з яких найбільш значущими та істотно важливими у формуванні соціальності тьюторантів можна виокремити наступні:

- благодійний ярмарок-презентацію творчих поробок, зроблених власноруч на уроках творчості, виручені гроші від реалізації продукції на якому були спрямовані на придбання рушників для дитячого інтернату (фотозвіт проєкту – Додаток Л). Під час реалізації цього проєкту вперше для частини дітей саме тьютор розкрив проблему шкіл-інтернатів та дітей-сиріт або таких, що позбавлені батьківського піклування. Примітно, що діти, які вирости у середовищі соціально-економічного благополуччя, були подивовані такими обставинами та наявністю дітей, які не мають батьків, тож з ентузіазмом долучилися до проєктної діяльності. Крім того, під час підготовки цього проєкту, одна із учениць експериментальної групи – першокласниця А. зізналася класному колективу, учителю та тьютору, що вона

також є усиновленою та пам'ятає роки перебування в інтернатному закладі, про що поділилася спогадами, після чого однокласники підтримали дівчинку та подякували, що вона перебуває разом з ними. Важливим елементом рефлексії цього проєкту є спільне обговорення у класних колективах листівки-вдячності, яку направили діти-вихованці інтернатного закладу молодшим школярам ПЗО «КМДШ», під час якого тьюторанти підкреслили вчергове значущість добродійної діяльності та співставили важливість її здійснення з позиції своєї економічної спроможності щодо осіб, що опинилися у складних життєвих обставинах;

- благодійну акцію із захисту тварин, що опинилися у притулку «SOS» (м. Київ). Оскільки однією із задач тьюторського супроводу є зміна світогляду із конс'юмерського на прос'юмерський, молодші школярі взяли участь в обговоренні проблем захисту безпритульних тварин та допомоги їм завдяки власному внеску у справу їх захисту. Кожному з учнів було запропоновано створити мистецький об'єкт або кулінарну поробку, які пізніше на благодійному аукціоні для батьків та педагогів були продані з метою придбання ліків, харчів та іграшок для тварин (фотозвіт проєкту – Додаток М). Соціальної значущості цього проєкту додає алгоритм передачі соціальної інформації: тьютор → тьюторант → батьки, до яких інформацію про зміст проєкту та його соціальну місію й важливість мали донести безпосередньо молодші школярі, загітувавши їх взяти участь у благодійному аукціоні та стати своєрідними «меценатами» цього проєкту. Завершення проєкту супроводжувалося традиційною рефлексією, на якій було підкреслено роль внеску кожного у досягненні як цілей сталого розвитку, так і загального благополуччя кожного;

- благодійну акцію «Коробочка хоробрості», реалізовану у співдії із БФ «Таблеточки», метою якої був збір іграшок та інших дитячих речей для дітей, що проходять стаціонарне лікування у 10 відділеннях НДСЛ «Охматдит», як «втішних призивів» за виявлену стійкість та сміливість під час болючих медичних процедур, що дозволяють переключити увагу з уколів та крапельниць на маленькі сюрпризи з коробочки хоробрості» (2020). У цьому проєкті також простежувалася провідна роль тьютора у правильному налаштуванні тьюторантів на важливість теми допомоги тим, хто її потребує. Підготовча робота полягала у правильному донесенні цілей

проєкту, формуванні у тьюторантів соціально-важливих рис емпатії, співчуття, хоробрості, мужності боротися за своє життя та здоров'я, розуміння значущості добродійної допомоги у можливості не здаватися та пройти лікування до фінального завершення. Правильне налаштування та тьюторські надихаючі спічі дозволити створити надзвичайно проникливу та глибоку атмосферу розуміння і підтримки, що дало змогу за 2 тижні зібрати серед учнів експериментальної групи 400 подарунків для «Коробочки хоробрості» (фотозвіт проєкту – Додаток Н). Цінним є досвід другокласника С., який настільки розчулився від історій про героїчність під час лікування однолітків та потребу їх підтримати, що впродовж періоду збору речей, абсолютно щодня приносив по 1-3 новій іграшці або речі (сумарно – 16), подаючи позитивний приклад своїм однокласникам, які теж підхопили його запал.

Також учні експериментальної групи під керівництвом тьюторів взяли участь у соціальному проєкті, спрямованому на надання зимових речей бездомним людям, який було втілено разом з Благодійною організацією «Молодь за мир». А тьюторанти-другокласники разом із тьютором ініціювали та втілили акцію зі збору солодошів «Солодкі мрії» у рамках партнерства з програмою «Опіка на відстані», що передбачала створення подарунків дітям-сиротам та позбавленим батьківського піклування, що проживають у ДБСТ або прийомних сім'ях (фотозвіт проєкту – Додаток П).

Не менш важливими методами, якими послуговувався тьютор у формуванні умов для соціального розвитку молодших школярів, є створення **ситуацій вільного вибору та стимулювання вибору**, які спонукають у тьюторантів пригадувати свій попередній соціальний досвід у аналогічних ситуаціях, аналізувати його та одночасно прогнозувати наслідки такого вибору. Моделювання різних ситуацій вільного вибору сприяє сильному емоційному переживанню дитини, оскільки вона має взяти на себе відповідальність за власний вибір, а це, у свою чергу, формує соціальну спрямованість її поведінки та має важливих виховний аспект (Павелків, 2004, с. 115). У той же час, спостерігаючи за розв'язком вчинків тьюторанта, тьютор

має можливість регулювати, стимулювати та коригувати соціально небажані моделі поведінки завдяки іграм, змаганням, заохоченням та санкціям.

У ході формувального етапу експерименту також було встановлено, що найкраще метод ситуацій вільного вибору та стимулювання вибору реалізовувати під час прогулянки на свіжому повітрі (яка за концепцією експериментальних закладів, разом із тим – більшості приватних шкіл повного дня, є щодня), коли тьюторанти не обмежені у просторі та мають самотійно або разом із тьютором анімувати своє дозвілля. На таких прогулянках почасти формуються мінігрупи за інтересами, у яких окремі учні демонструють своє лідерство, навчаються організовувати команду, визначати цілі спільного проведення часу, модерувати соціальні взаємини у групі однолітків. Тьютор може як займати роль виключеного із взаємодії груп спостерігача, так і активного учасника групи, що подає приклад успішної рольової моделі, здійснює коригування та надає зворотній зв'язок щодо розподілу ролей у мінігрупах.

Найбільш дієвим інструментом цього методу, як під час прогулянки, так і під час перерв, доречно виокремити ігри та ігрові інтеракції, які покликані на моделювання реальних життєвих ситуацій чи спільне вирішення проблем. Такі ігри сприяють формуванню навичок і умінь, узгодженості своїх інтересів та бажань, виробленню цінностей й створюють атмосферу взаємодії та співробітництва. Ігри та ігрові інтеракції, які найчастіше застосовує тьютор у межах методу ситуацій вільного вибору та стимулювання вибору, можна класифікувати за існуючою типологією на наступні (Галіцина, 2005, с. 34):

- імітаційні – направлені на діалогічну взаємодію тьюторантів з метою обміну духовними та матеріальними цінностями, залежно від соціального досвіду та соціального запиту;

- пізнавальні – спрямовуються на пізнавальну взаємодію через спілкування та співдію між тьюторантами з метою здобуття нових знань та соціальної інформації, їх систематизації та творчого вдосконалення;

- мотиваційні – полягають у діалогічній взаємодії тьюторантів, під час яких кожен із них займає власну позицію у ставленні до способів функціонування групи однолітків, окремих учасників, тьютора та учителя, самого себе;

- регулятивні – спрямовані на встановлення та ухвалення у групі певних правил діалогічної взаємодії між собою.

Основу авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, *розробленої й апробованої під час формувального етапу нашого експерименту*, складають:

- система соціального навчання та виховання, закладена у **корпоративний курс «Я – особистість»** Приватного закладу освіти «КМДШ», укладений відповідно до моделі ціннісно-компетентнісного розвитку для молодших школярів;

- **трекінг особистісного зростання** молодшого школяра, що реалізується за допомогою авторського інструменту – Альбому особистісного зростання «Зростати легко» для 1-2 класів та інших цифрових ресурсів;

- **Інтро** як універсальні заняття з цілебудування, розвитку соціального прогнозування та навичок обробки соціальної інформації;

- **рефлексивні заняття**, які покликані на аналіз соціальної динаміки класного колективу та соціального розвитку тьюторантів як особистостей;

- **профайл тьюторанта** як модифікація портфоліо молодшого школяра, реалізована у межах індивідуалізації соціального становлення дитини;

- **тьюторіали соціального розвитку**;

- **поведінкові контракти**.

Безумовно, найбільш цілісною та масштабною системою тьюторського впливу на особистість тьюторанта стала сукупність методів та прийомів, які закладені у корпоративний для мережі шкіл «КМДШ» **курс з ціннісно-компетентнісного розвитку для молодших школярів «Я – особистість»**.

Курс «Я – особистість» охоплює розвиток усіх 8 компетентностей, які включені до ціннісно-компетентної моделі, наведеної напочатку даного підрозділу, є циклічним та розвивається спірально упродовж 4 років навчання у початковій школі, рівномірно розкриваючи кожен модуль впродовж місяця.

Таблиця 3.1.

Витяг із програми корпоративного курсу «Я – особистість» експериментальних закладів освіти

№	Дата	Хвиля занурення	Цінність школи	Модельна компетентність	1 клас	2 клас	3 клас	4 клас
1	01.06.2009	Мандрівник	Взаємодія	Адаптивність	Адаптація до школи	Адаптація до школи	Адаптація до школи	Адаптація до школи
2	7-13.09				Навчальна мотивація, знайомство зі школою	Навчальна мотивація, знайомство зі школою	Навчальна мотивація, знайомство зі школою	Навчальна мотивація, знайомство зі школою
3	24-20.09				Інтегроване заняття з психологом: «Самопрезентація»	Інтегроване заняття з психологом: «Мій клас»	Інтегроване заняття з психологом: «Мій клас»	Інтегроване заняття з психологом: «Я в класі»
4	21-27.09				Моя супер сила (розвиток особистісних якостей)	Моя супер сила (розвиток особистісних якостей)	Моя супер сила (розвиток особистісних якостей)	Моя супер сила (розвиток особистісних якостей)
5	28.09-4.10	Україна	Взаємодія	Комунікації	Правила хорошого тону	Правила спілкування	Культура розмови по телефону	Правила хорошого тону
6	05.11.2010				Інтегроване заняття з психологом: поняття «дружба», портрет друга	Інтегроване заняття з психологом: «Справжній друг», портрет друга	Інтегроване заняття з психологом: «Труднощі у відносинах з друзями», портрет друга	Інтегроване заняття з психологом: «Сварка та бійка: як не висловлювати почуття»
7	12-18.10				«Класна» команда: які бувають ролі в команді, як вони змінюються	«Класна» команда: які бувають ролі в команді, як вони змінюються	«Класна» команда: які бувають ролі в команді, як вони змінюються	«Класна» команда: які бувають ролі в команді, як вони змінюються
8	19-25.10				Говорити чи бити (антибулінгова політика і конкретні інструменти протидії булінгу для кожного учасника процесу)	Говорити чи бити (антибулінгова політика і конкретні інструменти протидії булінгу для кожного учасника процесу)	Говорити чи бити (антибулінгова політика і конкретні інструменти протидії булінгу для кожного учасника процесу)	Говорити чи бити (антибулінгова політика і конкретні інструменти протидії булінгу для кожного учасника процесу)

Разом із тим, річний курс для кожного окремого класу також є логічно завершеним та у разі зміни учнем закладу освіти, дозволяє йому навіть за рік здобути базові соціальні знання та навички.

Заняття курсу «Я – особистість» для класів експериментальної групи були інтегровані як факультативні у розклад навчальних занять, проводилися тьютором за розробленою ним разом із представниками авторської групи курсу методичними розробками. Кожне заняття для кожного класу є унікальним, оскільки суб'єкт-суб'єктна взаємодія тьюторського супроводу передбачає щонайглибшу індивідуалізацію, а отже – такий підбір освітнього та виховного контенту, що будуть зрозумілі, співставні цілям та завданням означеним класним колективам.

Приклад календарно-тематичного корпоративного курсу «Я – особистість» планування на I чверть навчального року представлений у таблиці 3.1.

Попри схожість, а подекуди – ідентичність назв тем занять, їх зміст суттєво відрізняється, залежно від класу, а відповідно – інтелектуального та фізичного розвитку, соціального досвіду дитини. Розглянемо цю різницю, а також специфіку конструювання занять курсу «Я – особистість», у цілому, на прикладах методичних розробок окремих класів.

Так, для першокласників, які лише декілька днів як вступили у нову соціальну роль, адаптація є чи найважливішим запитом, реалізація якого у приватній школі покладається на тьютора як супроводжуючого класу. З цією метою його заняття з курсу «Я – особистість» має бути спрямованим на налагодження соціальної взаємодії у класі, сприяння в глибшому знайомстві дітей та пошуку у них спільних інтересів та захоплень.

Саме тому, методична розробка заняття курсу «Я – особистість» для 1-го класу включає у себе наступні підібрані та розроблені *вправи*:

Вправа 1 «Дружнє коло»

Усі діти разом з класною мамою та тьютором створюють коло. М'яч вручається дитині, яка в журналі записана першою. Її завдання: чітко вимовити своє ім'я + назву тварини, з якою вона себе асоціює + передати за годинниковою стрілкою м'яча сусідові. Гра триває до того моменту, доки м'яч не опиниться у першої дитини в руках.

Вправа 2 «Наша перша спільна подорож»

Це простий спосіб запам'ятати імена одне одного. Завдання – зібрати величезну кількість корисних речей, аби всім класом можна було вирушити в похід. Кожна дитина по черзі піднімається та озвучує однакову фразу: «Мене звати...і я візьму із собою...». Дитина має право назвати лише той предмет, назва якого починається на ту саму літеру, що й його ім'я: наприклад, Катруся бере ковдру, а Світланка – сірники.

Вправа 3. «Скрина знайомств»

На папірцях потрібно написати імена всіх дітей класу. Під час написання папірців кожна дитина піднімається зі свого місця, називає ім'я, а тьютор записує його на клаптику паперу. Папірці перемішати та скласти в скриню. Діти по черзі виймають записки. Завдання учня – згадати та вказати на однокласника з таким іменем.

Вправа 4. «Алфавіт знайомств»

Учитель навмання каже будь-яку літеру абетки. Діти, чиї імена починаються на цю літеру, по черзі піднімаються та відповідають на 5 однакових запитань:

Твоє ім'я?

Прізвище?

Улюблена страва?

Улюблений мультфільм.

Яких гурток відвідуєш?

Вправа 5 «Дорога в минуле»

Тьютор пропонує учням намалювати будинок, дорогу до нього, сонце та хмари. Будинок – це школа, запитує, якою діти уявляють школу, що вони про неї знають. І дає пояснення до символів малюнку: Дорога – шлях, який нам треба пройти (цей рік); Хмари – це певні страхи (те, чого діти бояться: напр., говорити перед класом; спілкування з іншими дітьми та вчителем; йти до школи тощо) і намагається з'ясувати/пояснити чому. Сонце – те, що їм подобається в школі, чому вони хочуть йти сюди. Далі пропонує намалювати себе біля школи, поговорити з дітьми про що вони мріють, якими хочуть бути через рік. Малюнки зберегігаються, в кінці року можна їх обговорити і проаналізувати, що у ставленнях, відносинах та відчуттях дітей змінилося.

Вправа 6 «Вікно» (як спосіб початкової самопрезентації).

Кожен з учнів малює вікно та ділить його на чотири частини. У них малює такі відповіді: у першій — що я люблю їсти, у другій — улюблене заняття, у третій — тваринка, яка мені подобається, у четвертій — що я люблю робити у вільний час.

Вправа 7 «Хаос»

Тьютор просить дітей розказати про своє літо, але зробити це одночасно з тим, щоб ходити класом, або ж за бажанням розказувати про це один одному пошепки. Зазвичай підіймається галас, ніхто не чує. Потім тьютор просить зробити те саме кількох дітей, але встановлює правила: слухати, не перебивати, не ходити класом. Так діти бачать, наскільки правила полегшують життя. Тьютор закликає тьюторантів до роздуму, для чого потрібні правила людям

Вправа 8 «Фішки»

Проговорюються правила класу, діти доповнюють. Тьютор разом із учнями створюють на стіні вибірку з правил (приклади представлені у рис. 3.5), в кінці тижня можна домовитися ліпити наліпки на ті правила, з яким вдалося впоратися, а також обговорюють, чого не вдалося впоратися з іншими, які наслідки це мало (якщо були якісь неприємні ситуації), акцентують увагу, що їм буде приділяти більше уваги.



Рисунок 3.5. Приклади графічних організаторів правил, що створюються тьютором на підставі обговорень класних правил

Натомість для другокласників, які уже протягом першого року навчання спільно взаємодіяли та у яких немає потреби повторно знайомитися, існує цілком доречна потреба оновити існуючі взаємозв'язки або навіть переглянути їх у бік покращення, що виправдано зробити у вигляді гри, де тьюторантам у вигляді покрокового квесту-лабіринту, що моделюються на підлогу класу (або покриття вуличного майданчика), пропонуються завдання на пошук та розповідь фактів про себе та про один одного (див. рис. 3.6). Логічним завершенням такого лабіринту є рефлексивна частина заняття, що передбачає акцентування на схожості однолітків, повазі одне одного та допомозі.

Для більш старших дітей – третьокласників та четвертокласників, цілком виправданим заняття курсу «Я – особистість» починати з проблемного запитання. Наприклад, для першого уроку це може бути: «Як ви вважаєте, чому вміння адаптуватися є важливою життєвою навичкою?».

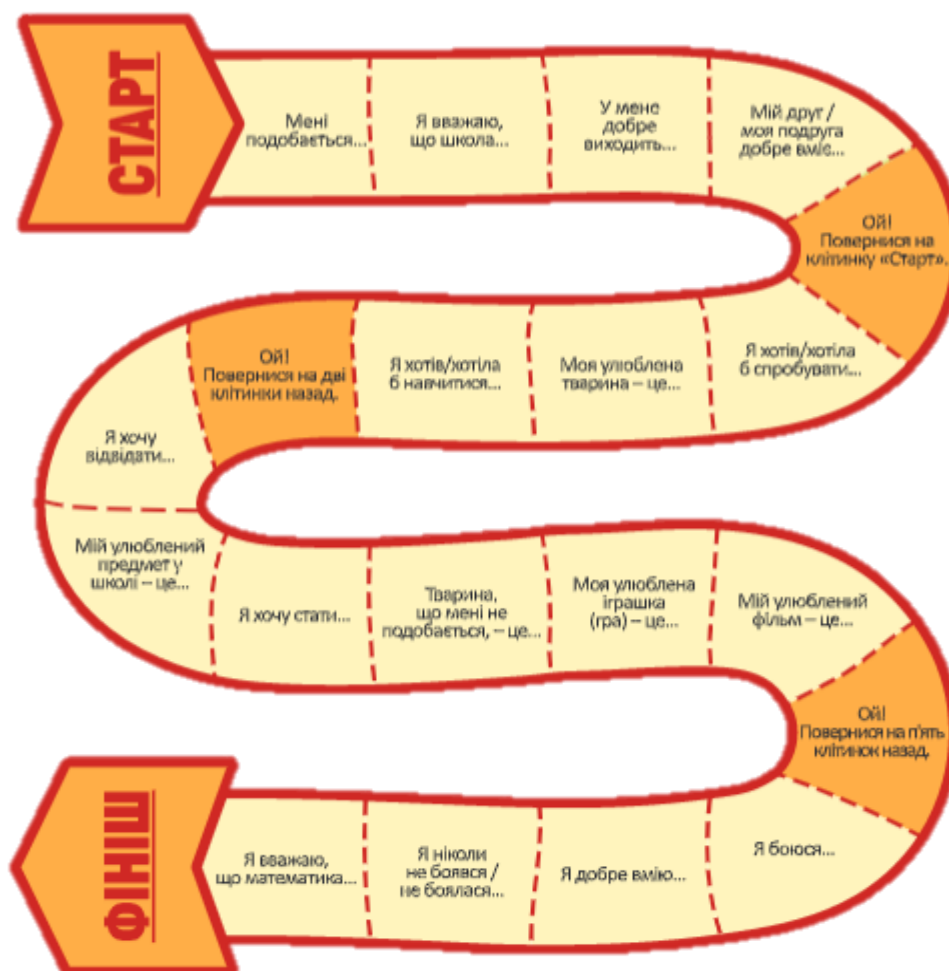


Рисунок 3.6. Макет гри-лабіринту, присвяченої на поглиблення знань учнів один про одного, що реалізовувалась на занятті «Я – особистість» у 2-ому класі

Тьютор проводить із класом живе обговорення, резюмуючи, що адаптація – здатність живого організму пристосовуватися до мінливих умов навколишнього середовища, що виробилась у процесі еволюційного розвитку. Без адаптації неможливо було б підтримувати нормальну життєдіяльність організму, його пристосовування до різноманітних змін навколишнього середовища – кліматичних, погодних тощо.

Після дискусії однолітків, що таке адаптація, та яка її цінність, тьютор може запропонувати комплекс вправ, представлених нижче:

Вправа 1 «Презентація однокласника»

Учні об'єднуються в пари. Протягом кількох хвилин діти спілкуються один з одним, дізнаючись про захоплення, уподобання, улюблені ігри тощо. Потім усі діти сідають у коло, кожна пара повинна якнайкраще представити свого друга з пари, зробивши йому рекламу перед учнями всього класу.

Вправа 2. «Сонце світить на...»

Учасники сидять або стоять у тісному колі. Одна особа стоїть всередині кола і кричить: «Сонце світить на...», а потім вказує на предмет одягу або колір, який є в когось з учасників. Наприклад, «сонце світить на того, у кого карі очі» або «сонце світить на того, хто в синьому платті» тощо. Усі власники зазначеного кольору або предмета одягу міняються місцями один з одним. Новий учасник стає в середину кола і гра триває. Така активність додає уважності до кожного та позитивного настрою.

Практичною частиною першого заняття було обрано вправу «Дерево очікувань», сила якої полягає у проєктуванні своїх особистісних і соціальних змін впродовж навчального року, а тьютор робить акцент на паралелі, що у час, коли дерево зростає, корені його підтримують та укріплюють, а цими коренями є однолітки та однокласники, тьютор та класна мама, які сприяють міцному зростанню, після чого відбувається модерована тьютором рефлексивна частина заняття.

У цілому, увесь курс «Я – особистість» побудований на перетині та логічному чергуванні й взаємодоповненні різноманітних прийомів та інструментів, що сукупно складають **3 групи методів взаємодії** з молодшими школярами за класифікацією О. Савченко (2009): пізнавально-дослідницькі; методи зворотнього зв'язку, соціального порівняння і проєкції; ігрові та діяльнісні методи.

До першої групи методів – *пізнавально-дослідницьких* – належать ті прийоми і методи, що охоплюють формування конкретних соціальних і моральних знань, пояснюють зміст соціальних категорій на конкретних прикладах із життя, застосовуючи для цього творчість та експерименти, у тому числі – соціальні. Зокрема, до цієї групи належать етичні бесіди, «дискусійна сітка», «запитання до дорослого», прийоми «філософії для дітей». Оскільки метод бесід був розглянутий вище, зацентруємо увагу на інших методах, які попри своє різноманіття, мають спільну орієнтацію – вони присвячуються тематиці правил поведінки та комунікації як у школі, так і вдома, на вулиці чи у громадських місцях, завдяки ним у дитини формується соціальне знання про позитивні та негативні, прийнятні та неприйнятні якості й риси характеру людини, формується ціннісне ставлення до людини та природи.

Наприклад, застосовуючи багатоцільовий графічний організатор для розгляду бінарних відповідей у процесі дискусії «Дискусійна сітка», тьютор аналізує зі своїми тьюторантами віртуальні або реальні ситуації, а потім завдяки інсценізації готує соціально схвальні й доречні варіанти поведінки та характери взаємодії, окрім того, визначає причини конфліктних або недоречних ситуацій, що сталися, поступово підводячи молодших школярів до висновків, що саме їх поведінка формує ставлення оточуючих до їх та про їхню роль у колективі (Гнатенко, 2019).

Інтегруючи підходи «філософії для дітей» у заняття курсу «Я – особистість», тьютор досягає діалогічного характеру уроку, що розкривається у вільному взаємообміні міркуваннями щодо різноманітних життєвих проблем. Учні під керівництвом тьютора самостійно пропонують аналогічні до окресленого в історії підходи до власного життя, накопичуючи таким чином практику зняття емоційної напруги, що розвиває у собі терпимість, знаходячи розумні компроміси у міжособистісних конфліктах (Наумкіна, 2017; Горбачук-Наровецька, 2010).

Крім того, курс «Я – особистість» акцентує особливу увагу на розвитку емоційної культури тьюторантів як невід’ємної частини їхнього соціального розвитку. Під час виконання завдань, інтегрованих у програму курсу, тьютори використовують дієві для цього напрямку тьюторської діяльності прийоми, які дозволяють досягати наступних, виокремлених науковцями як пріоритетні цілі (Груша, 2009, с. 14):

- формувати свідомість молодших школярів завдяки роз'ясненню конкретних моральних норм та правил адекватного емоційного реагування, сприяння насиченню знаннями щодо емоційної сфери людей;

- формувати сприйнятливую поведінку для вироблення соціального досвіду взаємодії відповідно до моральних норм та цінностей завдяки показу і роз'ясненню практики виявлення емоцій, переживань, хвилювань, способів усунення небажаного або несвоєчасного, або непомірного емоційного стану;

- стимулювати обрання соціально схвальних моделей поведінки у способи, що передбачають схвалення та подяку, педагогічні й колективну оцінки поведінки.

З метою кращого закріплення матеріалу курсу «Я – особистість» виключно для першокласників у експериментальних закладах освіти тьюторам було запропоновано проводити 1 додаткове заняття на тиждень за спеціалізованою методикою edutainment – *навчання «education» через гру «entertainment»*.

Обґрунтованість використання цього педагогічного методу у викладанні курсу «Я – особистість» полягає у поєднанні гри як одного із основних, знайомих та цікавих молодших школярам провідних видів їх діяльності, що синхронізується із специфікою адаптаційно-ігрового циклу початкової освіти, передбаченого Державним стандартом початкової освіти, та власне соціального навчання й соціального виховання, пошук найдієвіших форм для здійснення яких і є одним із пріоритетів роботи тьютора щодо організації своєї формувально-формаційної діяльності (Малишко & Бондаренко, 2020, с. 115; Завгороднюк, 2014, с. 44).

Перевагою викладання курсу «Я – особистість» за допомогою методу edutainment є використання різноманітних сучасних дидактичних ігор та засобів наочності: наприклад, використовуючи Rory's Story Cubes частина класу послідовно складає історію, а інша – вишукує логічні неузгодженості. На заняттях першокласники відтворюють деформований текст; переміщуючись класною кімнатою «голосують ногами» за правдивість або фейковість озвучених вчителем тверджень, аргументуючи на імпровізованих дебатах позиції «pro» та «contra». Гарним інструментом розвитку навички «аналіз поведінки» є адаптована для найменших школярів карткова гра "YENOT ДаНетки", у ході якої учасники відточують мистецтво ставити точні запитання та шукати «підводні камені» будь-якої соціальної ситуації.

Надалі методику edutainment можна інтегрувати у планові заняття курсу «Я – особистість» без виділення додаткових годин навантаження. Така комбінація курсу спонукає найменших школярів шукати самостійні та оригінальні відповіді на неочевидні запитання, одночасно ставлячи свої ж відповіді під сумнів. Взагалі, заняття курсу час від часу доречно розпочинати з проблемного запитання, які, наприклад, під час хвили «Еволюція» виглядають так: у 1-му класі «Що спільного між куркою і динозавром?» (а, насправді, за останніми генетичними дослідженнями, свійська птиця є ледь не прямим нащадком вимерлих наприкінці крейдового періоду велетнів); у 2 класі «Чому не замерзли первісні люди?», коли варто обговорити появу вогню, первісних одягу та будівель, безпеки під час користування вогнем. Третьокласники занурюються в епоху Античності із запитанням: «Чи може сонце стати зброєю?», обговорюючи «сонячні винаходи», у тому числі – «промені смерті» Архімеда, що є пропедевтикою прикладної науки. Випускники початкової ланки у 4 класі самостійно встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між побутовими умовами середньовічного міста та поширенням інфекційних хвороб, висловлюючи припущення «Чому чуми сьогодні не існує?».

Надзвичайно важливим елементом формуально-формаційного складника тьюторського супроводу соціального розвитку є проведення *Інтро* (від англійського – introduce – уводити, представляти) – заняття, під час якого учні разом із тьютором обговорюють майбутній тиждень, окреслюють власні цілі, аналізують світові новини (у рамках компетентності) та діляться власними очікування (Альохін, 2020а). Найпродуктивніше Інтро розміщувати у розкладі щопонеділка та щораз будувати його за різноманітними сценаріями.

Сама ідея Інтро є своєрідною адаптацією, з урахуванням зміни цілей та акцентів на соціальний розвиток школяра, методу оптимізації взаємовідносин в учнівському колективі «Коло», що за своїми концептуальними засадами спрямована на залучення усіх зацікавлених осіб до обговорення будь-якої важливої для класного колективу проблеми та спільного ухвалення рішення (Коваль, 2009; Гайдамашко, 2016). та обов'язкового для Нової української школи «ранкового кола», яке сприяє виявленню освітніх інтересів дітей та їх соціалізації, плеканню колективу однолітків, у цілому (Ніколаєва, 2020, с. 98; Новицька, 2020, с. 230).

Зважаючи на такий симбіоз, призначання Інтро є дуалістичним: з одного боку, таке заняття сприяє формуванню гармонійних взаємин та сприятливого психологічного клімату у групі однолітків, з іншого – осмисленню та вербалізації своїх цілей, більшість яких безпосередньо пов'язана із соціальною взаємодією у класі. Крім того, на цих заняттях (завдяки хоч і добровільній, але фронтальній залученості тьюторантів), частина часу невід'ємно присвячується формуванню цінностей, засвоєнню, повторенню або встановленню правил поведінки, ухваленню важливих рішень для класу, розв'язанню конфліктних ситуацій конструктивним шляхом.

Відбуватися Інтро може за різними сценаріями. Наприклад, у вигляді презентації головних подій\тем тижня, що очікує учнів; обговорення проблемного питання в загальногруповому та мінігруповому форматах (на кшталт, при опрацюванні компетентності «Емпатія» тьютор ставить проблемне запитання: «Звідки беруться емоції? Чому важливо про них говорити? Чи важливо розуміти, що відчуває інша людина і чому?»).

Під час Інтро у класах початкової ланки відбувається групове цілепокладання, метою якого є підвищення рівня довіри та взаємодії в класі, додаткова соціальна мотивація цілепокладання та досягнення цілей учнями. За потреби, тьютор формулює для учнів класу цілі, які можуть об'єднати і допомогти з груповою динамікою. У такому занятті тьютор модерує процес, схожі цілі пробує об'єднати (щоб учні спільно докладали зусилля для досягнення цілей і мотивували один одного). Учні, слухаючи один одного, можуть відкрито пропонувати допомогу в досягненні цілей, до чого їх спонукає тьютор.

Результатом такого цілепокладання у початковій школі, що реалізується завдяки Інтро, є проектування передбаченого результату діяльності учня, адже діяльність, позбавлена будь-якої завчасно визначеної мети, є непродуктивною, а подекуди – безглуздою. А, оскільки, приватна школа орієнтована на навчання та виховання розвинутої особистості випускника як майбутнього суб'єкта суспільної та трудової діяльності, інтро допомагає учню формувати навичку планувати та узгоджувати свою соціальну практику вже з початкової школи. Останнє є вкрай важливими у контексті соціального розвитку, адже в особистості молодшого школяра акумулюється своєрідний соціальний досвід, в тому числі отриманий від тьютора та середовища

класу; а саме цілепокладання під час інтро спонукає дитину при обранні цілей відповідати певному еталонові соціально значущих дорослих, рольовим очікуванням оточуючих людей, відтворювати зміст і певні структурні елементи діяльності у типовій формі.

Взаємопов'язаними із заняттями Інтро є *рефлексивні заняття*, що організовуються тьютором наприкінці навчального тижня. Ґрунтуючись на базовому розумінні рефлексії як джерелі внутрішнього досвіду дитини, засобі її самопізнання та спроможності до самооцінки, аналізу своїх дій, мотивів, настрою, вчинків та співставлення з діями та вчинками оточуючих (Костюк, 1989, с. 168), рефлексивні заняття у рамках технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів набули значення фактору трансформації їхнього ставлення до себе та однолітків, погляду на світ. Завдяки рефлексивним заняттям в тьюторантів формується здатність не просто приймати соціальні знання на ряду з іншими на віру від соціально значущих дорослих, а розглядати та оцінювати власні дії та міркування, виробляти власні уявлення про цінності.

У ході формувального експерименту тьютори застосовували різні сценарії рефлексивних занять, базовані на їх почерговій зміні, прагнучи пропрацювати кожен із сфер людської сутності, окреслених у науковому знанні (Легін, 2011, с. 121):

- фізичній сфері (у межах дихотомії «встиг – не встиг»);
- сенсорній сфері (спрямовані на розвиток самопочуття, що виявляються у межах «комфортно – некомфортно»);
- інтелектуальній сфері (що розкриває запитання «Що зрозумів? Що усвідомив?», «Що не зрозумів?», «Які мав труднощі?»);
- духовній сфері (що є певною інтегральною категорією та висвітлює соціальний прогрес або стагнацію: «творив або руйнував себе або інших»).

Оскільки роль тьютора є визначальною в організації рефлексивного заняття, останній сам має володіти, по-перше, рефлексійною компетентністю, по-друге, підбирати відповідно до віку та спроможності своїх тьюторантів інструментарій для проведення такого заняття.

Під час рефлексійних занять тьютор створює доброзичливу та довірчу атмосферу у класі та порушує соціальну проблему відповідно до синхронізованого з курсом «Я –

особистість» тематичного календаря, плану своєї роботи або за потреби – орієнтує заняття на розв’язання екстраординарної ситуації, що сталась у класному колективі впродовж тижня, та яку варто пропрацювати.

Використовуючи один із різноманіття доступних методів роботи з молодшими школярами (створення ілюстрації індивідуально або у групі, театралізація, контактна імпровізація, пісочна або пластилінова анімація, обговорення фрагменту відеоматеріалу, медитативне коло, тощо), тьютор спонукає тьюторантів самостійно розповідати про свої дії та вчинки, пояснюючи для чого вони це роблять та як це пов’язано із озвученою темою заняття.

Доречними для учнів 1-4 класів є рефлексії, організовані тьютором у вигляді театралізації (прогривання історій з класного життя, що відбулися впродовж тижня та потребують групового обговорення та поведінкової корекції); музичних замальовок (опис подій, емоцій, настроїв, асоційованих із запропонованою музикою); обговорення мультфільмів; повчальних ситуацій-ігор (підняти одного з учнів за допомогою одного пальця кожного як елемент усвідомлення сили колективу; кидати яблуко на поверхні, зім’яти та розправити аркуш, вбити цвяшки у дерев’яну основу та витягнути їх – як вправи на демонстрацію негативних наслідків, які завдає асоціальна поведінка дитини).

Тьютор активізує своїх підопічних до вербалізації завдяки уточнюючим запитанням, наводячи останніх на роздуми, що вони роблять, чому роблять саме так, чи їх дії є правильними. Обговорюючи, візуалізуючи, обігруючи різноманітні теми, дитина вчиться розуміти себе, свої емоції та поведінкові прояви, що у майбутньому дозволить їй продукувати інші моделі взаємодії із оточуючими.

Наприкінці рефлексивного заняття тьютор має провести опорні підсумки, під час яких тьюторанти вербалізують свої почуття під час пройденої активності, відповісти на запитання щодо здоланих труднощів та зроблених висновків. У молодшому шкільному віці найбільш доречно використовувати рефлексію почуттів, ставлячи акцент на вербальному і невербальному описі почуттів та відчуттів, що проявляються у тьюторантів у різноманітних ситуаціях. Оскільки молодшим школярам може бути достатньо складно вербалізувати такі стани, тьютор може запропонувати способи почуттєвої рефлексії, наприклад, ілюстрації або асоціації.

У ході формувального експерименту нами було практично підтверджено заявлену тезу (Желанова, 2007; Никончук, 2012), що досягненням рефлексивних занять є поступове подолання егоцентризму молодшого школяра за рахунок формування у нього спроможності сприймати точку зору інших людей. Нами відзначено, що рефлексуючи на спеціальних якісно модерованих тьюторами заняттях, молодший школяр починає спочатку ідентифікувати себе з уявними або казковими персонажами, що опиняються в схожих до його життєвих обставинах та соціальних ситуаціях, що, у свою чергу, справляє на нього глибоке емоційне враження, а завдяки такій ідентифікації, учень пізнає більшість етичних еталонів, що у подальшому становитимуть базис його соціального розвитку.

В кінцевому результаті, закономірно, як і моделює це психолого-педагогічне знання (Бабян, 2004; Добротвор, 2013), привласнення таких еталонів та їх «примірювання» щодо себе детермінують усвідомлення тьюторантом себе, запускають процес співставлення свого розуміння таких еталонів поведінки і власної поведінки, зрештою – співставлення власного етичного «Я» з еталонним «Я».

До високопродуктивних методів тьюторського супроводу вчені також відносять метод *портфоліо*. Зміст портфоліо тьюторанта складає накопичений за період тьюторського супроводу матеріал, який молодший школяр має структурувати і видозмінювати, аби відстежувати свій поступ як у контексті руху освітньою траєкторією, так і соціального розвитку. Тьютор, що допомагає тьюторантові у цьому, одночасно веде своє тьюторське портфоліо, у якому здійснює моніторинг руху усіх своїх вихованців на кожному етапі реалізації технології тьюторського супроводу (Осадча, 2018, с. 82).

Враховуючи все ж таки специфіку академічних орієнтацій портфоліо як методу тьюторського супроводу (К. Осадча, Т. Ковальова, М. Іващенко), та з метою уникнення категоріальних колізій, однак беручи до уваги змістовну значущість методу портфоліо, у ході експериментальної роботи, нами було адаптовано його структуру та специфіку ведення, що у загальному склало *авторський специфічно тьюторський метод тьюторського супроводу – профайл тьюторанта*.

Профайл (від англійської profile – профіль, характеристика, досьє) – сукупність даних-характеристика про тьюторанта, динаміку його особистісного розвитку та

зростання, зібрана у ході інтерв'ювання, спостереження та аналізу його шкільної та громадської діяльності.

Представлений у вигляді комплексу графічних об'єктів (таблиць/рядків з фіксованими запитаннями), профайл тьютора заповнюється тьютором щосеместрово. Під час його опрацювання тьютор дає розширену характеристику своєму підопічному, відзначає як систематичні прояви його поведінки, так і екстраординарні одноразові ситуації або вчинки. Особливу увагу тьютор фокусує на особливостях конкретних тьюторанів, моделі їх поведінки та взаємодії з оточуючими.

Структурно профайл складають 2 частини: описовий блок та відомості про соціально значущу діяльність тьютора. Перша частина профайлу є складовою частиною SchoolPass – звітнього документа для батьків наприкінці навчального періоду, у якому виважено, безоціночно та екологічно відображаються індивідуальні особливості учня за заданими параметрами. У другій частині профайлу – відомостях про соціальну значущу діяльність тьютора фіксуються проекти та волонтерства, до яких молодший школяр залучався або які ініціював у звітному періоді.

Описовий блок профайлу, розробленого командою ПЗО «КМДШ», включає такі складники:

- сильні сторони дитини (перелік компетентностей, які розвинуті сильніше; опис того, в чому учень проявляється, того, що у нього найкраще вдається);
- зони розвитку дитини (перелік найменш сформованих компетентностей, опис зон, у яких учень має бути підсиленим);
- освітні інтереси (улюблені та неулюблені заняття, предмети; сфери, у яких підопічний планує розвиватися, в яких йому комфортно, в яких він досягає успіху; сфера життя, до якої тьюторант виявляє інтерес);
- хобі та улюблені справи (організація дозвілля);
- мотиваційні рушії (опис того, що мотивує та демотивує дитину до зростання, навчання та взаємодії);
- дисципліна та дотримання правил (опис за результатами включеного спостереження за поведінкою дитини на заняттях, у взаємодії з однолітками; слідування або ігнорування чи порушення правил);

- активність (опис проявів активності під час освітнього процесу, під час шкільних івентів, характеристика добровільності, ініціативності, рівня залученості дитини);

- цілі та мрії (опис поставлених самостійно дитиною цілей щодо свого майбутнього, наявності – мрій);

- рольова модель* (*закрита для батьків та учня інформація, що узагальнюється тьютором на підставі нотування роздумів, порівнянь вихованця із літературними або кінематографічними, історичними або вигаданими персоналіями, характеристика притаманних цій рольовій моделі поведінкових проявів та параметрів).

Заповнюючи профайл тьюторанта, тьютор дає особисті коментарі та визначає вектор комунікації із батьками, учителями, адміністрацією школи на підставі отриманих у ході інтерв'ю та спостереження відповідями на блоки запитань. Так, на прикладі профайлів *учениці 1-го класу Аліси* (Додаток С) та *учня 4-го класу Михайла* (Додаток Т) можемо прослідкувати інтерпретацію відповідей підопічних, аналіз їх розвитку в освітній інституції.

Зазначені профайли дозволяють констатувати глибоке розуміння тьютором інтересів та захоплень дитини, яким чином її можна мотивувати, дисциплінувати, якими є зони зростання, у т.ч. – у площині налагодження взаємодії з однолітками та корекції поведінки під час занять.

Також до специфічно тьюторських методів тьюторського супроводу належить **тьюторіал** – час, призначений для співдії тьютора із тьюторантом(тами), у ході якого здійснюється навчання або опанування певної навички (Скиба, 2019, с. 294).

Первинно, тьюторіал – це індивідуальні зустрічі тьютора та його підопічного (тьюторанта), під час якої власне реалізується тьюторський супровід в індивідуальній формі як педагогічний феномен, особливий вид педагогічної діяльності, який спрямований на підтримку й супровід індивіда в процесі отримання освіти у найширшому розумінні цього поняття (Бойко, 2020, с. 25).

Сам тьюторіал, що присвячений одній тематиці (навичці), починається із планування, що полягає у визначенні мети та задач співдії, підборі методичних та технічних засобів, формуванні орієнтовної програми зустрічей, чисельність яких складає 8-12. Як правило, програма тьюторіала фіксується письмово, а для зручності

тьюторант може робити корисні записи про отримане знання / навичку в індивідуальному планері з відповідними заголовками. В класичному варіанті, розробленому «International Academy of Tutoring», зокрема рекомендації того, що тьюторіал доречно організовувати за такими схемами:

- щотижневі зустрічі по 15 хвилин і місячна зустріч на 45-60 хвилин;
- щотижневі зустрічі по 30 хвилин та щодвотижневі зустрічі по 45-60 хвилин.

Поза тим, для молодших школярів може бути більш прийнятним і такий розклад: зустріч по 15-20 хвилин один раз на тиждень для учнів 1-2-х класів та зустрічі по 30 хвилин раз на тиждень для учнів 3-4-х класів, без проведення щомісячних сесій. Варто наголосити, що у кожному окремому випадку необхідно зважати на чимало змінних: складність поставлених задач, можливості фізичної та розумової працездатності тьюторанта. Під час таких тьюторіалів план дій тьютора і тьюторанта є варіативним та може змінюватись, однак усі зміни, внесені тьютором у план, варто узгоджувати з учнем, оскільки це формує в нього навички аналізу, оцінки, саморефлексії та планування, розвиває соціальну компетентність (Швець, 2017, с. 62).

На відмінну від більшості шкіл, як комунальних, так і приватних, де акцент тьюторіалів ставиться безпосередньо на розширенні предметних компетентностей, у ході нашого формувального експерименту на базі ПЗО «КМДШ», нами було спрямовано зусилля на формування культури соціально спрямованого тьюторіалу, який **алгоритмізується наступним чином.**

Здійснивши разом із практичним психологом школи психодіагностику та соціометрію, щоденно спостерігаючи за роботою своїх тьюторантів під час занять з основних предметів та під час їх взаємодії на перервах та прогулянках, тьютор моделює зону зростання кожного зі своїх тьюторантів, що власне і стане предметом його тьюторського супроводу щодо них. Наприклад, проаналізуємо нотатки тьютора одного із 2-х класів, що виокремив такі поведінкові особливості своїх підопічних: *Д. має великі пропуски матеріалу першого класу; має лідерські задатки, які дітьми сприймаються як «командування» або нарікання; іноді провокує конфліктні ситуації з однокласниками. М. яскраво демонструє невпевненість у собі, має дефект мовлення (заїкання), сором'язливий, не показує свої творчі роботи нікому або не робить їх взагалі. Д. має проблеми з концентрацією уваги, порушує правила та переговорюється*

з вчителем. Т. заради першості може вдаватися до хитрощів та обману, досягати цілі будь-якою ціною.

Ранжуючи критичність/терміновість коригування поведінкових проявів, тьютор складає порядок здійснення індивідуального тьюторського супроводу, який здійснюватиме завдяки тьюторіалам. Тривалість такого індивідуального супроводу, залежно від складності випадку, готовності йти на співпрацю батьків учня, у середньому коливається в межах календарного місяця, проте може бути й суттєво більшою.

Тьютор укладає план супроводу та тьюторіалів, де спочатку визначає концептуальні засади підтримки, а далі їх деталізує у розрізі кожної окремої зустрічі – тьюторіала. Рекомендація: кожному із тьюторантів бажано одночасно вести не більше двох осіб.

Тьюторіал в межах технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів доречно реалізовувати за наступним планом:

- цілепокладання та формування очікуваних результатів тьюторіалу, вироблення критеріїв (індикаторів) їх досягнення;
- підбір орієнтовних методів роботи чи вправи, що уможливають зміни поведінкових чи емоційних проявів особистості тьюторанта.

Процес тьюторського супроводу супроводжується документуванням. Рекомендація: доречно оформлювати відповіді на зазначені пункти у вигляді таблиці, зразок якої представлено нижче (див. табл. 3.2). План індивідуального тьюторського супроводу завжди має бути конкретних та вибудовуватись за результатами попередньої діагностики стану соціального розвитку школяра, виявлених проблем, а також погоджуватись із самим учнем та його батьками.

Після такого цілепокладання безпосередньо відбуваються за окресленим графіком зустрічі, на яких поетапно та з огляду на проблему і ситуацію соціального розвитку школяра використовуються визначені методи взаємодії та спеціально підібрані тематичні вправи.

Таблиця 3.2

*Зразок блоку концептуальних засад
плану індивідуального тьюторського супроводу*

Яка мета індивідуального тьюторіалу?	Як ми туди дійдемо? (методи/ матеріали/ вправи)	Критерії та індикатори вимірювання ефективності тьюторіалу?	Тривалість тьюторіалу
Підвищити впевненість в собі та самооцінку.	Бесіда, арт-терапія, самоаналіз своїх недоліків, пам'ятка сильних сторін.	-Визнає свою зону зростання; -Вміє висловлювати власну думку у спілкуванні з незнайомими; -Вміння казати слово “Ні” як твердість позиції; - Відповідальність за свої дії.	1,5-2 місяці.

У своїй експериментальній роботі ми переконалися у важливості під час тьюторіалів апелювати до попереднього життєвого досвіду тьюторанта та значущих речей з попередніх тьюторіалів, забезпечуючи тим самим наступність соціально-педагогічного впливу. Також виправдано давати під час кожного тьюторіалу домашнє персоналізоване завдання, яке б сприяло самомоніторингу та самооцінюванню учнем своєї поведінки та ціннісних ставлень. Наприклад, для дитини з ГРДУ це може бути обов'язкове додаткове щоденне навантаження, обсяг якого слід дитині самостійно фіксувати, або виконувати в час, коли вона починає демонструвати у грі провокативні або недопустимі моделі поведінки (завдання на кшталт: щоразу, коли граючи з однокласниками в рухливі ігри на вулиці, я починаю на них «вішатися», обіймати без

їхнього дозволу, штовхати, я маю вийти з гри, повідомивши про це, та виконати п-нну кількість фізичних вправ біля свого тьютора й далі повернутися у гру).

Крайньою специфічною формою індивідуального тьюторського супроводу є **поведінковий контракт** – метод соціально-педагогічної роботи, що використовується для корекції поведінкових проявів (Альохін, 2021а).

Перші застосування методу поведінкових контрактів для корекції поведінкових проявів відбулися у 70-х роках XX століття у Сполучених Штатах Америки (1970), і вже тоді вони продемонстрували свою ефективність у просуванні індивідуальних змін поведінки учнів різних типів закладів освіти (Stitely, 1978, с. 320). Укладається поведінковий контракт з метою нівелювання або зменшення випадків проблемної поведінки або підвищення академічної успішності школяра, а його мотиваційною силою є винагорода, закладена у ньому (Edgemon та ін., 2020).

Загальноприйнятий шаблонний поведінковий контракт укладається письмово та охоплює наступні розділи: визначення цільової (бажаної) поведінки, конкретні критерії ефективності демонстрації цільової поведінки, умовне підкріплення (мотиваційна частина й опис санкцій), характеристику моніторингу прогресу у досягненні бажаної поведінки. Поведінковий контракт чітко описує ті поведінкові очікування, котрі має продемонструвати учень у ході його реалізації, а також нагороди та стимули, обов'язки супроводжуючих з числа педагогів (Davis & Hidalgo, 2019).

Грунтовні закордонні дослідження використання методу поведінкового контракту, в яких взяли участь 58 американських школярів, що мали проблемну поведінку, показали, що загальний домірний ефект від його використання становив $ES = 0.57$ (95% довірчий інтервал $[CI\ 95] = [0.55, 0.58]$) з низкою ефектів у різних дослідженнях (ES = від 0,27 до $ES = 1,00$). Аналіз соціально-педагогічного експерименту резюмував, що поведінкові контракти дієві для школярів незалежно від класу, статі чи соціального статусу. Загальним же мірилом ефективності застосування такого методу є зменшення невідповідної поведінки (Bowman-Perrott та ін., 2015, с. 255).

Інше наукове дослідження, яке охопило 89 американських третьокласників, метою якого було покращення їхньої поведінки та підвищення рівня особистої відповідальності за допомогою системи постійного зрізу використання соціально

очікуваної поведінки та позитивних винагород, демонструє також досягнення поставлених цілей. Проведені у ході експерименту опитування вчителів, батьків, самих учнів, аналіз щотижневих контрольних зрізів та контрактів, резюмують позитивний ефект застосування методу поведінкового контракту (Dodge та ін., 2007, с. 14).

Проте в українській педагогічній практиці поведінковий контракт є відносно новим соціально-педагогічним методом як у теоретичному вимірі, так і на практиці. Поодинокі дослідження вітчизняних вчених присвячені, здебільшого, практиці використання поведінкових контрактів для допомоги учням з ГРДУ в умовах інклюзивного навчання, наголошують, що поведінковий контракт як метод функціонально-поведінкового оцінювання та корекції дозволяє визначити характеристики неприйнятної поведінки та є дієвою стратегією психологічного впливу й самоконтролю в межах плану позитивного поведінкового втручання (Сухіна, 2009, с. 209; Ферт, 2017, с. 84).

З одного боку, це пов'язано із потребою формулювання санкцій, які є значущими безпосередньо для дитини, найкатегоричніша з яких полягає у відрахуванні із закладу освіти або направлення на повторний курс навчання, що в нинішніх умовах відповідно чинного українського освітянського законодавства є неможливим та забороненим. Крім того, поведінковий контракт передбачає наявність дорослого з числа педагогів, який буде здійснювати щоденний моніторинг та фіксацію поведінки учня-підписанта угоди, що, у свою чергу, додає функціонального навантаження й без того завантаженим класним керівникам у державних школах.

Натомість, приватна середня освіта, якій законодавство про освіту дає право здійснювати конкурсний відбір та розривати договори про надання освітніх послуг на підставі систематичного порушення правил поведінки, встановлених у школі, а також наявність додаткових від встановлених штатних нормативів педагогічних працівників, зокрема, тьюторів, є плідним підґрунтям для застосування методу поведінкових контрактів.

У ході нашого формувального експерименту використання цього методу індивідуального тьюторського супроводу було неодноразовим та з метою поширення цієї дієвої практики було *алгоритмізовано* (див. рис. 3.7).



Рисунок 3.7. Алгоритм застосування поведінкового контракту у приватному закладі освіти як методу індивідуального тьюторського супроводу

Розглянемо декілька прикладів використання нами у ході формувального етапу експерименту поведінкових контрактів для *першокласника М.* (Додаток У) та *третьокласника Д.* (додаток Ф). Обидва поведінкові контракти мають схожу структуру, подібну до шаблонної, описаної вище, їх відмінність полягає у тривалості їх дії: один з них був місячним, інший – двомісячним.

На прикладі поведінкового контракту першокласника М. (Додаток У), що мав двомісячну дію угоди, проаналізуємо його застосування. На підставі фіксації тьютором, відповідних доповідних записок класного керівника або вчителів-предметників моделей неприйнятної для школи та учнівського колективу поведінки, здійснюється узагальнення найбільш поширених асоціальних поведінкових практик дитини. Виходячи із засад ненасильницького спілкування, тьютором спільно з психологом підбирається соціально прийнятна альтернатива поведінки, яку дитина відповідно до поведінкового контракту має демонструвати у випадках, що найчастіше трапляються. Кожен пункт прописується зрозумілою для молодшого школяра мовою та пояснюється додатково, дитину просять переказати, як вона зрозуміла правозастосування кожної

прописаної альтернативної моделі поведінки. Зліва розміщуються слоти у формі квадратиків для щоденного зрізу виконання умов контракту. Щоденне заповнення контракту здійснюється спільно дитиною та тьютором, під час ведення якого здійснюється обговорення усіх ситуацій, що сталися протягом дня з тьюторантом.

У ході дослідження нами було визначено, що культура укладання поведінкових контрактів базується не лише на забороні або запереченні сформованих у дитини моделей поведінки, а на їх трансформації внаслідок засвоєння глобальної цінності чи правила: наприклад, відмовитися від штовхання чи «вішання на шию» молодший школяр має не лише тому, що це є умовою його поведінкового контракту, а через те, що окреслені поведінкові прояви не відповідають загальним правилам школи «Безпека» та «Територія друзів», і трансформація поведінки відбувається завдяки апеляції до емпатії, усвідомленню небезпеки таких дій для друзів.

Практика використання поведінкових контрактів у початковій ланці експериментальних закладів освіти демонструє позитивний результат: з-поміж укладених впродовж 2020/2021 навчального року 15 поведінкових контрактів, лише 3 не принесли суттєвих видимих результатів та завершилися санкційно, натомість у 70% відбулась поведінкова трансформація до очікуваної, за що тьюторанти були відзначені обумовленими винагородами. На нашу думку, така позитивна динаміка була досягнута тим, що поведінковий контракт дозволяє молодшому школяреві мобілізуватися, загострює його особисту відповідальність за своє майбутнє, підводить дитину на якісно вищій щабель соціальної взаємодії та співпричетності за свою долю. Крім того, переваги поведінкового контракту полягають, серед іншого, у мобільності його укладання, а також синергетичній його ефективності у застосуванні з іншими методами тьюторського супроводу (Альохін, 2021b).

Спеціально для реалізації технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів нами було розроблено метод *трекінгу особистісного зростання* – унікального специфічного виду педагогічного контролю виховання, базованого на оцінюванні та заохоченні до багатовимірного, у т.ч. й першочергово – соціального, розвитку дитини.

Розроблений з метою стимулювання якісних перетворень у структурі особистості учня, його ставлення та дій, педагогічний контроль також ставить за мету діагностичну

функцію (Колгатін & Колгатіна, 2010, с. 125), внаслідок чого трекінг (від англійського *tracking* – відслідковувати, супроводжувати) набуває ролі системного аналітичного вимірника досягнень молодшого школяра, дельти здобутих ним знань та навичок, сформованих у нього стійких моделей взаємодії та поведінки.

Трекінг особистісного зростання є одночасно і вектором руху соціального розвитку тьютора, і засобом рубіжного оцінювання його спроможності та ефективності. Розвиваючи різні сфери особистості тьютора за допомогою спеціального розроблених та підібраних вправ, завдань та соціальних ситуацій, тьютор створює передумови для соціального поступу свого вихованця.

Спеціально для реалізації трекінгу особистісного зростання у ході формуального експерименту нами було розроблено унікальний дидактичний інструмент – Альбом особистісного зростання «Зростати легко» для 1-2 класів (далі у тексті дисертації – альбому).

Особливістю альбому є його чотириєдине призначення, адже він одночасно виступає:

- універсальним дидактичним засобом до системи соціального навчання та виховання у межах корпоративного авторського курсу «Я – особистість» у 1-2 класах;
- трекінг-інструментом сформованості компетентностей ціннісно-компетентної моделі здобувача освіти;
- елементом візуалізації індивідуального тьюторського супроводу молодшого школяра;
- креативним щоденником та гейміфікованим записником, зошитом для цікавого та розвивального дозвілля молодших школярів.

Оскільки 1 та 2 рік навчання є знаковими у зміні провідного мотиву діяльності дитини, у кардинальній трансформації її соціальної ролі, а також у перенесенні статусу домінуючого інституту соціалізації дитини з сім'ї на школу, педагога, у нашому дослідженні – тьютора, мають забезпечувати найбільш ефективний та «м'який» процес зміни соціальної реальності, навчити дитину бути просоціальною; сформувати у неї систему цінностей суспільства, навички безконфліктної взаємодії, поваги та відповідальності.

Трекінг особистісного зростання – це візуалізація індивідуального тьюторського супроводу дитини. Альбом дає можливість бути тьютору послідовним у формуванні життєвих навичок дитини відповідно до її вікових особливостей. Також за його допомоги відбувається структуризація цього процесу, не порушується логіка подачі завдань. З іншого боку, дитина сама, завдяки заповненню «треків», бачить свій «прорив», що створює ситуацію успіху, яку завдяки рефлексії варто перетворювати на константу.

Кожен із томів альбому умовно розподілений на 4 частини:

- невеличка вступна частина (звернення до дітей, цінності та правила школи, сторінка для створення рутин класу, сторінка для знайомства із педагогами закладу);
- трек-лист та сторінки завдань для інваріантних (обов'язкових) трек-завдань – тих, які мають виконати протягом періоду всі діти класу (див. рис. 3.8);
- трек-лист та сторінки «Твоє спецзавдання» для варіативних (на вибір із запропонованих тьютором) – ті, які діти обирають разом із тьютором відповідно до свого запиту та поведінкових особливостей;
- креативні сторінки – завдання на розвиток моторики, навичок лічби, малювання з творчим доповненням, тощо – сторінки, які дитина може заповнювати під час перерв та часу очікування батьків, у дощову погоду, тобто у будь-який вільний час, який не відволікає її від уроків і колективних справ.



Рисунок 3.8. Сторінка з трекінгом інваріантних треків альбому особистісного зростання

Заповнювати альбом зростання має сама дитина, а тьютор здійснює функцію підтримки та допомоги. Долучатися може і учитель початкових класів, якщо виконання завдання стосується його безпосередньо. За виконання завдань академічного спрямування вчителі-предметники також можуть заохочувати дітей, залишаючи відповідні стікери/штампи на спеціальних сторінках. Приклад роботи учня початкової школи з альбомом зростання відображено у Додатку Ф.

Кожен із інваріантних треків має 10 секторів, відповідно – 10 завдань для виконання, які розміщуються під *стікерами треку*. Кожен із варіативних треків має 5 завдань.

Розпочинати роботу із альбомом варто із інваріантними треками. Рекомендовано у 1 класі із треку «Together forever», у 2-му – «Класна команда». Обидва треки присвячені згуртуванню, прийняттю цінностей школи та класу, налагодженню соціальних контактів. Далі завдання можна виконуються послідовно у взаємодії з тьютором. Деякі з них потребують фронтальної роботи (одночасної роботи з усім класом), деякі – виключно індивідуальної взаємодії тьютора та тьюторанта (дитини).

Деякі завдання альбому зростання інтегровано у курс «Я – особистості» та активності, які організовуються тьюторами та/або вчителями за планом заходів, однак перед їх виконанням варто наголосити, що це є завдання альбому.

Коли дитина виконує завдання, вона має поставити «+» або галочку біля клітинки завдання на трек-листі. А тьютор, перевіряючи наявність / виконання завдання, замальовує один сектор відповідного треку. Це є системою подвійного контролю: самоконтролю активності та відповідальності зі сторони дитини, та зовнішнього контролю – зі сторони тьютора.

Якщо дитина не виконала завдання, але поставила схвальну відмітку, тьютор має «видалити» таку відмітку (стерти, замалювати, тощо) та проговорити, що це є своєрідний обман. Кожна справа вимагає прикладання зусиль, а присвоєння успіхів та винагород не несе користі, скоріше навпаки.

За допомогою порівняння треків напочатку та наприкінці тижня у дітей виникає у т.ч. й предмет роздумів на рефлексійному занятті: *«я став кращим за себе вчорашнього, адже за цей тиждень я виконав завдання такі ось ..., що власне дало мені*

...». Тьютор має вчити дітей співвідносити виконання завдань зі сформованими за допомогою цих завдань твердих або м'яких навичок.

Варіативні треки – ті треки, які обирають із запропонованих самі діти (поле для варіативних треків – див. рис. 3.9). Вони створені для глибшої індивідуалізації, розкриття саме тих якостей та формування тих звичок, які найбільш потрібні конкретній дитині у конкретний проміжок часу. Ми свідомі того, що до початкової школи вступають діти з абсолютно різним соціальним та освітнім бекграундом, стилем сімейного виховання, взагалі із різним сприйняттям виховання як процесу. Саме тому дитина разом із тьютором має обрати, що їй варто розвивати у собі першочергово, що друго- та третьочергово, а які навички у неї вже сформовані або які на даний проміжок часу їй не актуальні.

Такий вибір вперше варто робити на початку жовтня, для цього виділивши 15-20 хвилинну частинку на занятті «Я – особистість» або організувавши мінітьюторіал. Це обумовлюється тим, що, по-перше, діти уже звикнуть до методики роботи із альбомом та специфікою його заповнення; по-друге, тьютор уже ідентифікуватиме дітей та визначить за допомогою педагогічного спостереження рівень сформованості відповідних соціальних навичок та чеснот, які мають його тьюторанти.

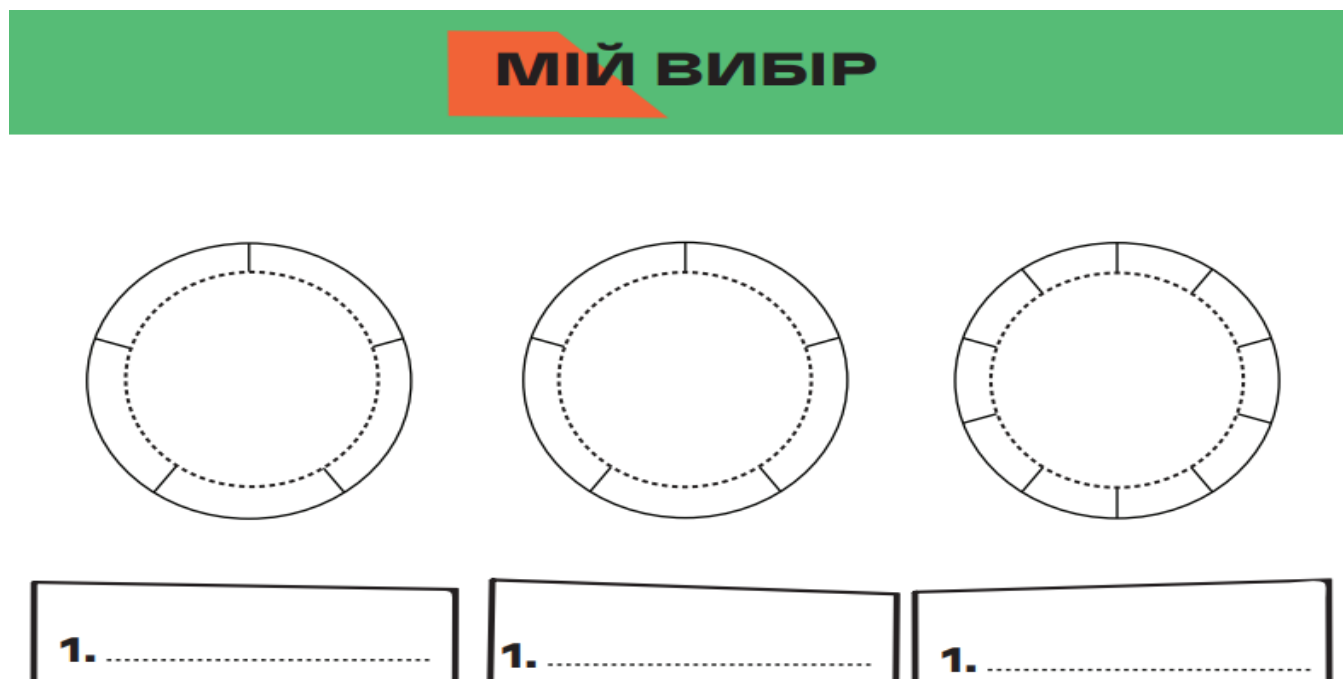


Рисунок 3.9. Трек-лист для завдань варіативних треків: у порожні кола треба вклеїти стікери-наліпки із вибором дитини, а у рядки – вписати завдання, модифіковані під конкретну дитину

Слідкувати за своїм поступом дитина має спільно із тьютором. Так, достатньо складно здійснювати моніторинг різних треків, проходження яких відбувається із різною швидкістю, однак це важливо, щоб відслідковувати соціальний поступ дитини, у разі потреби – своєчасно його коригувати.

З метою якісної реалізації зростання у обраній сфері, до виконання усіх його завдань трек змінювати не рекомендується. Якщо дитина обрала певні варіативні треки, вона має завершити їх до кінця. Наступний вибір можна зробити лише у наступному навчальному періоді. Для реалізації трекінгу особистісного зростання нами було розроблено 20 треків для 1-го класу та 20 треків для 2-го, сумарна кількість завдань яких становить 280. Кожен трек має своє спрямування (див. табл. 3.3 та 3.4) та графічний образ маленького дракончика, що є своєрідним посиленням до заклику «підкорити власного дракона» – метафорично упорядкувати свої сили, відкрити свої можливості, навчитися взаємодіяти (т.з. «літати»).

Так, у рамках треку *«Завжди онлайн»* першокласникам-тьюторантам альбом особистісного зростання пропонує для формування стійких навичок самозарадності та формування звички допомоги членжі – виклики (Додаток X), за виконання яких вихованці отримують спеціальні позначки (стікери, наліпки або інші бонуси).

Челенж «14 днів чистоти» полягає в тім, що дитині ставиться завдання відповідально ставитися до чистоти на своєму робочому місці (парта та стілець), а щоп'ятниці – наводити та перевіряти з тьютором порядок у шафці. Дитина отримує відмітку/бонус (замалювання або наліпку на вибір тьютора) лише у разі позитивного результату, у разі брудного робочого місця – бонус не отримується. Челенж вважаються успішним, коли дитина отримала від тьютора усі 14 позначок. Челенж «30 хвилин для мам» спонукає дітей проявляти самозарадність та допомогу вдома. Тьютор має налаштовувати дітей на взаємодопомогу та активність не лише в школі, але і в сімейному колі. Для цього тьютор завчасно цікавиться у батьків, на яку допомогу вони очікують від своєї дитини вдома, та під час індивідуальної бесіди із дитиною спонукає її реалізувати певні очікування щодо допомоги батьків.

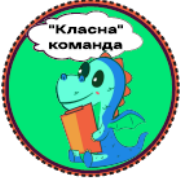
Таблиця 3.3

Треки альбому особистісного зростання для 1-го класу та їх графічні образи

Назва треку	Тематичне різноманіття обраного треку				
Together forever	Адаптація тьютора до нового колективу, формування правил та рутин, взаємопідтримуючого освітнього простору				
Завжди онлайн	Формування самозарядності (самообслуговування) тьютора, його здатності до самоорганізації				
Хочу вчитися!	Формування внутрішньої мотивації до навчання				
Cool Capitan	Розкриття та первинний розвиток лідерського потенціалу дитини				
Детектор правди	Формування звички щирої та правдивої спілкування				
Можу вчитися!	Формування внутрішньої мотивації до винахідництва				
Герой у мені	Створення ситуації соціального успіху через залучення до соціальних ініціатив, проєктів, схвальних вчинків				
Вмію вчитися!	Формування ситуації успіху в навчальній діяльності				
Розширюй кордони	Розвиток креативності та далекоглядності				
Loading...	Формування здатності до самопошуку та самоаналізу				
System error. Think outside the box	Розвиток креативності				
Ми рі(в/з)ні	Розвиток толерантності				
Keep calm	Розвиток емоційного самоконтролю				
Прокачай мозок	Розвиток креативності та далекоглядності				
Володар часу	Розвиток тайм-менеджменту дитини				
Мій ЕКО_look	Формування екосвідомості дитини, протидія конс'юмерству				
Кіберпідкорювач	Формування цифрової грамотності дитини				
Ловлю зміни	Розвиток адаптивності дитини				
Гаряче серце	Розвиток емпатії дитини				
Ким я є?	Формування здатності до самопошуку та самоаналізу				

Таблиця 3.4.

Треки альбому особистісного зростання для 2-го класу та їх графічні образи

Назва треку	Тематичне різноманіття обраного треку				
"Класна" команда	Адаптація тьютора змін класного колективу, напрацювання та оновлення правил та рутин, взаємопідтримуючого освітнього простору				
Я – талант	Розвиток багатовекторної талановитості дитини				
Step-by-step	Розвиток системності та цілеспрямованості в моделюванні поведінки				
Керую собою	Розвиток емоційного інтелекту				
Володар добрих манер	Формування навичок етичної взаємодії				
Назад в майбутнє	Розвиток тайм-менеджменту				
Сила у розумі	Формування внутрішньої мотивації до навчання				
Сила у вмінні	Формування внутрішньої мотивації до дослідництва у взаємодії з оточуючим світом				
Стоп-кадр	Розвиток самоконтролю				
Я – дослідник	Розвиток винахідницького потенціалу та креативності				
Все під контролем!	Розвиток самоконтролю				
Митець у кожному	Розвиток мистецької талановитості				
Сам – разом	Розвиток емпатії та навичок безбар'єрної співдії				
Create now	Розвиток далекоглядності та креативності				
Loading....	Розвиток здатності до соціальної рефлексії				
puzzle еко	Розвиток екосвідомості та протидія конс'юмерству				
Я-приклад	Розвиток лідерського потенціалу дитини				
Turbo start & I am smart	Підтримка сталої внутрішньої мотивації до соціального навчання				
Погляд в майбутнє	Розвиток далекоглядності, мрійливості, цілепокладання				
Пошукач себе	Розвиток навички самопошуку, самоаналізу				

Завдання челенжу «Ранок під контролем» полягає у тому, що дитина вчиться самостійно щоранку проходити ранковий моціон та бути самозарадним щодо ранкової гігієни та порядку в кімнаті. Тьютор має домовитися із батьками, щоб вони також слідкувати за активністю дитини, оскільки це формує у ній відповідальність за своє житло та майно, чистоту та гармонію вдома. Вправа дозволяє тьютору налагодити взаємодію із батьками.

Трек «Класна команда» у альбомі особистісного зростання для тьюторантів 2-го класу передбачає завдання зіграти у «Спільності та відмінності». Тьютор пропонує вихованцям уявити, що кожен метелик (який вирізняється навіть на картинці) – це окремий учень класу. Тьютор пропонує виділити кожному з учнів по 4 елементи, які характеризують їх: риса, хобі, вчинок, настрій. Кожен учень замальовує себе в одному із метеликів за допомогою цих 4 символів (по 2 символи на кожному крилі). Контур свого метелика слід виділити кольором. Потім учні мають підходити один до одного та просити замалювати потрібні символи в альбомах один одного. Рефлексія – знаходження спільного та відмінного. Всі символи, що співпадають, варто обводити зеленим, які категорично різні – червоним. Рефлексія полягає у наголошенні індивідуальності кожної особистості, з прокладанням «містку» до опрацювання питання значущості спільного та відмінного в особистостях членів колективу.

Разом із тим, частина завдань треків реалізується або на сторінках «Твоє спецзавдання» або не потребує паперових джерел, але виконання цих завдань фіксуються у трек-листі.

Наприклад, важливу роль у формуванні навичок соціальної взаємодії тьюторанта відіграє трек «Сам – разом», який включає 5 орієнтовних завдань:

1. Візьми в руки уявний мікрофон та долучися до модерованої тьютором дискусії на обрану тему щодо важливої події у його житті або житті класу;
2. "Чути" і "слухати" (вправа, що розвиває активне слухання, проводиться тьютором в мінігрупі учнів);
3. «Батьки – діти» (тьюторантам пропонується на сторінці «Твоє спецзавдання» розподілити аркуш вертикальною лінією навпіл. Над лівою частиною другокласників просять написати: «Сам», над правою – «Разом».

Дитина перераховує ті справи, які вирішує самостійно, і ті, в яких зазвичай беруть участь батьки. Потім спільно з тьютором здійснюється аналіз, що з колонки «Разом» можна зараз або в найближчому майбутньому перенести в колонку «Сам», що є елементом формування самостійності, відповідальності та розширення кола соціальних зобов'язань та обов'язків.

4. «Чарівний мішечок» (тьюторант в коробочку або мішечок записує успіхи однокласника, який симпатизує, або його вчинки/справи, які заслуговують вдячності або компліменту). Учень веде записи 2-3 дні. Зміст завдання – навчитися виокремлювати позитивні сторони в однолітках, відзначати те, що імпонує в оточуючих, фокусуватися на позитивній взаємодії). Тьюторант робить записи та зізнається після рефлексії обраному другу: "Мені подобається в тобі", "Мені подобається в собі", "Я люблю ТЕБЕ за...", "Я люблю СЕБЕ за...".

5. Тьютор пропонує тьюторантам підбірку мультфільмів та дитячих фільмів, після перегляду яких просить зберегти емоції, які залишилися після перегляду у вигляді кінострічки. На спільному рефлексивному занятті відбувається обговорення персонажів стрічок та емоцій, які виникали внаслідок переживання цих сцен.

З метою коректного застосування завдань, розроблених та підібраних для трекінгу особистісного зростання учнів 1-2 класів, у ході формувального експерименту було підготовлено електронний методичний порадник «Альбом особистісного зростання молодших школярів: заповнення крок за кроком», що був поширений серед усіх педпрацівників експериментальної групи.

Разом із тим, пандемія та детерміновані нею карантинні обмеження, тривалі періоди дистанційного навчання зумовили потребу бодай часткової *цифровізації тьюторського супроводу соціального розвитку* (Альохін, 2020g), а відтак – *і трекінгу особистісних досягнень*, які внаслідок вдалого використання інформаційного простору було реалізовано завдяки платформі ClassDojo (classdojo.com). Враховуючи потребу гейміфікації взаємодії учнівства, найбільш відповідною для трекінгу тьюторантів, дана платформа дозволяє створювати профіль класу та кожного учня окремо, додавати вибори «позитивно»

та «треба попрацювати» із зазначенням вартості цих заохочень та покарань (див. рис. 3.10).

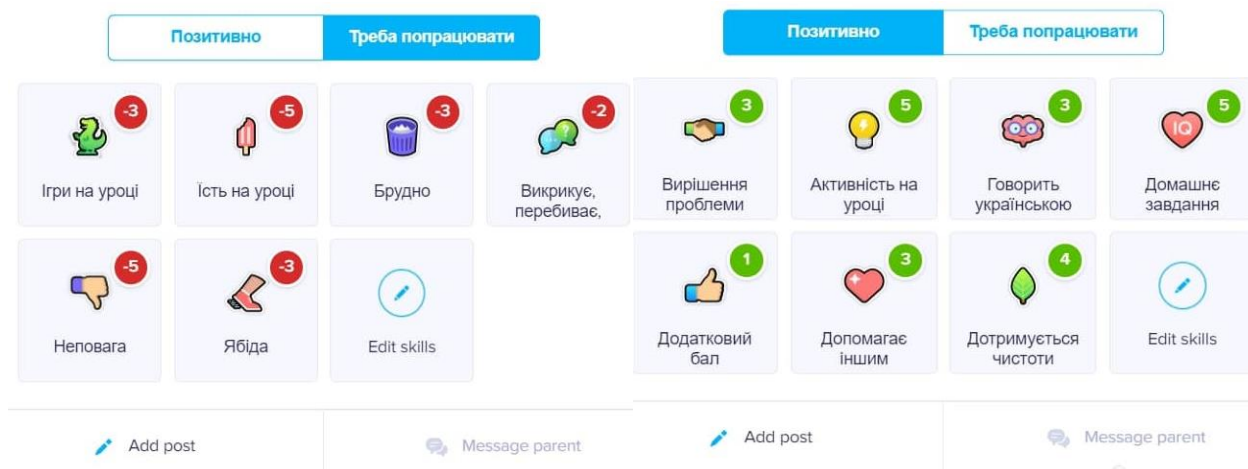


Рисунок 3.10. Скріншот вікон «Позитивно» та «Треба попрацювати» платформи ClassDojo

Також ця платформа за відповідного налаштування дозволяє надавати за кожний використаний вибір стимулів та санкцій невідкладний зворотній зв'язок батькам дітей, вести з ними спілкування у вигляді чату. Сама ж платформа відображає баланс позитивних стимулів кожного тьютора, а також загальну їх суму, набраних класом. Враховуючи практичну цінність колективного виховання, в експериментальних закладах освіти конвертації у цінні подарунки, класні івенти передбачають не індивідуальне накопичення окремих учнів, а саме загальний результат (див. рис. 3.11), що мотивує дітей до злагоженості, суголосності дій.

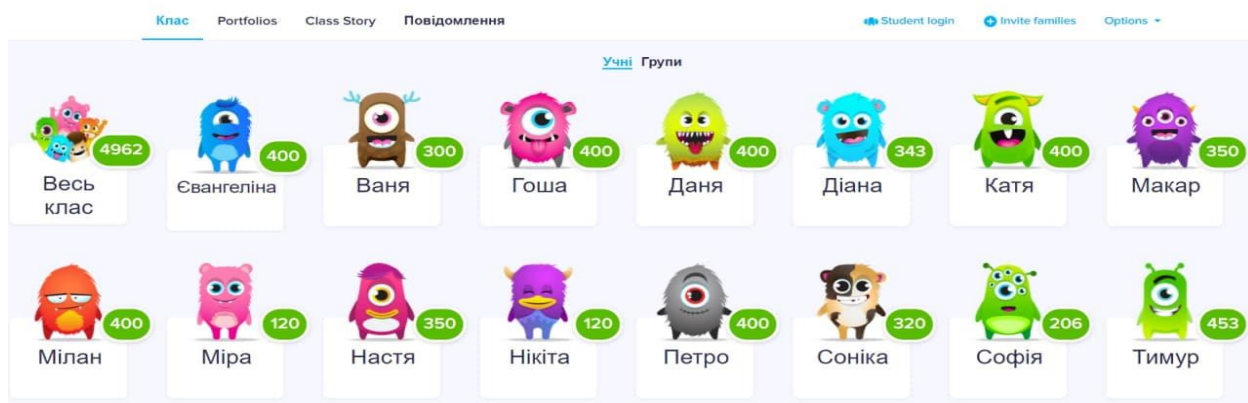


Рисунок 3.11. Скріншот вікна балансу балів класу на платформі ClassDojo

Таким чином, як доведено нашим експериментом, трекінг особистісного зростання як метод тьюторського супроводу може реалізовуватися різними способами – як в офлайновому альбомі особистісного зростання, де відображається проходження треку індивідуально, так і за допомогою цифрових платформ. Разом із тим, нами встановлено, що саме зміст та системність, об'єктивність контролю виконання завдань та постійне заохочення тьюторанта з боку тьютора є основою руху та трансформацій молодшого школяра, а форма, особливо якщо вона підлягає гейміфікації, є вторинною та не становить пріоритетності ні для педагога, ні для його вихованців.

Отже, у практичному застосуванні, перевіреному нами у ході формувального етапу експерименту, *тьюторський супровід соціального розвитку молодших школярів складає систему методів та інструментів особистісно орієнтованої взаємодії тьютора із тьюторантом: соціальне навчання та виховання, закладене у корпоративний курс «Я – особистість» Приватного закладу освіти «КМДШ», укладений відповідно до моделі ціннісно-компетентнісного розвитку для молодших школярів; трекінг особистісного зростання молодшого школяра за допомогою авторського інструменту – Альбому особистісного зростання «Зростати легко» для 1-2 класів та інших цифрових ресурсів; Інтро та рефлексивні заняття; профайл тьюторанта; тьюторіали соціального розвитку; поведінкові контракти.*

Заключним етапом формувального експерименту була оцінка результатів дослідницької діяльності шляхом проведення контрольних замірів параметрів, визначених у Р. 2.1 дисертаційної роботи.

3.3. Аналіз результатів формувального етапу експерименту

З метою перевірки ефективності розробленої технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у приватній школі нами було узагальнено та співставлено результати формувального етапу експериментальної роботи з їхніми показниками за встановленими критеріальними характеристиками учнів експериментальної та контрольної груп.

Освітній процес, що включає навчальну та виховну роботу, за яких відбувався соціальний розвиток молодших школярів серед учнів експериментальної та контрольної групи, вирізнялися як педагогічними умовами, так і своїм змістом. В експериментальних групах було впроваджено технологію тьюторського супроводу соціального розвитку з арсеналом усіх розроблених та адаптованих нами методів та інструментів тьюторської діяльності, тоді як у контрольній групі тьюторська практика не застосовувалась.

Цілісність дослідження забезпечувалася тим, що було використано ті самі стандартизовані та авторські методики, представлені у параграфі 2.2 дисертаційної роботи, які попередньо нами виокремлено для діагностики соціального розвитку молодших школярів під час проведення констатувального етапу дослідження.

Узагальнення результативності проведеного аналізу відбувалося за такими напрямками:

- проведення контрольного (підсумкового) зрізу та повторного оцінювання за кожним із показників визначених критеріїв для визначення соціального розвитку молодших школярів у експериментальній та контрольній групах;
- виявлення позитивної динаміки, що простежується у кількісних показниках рівнів соціального розвитку молодших школярів;
- використання методу математичної статистики для підтвердження вірогідності результатів та ефективності експериментально-дослідницької роботи.

Порівняльний аналіз показників соціального розвитку дітей експериментальної та контрольної груп здійснювався відповідно до даних попереднього етапу констатації.

Так, у порівнянні із КГ у ЕГ скоротилася на 7% проти 1% чисельність дітей із високим показником загальної агресивності, натомість кількість учнів ЕГ із початковим рівнем загальної агресивності збільшилася на 16,2%, тоді як у КГ аналогічний показник становить лише 4,3% (див. рис. 3.12).

Впроваджені методи та інструменти тьюторського супроводу демонструють зростання комунікативного потенціалу дитини: серед вихованців

ЕГ суттєво скоротилась чисельність учнів із початковим рівнем на 20,3%, відповідне скорочення у КГ становить 6%. Разом із тим, кількість учнів із високим рівнем комунікативного потенціалу КГ збільшилась на 1,5%, тоді як серед ЕГ таке зростання зафіксовано на рівні 12,6%.

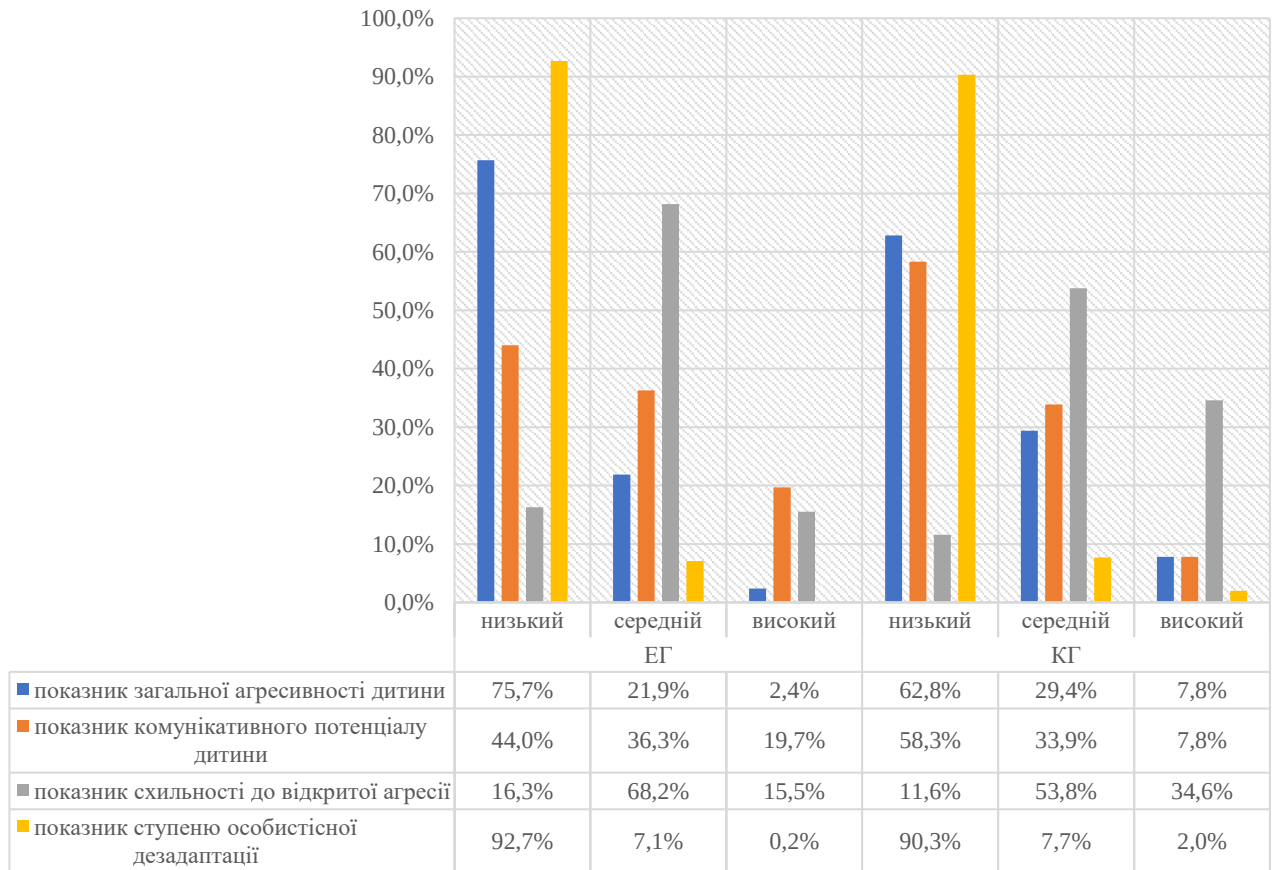


Рисунок 3.12. Результати вихідного зрізу ЕГ і КГ за методикою «Руки Вагнера» (травень 2021)

Крім того, впровадження технології тьюторського супроводу сприяло скороченню схильності до відкритої агресії: якщо серед учнів КГ чисельність дітей з високим її рівнем зросла на 2,8%, то серед вихованців ЕГ такий показник навпаки скоротився аж на 16,8% і становить 15,5% проти 34,6% серед учнів КГ.

Примітно, що в умовах впровадження технології тьюторського супроводу показник ступеню особистісної дезадаптації становить 0,2% в ЕГ проти 2% у КГ, що свідчить про якісне освітнє середовище та сприятливий психологічний клімат, що створюються тьютором в особистісно-орієнтованій співдії із підопічними.

За допомогою методики дослідження самооцінки соціального інтелекту Tromso (TSIS) було встановлено (див. рис. 3.13), що серед учнів ЕГ на етапі

завершення формувального етапу експерименту збільшилась чисельність осіб з високим рівнем сформованості здатності до обробки соціальної інформації до 24,1% (зростання +13% у порівнянні з етапом констатації), тоді як серед учнів КГ частка осіб з високим рівнем складає удвічі менше 11,7% (зростання + 1,2%). Варто відзначити і суттєве скорочення учнів із початковим рівнем сформованості даної здатності серед ЕГ: на 20,9% до 4,8% від загальної чисельності групи, тоді як аналогічне скорочення у КГ становлять 6,8% із загальною чисельністю осіб з початковим рівнем сформованості здатності до обробки соціальної інформації 15,3%.

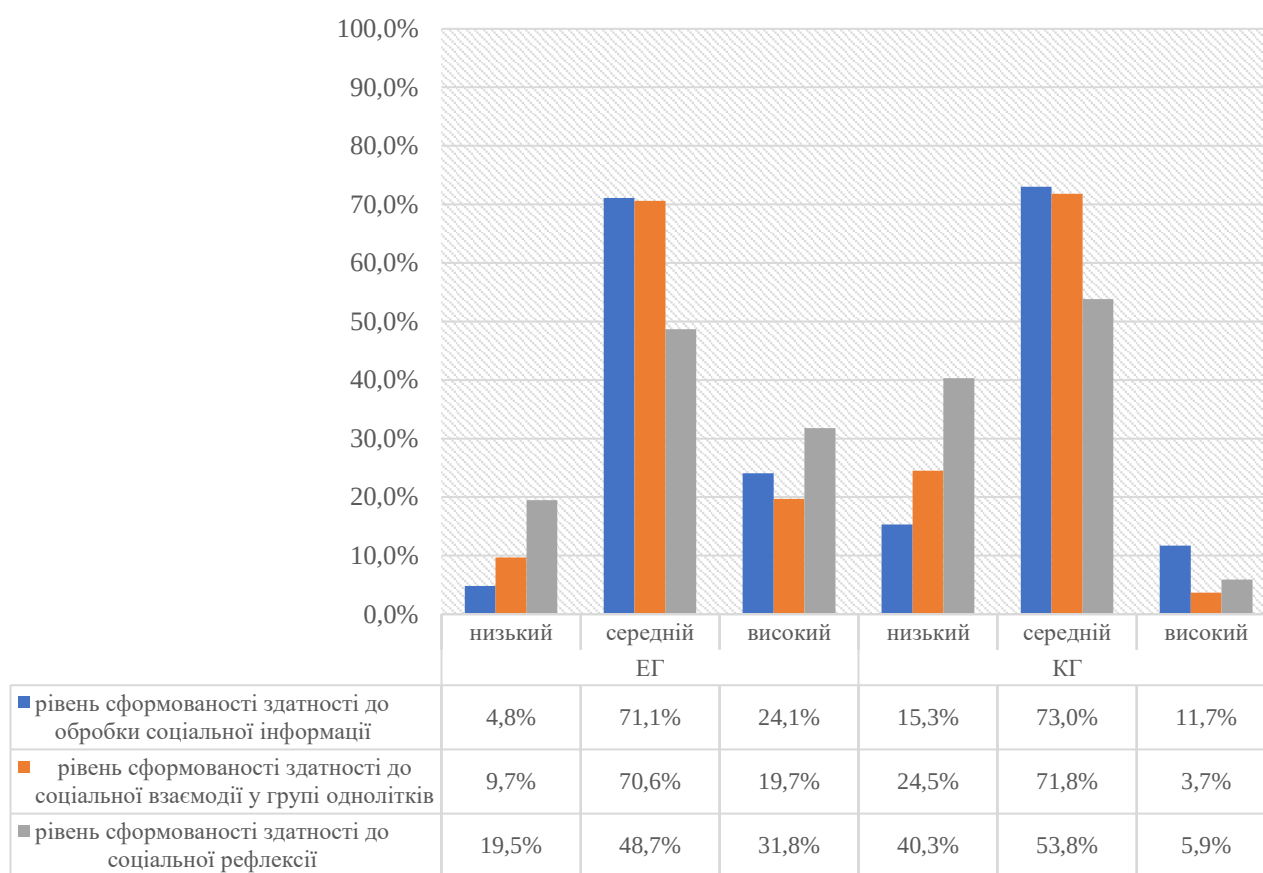


Рисунок 3.13. Результати вихідного зрізу ЕГ і КГ за методикою дослідження самооцінки соціального інтелекту Tromso (TSIS) (травень 2021)

Як свідчить дана методика, молодші школярі ЕГ покращили свою здатність до соціальної взаємодії у групі однолітків: тих, хто має початковий рівень сформованості здібності поменшало на 23% і склало лише 9,7% від загальної чисельності групи, натомість зростання кількості учнів із високим рівнем становило 15,3%, внаслідок чого загальна чисельність даної когорти – 19,7%.

Домірніше зростання простежується у КГ: на 6,9% скоротилась кількість учнів із початковим рівнем сформованості здатності до соціальної взаємодії (до 24,5%), тоді як зростання кількості молодших школярів із високим рівнем відбулось лише на 0,8% (до 3,7%). Одним із найбільш якісних новоутворень в особистості молодших школярів в умовах тьюторського супроводу соціального розвитку, як свідчать результати дослідження, є розвиток здатності до соціальної рефлексії. Якщо серед учнів КГ відбулось скорочення кількості учнів із початковим рівнем на 6,7% і зростання чисельності учнів із високим рівнем на 0,8%, тоді вихованці ЕГ демонструють суттєвий перерозподіл між рівнями сформованості за даним критерієм. Так, низький рівень сформованості здатності до соціальної рефлексії демонструють лише 19,5% (скорочення чисельності групи у порівнянні з етапом констатації становить -23%), тоді як високий рівень мають 31,8% (простежується зростання кількості учнів даного рівня на 25% у порівнянні з початковим формувальним експерименту).

За допомогою оброки та інтерпретації результатів дослідження за модифікованою методикою «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда (див. рис. 3.14) встановлено зростання молодших школярів із високою здатністю до соціального прогнозування: у ЕГ така чисельність становить 76,2%, у КГ – 56,8%, проте показники такого зростання суттєво різняться: у ЕГ чисельність когорти високого рівня збільшилась на 20,5%, тоді як у КГ на 3,4%. Як у ЕГ, так і КГ відбулось скорочення учнів із початковим рівнем сформованості означеної здатності: на 12,8% в ЕГ, на 9,8 % у КГ. Молодші школярі ЕГ покращили свою здатність до розуміння різноманітних невербальних реакцій: чисельність когорти учнів з високим рівнем сформованості такої здатності наприкінці формуального експерименту склала 78,1% (зростання на 27,9% у порівнянні з етапом констатації) проти 51,9% серед учнів початкової ланки КГ (аналогічне зростання становить 3,1%). Натомість на початковому рівні сформована здатність станом

на травень 2021 року у 2,4% учнів ЕГ (скорочення чисельності когорти на 18,6 %) та у 9,7 % КГ (скорочення на 9,6 %).

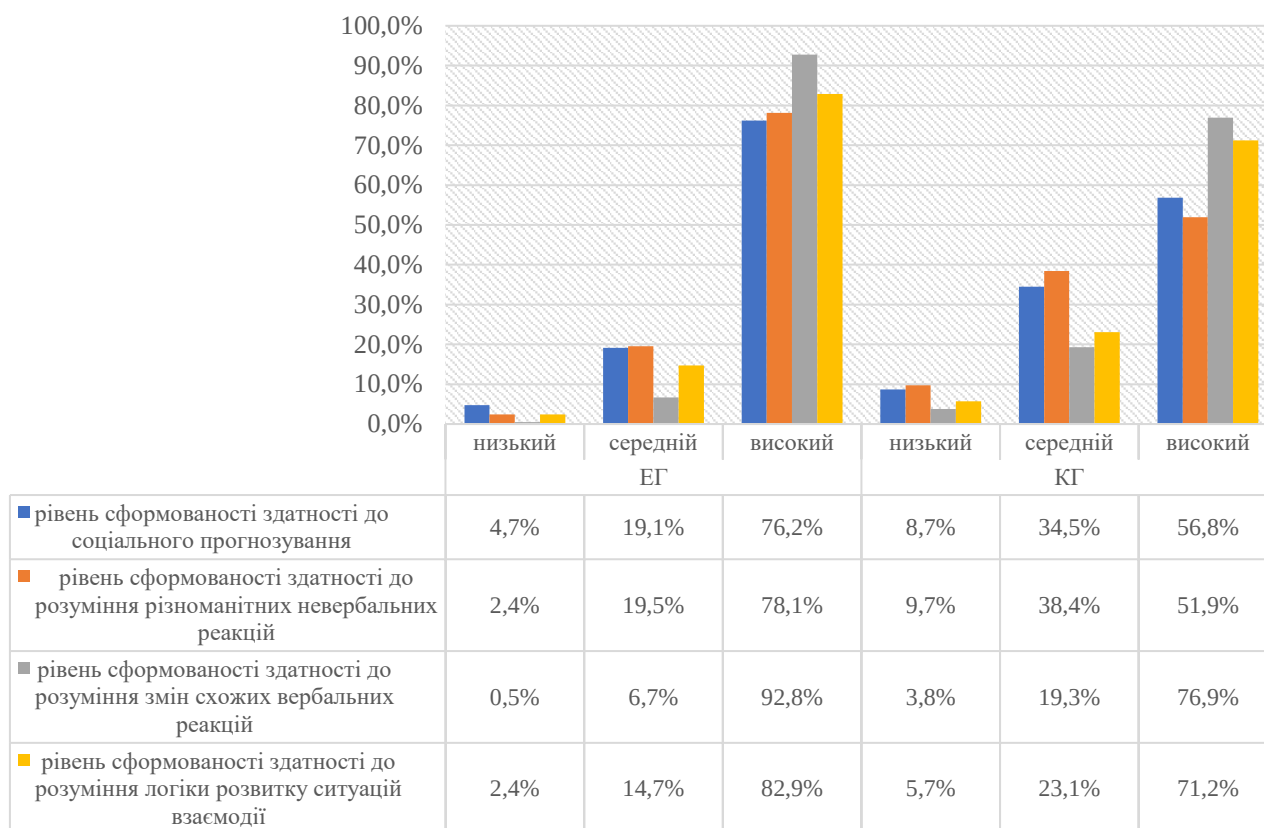


Рисунок 3.14. Результати вихідного зрізу ЕГ і КГ за модифікованою методикою «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда (травень 2021)

Аналогічні зміни простежуються й щодо розвитку здатності молодших школярів до розуміння змін схожих вербальних реакцій. Серед ЕГ на початковому рівні така здатність простежується лише у 0,5 % осіб (скорочення чисельності когорти на 14,6%), тоді як на високому рівні вона сформувалась у 92,8% підопічних (зростання показника на 18,7%). Щодо КГ, то також діагностовано скорочення чисельності учнів з початковим рівнем сформованості даної здатності на 8,6% (до 3,8% від загального складу групи), тоді як кількість учнів з високим рівнем сформованості здатності зросла на 5,4% і становить наприкінці формувального експерименту 76,9%.

Якісні зміни відображені й щодо поліпшення здатності до розуміння логіки розвитку ситуацій взаємодії: в обох групах скоротилась чисельність когорт з початковим рівнем сформованості даної здатності: на 11,9% у ЕГ (до загального значення 2,4% від складу усієї групи) та на 9% у КГ до 5,7% відповідно. Разом із

тим, збільшилась чисельність учнів із високим рівнем сформованості даної здатності: такий ріст спостерігається на 18% серед молодших школярів ЕГ (до показника 82,9%) та на 9% до 71,2% серед учнів КГ.

За допомогою аналізу результатів методики «Емоційні обличчя» (див. рис. 3.15) вбачаємо розвиток здатності молодших школярів до диференціації емоційних станів: попри відносно незначне скорочення чисельності учнів з початковим рівнем сформованості даної здатності на 5,1% у ЕГ та на 3,3% у КГ до 0,7% і 3,4% від загальних складів груп відповідно, нами простежується якісне зростання кількості учнів ЕГ з високим рівнем сформованості даної здатності до 46,1% (динаміка + 18,7%), тоді як склад аналогічної когорти у КГ становить 31,2%, а динаміка зростання становить 4,5%.

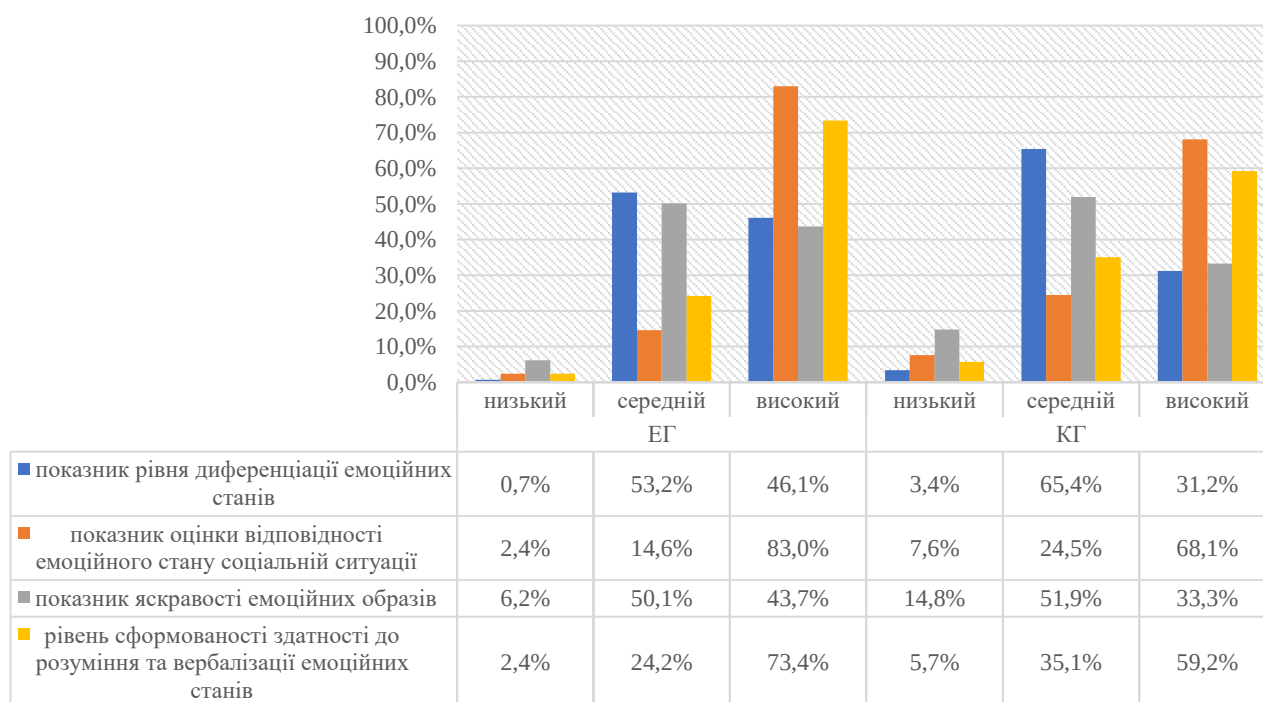


Рисунок 3.15. Результати вихідного зрізу ЕГ і КГ за методикою «Емоційні обличчя» (травень 2021)

У порівнянні з початком формувального експерименту учні оцінюють відповідність емоційного стану соціальній ситуації. Лише у 2,4% серед ЕГ та 7,6% учнів така здатність сформована на початковому рівні (в обох групах відбулось скорочення даних когорт на 7,2% та 2,7% відповідно), тоді як на високому рівні такий рівень сформованості здатності демонструють 83% учнів з числа ЕГ (збільшення складу на 18,2%), 68,1% учнів з числа КГ (збільшення

склало 5,4%). Збільшилась кількість учнів із високим рівнем яскравості емоційних образів: якщо таке зростання у КГ становить 6,4% із загальною часткою таких учнів у структурі групи наприкінці формувального експерименту 33,3%, то серед ЕГ аналогічний показник зростання сягає 16,4%, а чисельність усієї когорти високого показника яскравості емоційних образів 43,7% відповідно. В обох групах відбулось скорочення чисельності учнів із початковим рівнем сформованості даного параметру: на 4% серед молодших школярів ЕГ та на 5% серед молодших школярів КГ. Зрештою, учні ЕГ стали краще, у порівнянні із показниками напочатку експерименту та у порівнянні з показниками КГ, розуміти та вербалізовувати власні емоційні стани. До прикладу, на початковому рівні така здатність сформована лише 2,4% від складу ЕГ (скорочення чисельності на 8,3%), 5,7% від складу КГ (скорочення на 2,6%). Разом із тим, збільшилась чисельність учнів з високим рівнем сформованості здатності розуміння та вербалізації емоційних станів: до 73,4% у ЕГ за рахунок збільшення чисельності даної когорти на 19,7% проти 59,2% у КГ з аналогічним збільшенням чисельності когорти на 3,4%.

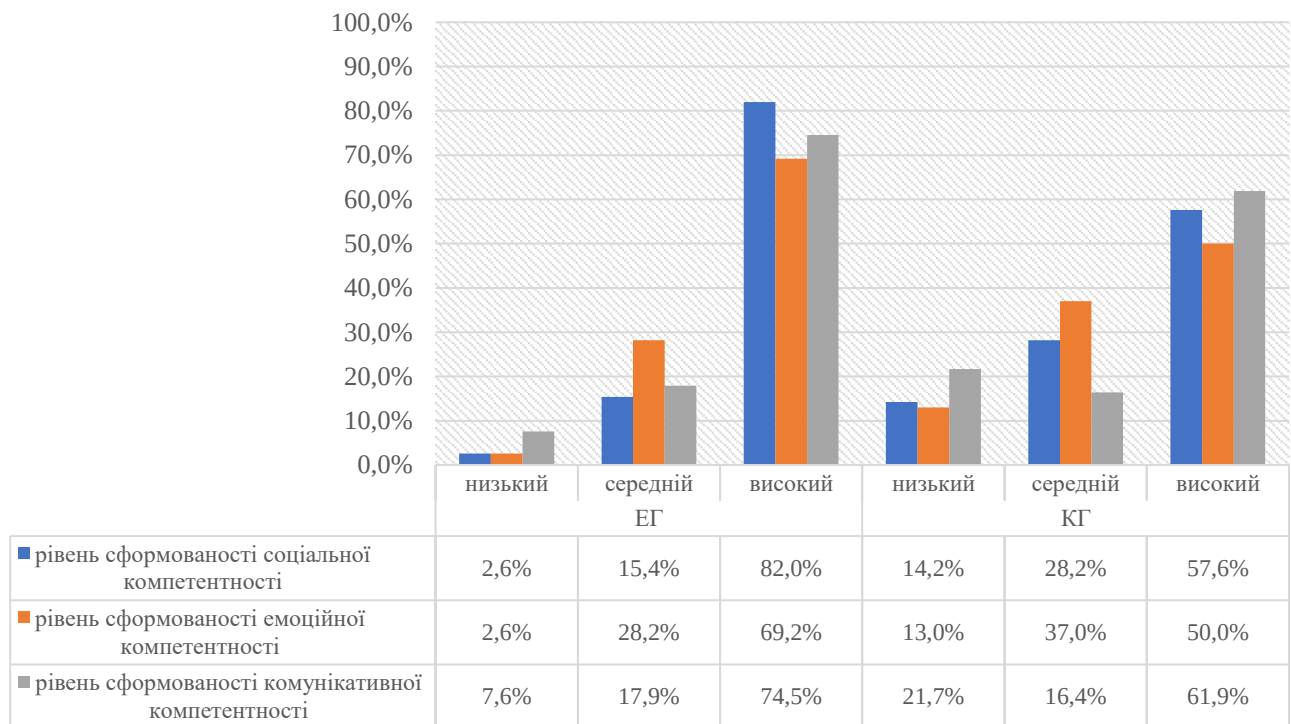


Рисунок 3.16. Результати вихідного зрізу ЕГ і КГ за опитувальником «Соціальний розвиток молодших школярів» (травень 2021)

Підтверджуються якісні зміни в особистості молодших школярів та їхнього соціального розвитку в умовах тьюторського супроводу не лише за допомогою стандартизованих методик, але й за спостереженнями педагогічних працівників (учителів початкових класів, тьюторів класів), що відображається обробкою результатів відповідної анкети для педагогів (див. рис. 3.16), яка заповнювалась щодо кожного учня класу як на етапі констатації, так і по завершенню формувального етапу експерименту. Так, відбулось зростання частки учнів з високим рівнем сформованості комунікативної компетентності у ЕГ до 74,5% та у КГ до 61,9% за рахунок збільшення чисельності цих когорт на 11,9% і 3,4% відповідно. Щодо складу когорт з початковим рівнем сформованості комунікативної компетентності молодших школярів, то у КГ її чисельність збільшилась на 10,2%, тоді як у ЕГ, навпаки, скоротилась на 8,3%.

Завдяки реалізації технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів збільшилась чисельність учнів з високим рівнем сформованості емоційної компетентності: до 69,2% серед вихованців ЕГ (динаміка зростання 38,8%) та до 50% серед підопічних КГ (динаміка зростання 16,3%). Крім того, як у ЕГ і КГ скоротилась чисельність когорт учнів з початковим рівнем сформованості даної компетентності на 13,8% і 5,1% відповідно.

Рівень сформованості соціальної компетентності в молодших школярів ЕГ становить наприкінці формувального експерименту на початковому рівні 2,6% (скорочення чисельності когорти 20,2%), на середньому рівні 15,4% (скорочення чисельності когорти 13,7%), на високому рівні 82% (зростання чисельності на 33,9%), тоді як серед учнів початкової ланки КГ становить на початковому рівні 14,2% (скорочення чисельності когорти на 10,4%), на середньому рівні (зростання на 3,9%), на високому рівні 57,6% (зростання на 6,5%).

Отримані результати обробки даних за усіма вимірюваними показниками, що відображають компоненти соціального розвитку молодших школярів, у динаміці змін чисельності рівнів відображено для КГ (див. рис. 3.17) та для ЕГ (див. рис. 3.18).

Відповідно до матриці відповідності, представленої у Розділі 2.1 та додатку И дисертаційної роботи, нами було здійснено узагальнення рівня соціального розвитку молодших школярів за визначеними нами критеріями (див. рис. 3.19).

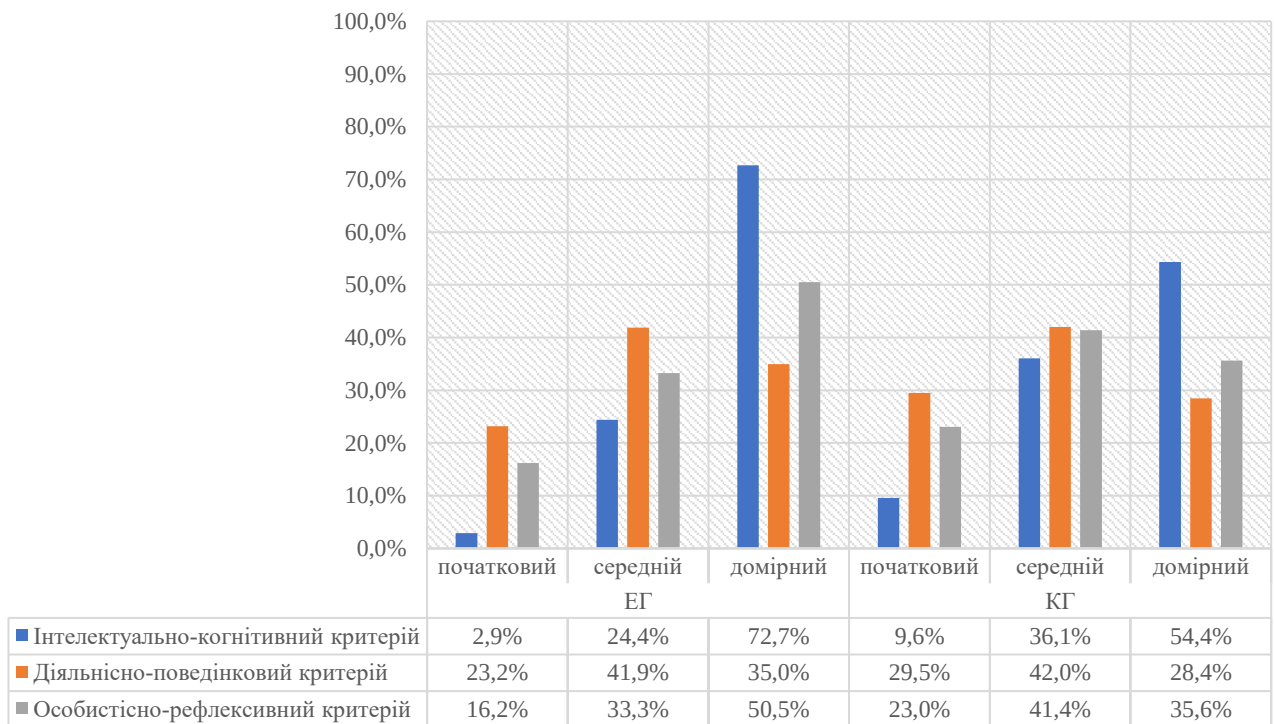


Рисунок 3.19. Критеріальний розподіл молодших школярів ЕГ і КГ за рівнем їхнього соціального розвитку (травень 2021)

Так у КГ інтелектуально-когнітивний критерій соціального розвитку на початковому рівні наприкінці формуального експерименту діагностовано у 9,6% (скорочення чисельності когорти на 9%), на середньому рівні – 36,1% (зростання частки на 5%) та на домірному рівні – 54,4% (зростання на 4,1% від етапу констатації), тоді як у ЕГ простежується скорочення частки учнів з початковим рівнем на 16,5% – до 2,9% від загальної чисельності групи, з середнім рівнем відображено скорочення на 5,5% – до 24,4%, з домірним рівнем відбулося зростання частки учнів на 22% – до 72,7 %.

За діяльнісно-поведінковим критерієм соціального розвитку молодших школярів: наприкінці формуального експерименту на початковому рівні у 23,2% учнів ЕГ та 29,5% учнів КГ (скорочення у цих когортах відбулося на 8% та 0,8% відповідно). На середньому рівні – у 41,9% молодших школярів ЕГ (скорочення когорти на 2,1%) та у 42% серед учнів КГ (скорочення когорти на 3,5%), тоді як

завдяки зростанню частки учнів з домірним рівнем на 10,2% у ЕГ та на 4,3% у КГ загальна частка учнів становить 35% і 28,4% відповідно.

Зростання частки учнів з домірним рівнем сформованості особистісно-рефлексивного критерію соціального розвитку зафіксовано на 18,9% серед молодших школярів ЕГ (до 50,5%) та на 4,4% серед учнів КГ (до 35,6%), тоді як скорочення чисельності когорт учнів з початковим рівнем зафіксовано на рівні 9,6% у ЕГ та 3,7% у КГ.

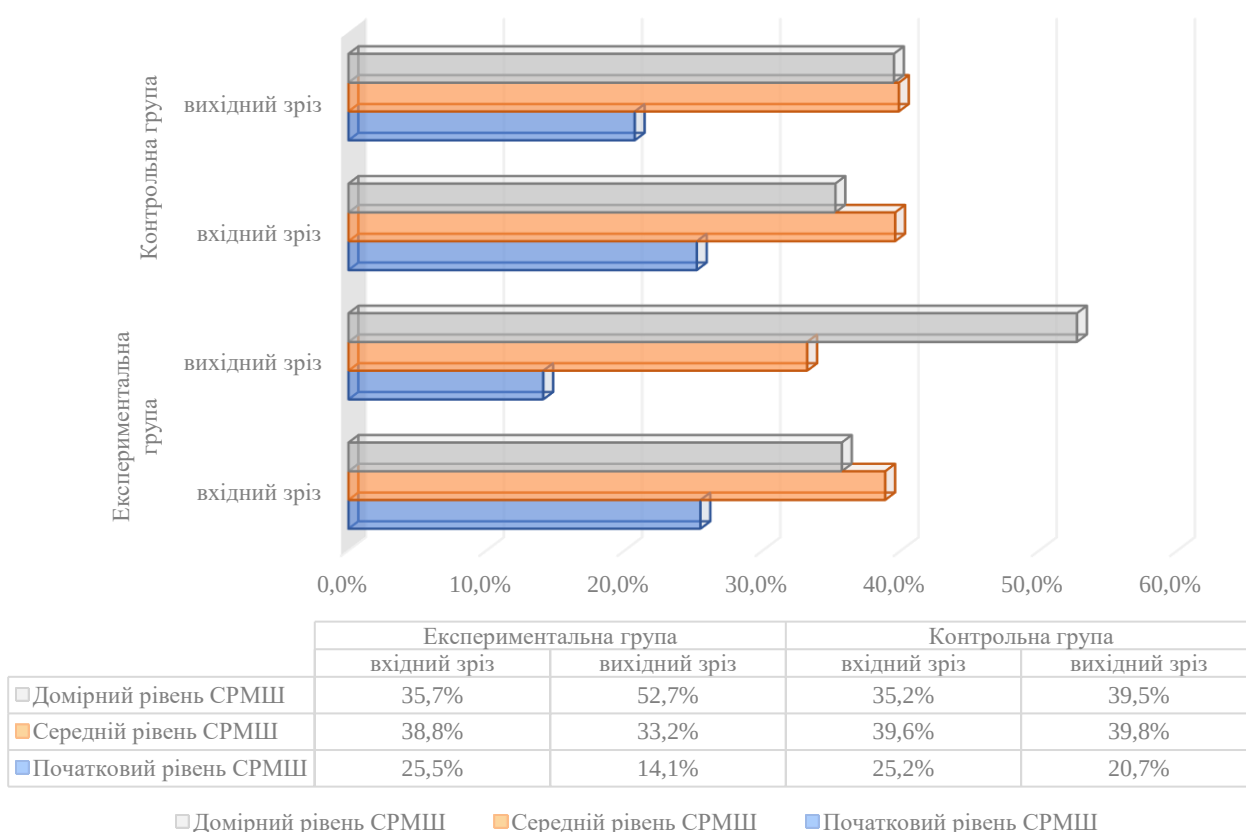


Рисунок 3.20. Рівень соціального розвитку молодших школярів ЕГ і КГ наприкінці формуального експерименту (травень 2021)

Узагальнені результати порівняння динаміки соціального розвитку молодших школярів, проілюстровані у діаграмі (див. рис. 3.20), свідчать про скорочення у ЕГ кількості дітей із початковим рівнем соціального розвитку на 11,4% у порівнянні з початком експерименту, тоді як у КГ таке скорочення становить лише 4,5%. Крім того, суттєво збільшилась у ЕГ чисельність дітей із домірним соціальним розвитком: з 35,7% на початку формуального експерименту до 52,7% наприкінці (динаміка становить +17%), тоді як серед учнів КГ аналогічне зростання становить лише +4,2%.

Порівняльний аналіз кількісних показників надає нам підставу стверджувати про ефективність апробованої нами авторської технології тьюторського супроводу. Для перевірки даної гіпотези нами було використано критерій для непараметричних методів χ^2 (Климчук, 2009, с. 43).

Нами за наступною формулою було здійснено перевірку на підтвердження нульової гіпотези:

$$T = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^{c=3} \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}}$$

у якій:

n_1 – абсолютна кількість дітей експериментальної групи;

n_2 – абсолютна кількість дітей контрольної групи;

c – число категорій, у нашому випадку – кількість рівнів соціального розвитку;

Q_1 – абсолютна кількість учнів експериментальної групи, що виявила певний рівень соціального розвитку;

Q_2 – абсолютна кількість учнів контрольної групи, що виявила певний рівень соціального розвитку.

Використавши отримані у ході дослідницької роботи дані у формулі, визначено середні арифметичні показники соціального розвитку молодших школярів.

Якщо Т-критичне менше за Т-фактичне (Т – критерій, вирахований на основі отриманих експериментальних даних), це не підтверджує нульову гіпотезу.

За формулою χ^2 знаходимо Т-фактичне = 11,34 при $\alpha=0,01$.

Обчислюючи отримані дані, здійснюємо наступні розрахунки:

$T_{\text{крит}}=11,34$ при $\alpha=0,01$

$$T_{\text{факт(кін)}} = \frac{1}{396 \cdot 322} \left(\frac{(396 \cdot 67 - 322 \cdot 56)^2}{56 + 67} + \frac{(396 \cdot 128 - 322 \cdot 131)^2}{131 + 128} + \frac{(396 \cdot 127 - 322 \cdot 209)^2}{209 + 127} \right) = 13,57$$

$$T_{\text{факт(поч)}} = \frac{1}{396 \cdot 322} \left(\frac{(396 \cdot 81 - 322 \cdot 101)^2}{101 + 81} + \frac{(396 \cdot 129 - 322 \cdot 154)^2}{154 + 129} + \frac{(396 \cdot 112 - 322 \cdot 144)^2}{144 + 112} \right) = 0,185$$

У нашому випадку Т-фактичне більше за Т-критичне ($T_{\text{фактичне (кін)}} 13,57 \geq T_{\text{критичне}} 11,34$), що дає підстави стверджувати про відхилення нульової гіпотези.

Отже, аналіз результатів на етапі завершеного формувального етапу експерименту свідчить, що у ЕГ простежується істотне зростання чисельності учнів із домірним рівнем соціального розвитку за інтелектуально-когнітивним, діяльнісно-поведінковим, особистісно-рефлексивним критеріями (див. рис. 3.20) та у цілому (див. рис. 3.21) у порівнянні з етапом констатації. Хоча в учнів КГ також відзначено позитивну динаміку зростання за означеними показниками, проте вона є незначною у порівнянні з ЕГ і є об'єктивною у зв'язку з дорослішанням дітей.

Наявність позитивної динаміки зростання у ЕГ частки молодших школярів з домірним рівнем соціального розвитку підтверджує ефективність застосування технології тьюторського супроводу соціального розвитку, що дозволяє припустити, що науково-обґрунтована структурно-функціональна модель технології є результативною, а її умови, зміст та інструменти є дієвими та ефективними для забезпечення соціального розвитку молодших школярів, що уможливорює її трансфер в системи роботи як приватних шкіл за умови виведення окремої посади тьютора, так і за часткового застосування тьюторських інструментів учителями початкових класів та соціальними педагогами державних шкіл в набутті якісної нової ролі – тьютора.

Висновки до третього розділу

На формувальному етапі експерименту здійснювалась розробка технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів та її упровадження у початкових класах експериментальних приватних шкіл. В її основу було закладено узагальнення теоретичних розвідок щодо сучасних соціальних викликів виховання підростаючого покоління та результатів констатувального етапу експерименту, під час якого було визначено реальний стан соціального розвитку молодших школярів, актуальні зони зростання у соціальному, емоційному та комунікативному вимірах, а також клієнтський (батьківський) запит щодо означеного напрямку діяльності недержавного закладу освіти.

Виокремлення різних наукових підходів до моделювання соціально-педагогічного супроводу здобувачів освіти на етапі формувального експерименту дало змогу науково обґрунтувати та розробити структурно-функціональну модель авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів. Розроблена нами авторська структурно-функціональна модель тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів охоплює такі блоки, як концептуально-цільовий, змістовний, процесуальний та результативний.

Запропоновано й обґрунтовано авторське поняття «тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів», що визначається як специфічний вид соціально-педагогічного наставництва, спрямованого на створення умов засвоєння здобувачем освіти сукупності провідних соціальних норм, накопичення ним соціального досвіду і вироблення у нього ціннісних ставлень до дійсності та спроможності до саморегуляції поведінки.

Метою авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів визначено створення, завдяки професійній діяльності тьютора, такого виховного середовища та такої збагачувальної взаємодії між тьютором та тьюторантом, результатом яких є якісна трансформація особистості останнього завдяки засвоєнню ним провідних

соціальних норм, вироблення ціннісних ставлень, саморегуляції поведінки відповідно до його соціального статусу та соціального запиту.

Визначено, обгрунтовано і розкрито соціально-педагогічні умови, за яких тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів набуває ефективності, а саме: суголосність і наступність мети і цілей соціального розвитку дитини у вимірах концепції приватного закладу освіти та клієнтського (батьківського) запиту; неперервність та тяглість соціально-педагогічного впливу тьютора на тьюторанта; відповідний рівень сформованості тьюторської компетентності у педагогічних працівників, залучених до тьюторського супроводу молодших школярів.

Розкрито й проілюстровано зміст діяльності тьютора, який охоплює операційний та формувально-формаційний компоненти технології тьюторського супроводу як професійної діяльності, які, у свою чергу, передбачають цілий ряд конкретизованих задач: операційний компонент полягає у адмініструванні освітнього процесу, учасником якого власне є школяр-початківець, тоді як формувально-формаційний компонент охоплює навчально-пошукову діяльність дитини, безпосередньо соціальне зростання, навчання та виховання.

Запропоновано авторську класифікацію методів і прийомів тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів, розкрито їх зміст.

Розроблено й експериментально перевірено авторські методи тьюторського супроводу – профайл тьюторанта, трекінгу особистісного зростання; унікальний дидактичний інструмент – Альбом особистісного зростання «Зростати легко» для 1-2 класів; упроваджено в освітню практику приватної школи поведінковий контракт .

Експериментально доведено ефективність авторської технології тьюторського супроводу технології та структурно-функціональної моделі її упровадження у приватній школі. Узагальнені результати соціального розвитку молодших школярів на початку і по завершенню експерименту в динамічних характеристиках та у порівнянні ЕГ і КГ. Вони свідчать про скорочення кількості дітей із початковим рівнем соціального розвитку на 11,4%, тоді як у КГ таке скорочення становить лише 4,5%; суттєво збільшилась у ЕГ чисельність дітей із

домірним рівнем соціального розвитку (з 35,7% до 52,7%, динаміка становить +17%), тоді як серед учнів КГ аналогічне зростання становить лише +4,2%. Чисельність молодших школярів із середнім рівнем соціального розвитку у ЕГ скоротилась на 5,6 % до 33,2 %, тоді як у КГ чисельність учнів із середнім рівнем соціального розвитку навпаки незначно зросла на 0,2 % до показника 39,8 %.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили наявність позитивних змін за визначеними критеріями і показниками. Зокрема, суттєво скоротились чисельність дітей ЕГ із високим показником загальної агресивності та схильності до відкритої агресії. Натомість, збільшилась кількість молодших школярів ЕГ з високим рівнем сформованості здатності до обробки соціальної інформації (зростання +13%), до соціальної взаємодії у групі однолітків, до соціальної рефлексії (склад когорти у ЕГ наприкінці експерименту становить 76,2 %). Молодші школярі з ЕГ покращили свою здатність до розуміння різноманітних невербальних реакцій, до розрізнення емоційних станів. Всі експериментальні дані щодо динаміки змін проілюстровано у діаграмах та графіках.

Основні ідеї третього розділу висвітлені у публікаціях автора: Альохін, 2020a; Альохін, 2020b; Альохін, 2020d; Альохін, 2020f; Альохін, 2021a; Альохін, 2021b; Альохін, 2021c.

ВИСНОВКИ

У дисертаційному дослідженні наведено теоретичне узагальнення тьюторингу як виду соціально-педагогічного наставництва та запропоновано нове практичне розв'язання наукової проблеми тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у приватних закладах освіти України. Результати проведеного дослідження засвідчили досягнення мети та поставлених завдань, що дає підстави для формулювання наступних висновків:

1. Досліджено концепт тьюторингу та технологію тьюторського супроводу молодших школярів у науковій літературі.

Тьюторинг як вид соціально-педагогічного супроводу у різних варіаціях запроваджувався на різних етапах цивілізаційного розвитку суспільств, разом зі зміною яких відбувалось його переосмислення та функціональне оновлення. Прототипом тьюторингу можна вважати стародавні практики наставництва над дітьми у Стародавніх Греції та Римі. Запроваджений у середньовічній Англії в університетському середовищі тьюторинг був спрямований на підтримку навчальної спроможності студентів, звідки був запозичений у шкільне середовище, де набув нової ролі. Технологізація тьюторського супроводу в Україні відбулась відносно недавно – із започаткуванням у 2011 році Тьюторської асоціації України та активною розбудовою мережі приватних шкіл, які запроваджують тьюторинг у свою діяльність.

Нами встановлено, що більшість сучасних науковців-теоретиків та практиків схиляється до тьюторського супроводу як індивідуально-соціальної діяльності та вид гуманного педагогічного супроводу, орієнтованого на подолання протиріччя між творенням власного образу та наслідуванням зразків культури у процесі творчого пошуку співробітництва й співтворчості наставника та підопічного, під час якого педагог-наставник створює умови для здійснення самозростання свого підопічного – тьюторанта.

Враховуючи сучасні виклики, специфіку контингенту учнів приватних шкіл України, які походять з елітарних сімей та мають унікальний клієнтський (батьківський) запит щодо виховної системи закладу освіти, нами визначено такі основні завдання технології тьюторського супроводу: посилення

соціоцентричного фактору у вихованні; профілактика гедоністичних орієнтацій, споживацтва, егоїзму та соціальної безвідповідальності, ризикованої поведінки, у тому числі – булінгу та насильства; гармонізація взаємин в умовах агресивного інформаційного впливу, соціальної аномії та кризи соціальної ідентичності.

2. Вивчено зарубіжний та вітчизняний досвід запровадження технології тьюторського супроводу у системах освіти та соціальній роботі.

З'ясовано, що тьюторський супровід у різних модифікаціях запроваджено в освітніх системах різних країн, зокрема: неінституціоналізовані тьюторські практики у початковій освіті (Німеччина, Франція); окрема посада тьютора введена у Великій Британії, Ірландії, Канаді, США та Польщі. Унікальними моделями тьюторингу є класний тьюторинг (Велика Британія, Ірландія), приватний тьюторський супровід домашнього (сімейного) навчання (Велика Британія, Канада, США); персональний тьюторинг (Польща); родинний тьюторинг (Польща).

Нами встановлено, що усі існуючі тьюторські системи у закладах освіти України були розроблені або у межах дослідно-експериментальних робіт (проектів державного рівня) за координації Інституту модернізації змісту освіти, або представляють безсистемне запозичення тьюторської моделі тьюторингу. Основним спрямуванням роботи тьютора є супровід навчальної, науково-дослідницької, позаурочної діяльності учня або його ранньої профорієнтації.

Визначено, що існуючі моделі тьюторського супроводу молодших школярів базуються на трьох основних підходах: компенсаторному, освітньо-перспективному та інтеграційно-особистісному. У сучасних педагогічних системах репрезентовані через такі різновиди педагогічного наставництва, як класичний тьюторинг (tutor), індивідуальний тьюторинг (face-to-face tutor), коучинг (couch), менторство (mentor), репетиторство (private tutor), тьюторинг для тьюторів-новачків (novice-tutor), тьюторинг «рівний-рівному» (peer-tutor), електронний тьюторинг (e-tutor), автоматичний тьюторинг (autotutor).

Розроблено класифікацію тьюторських практик у школах за функціональністю та повнотою наповненості, відповідно до якої виокремлено наступні рівні: цілісні технології тьюторського супроводу, неповні технології

тьюторського супроводу, невпорядковані позасистемні тьюторські практики (у переважній більшості приватних шкіл України, особливо малочисельних за контингентом учнів).

Систематизовано напрями тьюторського супроводу, яких у приватній середній освіті нами виділено 4: тьюторський супровід дистанційного та/або мережевого навчання; розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного класу; очного індивідуалізованого навчання; соціального розвитку дитини.

Запропоновано модифікацію структури соціального розвитку молодших школярів, структурними компонентами якої визначено: інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий та особистісно-рефлексивний. Особистісно-рефлексивний актуалізовано у відповідь на сучасні виклики особистісно-орієнтованого навчання та виховання учнів, зростаючу вагу соціальної перцепції, потребу самоактуалізації, самовиховання та самовдосконалення.

3. У ході дисертаційного дослідження розроблено, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено технологію тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів в закладах приватної загальної середньої освіти.

Запропоновано й обґрунтовано авторські поняття: *«тьюторський супровід соціального розвитку молодших школярів»* як специфічний вид соціально-педагогічного наставництва, спрямованого на створення умов засвоєння здобувачем освіти у початковій школі сукупності провідних соціальних норм, накопичення ним соціального досвіду і вироблення у нього ціннісних смислів до дійсності та спроможності до саморегуляції поведінки; *«технологія тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів»* (це цілеспрямована діяльність, яка здійснюється тьютором як помічником вчителя початкових класів в освітньо-виховному процесі кожного із тьюторантів (учнів під супроводом) з урахуванням актуальних потреб їхнього розвитку, індивідуальних можливостей та здібностей, з метою підтримки в адаптації до умов і вимог школи, гуртування колективу,

конструктивної міжособистісної взаємодії у системах «учень-учень», «учень-учитель», «дитина-батьки», формування соціальних компетенцій, ціннісних ставлень і оцінних суджень, емоційно-позитивного мікроклімату в класі і школі, моніторингу етапних досягнень у розвитку особистості та своєчасної їх корекції з використанням інтерактивних методів; реалізується відповідно до програми, з дотриманням визначених етапів та алгоритму),

Метою авторської технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів визначено створення тьютором такого виховного середовища та такої збагачувальної взаємодії, результатом яких є якісна трансформація особистості тьюторанта шляхом засвоєння провідних соціальних норм, формування соціальної спрямованості (ціннісних орієнтацій та ціннісного ставлення до дійсності, до інших і до себе), налагодження колаборації, розвиток ініціативи, самоорганізації, здатності до соціальної перцепції та соціальної рефлексії.

Визначено, обґрунтовано і розкрито соціально-педагогічні умови, за яких тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів набуває ефективності, а саме: суголосність і наступність мети і цілей соціального розвитку дитини у вимірах концепції приватного закладу освіти та клієнтського (батьківського) запиту; неперервність та тяглість соціально-педагогічного впливу тьютора на тьюторанта; відповідний рівень сформованості тьюторської компетентності у педагогічних працівників, залучених до тьюторського супроводу молодших школярів.

Розкрито й проілюстровано зміст діяльності тьютора, який охоплює операційний (адміністрування освітнього процесу, учасником якого є школяр-початківець) та формувально-формаційний (охоплює навчально-пошукову діяльність дитини, безпосередньо соціальне зростання, навчання та виховання) компоненти технології тьюторського супроводу.

Розроблено й експериментально перевірено авторські методи тьюторського супроводу – профайл тьюторанта, трекінг особистісного зростання; унікальний дидактичний інструмент – Альбом особистісного зростання

«Зростати легко» для 1-2 класів; упроваджено в освітню практику приватної школи поведінковий контракт .

4. Розроблено, теоретично обґрунтовано і експериментально перевірено структурно-функціональну модель упровадження технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у закладах приватної освіти України. Вона викристалізовується на засадах гуманістичної соціокультурної парадигми, фундаментом якої є системний та інтегративний підходи до особистісно орієнтованого виховання, розвитку соціальності та культури, відкритості освітнього середовища; структурно вибудовується з *концептуально-цільового, змістовного, процесуального та результативного блоків*.

5. Визначено ефективність технології тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів в кількісних та якісних характеристиках у динаміці.

Розроблено матрицю дотичності та компліментарності критеріїв соціального розвитку та компонентів ціннісно-компетентнісної моделі мережі приватних шкіл «КМДШ». На її основі визначено критерії соціального розвитку (*інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-поведінковий, особистісно-рефлексивний*), їх показники, рівні сформованості соціального розвитку молодших школярів (*початковий, середній, домірний*). Розроблено рівневі соціально-педагогічні характеристики.

Узагальнені результати соціального розвитку молодших школярів на початку і по завершенню експерименту в динамічних характеристиках та у порівнянні ЕГ і КГ. Вони свідчать про скорочення кількості дітей із початковим рівнем соціального розвитку на 11,4%, тоді як у КГ таке скорочення становить лише 4,5%; суттєво збільшилась у ЕГ чисельність дітей із домірним рівнем соціального розвитку (з 35,7% до 52,7%, динаміка становить +17%), тоді як серед учнів КГ аналогічне зростання становить лише +4,2%. Чисельність молодших школярів із середнім рівнем соціального розвитку у ЕГ скоротилась на 5,6 % до 33,2 %, тоді як у КГ чисельність учнів із середнім рівнем соціального розвитку навпаки незначно зросла на 0,2 % до показника 39,8 %.

Результати формувального етапу експерименту засвідчили наявність позитивних змін за визначеними критеріями і показниками. Зокрема, суттєво

скоротились чисельність дітей ЕГ із високим показником загальної агресивності та схильності до відкритої агресії. Натомість, збільшилась кількість молодших школярів ЕГ з високим рівнем сформованості здатності до обробки соціальної інформації (зростання +13%), до соціальної взаємодії у групі однолітків, до соціальної рефлексії (склад когорти у ЕГ наприкінці експерименту становить 76,2%). Молодші школярі з ЕГ покращили свою здатність до розуміння різноманітних невербальних реакцій, до розрізнення емоційних станів.

Подальшого вивчення і розвитку потребують питання підготовки майбутніх соціальних педагогів та учителів початкових класів до тьюторської діяльності в умовах закладу загальної середньої освіти, особливо приватного, враховуючи істотний запит на це на ринку праці. Зважаючи на актуальність досліджуваної теми також рекомендовано імплементувати розроблені у ході дисертаційного дослідження методи та інструменти тьюторського супроводу у практику превентивної та соціально-педагогічної діяльності педагогічних працівників державних та комунальних закладів загальної середньої освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Авер'янова, Г. М., Дембницька, Н. М., & Москаленко, В. В. (2005). *Особливості соціалізації молоді в умовах трансформації суспільства*. ПП.
- Авраменко, О. О. (2013). Соціалізація особистості як соціально-педагогічна проблема. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, (5).
- Авраменко, О. О. (2015). Соціалізація особистості в контексті вітчизняних та зарубіжних науково-педагогічних. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 10, 7-13.
- Алексееенко, Т. Ф. (2007а). Образ сучасного світу в соціальному досвіді й моделях поведінки дітей і молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 10, 7-17.
- Алексееенко, Т. Ф. (2007b). *Соціалізація особистості: можливості й ризики*. Педагогічна думка.
- Алексееенко Т. Ф. (2009). «Я – соціальне» та «Я – індивідуальне» в соціалізації особистості. *Шлях освіти*, 4 (54), 7-9.
- Алексееенко Т. Ф. (2015). Мотивація, механізми і вікові передумови формування соціальної поведінки особистості в групі. *Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe (East European Scientific Journal)*, 10–14.
- Алексееенко, Т. Ф. (2016). *Сімейне виховання : концептуалізація ідей теорії і практики*. ФОП Жовтий О. О.
- Алексееенко, Т. Ф., Данілова, А. П., Куниця, Т. Ю., Кушнар'ов, С. В., & Малиношевський, Р. В. (2015). *Виховання особистості у добродійній діяльності*. НАПН України.
- Алексееенко, Т. Ф., Бачинська, Є. М., Зверева, І. Д., Куниця, Т. Ю., Кушнар'ов, С. В., Малиношевський, Р. В..... & Тараненко, К. В. (2012). *Соціальні цінності малої групи школярів*. Педагогічна думка.

- Алексєєнко, Т. Ф. (2018). Булінг і мобінг: причини розвитку і шляхи профілактики. *Особистість у просторі виховних інновацій*: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2018 рік. Івано-Франківськ, 19-25.
- Алексєєнко, Т. Ф. (2019). Явища мобінгу й булінгу у взаєминах особистості та колективу. *Управління освітою*, 4(412), 46-53.
- Алексєєнко, Т. Ф., Бибик, Д. Д., Гончар, Л. В., & Куниця, Т. Ю. (2020). *Соціально-педагогічний супровід дітей вимушених переселенців*. Імекс-ЛТД.
- Альошін, М. (2019а). Антибулінгові практики в школі: соціально-педагогічний контекст. *Педагогічний процес: теорія і практика*, (1-2), 85-92.
- Альошін, М. М. (2019b). Соціально-емоційне навчання (sel-program) як предикатор вибору ненасильницьких стратегій поведінки серед старшокласників. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*, 1, 52-60
- Альошін, М. М. (2020а). Інтро та рефлексія як метод соціального розвитку молодших школярів в умовах тьюторського супроводу. *Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. КНУ імені Тараса Шевченка, 8-9.
- Альошін, М. М. (2020b). Особливості тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у приватній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 77, 14-18.
- Альошін, М. М. (2020с). Соціальне становище та соціально-побутовий досвід молодших школярів приватних шкіл (за результатами експериментального дослідження). *Наука і освіта*, 4, 17-23.
- Альошін, М. М. (2020d). Теорія та практика тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів приватних закладів освіти.

Вісник Університету імені Альфреда Нобеля : Серія педагогіка та психологія, 1(19). 8-17.

Альохін, М. М. (2020e). Технологія тьюторського супроводу у приватній школі: сучасний зміст та напрями впровадження. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2019 рік, 8, 17-22.

Альохін, М. М. (2020f). Тьюторський супровід соціального розвитку учнів початкової ланки приватної школи як інноваційна соціально-педагогічна технологія. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2(131), 87-94.

Альохін, М. М. (2020g). Тьюторський супровід учнів початкової приватної школи в умовах дистанційного навчання. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Полтавська політехніка імені Ю. Кондратюка, 3-5.

Альохін, М. М. (2021a). Поведінковий контракт як інноваційний метод тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*, 37-2, 81-83.

Альохін, М. М. (2021b). Тьютор як агент поведінкової корекції для молодшого школяра приватного закладу освіти. *Актуальні питання соціально-педагогічної та початкової освіти*, 7, 7-13.

Альохін, М. М. (2021c). Тьюторська компетентність педагога як умова реалізації технології тьюторського супроводу соціального розвитку, *Професійний розвиток педагога у високосмисловому полі сучасної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівненський державний педагогічний університет, 14-16.

- Андреева, Е.А. (2010). Эволюция классической модели тьюторской деятельности и ее современные формы. *Вестник Поволжской академии государственной службы*, 4(25), 140-144.
- Андреев, Ю. С. (2013). Неблагополучна сім'я як чинник розвитку агресивної поведінки у підлітків. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 13(4), 74-81.
- Андреева, Т. О. (2002). *Від феномена людини до феномена людства*. ДонНУ.
- Аристотель (2010). *Политика*. РИПОЛ классик.
- Артюшкіна, Л. М. (2004). *Соціальний педагог школи: теорія і практика роботи*. Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка.
- Бабаян, Ю. О. (2004). *Розвиток рефлексивного оцінювання як чинника мотивації досягнення молодших школярів* [Автореферат канд. психол. наук, Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова]. Київ.
- Балакірева, О. М., Бондар, Т. В., Даниленко, Г. М., Левін, Р. Я., Нгуєв, Н.-М. К., Павлова, Д. М., Пивоварова, Н. П., Сакович, О. Т., Флярковська, О. В., & Шевченко, С. Л. (2019). *Соціальна обумовленість та показники здоров'я підлітків та молоді : за результатами соціологічного дослідження в межах міжнародного проєкту «Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді»*. Фоліант.
- Балтремус, К. А. (2003). *Гуманізація виховного процесу в старших класах загальноосвітньої приватної школи* [Дис. канд. пед. наук, Інститут проблем виховання АПН України. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>]
- Бардінов, А. (2002). Ідеї підготовки домашніх наставниць у педагогічній спадщині С. І. Миропольського. *Імідж сучасного педагога*, 10, 37-40.
- Барієва, Е. І., & Топорков, Т. В. (2018). Методи тьюторської діяльності у навчанні інформатики. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 6(3), 1-11.
- Бауман, З. (2004). *Глобализация. Последствия для человека и общества*. Весь Мир.

- Бевзенко, Л. Д. (2017). Соціальність в контексті парадигми складності. *Філософія. Людина. Сучасність*, 63-66.
- Безпалько, О. В. (2006). *Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи*. Науковий світ.
- Бергер, П., & Лукман, Т. (1995). *Социальное конструирование реальности*.
- Бех, І. (2015). Молодий школяр у вікових закономірностях. *Початкова школа*, 2, 1-3.
- Бех, І. (2018). *Особистість на шляху до духовних цінностей*. Букрек.
- Бех, І. (2021). Сучасна освіта на шляху досконалості. *Рідна школа*, 1(1072), 32-37.
- Бех, І. Д. (2007). *Основні орієнтири виховання учнів 1-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів України*.
- Бех, І. Д. (2020). Міжвікові перетворення і ціннісні градації особистості, що зростає. *Методист*, 11(108), 64-75.
- Білан, Т. М. (2009). Соціальна адаптація як компонент соціалізації дитини. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 13, 38-43.
- Білас Л. (2020). Адаптуватися, щоб рухатися швидше. *Фокус*, 23, 41.
- Білий, С., Брашовецька, О., Товкало, М., & Тулякова І. (2019). *Академічний стандарт мережі приватних шкіл КМДШ. КМДШ*.
- Білик, Н. М. (2017). *Соціально-педагогічна технологія медіаторства у вирішенні конфліктів між молодшими підлітками* [Дис. канд. пед. наук, Національний педагогічний університет імені Михайла Драгоманова]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Богінська, Ю. В. (2004). *Соціалізація особистості молодшого школяра в процесі ігрової діяльності* [Автореферат дис. канд. пед. наук, Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>

- Бойко, А. М. (2013) Концептуальні основи особистісно-соціального виховання. *Педагогічні науки*, 3, 5.
- Бойко, А. (2011). Тьютор – якісно вища педагогічна позиція і новий простір духовно-моральної взаємодії. *Педагогічні науки*, 2, 4-10.
- Бойко, С. М. (2020). Упровадження тьюторської технології в систему роботи закладів освіти України через здійснення дослідно-експериментальної роботи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи*, 73, 23-29.
- Боришевський, М. Й. (1996). Психологічні механізми розвитку особистості. *Педагогіки і психологія*, 3, 26.
- Буковинська, М. П. (2012). Формування і розвиток особистості: соціальний аспект. *Формування ринкових відносин в Україні*, 8, 172-175.
- Булгакова, С. (2018, 13 листопада). *Бачення тьюторингу в DEC life school*. Altosvita.in.ua. <https://altosvita.in.ua/post/bulgakova-tutoring-in-dec/>
- Бундз, Р. О. (2017). Кримінологічна характеристика злочинів, що вчиняються неповнолітніми з особливою жорстокістю. *Актуальні проблеми вітчизняної юриспруденції*, 3, 169-173.
- Бундз, Р. О. (2019). *Особлива жорстокість, як ознака злочинів, що вчиняються неповнолітніми: детермінанти та попередження* [Автореферат дис. канд. юрид. наук, Приватний вищий навчальний заклад «Львівський університет бізнесу та права»]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Бурим, О. В. (2008). *Соціальне виховання молодших школярів у приватних загальноосвітніх навчальних закладах* [Дис. канд. пед. наук, Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Вайнола, Р. Х. (2008). *Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова.

- Вайнола, Р. Х. (2008). *Технології соціально-педагогічної роботи : курс лекцій*. Київський міський педагогічний ун-т ім. Б.Д.Грінченка.
- Ванда, М. Я. (2020). *Медіація конфліктів у закладах загальної середньої освіти*. Києво-Могилянська академія.
- Василенко, О. М. (2016). Соціально-педагогічна технологія розвитку соціальної відповідальності школярів у мікросередовищі: методичний аспект. *Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки*, 12, 30-34.
- Вебер, М. (1998). Про деякі категорії соціології розуміння. *Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика*, 104-156.
- Ветров, С. (2017). Поняття та алгоритм тьюторської діяльності. *Інформаційний збірник МОНУ для директори школи і завідувача дитячим садком*, 23-24(69), 35-47.
- Ветров, С. (2017). Тьюторський рух в Україні. *Інформаційний збірник МОНУ для директори школи і завідувача дитячим садком*, 23-24 (69), 30-32.
- Виготський, Л. С. (1999). Основні проблеми дефектології. *Спеціальна психологія. Тексти*, 4–19
- Вітюк, А. В., Коновенко, Н. Г., & Осадчук, Є. О. (2020). *Методичні аспекти реалізації професійної діяльності тьюторів*.
- Возна, Ю. (2011). Соціалізація учнівської молоді як предмет науково-педагогічних досліджень. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 21, 31-33.
- Воронцова, Т. В., & Пономаренко, В. С. (2018). Ключові компетентності та ключові життєві навички в контексті викликів сучасного світу. *Освіта і здоров'я підрастаючого покоління*, 2, 13-17.
- Гайдамашко, І. А. (2016). Технології оптимізації взаємовідносин в учнівському колективі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія Педагогіка. Соціальна робота*, 1, 80-83.
- Галета, Я. (2017). Соціальний розвиток особистості в умовах інформаційного суспільства. *Рідна школа*, 3-4, 11-14.

- Галіцина, Л. (2005). *Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання*. Київ : Ред. загальнопед. газ.
- Гарасимів, Т. З., & Базарник, Б. І. (2016). Самореалізація як соціальний розвиток особистості. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Серія : Юридичні науки*, 837, 218-223.
- Гармаш, О. (2020). Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 21, 48-55.
- Гармаш, О. (2020). Критерії, показники та рівні сформованості тьюторської компетентності майбутніх учителів іноземних мов. *Проблема підготовки сучасного вчителя*, 1(21), 48-55.
- Герлянд, Т. М. (2003). До питання сутності соціального розвитку особистості в теорії та практиці вихованн. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 115-120.
- Герлянд, Т. М. (2004). Особливості соціального розвитку молодшого школяра. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 219-224.
- Герлянд, Т. М. (2007). *Соціальний розвиток молодших школярів у групах подовженого дня* [Дис. канд. пед. наук, Ін-т пробл. виховання АПН України]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Гіденс, Е. (1999). *Соціологія. Основи*.
- Гладченко, І. В. (2012). Тьюторство в аспекті ефективності корекційно-абілітаційної роботи з дітьми, що мають значну інтелектуальну та сенсомоторну недостатність. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 22, 31-34.
- Глебова, Н. І. (2016). Формування культури суспільної довіри: освітній вимір. *Грані*, 1, 92-98.
- Гнатенко, О. (2019). Інноваційні форми і методи виховання ціннісного ставлення до людини у молодших школярів. *Наукові записки*

- Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*, 123(2), 347-352.
- Гомілко, О. (2011). *Метафізика тілесності: концепт тіла у філософському дискурсі*. Наукова думка.
- Гончар, Л. В. (2018). *Проблеми виховання дітей в сучасній українській сім'ї*.
- Гончар, Л. В., Кравченко, Т. В., Мачульська, І. М., Павицька, К. М. & Хижняк, А. В. (2016). *Формування сімейних цінностей у дітей шкільного віку в сучасних соціокультурних умовах*. Вид-во Мадрид.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ : Либідь.
- Горбачева О. Ю. (2018). Система тьюторського супроводу професійного становлення психолога. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*, 45, 110-119.
- Горбачук-Наровецька, О. (2010). Філософія для дітей у контексті трансформації сучасної парадигми освіти. *Магістеріум. Історико-філософські студії*, 39, 59-62.
- Гордон, Э., Морган, Р., & О'Мэлли Ч. (2010). *Революция в тьюторстве: прикладное исследование передового опыта, вопросов политики и достижений учащихся*. ERGO.
- Господарський кодекс України (2003). *Відомості Верховної Ради України*, 18.
- Груша, Л. О. (2009). Педагогічні умови виховання емоційної культури дітей молодшого шкільного віку [Автореферат дис. канд. пед. наук, Інститут проблем виховання АПН України]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Гузик, М. (2009). Приватна школа може краще виховувати дітей, ніж державна. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 2, С. 35–39.
- Д'юї, Д. (2003). *Демократія і освіта*. Літопис.
- Даниленко, Л. І., Швець, Т. Е., & Балакшина, О. М. Інноваційна модель управління закладом загальної середньої освіти на засадах змішаного навчання та тьюторингу : результати експерименту. *Науковий часопис*

Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи, 75, 62-67.

- Данієлян, А. Я. (2012). *Виховання у молодших школярів ціннісного ставлення до праці в умовах приватного навчального закладу*. [Дис. канд. пед. наук, Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Дацюк, Ю., & Никончук, Н. О. Динаміка рефлексії особистісної якості «совісний» у молодшому шкільному віці. *Психологічні дослідження: наукові праці Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 6, 39-42.
- Дембицька, Н. (2015). Особливості пізнання молодшими школярами особистої власності. *Проблеми гуманітарних наук. Серія: Психологія*, (35), 275-286.
- Дем'яненко, Н. М. (2007). Система тьюторства: актуалізація ретродосвіду Великої Британії для вищої школи України: *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Педагогічні науки*, 5(57), 116-122.
- Дерба, Т. О. (2010). Функціональні обов'язки тьютора мережевого дистанційного навчання школярів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 5 (19).
- Державна служба статистики України. (2016). *Витрати і ресурси домогосподарств України (за даними вибіркового обстеження життя домогосподарств України) : статистичний збірник за 2009-2016 рр.* <http://ukrstat.gov.ua/>
- Деркач, Т., & Мельник, Ю. (2018). Тьюторство в системі сучасної освіти. *Проблеми підготовки фахівців-аграріїв у навчальних закладах вищої та професійної освіти*, 1, 30-33.
- Добротвор, О. (2013). Рефлексія як спосіб організації розуміння у навчальному процесі. *Теорія та методика управління освітою*, 10.

- Докукина, Е. М. (1993). *Взаимодействие школы и семьи в формировании нравственных основ поведения младших школьников* (Дис. канд. пед. наук, Ин-т педагогики АПН Украины]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Дюркгейм, Е. (1999). *Метод соціології*.
- Дюркгейм, Э. (1996). *Социология образования*. ИНТОР.
- Єрмола, А. М. (2011). Технологія проектування соціального розвитку особистості вихованців. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 30-31, 275-281.
- Єрємін, Л. Є., & Познякова, А. (2019). Роль тьютора у соціальному житті учнів. *Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції*, 182-184.
- Желанова, В. В. (2007). Генезис розвитку рефлексії та засоби її формування в молодших школярів. *Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць*, 94, 299.
- Житло, Д. (2013). Тьюторство як інноваційна технологія педагогічної діяльності. *Дидактика. Упровадження інновацій як чинник єдності педагогічної теорії та освітньої практики*, 13, 276-279.
- Загороднюк, В. Є. (2014). Паралелі у роздумах про медіаосвіту та ед'ютейнмент (технологія / стратегія Освіта + розвага). *Наукові записки Інституту журналістики*, 57, 40-45.
- Закон України «Про державно-приватне партнерство» (2010). *Відомості Верховної Ради України*, 40.
- Закон України «Про освіту» (2017). *Відомості Верховної Ради України*, 38-39.
- Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). *Відомості Верховної Ради України*, 31.
- Зарішняк, І. М. (2020). Тьюторство як педагогічне явище. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького*, 4, 10-17.

- Зверєва, І. Д. (2006). *Соціальна педагогіка: теорія і технології. Підручник*. Київ : Центр навчальної літератури.
- Зимівець, Н. В. (2008). *Соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді* [Дис. канд. наук, Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Іващенко, М. В. (2011). *Формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до діяльності тьютора* [Дис. канд. пед. наук, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Інститут освітньої аналітики (2021). *Заклади загальної середньої освіти Міністерства освіти і науки України, інших міністерств і відомств та приватні заклади (2019/2020 н.р. та 2020/2021 н.р.) : інформаційний бюлетень*. ДНУ Інститут освітньої аналітики.
- Казакова, О. І. (б. д.). *Тьюторська модель SchoolinG*. Schooling.org.ua. <https://schooling.org.ua/ru/tjutorskaja-model-schooling/>
- Капська, А. Й. (2003). *Соціальна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Карпова, І. Г. (2015). *Інноваційні технології у підготовці фахівців соціальної сфери*. Чернігів : ЧНТУ.
- Касярум, Н. (2013). Освітній простір: становлення поняття. *Витоки педагогічної майстерності*, 12, 107-113.
- Кириченко, В. І. (2018). Сучасні домінанти у формуванні просоціальної поведінки учнів закладів загальної середньої освіти. *Особистість у просторі виховних інновацій* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Ін-ту проблем виховання НАПН України за 2018 рік. Івано-Франківськ, 142-147.
- Кириченко, В. І., Єжова, О. О., Нечерда, В. Б., Тарасова, Т. В. & Демянчук, О. Л. (2016). *Формування просоціальної поведінки учнів в умовах*

превентивного вихованого середовища загальноосвітнього навчального закладу. Терно-Граф.

- Кириченко-Стасюк, Л. П. (2006). *Соціокультурне виховання учнів початкової школи засобами українського фольклору* [Дис. канд. пед. наук, Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Клевчік, Л. Л. (2019). Соціальна нерівність як основна диспропорція в суспільстві. *Економіка та держава*, 4, 48-51.
- Климчук, В. О. (2009). *Математичні методи у психології*. Освіта України.
- Ковалёва, Т. (2010). *Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании»*. Педагогический университет «Первое сентября».
- Коваленко, В. В. (2015). Формування соціальної компетентності учнів молодших класів в умовах сучасного інформаційного простору. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 6, 37-40.
- Коваль, Р., Горова, А., Нікітчук, А., Микитюк, О. & Ліхоліт, Ю. *Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід упровадження*. ФОП Захаренко В. О.
- Ковшар, О. (2018). Технологія тьюторського супроводу дітей передшкільного віку у формуванні готовності до нової соціальної ролі «школяр». *Актуальні питання гуманітарних наук*, 20, 95-98.
- Колгатін, О. Г., & Колгатіна, Л. С. (2010). Педагогічна діагностика і педагогічний контроль. *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі*, 6, 122-128.
- Комісія з питань інноваційної діяльності та дослідно-експериментальної роботи МОН України (2017). Звіт про завершення II (концептуально-діагностичного) етапу дослідно-експериментальної роботи за темою «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» на 2015–2021 роки на базі загальноосвітніх навчальних закладів України за вересень 2016 р. – серпень 2017 р. <https://knvk129.dp.ua/tjutorska-tehnologija/#page-content>

- Кон, И. С. (2003). *Ребенок и общество*. Издательский центр Академия.
- Кононенко, П. (2005). *Національна ідея, нація, націоналізм*. Міленіум.
- Корнієнко, С. М. (2018). Особливості педагогічної співпраці родини та школи у вихованні молодших школярів. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка*, 10, 162-170.
- Коробки хоробрості. (б. д.). Ohmatdyt.com.ua. <https://ohmatdyt.com.ua/znati/sotsialnij-suprovid/sotsialni-potrebi/korobki-horobrostri/>
- Корчакова, Н. (2019). Дитяча просоціальність: стратегічний аспект. *Особистість у контексті морального та професійного зростання*, 22-39.
- Костюк, Г. С. (1989). *Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості*. Радянська школа.
- Кочубей, Н. Н. (2018). Сприйняття освіти в суспільстві: від кризи до модернізації. *Новий Колегіум*, 2, 18-21.
- Кравцова, Т. (2020). Зміст та структура тьюторської компетентності майбутнього педагога. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 3(31), 264-269.
- Кравцова, Т. О. (2019). Тьюторська компетентність як складова професійної компетентності майбутнього викладача закладів вищої освіти. *Наукові записки. Серія Педагогічні науки*, 182, 86–90.
- Кравченко, І. (2020). Тьюторство як універсальна педагогічна технологія. *Збірник наукових праць ЛОГОΣ*, 106-108.
- Кравченко, Т. В. (2010). *Теоретико-методичні засади соціалізації дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи* [Автореферат дис. д-ра пед. наук., Інститут проблем виховання НАПН України]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Краснова, Н. П. (2014). Типологія соціально-педагогічних технологій. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 5(1), 49-67.

- Кривошеїн, В. В. (2018). Соціальні ризики постсучасності: сутність та класифікація. *Epistemological studies in philosophy, social and political science*, 1, 16-28.
- Крюкова, О. В. (2014). Дослідження довіри до людей і соціальної толерантності як складових соціального розвитку особистості у ранній юності. *Проблеми сучасної психології*, 23, 308-322.
- Кузь, О. М. (2011). Постсучасна соціальність як шлях подолання відчуження. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Теорія культури і філософія науки*, 45, 102-108.
- Куцепал, С. В. (2016). Освіта як знаряддя соціальної еволюції. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Філософія*, 47(1), 167-174.
- Левківський, М. В. (2016). *Історія педагогіки*. Центр учбової літератури.
- Лавриченко, Н. М. (2006). *Педагогічні основи соціалізації учнівської молоді в країнах Західної Європи* [Дис. доктор. пед. наук, Інститут педагогіки АПН України]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Легін, В. Б. (2011). Рефлексія та її роль у навчальній діяльності молодших школярів. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 60, 120-123.
- Леонова, В. І. (2017). *Технологія роботи соціального гувернера*. Одеса : ФОП Букаєв В. В.
- Лещук, Г. В. (2011). Соціалізація особистості як соціально-педагогічне явище. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*, 20, 71–73.
- Лиотар, Ж.-Ф. (1998). *Состояние постмодерна*. Ин-т эксперимент. социологии.
- Литвиненко, Т. А. (2012). Індивідуалізація в освітньому процесі: шляхи тьютерської допомоги в приватних навчальних закладах. *Гуманітарний вісник ЗДІА*, 50, 165-172.

- Литвиненко, Т. А. (2014). Приватні середні та вищі навчальні заклади в українській національній системі освіти в кінці XX – на початку XXI сторіччя. *Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди Історія та географія*, 51, 74-78.
- Литвин-Кіндратюк, С. (2019). Проблеми розвитку особистості у світі, що стрімко змінюється. *Збірник наукових праць: психологія*, (23), 7-18.
- Лібанова, Е. М. (2010). Гуманізм, суспільна інтеграція та соціальний розвиток. *Демографія та соціальна економіка*, 2 (14), 3-15.
- Лібанова, Е. М. (2012). *Нерівність в Україні: масштаби та можливості впливу*. Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України.
- Ліпін, М. В. (2011). Освіта як «фабрика еліти»: quo vadis? *Еліта: витоки, сутність, перспектива*, 211-274.
- Ліпич, Л. М. (2017). Теоретичні погляди на роль освіти як фактору стратифікації. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*, 39, 297-303.
- Літовка, О. П. (2013). Тьюторство як професійно-педагогічна позиція майбутнього вчителя. *Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти* : матеріали регіональної науково-практичної конференції. Стаханов, 202-208.
- Лоза, Т. В. (2018). Розвиток особистості клієнта соціальної роботи в контексті коучингового підходу. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія*, 2, 109-113.
- Максимов, О. (2020). До проблеми реалізації науково-педагогічного проєкту «Школа тьюторської майстерності» у системі освіти України. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*, 1 (3), 79-85.
- Максимов, О., & Шевчук, Т. (2017). Основні напрями організації тьюторської діяльності в середньому навчальному закладі. *Науковий вісник*

Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка, 1(18), 151-156.

Максимовська, Н. О. (2012). Анімація дозвілля як засіб соціального розвитку особистості в соціумі, що глобалізується. *Вісник Харківської державної академії культури*, 35, 268-278.

Малахов В. С. (1998). *Идентичность*. ТОН – Остожье.

Малахова, О. В. (2007). *Педагогічні умови соціалізації молодших школярів у стосунках з однолітками* [Дис. канд. пед. наук, Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>

Малиношевський, Р. В. (2011). *Соціально-педагогічні засади формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського* [Автореферат дис. канд. пед. наук, Ін-т пробл. виховання НАПН України]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>

Малиношевський, Р. В. (2013). Феномен альтруїзму у просторі соціального буття людини. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 1(17), 448-456.

Малиношевський, Р. В. (2014). Соціально-педагогічні орієнтири виховання альтруїзму. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2, 119-124.

Мамедов, Г. (2020, 1 липня). *Чи є у нас привід святкувати 1 червня?* НВ. <https://nv.ua/ukr/opinion/den-zahistu-ditey-2020-shcho-ne-tak-v-ukrajini-z-yuvenalnoy-yusticiyeyu-50091554.html>

Малишко, А., & Бондаренко, З. (2020). Ед'ютейнмент—як засіб мотивації до навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Новітні технології психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі закладів загальної середньої освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, 115.

Маркс, К. (1956). *Экономическо-философские рукописи 1844 года*.

- Матішак, М. (2014). Соціальна компетентність молодшого школяра: теоретичні аспекти. *Освітній простір України*, 3, 165-170.
- Меркулова, Н. В. (2018). Науково-методичний супровід фахової підготовки тьюторів. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації концепції Нової української школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з Міжнародною участю, 151-153.
- Меркулова, Н. В., Позднякова, А. П., & Кириліна, О. М. (2020). До проблеми впровадження критеріїв та показників готовності вчителів до тьюторської діяльності. *Herald pedagogiki. Nauka i praktyka*, 51, 65-67.
- Мертон, Р. (1966). *Соціальна структура и аномія*. Издательство «Прогресс».
- Москаленко, В. В. (2013). *Соціалізація особистості*. Фенікс.
- Москаленко, Л. С. (2016). *Психологічні умови становлення соціального статусу молодшого школяра* [Дис. канд. психол. наук,. Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Москальова, Л. Ю. (2019). Тьюторський супровід у закладах освіти як стратегія духовно-морального розвитку особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1, 114-123.
- Москальова, Л. Ю. (2019). Тьюторський супровід у закладах освіти як стратегія духовно-морального розвитку особистості. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 1, 114-123.
- Мусаєва, Р. (2015). Особливості актуалізації ролі друг-приємний співрозмовник у ситуації Бесіда друзів. *Вісник Харківського національного університету імені ВН Каразіна. Серія Іноземна філологія. Методика викладання іноземних мов*, 81, 119-125.
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 1499 від 04 грудня 2020 року «Про завершення дослідно-експериментальної роботи за темою «Тьюторська технологія як засіб реалізації принципу індивідуалізації в освіті» (2020). <https://mon.gov.ua/ua/npa>

- Наказ Міністерства освіти і науки України № 988 від 31 липня 2020 року «Про завершення дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня за темою «Тьюторський супровід у системі змішаного навчання» (2020). <https://imzo.gov.ua/2020/08/03/nakaz-mon-vid-31-07-2020-988-pro-zavershennia-doslidno-eksperymental-noi-roboty-vseukrains-koho-rivnia-za-temoiu-t-iutors-kyy-suprovid-u-systemi-zmishanoho-navchannia/>
- Наумкіна, О. А. (2017). Філософія для дітей—перший крок формування «людини рефлексуючої». *Філософія науки: традиції та інновації*, (1)15, 143–150.
- Никончук, Н. О. (2012). Особливості рефлексії молодшими школярами вмінь та їх складових. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*, 2(105), 35-39.
- Нідзельська, В. (2011). Приватна школа як ресурс модернізації національної освіти. *Освіта і управління*, 14, 76-79.
- Ніколаєва, О., & Гончарук, М. (2020). Методи навчання у початковій школі: коротка характеристика. *Матеріали конференцій Молодіжної наукової ліги*, 95-100.
- Новицька, Є., & Новицька, С. (2020). Новітні підходи в навчанні: «ранкове коло» та його складові. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : збірник матеріалів IV Міжнародної науково-практичної конференції, 230-232.
- Озима, В., Заруба, В., & Головащенко, О. (2017). Тьюторство як прогресивна технологія індивідуалізації освіти у вищій школі. *Розвиток форм і методів сучасного менеджменту в умовах глобалізації*: матеріали 5-ї міжнародної науково-практичної конференції, 269.
- Оксамитна, С. М. (2014). Експансія вищої освіти та нерівність освітніх можливостей. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*, 4, 6-13.

- Олексюк, Н. С. (2014). Роль соціальної взаємодії школи та сім'ї у процесі соціалізації дитини. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія Педагогіка*, 1, 75-80.
- Осадча, К. П. (2016). Інформаційно-комунікаційні технології здійснення тьюторської діяльності у системі шкільної освіти. *Молодь і ринок*, 9(128), 22-26.
- Осадча, К. П. (2017). Міждисциплінарний контекст формування тьюторської компетентності у професійній підготовці майбутніх учителів. *Педагогічна освіта: Теорія і практика*, 27, 56-60.
- Осадча, К. П. (2017). Огляд зарубіжного досвіду формування тьюторської компетентності. *Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці*: матер. II Всеукраїнської науково-практичної он-лайн конференції, 188-191.
- Осадча, К. П. (2018). До питання щодо інституціоналізації професії тьютора в українському освітньому просторі. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*, 6(1), 77-88.
- Осадча, К. П. (2018) Аналіз тьюторських практик та досвіду підготовки тьюторів у Німеччині. *Науковий вісник МНК імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2(61), 206-210.
- Осадча, К. П. (2020). *Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів до тьюторської діяльності*: [Дис. докт. пед. наук, Класичний приватний університет]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Осадча, К. (2017). Специфіка організації тьюторського супроводу учнів початкової школи. *Молодь і ринок*, 5, 63-69.
- Осетрова, О. О. (2017). Насильство та тероризм: практика соціальної роботи й філософська рефлексія. *Філософія та політологія в контексті сучасної культури*, 3(18), 72-77.

- Островська, Н. О. (2015). Концептуальні положення розробки соціально-педагогічної технології формування усвідомленого батьківства молоді. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету "Україна"*, 11, 93-97.
- Павелків Р. (2019). Онтогенетичні аспекти морального становлення особистості. *Особистість у контексті морального та професійного зростання*, 6-21.
- Павелків, Р. В. (2004). *Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці*. Волинські обереги.
- Павленко, І. Г. (2017). Реалізація методів громадянського виховання у початковій школі. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 1 (3), 138-145.
- Парака, О. (2003). Гувернерство як форма соціалізації дитини. *Наукові здобутки студентів і магістрантів – школі XXI століття*, 84-88.
- Паращенко, Л. (2009). Приватна школа як чинник демократизації освіти України. *Освіта і управління*, 12, 138-142.
- Парсонс, Т. (1994). *Функциональная теория изменения*. Американская социологическая мысль.
- Пахомова, О. М. (2010). Соціальність особистості як результат соціального виховання. *Вісник Харківської державної академії культури*, 30, 252-259.
- Передій, О. (2018). Роль Нової української школи у процесі соціальної адаптації учнів молодшого шкільного віку. *Humanitarium*, 41(2), 84-91.
- Петрочко, Ж. В. (2008). Соціалізація особистості. *Енциклопедія освіти*. К. : Юрінком Інтер, 835–836.
- Петько, Л. В. (2018). Державний стандарт початкової освіти у ракурсі формування соціальної активності дитини. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*, 1, 92–97.
- Пилипів, О. (2015). Діяльність приватних ЗОШ I ступеня в Україні: історія і сучасність. *Людинознавчі студії. Педагогіка*, 1(33), 156-162.

- Погрібна, Н. (2016). Тьюторські технології як чинник модернізації сучасної освіти. *Рідна школа*, 1, 78-79.
- Погрібна, Н. (2017). Запровадження тьюторської діяльності у практику роботи закладу освіти. *Інформаційний збірник МОНУ для директори школи і завідувача дитячим садком*, 23-24(69), 48-55.
- Подпльота С. В. (2020). *Педагогічні основи тьюторських практик у моральному вихованні студентів у коледжах і університетах Англії* [Дис. доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки) Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Подпльота, С. В. (2017). Тьюторство: історія і сучасність. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*, 75, 65-69.
- Подпльота, С. В. (2018). Тьюторська позиція вчителя як інноваційний ресурс Нової української школи. *Особистісно-професійний розвиток вчителя в умовах реалізації концепції Нової української школи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з Міжнародною участю, 166-169.
- Подпльота, С. П. (2016). Тьюторська система освіти в навчальних закладах Англії. *Pedagogika. Badania podstawowe i stosowane: wyzwania i wyniki*.
- Полешко, Р. А., & Щорс, В. В. (2011). Тьюторський супровід учнів як нова форма гуманістичного навчання. *Управління школою*, 22/24, 42-44.
- Постанова Кабінету Міністрів України № 1187 від 30 грудня 2015 року «Про затвердження Ліцензійних умов провадження освітньої діяльності» (2015). Урядовий кур'єр, 26.
- Постанова Кабінету Міністрів України № 87 від 21 лютого 2018 року «Про затвердження Державного стандарту початкової освіти» (2018). *Офіційний вісник України*, 19, 32.
- Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30 вересня 2020 року «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (2020). *Офіційний вісник України*, 81, 57.

- Програма «Нова українська школа» у поступі до цінностей. (2018). Київ : Національна академія педагогічних наук України.
- Радул, В. (2011). Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості. *Рідна школа*, 3, 15-20.
- Рижанова, А. О. (2005). *Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті* [Автореферат дис. докт. пед. наук, Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Руссо, Ж.-Ж. (1981). *Педагогические сочинения*. Педагогика.
- Савченко, О. Я. (2009). *Виховний потенціал початкової освіти*. ФОП Богданова А. М.
- Сагуйченко, В. В. (2015). Сім'я і школа: соціальне партнерство. *Aktualne naukowe problemy. Rozpatrzenie, decyzja, praktyka*, 1, 99-101.
- Сагуйченко, В. В. (2016). Диференціація шкільної освіти: соціальні та культурні ризики. *Гілея*, 104, 165-168.
- Сарапулова, Е. Г. (2001). Виникнення і розвиток гувернерства в Україні. *Рідна школа*, 7, 70-72.
- Сарапулова, Є. Г. (2003). *Психолого-педагогічні основи навчально-виховної діяльності гувернера*. МАУП.
- Сарапулова, Є. Г. (2000). Історичний досвід фахової підготовки гувернерів у Російській Імперії. *Педагогіка і психологія*, 3, 140-147.
- Сейко, Н. А., Андрійчук, Н. М., Барбелко, Н. С., Біляченко, Г. П., Михайлова, О. С., Павлик, Н. П., Савельчук, І. Б., Ситняківська, С. М., & Тичина, І. В. (2018). *Сучасні соціальні технології в освіті*. Вид. О. О. Євенок.
- Семеновська, Л. (2014). Методичні аспекти реалізації тьюторського супроводу вивчення педагогічних дисциплін. *Естетика і етика педагогічної дії*, 8, 121-133.
- Сенчук, О. В. (2010). Створення нових можливостей підвищення якості освіти через сприяння розвитку приватних шкіл та особливості управління ними. *Освітологічний дискурс*, 2, 165-175.

- Сивопляс, О. В. (2018). Соціальний розвиток особистості в контексті соціальної роботи. *Молодь: освіта, наука, духовність*, 179, 117-118.
- Сидоренко, О. Л. (2001). *Приватна вища школа як соціальний інститут: особливості становлення та розвитку в Україні* [Дис. д-ра соціол. наук, Харківський національний університет внутрішніх справ]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Сидорова, А. В. (2017). Доходи та витрати населення: статистичне оцінювання, моделювання та прогнозування. *Фінанси, облік, банки*, 1(22), 154-162.
- Сисоєва, С. (2012). Суспільство і особистість: гармонізація. *Рідна школа*, 12, 8-12.
- Скиба, Г. О. (2019). Тьюторський супровід індивідуальної програми навчання іноземних мов молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. *Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого психолого-педагогічного супроводу родини, яка виховує дитину з особливими потребами*. Люкс, 294-302.
- Смелзер, Н. (1998). *Социология*. Феникс.
- Степаненко, О. О. (2018). Обґрунтування поняття "тьютор" у освітньо-дослідницькому просторі. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки*, СХХХVІІІ(138), 198-204.
- Сухіна, І. В. (2017). Стратегії психологічної допомоги учням з ГРДУ в умовах інклюзивного навчання. *Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології*, 9, 209-215.
- Сухомлинська, О. В. (2011). Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін. *XVІІІ Каришинські читання : матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, 91-94.
- Сухомлинський, В. О. (1976). *Вибрані твори*. Рідна школа.
- Тард, Г. (1996). *Социальная логика*. С.Пб. : Социальнопсихологический центр.

- Теров, А. А. (2009). К вопросу о моделях тьюторского сопровождения в образовательном учреждении. *Перемены*, 3, 37-47.
- Тимчук, Л. І., & Білик, Н. М. (2016). *Основи медіації в соціальній роботі*. Чернівці : Родовід.
- Толочко, С. В. (2019). *Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти* [Дис. докт. пед. наук, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Толочко, С. В. (2020). Мотивація як важлива соціальна навичка та складова екологічної компетентності дітей та учнівської молоді. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*, 1(24), 203-215.
- Троїцька, О. М. (2016). Комунікативно-діалогічні стратегії в культурно-освітніх практиках і тьюторській діяльності: філософський вимір. *Гілея*, 113, 301-305.
- Тьюторський супровід в нашій альтернативній школі TeenagerSchool*. (б. д.). Teenagerschool. <https://teenagerschool.jimdofree.com>
- Тьюторський супровід учнів Ліко-школи*. (б. д.). Liko-school.kiev.ua <https://liko-school.kiev.ua/tiutory-kontent>
- Тьюторування*. (б. д.). 7fields.com.ua <https://7fields.com.ua/ua/pro-shkolu/tyutorstvo.html>
- Уджмаджурідзе, Г. Г. (2017). Чинники нерівності політичної участі в сучасному українському суспільстві: досвід застосування бінарної логістичної регресії. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи*, 39, 167–174.
- Український центр економічних та політичних досліджень ім. О. Разумкова (2016). *Середній клас в Україні: уявлення і реалії*. Заповіт.

- Ферт, О. Г. (2017). Індивідуальний підхід до корекції поведінки дітей з гіперактивним розладом з дефіцитом уваги в інклюзивному освітньому процесі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені МП Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, 33, 82-86.
- Фоменко, С. Л. (2017). К вопросу о моделях тьюторского сопровождения обучающихся в образовательном процессе. *Педагогическое образование*, 3, 102-107.
- Фрейд, З. (1991). «Я» и «Оно». *Труды разных лет*. Мерани.
- Фролова, Л. Б. (2018). До проблеми соціальної дезадаптації молодших школярів в умовах сучасного соціуму. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 3(2), 198-204.
- Фромм, Е. (2020). *Мати або бути?* Юнісофт.
- Харченко, С. Я., Краснова, Н. П., & Харченко, Л. П. (2010). *Соціальна педагогіка: технологічний аспект*. ЛНУ імені Тараса Шевченка.
- Хлебик, С. Р. (2009). Гувернерське виховання в Україні: досвід, перспективи. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*, 61.
- Цивільний кодекс України (2003). *Відомості Верховної Ради України*, 40-44.
- Чаюн, Н. С. (2020). Тьюторська діяльність: сутнісні основи, практика, перспективи. *Вчені записки Університету «КРОК»*, 2 (58), 8-19.
- Чернета, С. Ю. (2006). *Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях* [Дис. канд. пед. наук, Інститут проблем виховання АПН України]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Чорна, В., & Яковенко, І. (2018). Тьютор особистісного розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії. *Проблеми гуманітарних наук. Серія : Філософія*, 39, 142-152.
- Чупахіна, С., & Круль, Л. (2021). Тьютор в сучасній освіті: теоретичний аспект діяльності. *Збірник наукових праць ЛОГОС*.

- Шарапова, О. В. (2003). *Педагогічні умови комплексної корекції девіантної поведінки молодших школярів* [Дис. канд. пед. наук, Ін-т пробл. виховання АПН України]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Шахрай, В. М. (2006). *Технології соціальної роботи*. Центр навчальної літератури.
- Швалб, Ю. М. (2015). Психологічні моделі соціалізації особистості. *Актуальні проблеми психології*, 7(38), 503-517.
- Швець Т. Е. (2018). Тьюторинг в системі змішаного навчання. *Змішане навчання – інновація ХХІ століття* : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, 164.
- Швець, Т. Е. (2017). *Тьюторинг. Практики впровадження*. Київ : Шкільний світ.
- Швець, Т. Е. (2018). Тьюторські практики індивідуалізації: досвід українських та польських шкіл. *Історико-педагогічні студії*, 11-12, 12-20.
- Шевченко, Ю. В., & Меркулова, Н. В. (2019). Специфіка тьюторського супроводу в умовах закладу загальної середньої освіти. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 62, 143-147.
- Шегда, Х. (2019, 24 червня). Тьюторинг в Еколенді: від ідеї до втілення. Ecoland.ua. <https://ecoland.ua/2019/06/24/tyutoryng-vid-ideyi-do-vtilennya/>
- Шеїна, Л. О. (2014). Тьюторство як комплексний соціальний психолого-педагогічний феномен. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 4, 231-238.
- Шульга В. В. (2004). *Соціальний педагог у загальноосвітньому навчальному закладі*. Ніка-Центр.
- Щербакова, Н. В. (2017). Трансформація ціннісних орієнтацій сучасної української молоді: соціально-філософський аналіз [Дис. канд. філос. наук, Київський університет імені Бориса Грінченка]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>

- Юхименко, Н. Ф. (2016). Фактори виховання у процесі становлення та діяльності особистості. *Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки*, 22, 258.
- Язиков, О. І. (2004). Соціально-педагогічні детермінанти виховної системи приватної школи. *Проблеми становлення інноваційних підходів в сучасній освіті*. Стил-Іздат, С.144 -151.
- Язиков, О. І. (2009). Моделювання особистісно орієнтованої виховної системи приватної загальноосвітньої школи. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах*, 5(58), 495-500.
- Язиков, О. І. (2012). *Особистісно орієнтована виховна система приватної загальноосвітньої школи* [Автореферат дис. канд. пед. наук, Ін-т пробл. виховання НАПН України]. Інституційний репозиторій Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського. <http://irbis-nbuv.gov.ua/>
- Яручик, А. І. (2008). Історико-філософські витоки поглядів М. Монтеня про людину. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Філософські науки*, 12, 187-194.
- Alcuin, *Disputatio in Thought and Letters in Western Europe A.D. 500 to 900 ed.* (1957). New York: Cornell University Press.
- Alokhin, M. (2020). Development of private school education in Ukraine: social and pedagogical context. *Sciences of Europe*, 61-2, 48-52.
- Alokhin, M. (2021). Models and practices of tutor's support in Ukrainian school. Frankfurt. TK Meganom LLC. *Paradigm of knowledge*. 4(48).
- Annoot, E. (2001). Le tutorat ou «le temps suspendu». *Revue des sciences de l'éducation*, 27(2), 383-402.
- Ball, S. J. (2003). *Class strategies and the education market: The middle classes and social advantage*.
- Barclay, William. (1959). *Educational Ideals In The Ancient World*. London : Collins.
- Barrett, M. (2020). The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: Policy context, content and impact. *London Review of Education*, 18(1), 1-17

- Beck, F. (1964). *Greek Education*. London: Methuen.
- Bennewitz, H., & Mel, S. (2009). Das Tutorenprogramm der Erziehungswissenschaftlichen Lehr- und Forschungswerkstatt (ELF). *SQ-Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis*, 1, 83-95.
- Ben-Porath, S. (2010). School choice as a bounded ideal. *Journal of Philosophy of Education*, 43 (4), 527-544.
- Berk, E. L. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Zagreb : Naklada Slap.
- Blazevic, I. (2016). Peer and School Influence on Children's Social Development. *World Journal of Education*, 6, 42-49.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. *Education, Globalisation and Social Change*, 46–58.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M. D., de Marin, S., Zhang, N., & Davis, H. (2015). A meta-analysis of single-case research on behavior contracts: Effects on behavioral and academic outcomes among children and youth. *Behavior modification*, 39(2), 247-269.
- Bridges, D., & Jonathan, R. (2003). Education and the market. *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, 126-145.
- Budzyński, M. (2009). Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki. In Budzyńskiego, M., Czekierdy, P., Traczyńskiego, J., Zalewskiego, Z., & Zembrzuskiej, A. (Eds.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (pp. 32-36). Wrocław : Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2010). Socijalna kompetencija i vršnjački odnosi u školi. *Pedagogijska istraživanja*, 7(2), 191-203.
- Castle, E. B. (1961). *Ancient Education and Today*. Baltimore : Penguin Books.
- Castle, E.B. (1961). *Ancient Education and Today*. Baltimore : Penguin Books.
- Confucius (1885). *The Sacred Books of China, The Texts of Confucianism*. Oxford: Clarendon Press).
- Council of Europe Standing Conference of Ministers of Education (2016, 11-12 April). *Securing Democracy through Education: The development of a reference framework of competences for democratic culture*.

- Council recommendation (2018, 22 May). *Key competences for lifelong learning*.
- Courtois, A. (2017). *Elite Schooling and social inequality: privilege and power in Ireland's top private schools*. Springer.
- Croxford, L., & Raffe, D. (2014). Social class, ethnicity and access to higher education in the four countries of the UK: 1996–2010. *International Journal of Lifelong Education*, 33:1, 77-95.
- Czekierda, P., Fingas, B., & Marcin, S. (2015). *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*. Warszawa.
- Czekierdy, P., Budzyńskiego, M., Traczyńskiego, J., Zalewskiego, Z., & Zembruskiej, A. (2009). *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*. Wrocław : Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Davies, S. (2004). *School Choice by Default? Understanding the Demand for Private Tutoring in Canada*. <http://lst-iiiep.iiiep-unesco.org/cgi-bin/wwwi32.exe/>
- Davis, H. S., & Hidalgo, R. (2019). *Behavior Contracts. Handbook of Behavioral Interventions in Schools: Multi-Tiered Systems of Support*.
- Dodge, D., Nizzi, D., Pitt, W., & Rudolph, K. (2007). *Improving Student Responsibility through the Use of Individual Behavior Contracts*.
- Dunne, M., King, R., & Ahrens J. (2014). Applying to higher education: comparisons of independent and state schools. *Studies in Higher Education*, 39:9, 1649-1667.
- Edgemon, A. K., Rapp, J. T., Coon, J. C., Cruz-Khalili, A., Brogan, K. M., & Richling, S. M. (2020). *Using behavior contracts to improve behavior of children and adolescents in multiple settings. Behavioral Interventions*.
- Ely, F. (1940). *This History And Philosophy of Education Ancient And Medieval*. New York: Prentice-Hall.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. W W Norton & Co.
- Esping-Andersen, G. (1999). *Social foundations of postindustrial economies*. Oxford: Oxford University Press.
- Exley, S. & Judith, S. (2013). Private Schools, Choice And The Ethical Environment. *British Journal of Educational Studies*, 61:3, 345-362.

- Feinberg, J. (1981). The child's right to an open future. *Philosophy of Education: An Anthology*, 112-123.
- Freeman, K. J. (1969). *Schools of Hellas*. New Teachers College Press.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*.
- Gordon, E. E. (1988). *Centuries of Tutoring: A Perspective on Childhood Education*.
- Homer (1898). *The Odyssey*. Boston: Estes and Company.
- Homer (1986). *The Iliad*. New York: Penguin.
- Howe, B. (1954). *A Galaxy of Governesses*.
- Kennedy, G. (1969). *Quintilian*. New York: Twayne Publishers.
- Leathwood, C., & Louise, A. (2004). Social class and educational inequalities: the local and the global. *Pedagogy, Culture & Society*, 12:1, 5-13.
- Lodge, R.C. (1970). *Plato's Theory of Education*. New York: Russell and Russell
- Lucas, C. (1972). *Our Western Educational Heritage*. New York: Macmillan.
- Marrou, H. I. (1956). *A History Of Education In Antiquity*. New York: Sheed and Ward.
- Mason, W.A. (1920). *History Of The Art Of Writing*. New York: Macmillan.
- Megginson, D., Clutterbuck, D., Garvey, B., Stokes, P., & Garrett-Harris, R. (2008). *Mentoring w działaniu. Przewodnik praktyczny*. Poznań : Wydawnictwo REBIS.
- Myers, E. (1960). *Education In The Perspective Of History*. New York: Harper and Brothers, 1960.
- Nagel, T. (1995). *Equality and partiality*. Oxford University Press.
- Nerwińska, E. (2009). Tutoring szansą dla ucznia, nauczyciela i systemu. In Budzyńskiego, M., Czekierdy, P., Traczyńskiego, J., Zalewskiego, Z., & Zembrzuskiej, A. (Eds.), *Tutoring w szkole między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej* (pp. 11-15). Wrocław : Towarzystwo Edukacji Otwartej.
- Obowiązki tutora i opiekuna klasy* (б. д.). Liceum.startowa.edu.pl.
<http://liceum.startowa.edu.pl/o-nas/dokumenty/obowi-zki-tutora-i-opiekuna-klasy/>

- Oster, G. F. & Wilson, E. O. (1978). *Caste and ecology in the social insects*. Princeton University Press.
- Paquette, D., Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *American Journal of Educational Research*, 5, 2-12.
- Parsons, T. (1959). School class as a Social System. *Harvard educational review*, 29:4, 297-313.
- Piaget, J., & Garcia, R. (1987). *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde.
- Plato. (1961). *The Collected Dialogues of Plato*, ed. Hamilton and Cairns. New Jersey: Princeton University Press.
- Plato. *The Collected Dialogues of Plato*.
- Reay, D., & Ball, S. J. (1997). 'Spoilt for choice': the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89-101.
- Recommendation CM/Rec (2010, 11 May). 7 adopted by the Committee of Ministers of the Council of Europe as proposed by the Steering Committee for Education (CDED).
- Ryan, J. (1972). *Irish Monasticism*. New York : Cornell University Press.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). Tutoring, coaching i mentoring w polskiej szkole? *Między chaosem a autentyczną potrzebą*, 8, 141-152.
- Scholasticism, P. (2001). *Personalities and Problems of Medieval Philosophy*. St. Augustine's Press.
- Scholasticism, J. P. (1960). *Winston*. New York: McGraw-Hill.
- Sefton-Green, J. (2012). *Learning at not-school: A review of study, theory, and advocacy for education in non-formal settings*. The MIT Press.
- Stitely, R. P. (1978). Behavior contracts: A home-school cooperative effort. *Peabody Journal of Education*, 55(4), 318-322.
- Tuparevska, E., Santibáñez, R., & Solabarrieta, J. (2020). Equity and social exclusion measures in EU lifelong learning policies. *International Journal of Lifelong Education*, 39(1), 5-17.
- Tutor Training Program (6. д.). Lrc.umbc.edu. <http://lrc.umbc.edu/tutor/tutor-training-program>.

- West, M. R., & Woessman, L. (2010). 'Every Catholic in a Catholic school': historical resistance to state schooling, contemporary school competition, and student achievement across countries. *The Economic Journal*, 120 (546), 229-255.
- Wilson, E. O. (2000). *Sociobiology: The new synthesis*. Harvard University Press.
- Yannicopoulos, A. V. (1985). The Pedagogue In Antiquity. *British Journal of Educational Studies*, 33.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Модифікована методика «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда

(у модифікації Ю. Михайлової)

Характеристика методики

Методика дослідження соціального інтелекту включає 4 субтести: субтест 1 “Історії з завершенням”, субтест 2 “Групи експресії”, субтест 3 “Вербальна експресія”, субтест 4 “Історія з доповненням”. Три субтести складені на вербальному стимульному матеріалі і один субтест – вербальний. Субтести діагностують чотири здібності в структурі соціального інтелекту: пізнання класів, систем, перетворенні результатів поведінки (СВС, CBS, СВТ, СВІ).

Успішність виконання тесту не залежить від статі досліджуваного. Рівень освіти позитивно впливає на результати. Стимульний матеріал являє собою набір із чотирьох тестових комплектів (див. рис. А1-А11). Кожний субтест має 12-15 завдань. Час проведення субтестів обмежений. Протокол дослідження представлений у таблиці А.1.

Субтест 1 “Історія з завершенням” Субтест вимірює фактор пізнання результатів поведінки (СВІ), тобто здатність передбачення наслідків поведінки людей у відповідній ситуації, передбачення того, що відбудеться в майбутньому. Люди з високими оцінками з цього тесту вміють передбачити наслідки поведінки. Вони здатні передбачити подальші вчинки людей на основі аналізу реальних ситуацій спілкування (сімейного, ділового, дружнього), передбачення подій, базуючись на розумінні почуттів, думок, намірів співучасників комунікації. Їх прогнози можуть виявитись помилковими, коли вони будуть мати справу з людьми, які поведуться неочікуваним, нетиповим чином. Такі люди вміють чітко вибудовувати стратегію власної поведінки для досягнення поставленої мети. Успішне виконання субтесту передбачає вміння орієнтуватися у невербальних реакціях учасників взаємодії і знання нормативно-рольових моделей, правил, які регулюють поведінку людей. Люди з низькими оцінками з цього субтесту погано розуміють зв'язок між поведінкою та її наслідками. Такі люди можуть часто робити помилки (у тому числі і протиправні дії), попадати у конфлікти, а можливо, й у небезпечні ситуації, тому що невірно уявляють собі результати своїх дій або вчинків інших, погано орієнтуються у загальноприйнятих нормах і правилах поведінки.

Субтест 2 “Групи експресії” Субтест вимірює фактор пізнання класів поведінки (СВС), а саме – здібність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих відзнак у різних невербальних реакціях людини. Люди з високими оцінками по цьому субтесту здатні вірно оцінювати стан, почуття, наміри людей по їх невербальних проявах: міміці, позях, рухах. Такі люди, скоріше за все, надають велике значення невербальному спілкуванню, звертають багато уваги на невербальні реакції учасників комунікації.

Чуттєвість до невербальної експресії істотно посилює здатність розуміти інших. Здатність читати невербальні сигнали іншої людини, усвідомлювати їх і порівнювати з вербальними, на думку А. Піза, лежить в основі “шостого відчуття” – інтуїції. У психології відомі дослідження, які доводять велике значення невербальних засобів спілкування. Згідно з даними А. Метрабяна тільки 7% змісту передається словами, 38% інформації – звуковими засобами (інтонація, інтенсивність) і 55% – невербальними засобами (жести, рухи, міміка, пози). В інших дослідженнях було виявлено, що у бесіді мовне спілкування займає менше 35%, а більше 65% інформації передається невербально. Люди з низькими оцінками погано володіють мовою рухів тіла, поглядів і жестів (рухів), яка раніше засвоюється в онтогенезі і викликає більше довіри, ніж мова вербальна. У спілкуванні такі люди у більшій мірі орієнтуються на вербальний зміст повідомлень. Вони можуть часто помилятися у розумінні змісту слів співрозмовника, оскільки не враховують (або враховують невірно) супроводжуючі їх невербальні реакції.

Субтест 3 “Вербальна експресія” Субтест вимірює фактор пізнання перетворення поведінки (CBT), а саме – здібність розуміти зміст значень подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуацій, які їх викликали. Люди з високими оцінками по цьому субтесту володіють високою чутливістю до характеру і відтінків людських взаємовідносин, що допомагає їм швидко і вірно розуміти те, що люди говорять один одному (мовна експресія) у контексті визначеної ситуації, визначених взаємовідносин. Такі люди здатні знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками у різних ситуаціях і мають великий репертуар рольової поведінки (проявляють рольову пластичність). Люди з низькими оцінками погано розуміють різний зміст тобто смислове значення, яке може приймати одні і ті ж вербальні повідомлення в залежності від характеру взаємовідносин людей і контексту ситуації спілкування.

Субтест 4 “Історії з доповненням” Субтест вимірює фактор пізнання систем поведінки (CBS), тобто здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях. Люди з високим значенням по цьому субтесту здатні розпізнавати структуру міжособистісних ситуацій у динаміці. Вони вміють аналізувати складні ситуації взаємодії людей, розуміють логіку їх розвитку, чуттєві до зміни смислу ситуації при включенні у комунікацію різних учасників. Шляхом логічних висновків вони можуть добудовувати невідомі, недостатні ланки у ланцюзі цих взаємодій, передбачати, як людина поведе себе у майбутньому, знаходити причини відповідної поведінки. Успішне виконання субтесту передбачає здатність адекватно відобразити цілі, наміри, потреби учасників комунікації та наслідки їх поведінки. Крім цього, вимагає вміння орієнтуватися у невербальних ситуаціях людини, а також нормах і правилах, які регулюють поведінку у суспільстві. Люди з низьким значенням по субтесту мають труднощі в аналізі ситуацій міжособистісної взаємодії.



Дівчинка з'їла забагато цукерок



1

2

3

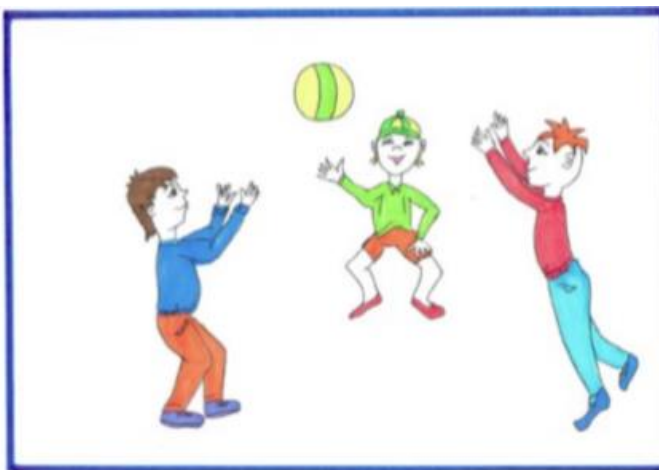
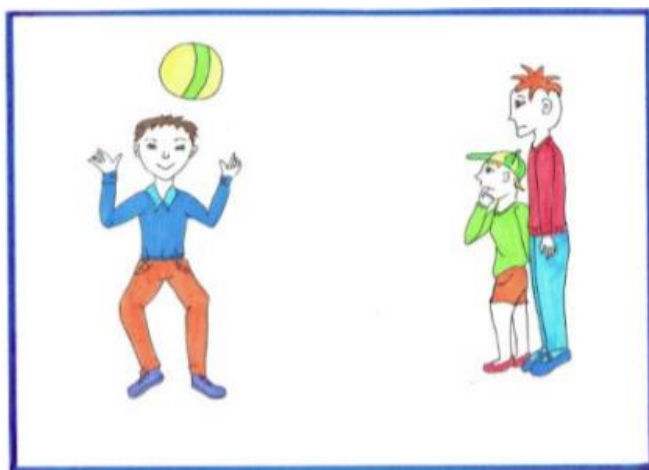
У дівчинки болітиме живіт або зуби

Дівчинку сваритиме мама

Дівчинка «звалила» провину на братика або друга



Вчителька дала хлопчику м'яч



1

2

3

Хлопчик гратиметься один, а діти на нього ображено дивитимуться

Хлопчик гратиметься з усіма дітьми у м'яч

Діти забрали м'яч у хлопчика



Хлопчик побудував замок, а прийшов старший хлопець та зламав його



1

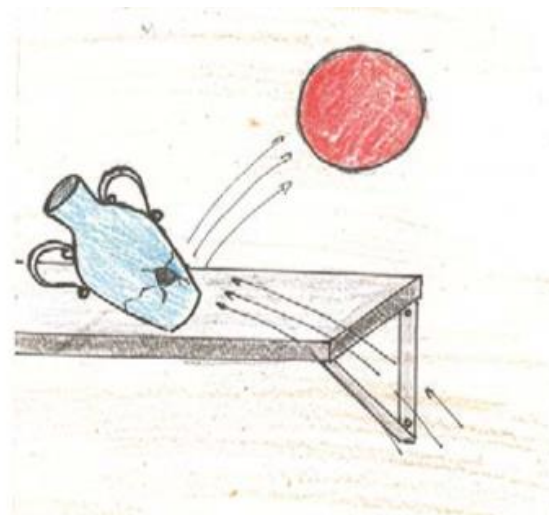
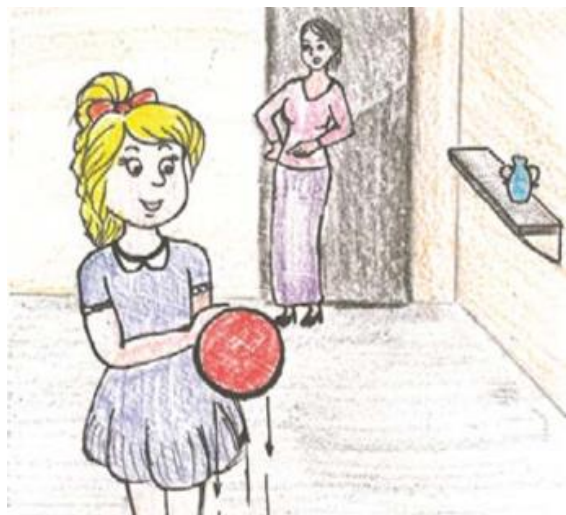
Насвариться на образника сам
(але не битиме його)

2

Хлопчик пожаліється дорослим

3

Хлопчик розплачеться



Дівчинка у кімнаті грає м'яч, а мама їй робить зауваження. Дівчинка розбиває вазу.



1

Дівчинка плаче, мама дає їй цукерку, втішає її

2

Дівчинці соромно, мама незадоволена

3

Дівчинка радіє, мама починає

Рисунок А.4. Стимульний матеріал субтесту 1 методики «Соціальний інтелект» за Дж. Гілфордом (в модифікації Ю. Михайлової)

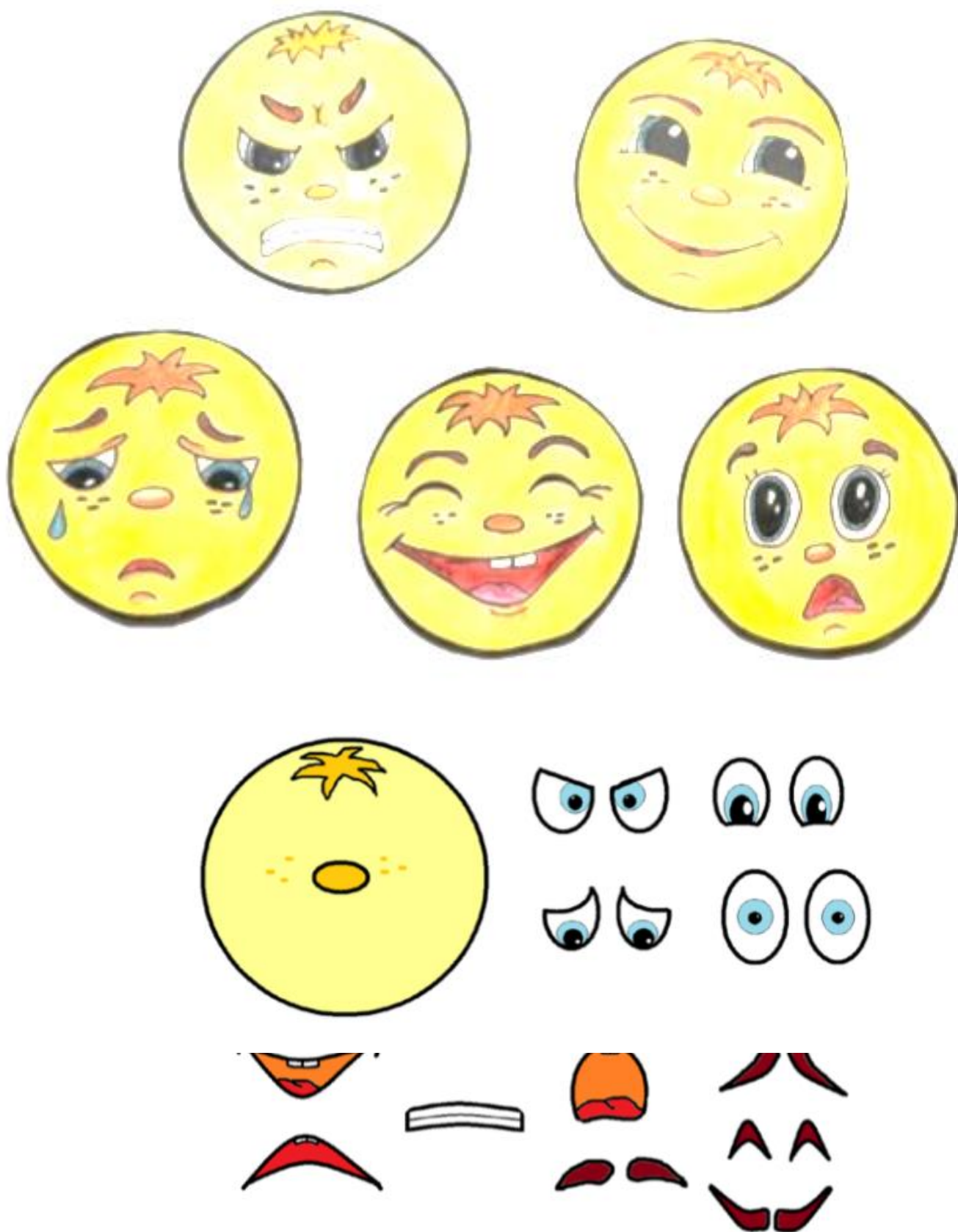
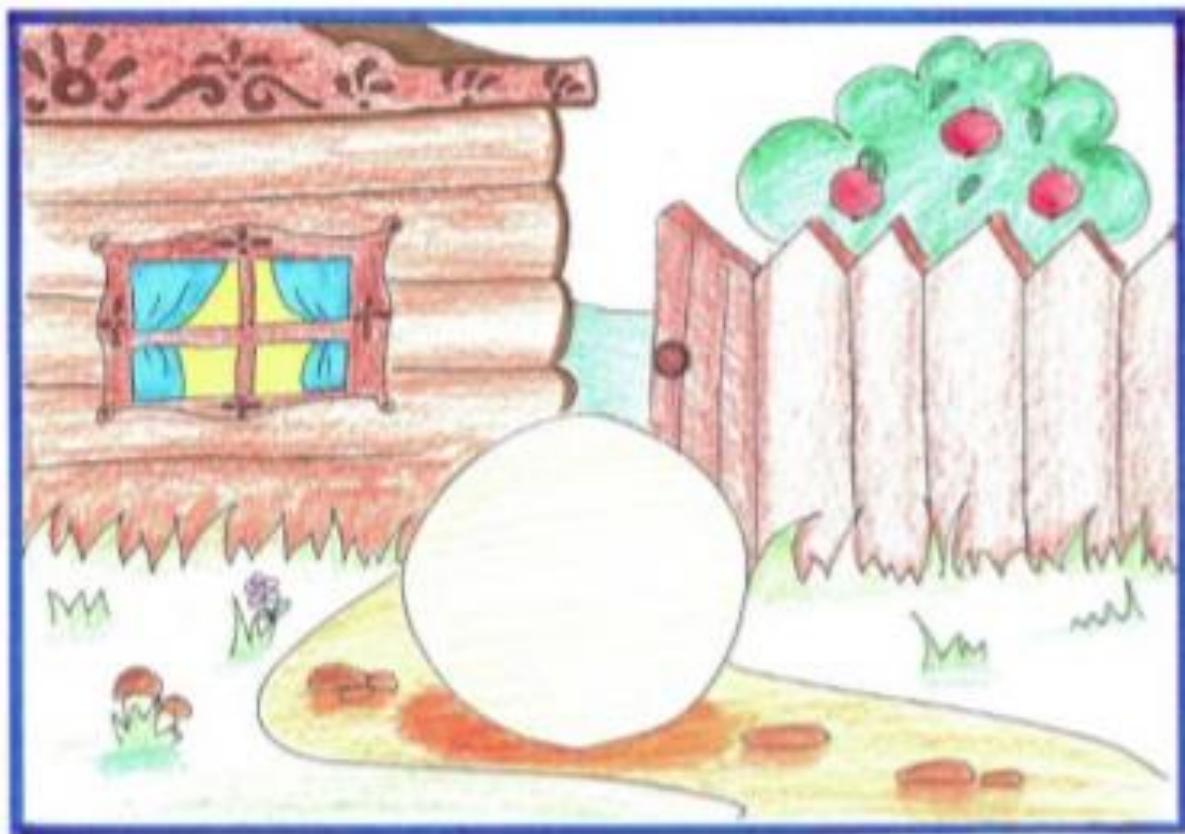


Рисунок А.5. Стимульний матеріал субтесту 2 методики «Соціальний інтелект» за Дж. Гілфордом (в модифікації Ю. Михайлової)



Колобок побіг гуляти. Який він?



Колобок зустрів страшного вовка. Що колобок зробить?

Рисунок А.Б. Стимульний матеріал субтесту 2 методики «Соціальний інтелект» за Дж. Гілфордом (в модифікації Ю. Михайлової)



Колобок зустрів зайця зі смішними довгими вухами. Що він зробив?



Колобок котився та випадково наколовся на голки їжака. Колобку боляче. Яким він буде?

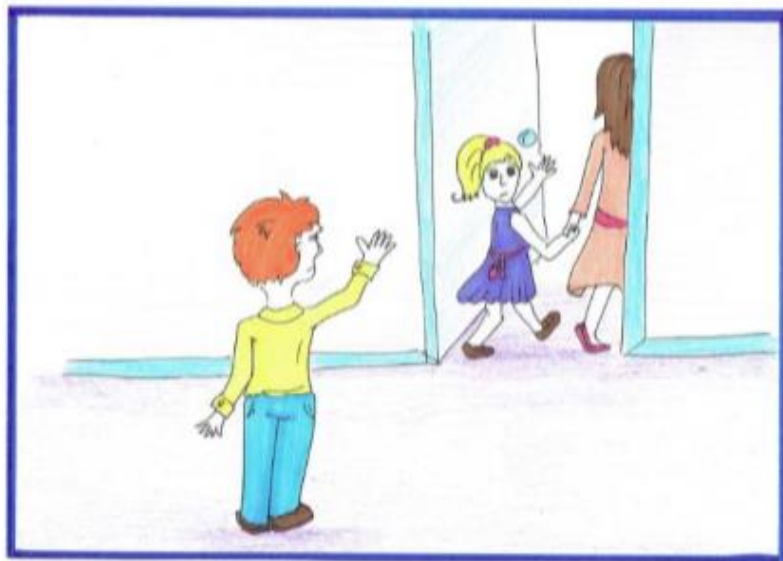
Рисунок А.7. Стимульний матеріал субтесту 2 методики «Соціальний інтелект» за Дж. Гілфордом (в модифікації Ю. Михайлової)



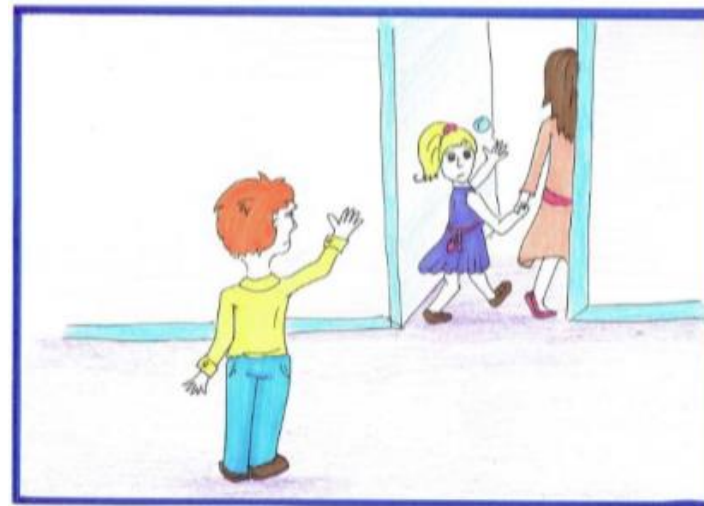
Колобок повернувся додому. Який він?

Рисунок А.8. Стимульний матеріал субтесту 2 методики «Соціальний інтелект» за Дж. Гілфордом (в модифікації Ю. Михайлової)

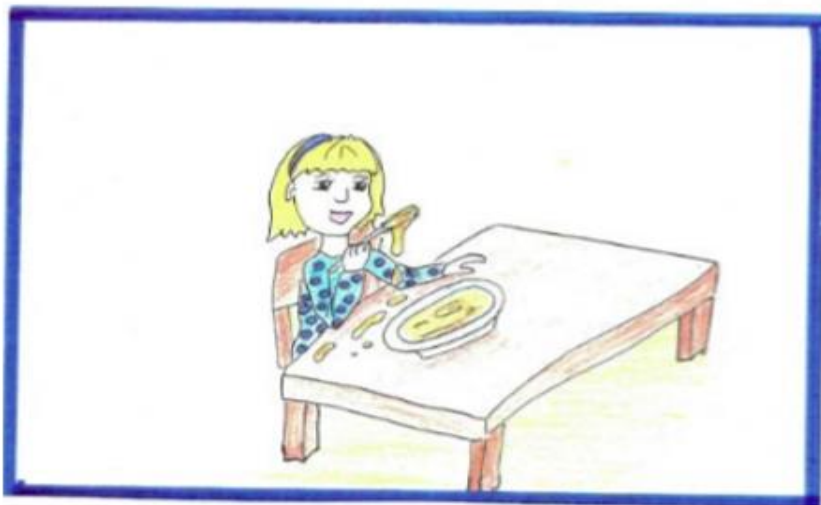
Подивися на картинки. Як ти думаєш, де говорять: «Привіт!»? Чому ти так думаєш?



Подивися на картинки. Як ти думаєш, де говорять: «Бувай!»? Чому ти так думаєш?



Подивися на малюнки? Що ти на них бачиш? Чого не вистачає?



Подивися на малюнки? Що ти на них бачиш? Чого не вистачає?



Рисунок А.11. Стимульний матеріал субтесту 4 методики «Соціальний інтелект» за Дж. Гілфордом (в модифікації Ю. Михайлової)

Таблиця А.1.

*Протокол дослідження за модифікованою методикою
«Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда*

III дитини _____ **клас** _____

Тест № 1	№ завдання	Варіант вибору	К-ть балів	Вибір	Результат
	1	1	2 б.		
		2	1 б.		
		3	0 б.		
	2	1	0 б.		
		2	2 б.		
		3	1 б.		
	3	1	2 б.		
		2	1 б.		
		3	0 б.		
	4	1	1 б.		
		2	2 б.		
		3	0 б.		
Усього:				балів	
Тест № 2	Дескриптори		Результат		
			Повністю правильно	Частково правильно	Не правильно
	Правильність емоційної реакції у ситуації № 1 (побіг гуляти – ВЕСЕЛИЙ)		1 б	0,5 б	0 б
	Правильність емоційної реакції у ситуації № 2 (зустрів вовка – ЗЛЯКАВСЯ)		1 б	0,5 б	0 б
	Правильність емоційної реакції у ситуації № 3 (зустрів зайця – ЗАСМІЯВСЯ)		1 б	0,5 б	0 б
	Правильність емоційної реакції у ситуації № 4 (зустрів їжака – ЗАПЛАКАНИЙ)		1 б	0,5 б	0 б
	Правильність емоційної реакції у ситуації № 5 (повернувся додому – на розсуд дитини, оцінюється аргументація)		2 б	1 б	0 б
	Усього:				
\Тест № 3	Дескриптори вибору			Результат	
	Ситуація № 1				

	<i>Правильно обрав варіант</i>	<i>Так – 1 б., Ні – 0 б.</i>	
	<i>Правильно пояснив свій вибір</i>	<i>Так – 1 б., Ні – 0 б.</i>	
	<i>Ситуація № 2</i>		
	<i>Правильно обрав варіант</i>	<i>Так – 1 б., Ні – 0 б.</i>	
	<i>Правильно пояснив свій вибір</i>	<i>Так – 1 б., Ні – 0 б.</i>	
	<i>Усього:</i>		
Тест № 4	<i>Дескриптори вибору</i>		<i>Результат</i>
	<i>Ситуація № 1</i>		
	<i>Правильно обрав варіант</i>	<i>Так – 1 б., Ні – 0 б.</i>	
	<i>Правильно пояснив свій вибір</i>	<i>Так – 1 б., Ні – 0 б.</i>	
	<i>Ситуація № 2</i>		
	<i>Правильно обрав варіант</i>	<i>Так – 1 б., Ні – 0 б.</i>	
	<i>Правильно пояснив свій вибір</i>	<i>Так – 1 б., Ні – 0 б.</i>	
	<i>Усього:</i>		

ДОДАТОК Б

Методика «Емоційні обличчя» (за Н. Семаго)

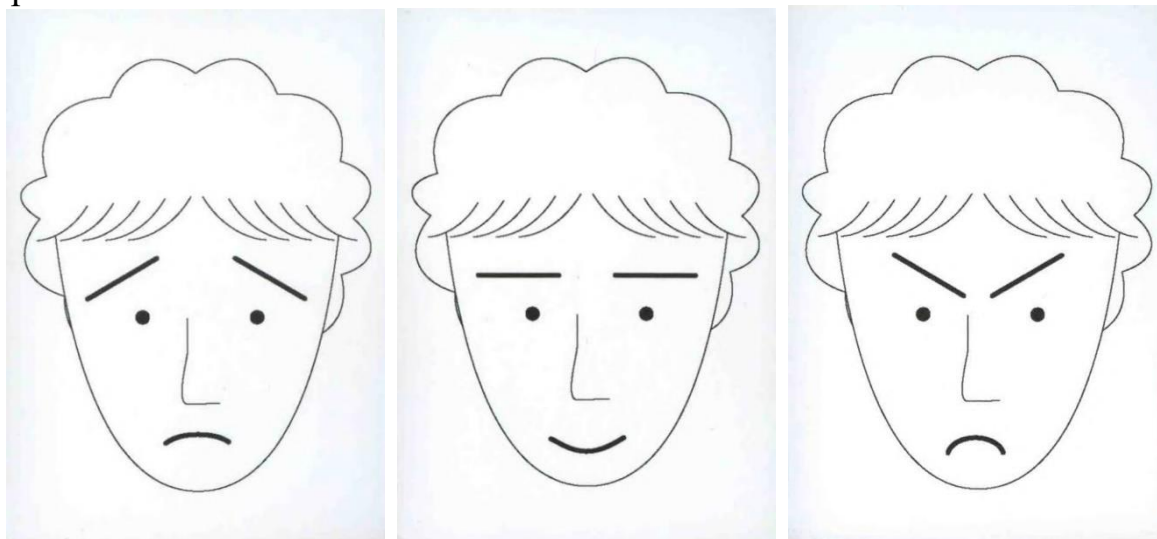
Інструкція

1. Дитині пропонуються схематичні зображення облич (див. рис. Б.1-4), які розкладаються у випадковому порядку перед дитиною. *«Подивися на ці обличчя, скажи, якій з них належить який настрій»*. Якщо дитина не розуміє саму емоцію, спитайте, людині із цим обличчям – добре або погано. Перетасуйте та повторіть, щоб виключити випадкове називання емоцій.

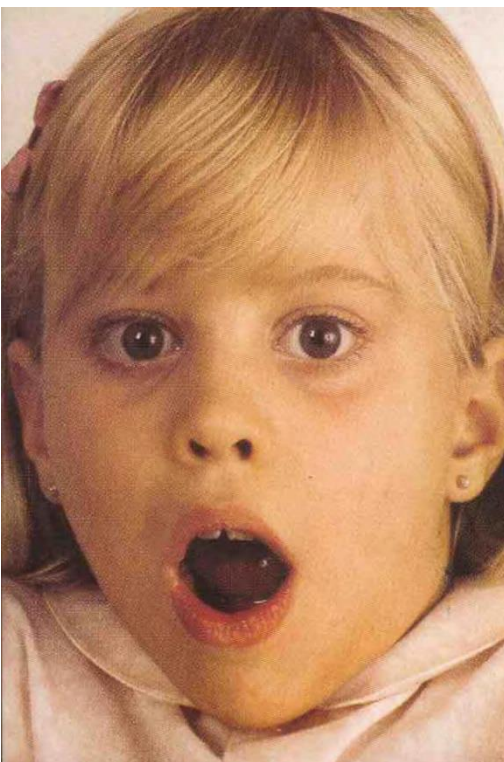
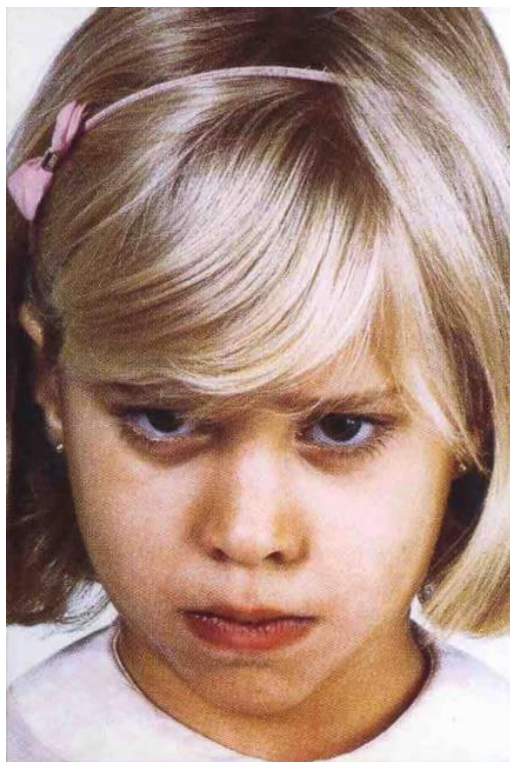
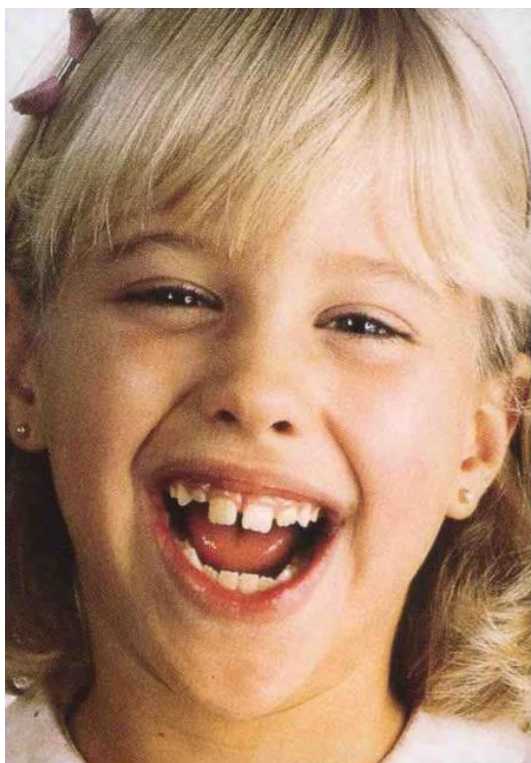
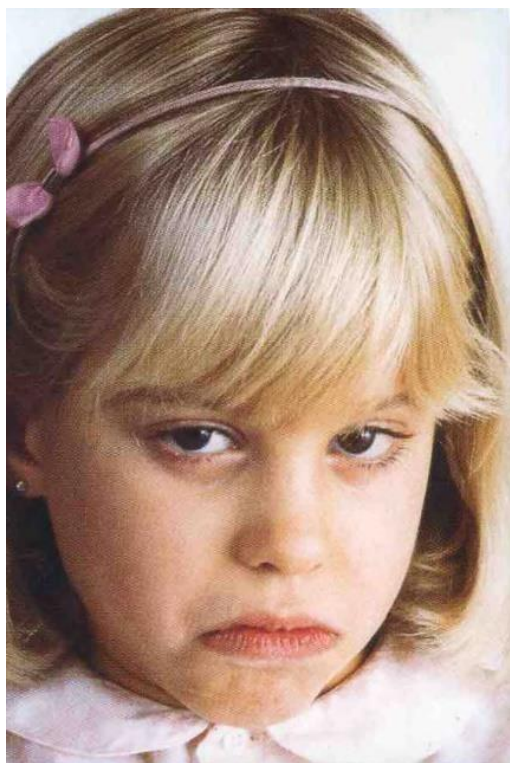
2. Представляйте дитині кольорові картинки відповідної статі дитини (див. рис. Б.5-17) у тій послідовності, в якій вони записані у протоколу. *«Як ти думаєш, який настрій у цієї дитини?»* Після того, як дитина назве настрої, варто спитати *«Що могло викликати такий настрій?»*.

3. Після показу усіх реальних зображень, фіксації у протоколі результатів «завдання № 1» (див. табл. Б.1), запропонуйте дитині обрати або декілька картинок з емоціями та вигадати історію або розповідь, що могло викликати такі емоції, що дитина на картинці відчуває у цей час. Запитайте: *«Згадай, коли у тебе був такий настрій, що його викликало?»* **При труднощах НЕ допомагайте дитині, а лише оцінюйте зв'язність за показниками у протоколі.**

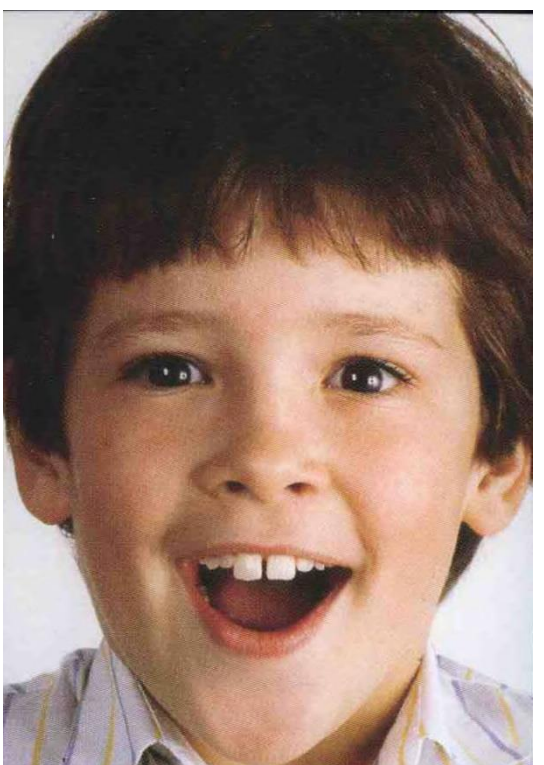
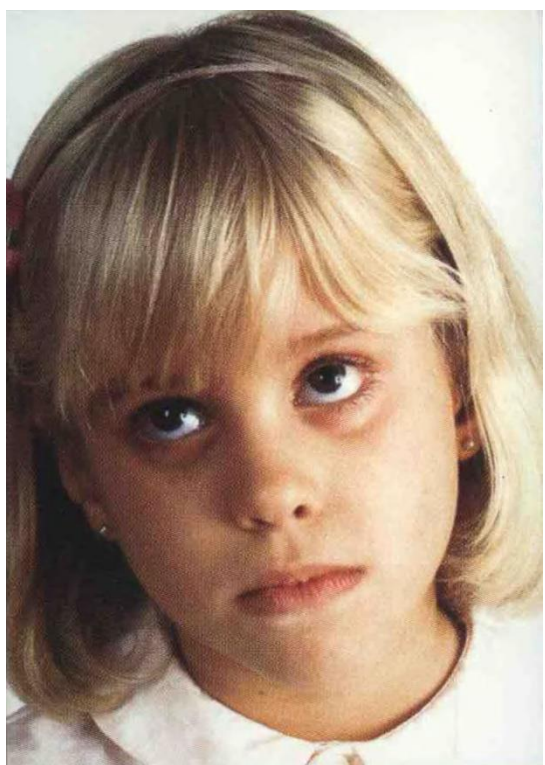
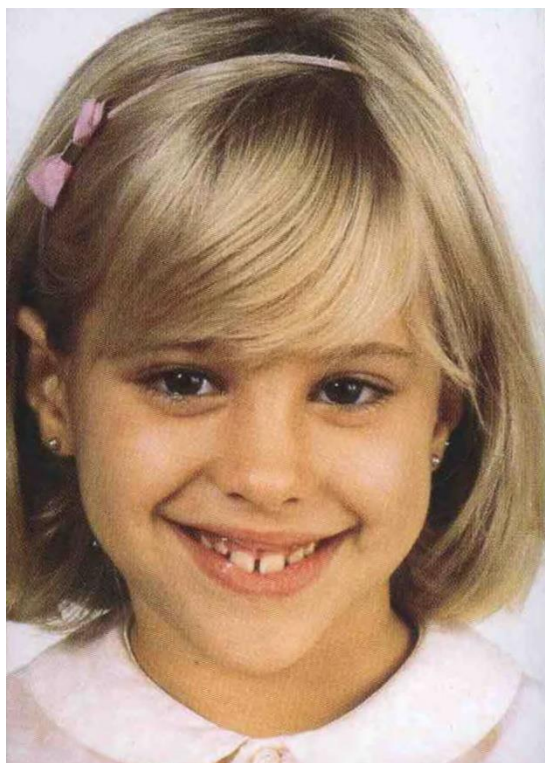
4. Оцініть розповідь дитини та свої загальні спостереження у наведеному протоколі.



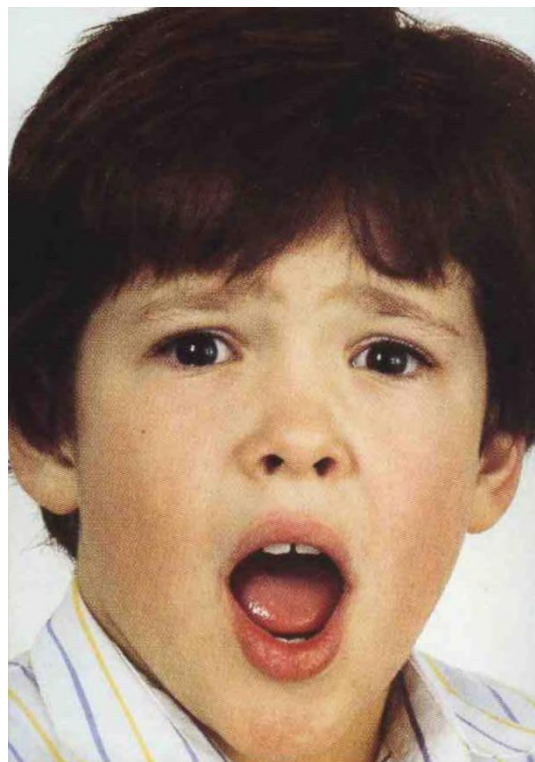
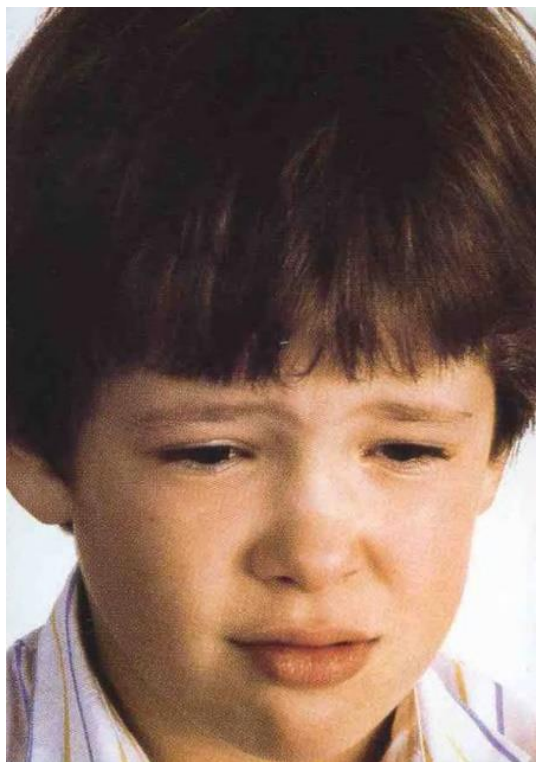
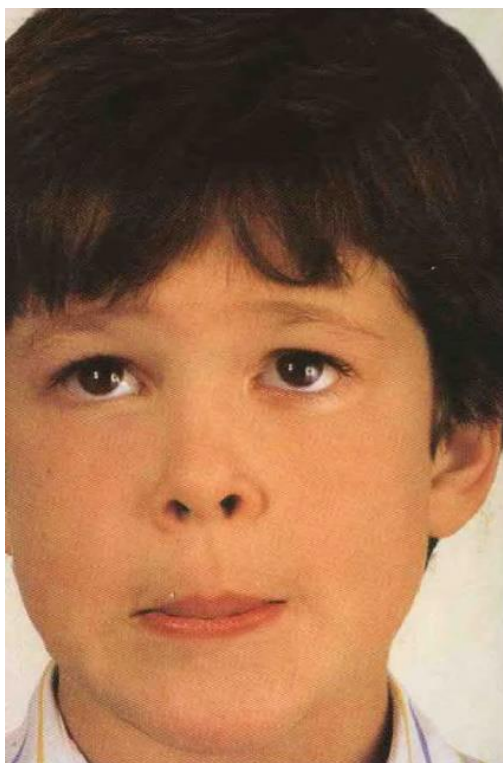
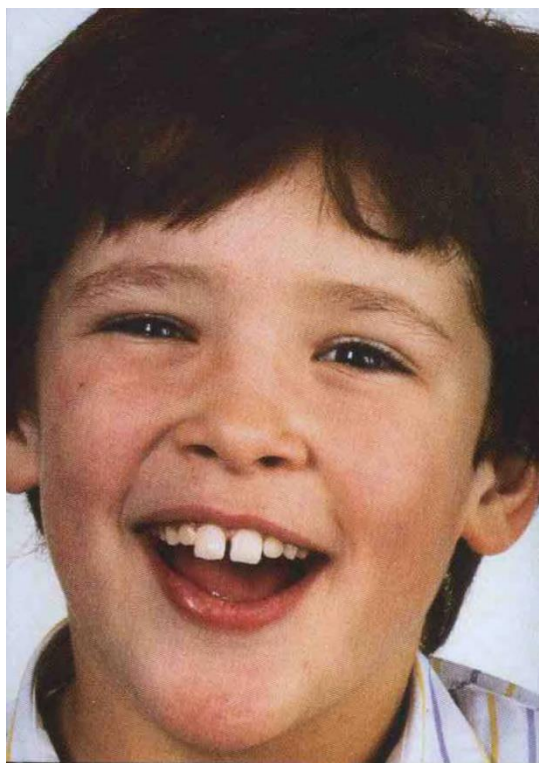
Рисунки Б.1-3. Стимульний матеріал до методики «Емоційні обличчя»



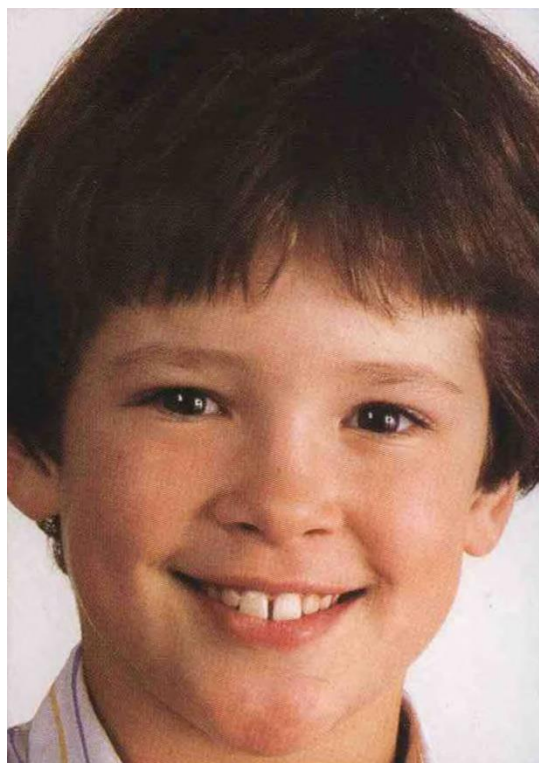
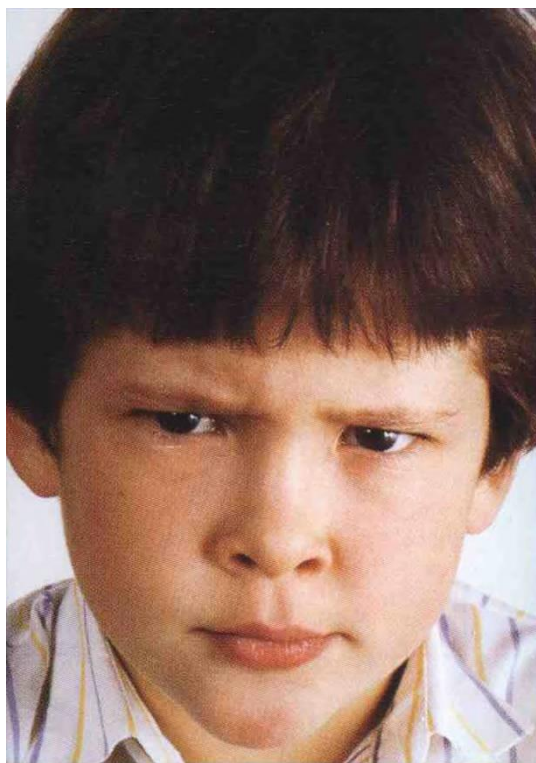
Рисунки Б.4-7. Стимульний матеріал до методики «Емоційні обличчя»



Рисунки Б.8-11. Стимульний матеріал до методики «Емоційні обличчя»



Рисунки Б.12-15. Стимульний матеріал до методики «Емоційні обличчя»



Рисунки Б.16-17. Стимульний матеріал до методики «Емоційні обличчя»

Таблиця Б.1

Протокол експериментатора до методики «Емоційні обличчя»

ПРОТОКОЛ ОЦІНЮВАННЯ ПІП _____
 «ЕМОЦІЙНІ ОБЛИЧЧЯ (ЗА СЕМАГО)» Клас _____

Завдання 1. Ідентифікація емоцій за картками:

явна радість (сміється, радіє тощо)	страх (страшно, злякався, кричить від страху)	Сердитість (поганий настрій, сердиться, ображений)	Привітність (хороший настрій, все добре, радіє весело)	Сором, провина (звичайне, сумне)	Образа (сердиться, ображений, плаче)	Подивування (радісно, страшно + цікаво)	Усього

- високий (6-7)
- середній (4-5)
- низький (1-3)

Завдання 2. Аналіз показників (за результатом розповіді):

<i>Дескриптор (показник, що до досліджується)</i>	<i>Результат / опис</i>
Адекватність оцінки емоційного стану (як по правильності ідентифікації емоції, так і по силі)	Адекватно / Частково / Неадекватно
Яскравість емоційних образів (емоційна зарядженість, що включає відповідну мімічну експресію самої дитини)	Яскраві / Частково яскраві / Не яскраві
Інертність, застрягання або мобільність у сприйнятті емоційного стану	Інертність / Застрягання / Мобільність
Власне «словник емоцій» та його співставлення з активним словниковим запасом дитини, його віком та особливостями афективної реакції	Багатий / Достатній / Низький
Виявлення «конфліктних» зон, пов'язаних з емоційним неблагополуччя (ЗАПИСАТИ САМОСТІЙНО)	

Загальна оцінка розповіді:

- високий рівень (розгорнута відповідь, здатність адекватно описувати емоційні стани, оцінювати мімічну експресію, висока здатність до словесного опису власних переживань);
- середній рівень (відповіді на питання з допомогою, труднощі у проговорюванні абстрактних зображень (подивування, щастя тощо), дитина оцінює настрій і називає емоції з допомогою дорослих);
- низький рівень (завдання не виконано дитиною навіть за допомогою навідних запитань дорослого, дитина не називає настрої, не може продемонструвати їх на собі).

ДОДАТОК В

Методика «Руки Вагнера»

Інструкція

Експериментатор пропонує почергово досліджуваному схарактеризувати кожну з стимульних карток (див. рис. В.1-В.9): «Уважно розгляньте запропоновані Вам зображення і скажіть, що, на Вашу думку, робить ця рука?»

Якщо досліджуваний вагається з відповіддю, йому пропонується запитання: «Як Ви думаєте, що робить людина, якій належить ця рука? На що здатна людина з такою рукою? Назвіть всі варіанти, які можете собі уявити».

При нечіткій і двозначній відповіді просять пояснень, запитують: «Добре, а що ще?», Але не нав'язують жодних специфічних відповідей. Якщо експериментатор відчуває, що його дії зустрічають опір, рекомендується перейти до іншої картки.

Тримати малюнок-картку можна в будь-якому положенні.

Число варіантів відповідей по картці не обмежується.

Бажано отримати чотири варіанти відповідей, які варто занести у протокол (див. табл. В.1).

Якщо кількість відповідей менша, уточніть, чи немає бажання ще що-небудь сказати щодо даного зображення руки, а в протоколі, наприклад, при єдиному варіанті відповіді проставляється його значення зі знаком *4, тобто ця єдина безальтернативна відповідь оцінюється в чотири бали замість одного.

Важливо у всіх можливих випадках (якщо досліджуваний не виражає протесту) максимально знижувати невизначеність відповіді, наповнювати змістом висловлювання типу «хтось, щось, комусь» і т.п.

Остання – десятка картка без зображення, при показі якої просять уявити кисть руки і описати її уявні дії.

Інтерпретація результатів

Треба класифікувати усі дитячі відповіді за допомогою підказки (див. табл. В.2) та порахувати загальну кількість отриманих відповідей у таблиці нижче:

А	В	С	Е	К	З	Д	Ін	АБ	ПБ	О	Всього

За формулами розраховуємо показники:

Загальна агресивність = $A / \text{всього} = \frac{\quad}{\quad} \times 100 \% = \quad \%$

Комунікативний здоровий потенціал дитини = $E + K = _ + _ = _$.

Схильність до відкритої агресії =

$(A + B) - (C + E + K + Z) = (_ + _) - (_ + _ + _ + _) = _$.

Ступінь особистісної дезадаптації = $C + In = _ + _ = _$.

Таблиця В.1

Протокол експериментатора до методики «Руки Вагнера»

ПРОТОКОЛ ОЦІНЮВАННЯ
МЕТОДИКИ «РУКИ ВАГНЕРА»

ППП _____
Клас _____

№ 1	№ 2
1/ 2/ 3/ 4/ *	1/ 2/ 3/ 4/ *
№ 3	№ 4
1/ 2/ 3/ 4/ *	1/ 2/ 3/ 4/ *
№ 5	№ 6
1/ 2/ 3/ 4/ *	1/ 2/ 3/ 4/ *
№ 7	№ 8
1/ 2/ 3/ 4/ *	1/ 2/ 3/ 4/ *
№ 9	№ 10
1/ 2/ 3/ 4/ *	1/ 2/ 3/ 4/ *

Таблиця В.2

Розшифровка відповідей до методики «Руки Вагнера»

Агресія (А)	Вказівка (В)
Рука сприймається як домінуюча, завдає шкоди, активно захоплює який-небудь предмет, що здійснює агресивну дію (щипає, дає ляпас, давить комаху, готова нанести удар, бє, штовхає, відбиває, стискає, сварить когось, міряється силою, хоче схопити, агресує)	Рука бере участь у дії імперативного характеру: веде, спрямовує, перешкоджає, панує над іншими людьми (диригує оркестром, дає вказівку, читає лекцію, учитель каже до учня: «вийди геть», міліціонер зупиняє машину і т.п.).
Страх (С)	Залежність (З)
Рука виступає у відповідях як жертва агресивних проявів іншої особи або прагне захистити кого-небудь від фізичних впливів; може сприйматися як така, що завдає пошкодження самій собі. У цю категорію також включаються відповіді, які містять тенденції до заперечення агресії (не зла рука; кулак стиснутий, але не для удару, піднята від страху рука, рука, відвертає удар і т.п.).	Рука висловлює підпорядкування іншим особам: бере участь в комунікативній дії в позиції “знизу”, успіх якої залежить від доброзичливого ставлення іншого боку (прохання; солдат віддає честь офіцерові, учень підняв руку для запитання; рука, протягнута за милостинею; людина зупиняє попутну машину і т.п.).
Комунікація (К)	Емоційність (Е)
Рука бере участь в комунікативній дії: звертається до кого-небудь, контактує або прагне встановити контакт. Партнери знаходяться в положенні рівності (жестикуляція в розмові, мова жестів, показує дорогу тощо)	Рука висловлює любов, позитивні емоційні установки до інших людей; бере участь у дії, виражає прихильність, позитивне ставлення, доброзичливість (дружнє рукостискання; поплескування по плечу; рука, що гладить тварину, дарує квіти; обіймає і т.п.).
Демонстративність (Д)	Інвалідність (ІВ)
Рука різними способами виставляє себе на показ, бере участь у явно демонстративній дії (показує “Ок”, милується манікюром, показує тіні на стіні, танцює, грає на музичному інструменті тощо)	Рука пошкоджена, деформована, хвора, нездатна до будь-яких дій (поранена рука, рука хворого або вмираючого, зламаний палець і т.п.).

Активна безособовість (АБ)	Пасивна безособовість (ПБ)
Рука бере участь у дії, не пов'язаній з комунікацією; проте рука повинна змінити своє фізичне місце розташування, прикласти зусилля (втягає нитку в голку, пише, шиє, веде машину, пливе і т.п.).	Рука в спокої, або спостерігається поява тенденції до дії, завершення якої не вимагає присутності іншої людини, але при цьому рука все ж не змінює свого фізичного стану (лежить, відпочиваючи, спокійно витягнута; людина сперлася на стіл; звислась під час сну; і т.п.)
Опис (О). У цю категорію входять описи руки без вказівки на вчинені нею дії (пухка рука, красива рука, рука дитини, рука хворої людини тощо)	



I



II

Рисунки В.1-2. Стимульний матеріал до методики «Руки Вагнера»



III



IV



V



VI

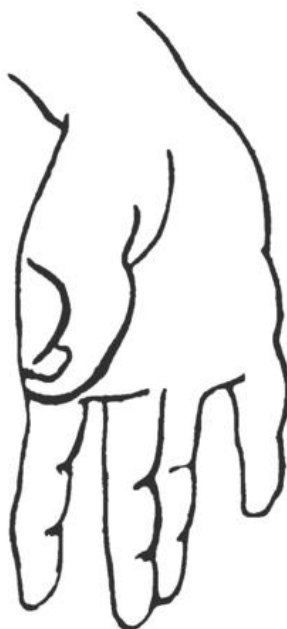
Рисунки В.3-6. Стимульний матеріал до методики «Руки Вагнера»



VII



VIII



IX

Рисунки В.7-9. Стимульний матеріал до методики «Руки Вагнера»

ДОДАТОК Г

**Методика дослідження самооцінки
соціального інтелекту Tromso (TSIS)**

Інструкція

Педагог по черзі озвучує кожне твердження дитині та просить її визначити, чи молодший школяр може сказати, що «Це про мене», «Частково про мене», «Не про мене». Педагог фіксує результати відповідей дитини у педагог, потім сумує результати за кожною шкалою.

Таблиця Г.1. Протокол адаптованого дослідження самооцінки соціального інтелекту Tromso – Tromso Social Intelligence Scale (TSIS)

Шкала «Соціальна інформація»	Про мене	Частково про мене	Не про мене
Твердження	7 б.	4 б.	1 б.
Я можу передбачити поведінку моїх однокласників та друзів			
Я знаю, які емоції моя поведінка викличе у однокласників та друзів			
Я розумію емоції та настрої своїх однокласників та друзів			
Я розумію бажання своїх однокласників та друзів			
Коли я дуже добре дружу з однокласниками, я можу наперед зрозуміти, що вони планують зробити, не питаючи про це у них			
Я можу уявити, як мої однокласники та друзі відреагують на мою поведінку			
Я дуже добре розумію міміку, емоції, настрої своїх однокласників та друзів			
УСЬОГО:			
Шкала «Соціальні навички»	Про мене	Частково про мене	Не про мене
Твердження	7 б.	4 б.	1 б.
Я часто відчуваю себе невпевненим, коли навколо мене незнайомі люди			
Я не хвилююся, навіть коли все навколо – незнайоме			
Я легко знайомлюся з новими людьми			
Мені складно почати спілкуватися з новими людьми			
Мені потрібно багато часу, щоб навчитися розуміти нових людей			
Мені легко спілкуватися з новими людьми			
Мені складно знайти про що спілкуватися з друзями та однокласниками			
УСЬОГО:			

Шкала «Соціальна рефлексія»	Про мене	Частково про мене	Не про мене
Твердження	7 б.	4 б.	1 б.
Мені складно зрозуміти вчинки своїх однокласників та друзів			
Мене дивує поведінка моїх однокласників та друзів			
На мене часто зляться мої батьки, друзі або однокласники, а я не розумію чому саме			
Мої батьки, друзі або однокласники зляться, коли я говорю те, що думаю			
Мої друзі або однокласники – непередбачувані			
Я часто роблю боляче друзям або однокласникам, сам цього не розуміючи			
Мені дивно, як мої друзі та однокласники реагують на мою поведінку			
УСЬОГО:			

Інтерпретація

	Низький	Середній	Високий
Сума балів за кожною з шкал	7-16	17-33	34-49

ДОДАТОК Д

**Методика соціометричного дослідження
для 1-2 класів «Мій клас»**

Загальні положення

Молодші школярі відчують певні труднощі при роботі з шкалами, опитувальниками, тестами, що вивчають становище дитини в колективі, які традиційно використовуються в соціально-психологічній практиці. У такому випадку зручніше використовувати дану методику. До уваги учнів пропонується листок з малюнком класу (див. рис. Д.1).

Інструкція:

«На цьому малюнку схематично зображений ваш клас. За столом сидить вчитель, учні зайняті своєю справою. Частина учнів грається. Знайдіть і позначте на малюнку себе. Потім позначте на малюнку свого товариша, напишіть поруч його ім'я і прізвище».

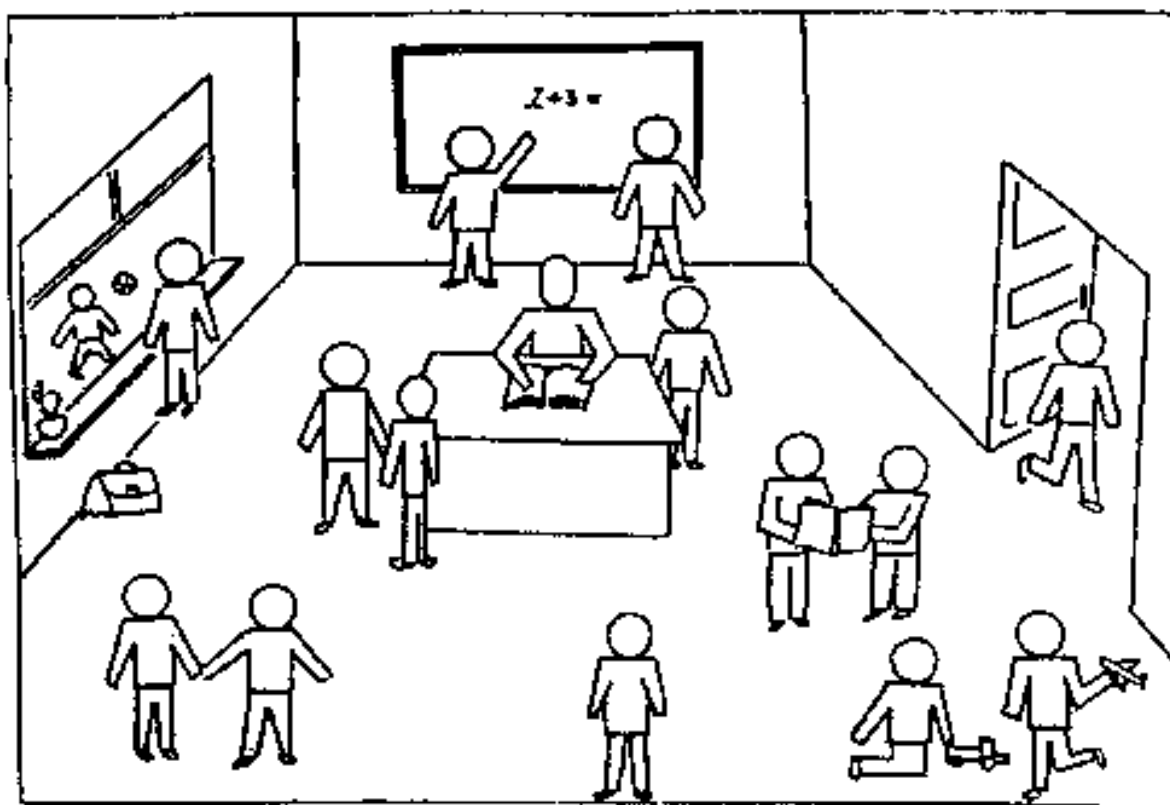


Рисунок Д.1. Стимульний матеріал до методики «Мій клас»

Інтерпретація результатів

Психологу важливо знати:

З ким із учасників ситуації ототожнює себе досліджуваний?
Яке місце в класі він відводить ідентифікованому з собою персонажу (поруч з учителем, поза класною кімнатою, разом з іншими учнями, один)?
Який зміст занять, емоційно значимих для школяра?

Аналіз результатів:

На малюнку позначені позиції, що вказують на вираженість пізнавальних інтересів: вирішення завдання біля дошки, спільне читання книги, питання, що задаються вчителю. В даному випадку ідентифікація щодо цієї позиції буде свідчити про адекватність соціально-психологічного та навчального статусу молодшого школяра.

Позиція «один, далеко від вчителя» – емоційно неблагополучна позиція дитини, яка вказує на труднощі адаптації до перебування в класному колективі.

Ототожнення себе з дітьми, що стоять у парі, разом грають, – доказ благополучної соціально-психологічної позиції дитини.

Місце поряд з учителем: учитель в даному випадку є значущою особою для досліджуваного, а досліджуваний ототожнює себе з учнем, прийнятим вчителем.

Ігрова позиція: не відповідає навчальній позиції.

ДОДАТОК Е

**Методика соціометричного дослідження
для 3-4 класів «Соціометрія» (за Дж. Морено)**

Інструкція

Педагог пропонує кожній дитині заповнити соціометричну карту. У ній кожен член групи повинен вказати своє ставлення до інших членів групи за виділеними критеріями (наприклад, з точки зору спільної роботи, участі у вирішенні ділового завдання, проведення дозвілля, в грі і т.д.). Критерії визначаються залежно від програми даного дослідження: вивчаючи відносини у виробничій групі, групі дозвілля, в тимчасовій або стабільну групу.

Таблиця Е.2.

Соціометрична картка

Соціометрична картка						
№	Тип	Критерії	Вибори			
1.	Робота	а) Кого б ви хотіли вибрати своїм лідером класу? б) Кого б ви не хотіли вибрати своїм лідером класу?				
2.	Дозвілля	а) Кого б ви хотіли запросити на зустріч на День народження? б) Кого б ви не хотіли запросити на зустріч на День народження?				

Коли соціометричні картки заповнені і зібрані, починається етап їх математичної обробки. Найпростішими способами кількісної обробки є табличний, графічний і індексологічний.

Соціоматриця. Спочатку слід побудувати найпростішу соціоматрицю. Приклад наведений в таблиці. Результати виборів розносяться по матриці за допомогою умовних позначень.

За даними опитування піддослідних спочатку складається соціометрична матриця, по горизонталі та по вертикалі якої в одному і тому ж порядку перераховані прізвища всіх членів досліджуваної групи. Нижні рядки і крайні праві стовпці матриці є підсумковими. Заповнення матриці починається з внесення до неї виборів, зроблених кожною людиною. Для цього в клітинах перетину рядка відповідного досліджуваного зі стовпцями тих, кого він вибрав, проставляються відповідно цифри 1, 2, 3. Цифра 1 ставиться в стовпець того члена групи, який розглянутим досліджуваним виявився обраним в першу чергу; цифра 2 - в стовпці того члена групи, який був обраний другим і т.д. Аналогічним чином, але цифрами іншого кольору, в матриці відзначаються відхилення (тих, з ким не хотіли надалі взаємодіяти). Зазвичай всі дані, що стосуються позитивних виборів, зазначають в матриці червоним кольором, а відхилення - синім. У матрицю заносяться також результати відповідей на третє і четверте питання; коли досліджуваний припускає, що його вибере хто-небудь, то в стовпець цієї людини проставляються червоні дужки, а дужками синього кольору відзначаються передбачувані відхилення.

Таблиця Е.2.

Соціометрична матриця

П.І.П.	Іван	Петро	Сидор	...	ВС	ОС	ОВ	ОО
Іван		2	()					
Петро	1							
Сидор	3	()		1 2				
Позначення показників								
ВП	2	1	0					
ОП								
ОВ								
ОС								
ВВ								
ВО								

У підсумкових нижніх рядках і правих стовпцях використовуються наступні позначення:

ВС - кількість виборів, зроблених даною людиною;

ОС - кількість відхилень, зроблених даною людиною;

ВП - сума виборів, отриманих даною людиною;

ОП - сума відхилень, отриманих даною людиною;

ОВ - кількість очікуваних виборів;

ГО - кількість очікуваних відхилень;

ВВ - кількість взаємних виборів;

ВО - кількість взаємних відхилень.

У нижні рядки матриці заносяться результати про кількість отриманих виборів (незалежно, в яку чергу - 1, 2, 3-ю) і відхилень, про кількість взаємних виборів і відхилень, про кількість очікуваних від даної особи виборів і відхилень.

У крайні праві стовпці матриці заносяться результати про кількість зроблених виборів і відхилень, про кількість очікуваних даною особою виборів і відхилень.

Число виборів, отриманих кожною людиною, є мірилом положення його в системі особистих відносин, вимірює його «соціометричний статус». Люди, які отримують найбільшу кількість виборів, користуються найбільшою популярністю, симпатією, їх називають «зірками». Зазвичай до групи «зірок» за кількістю отриманих виборів відносять тих, хто отримує 6 і більше виборів (якщо, за умовами досвіду кожен член групи робив 3 вибори). Якщо людина отримує середнє число виборів, його відносять до категорії «улюблених», якщо менше середнього числа виборів (1-2 вибору), то до категорії «нехтують», якщо не отримав жодного вибору, то до категорії «ізолюваних», якщо отримав тільки відхилення - то до категорії «відкидала».

ДОДАТОК Ж

Авторський опитувальник

«Соціальний розвиток молодших школярів» для педагогів,
що працюють з учнями початкових класів

Шановні педагоги!

Просимо Вас, звертаючись до Ваших щоденних включених в освітній процес спостережень, проаналізувати вияв проявів поведінки, взаємодії, емоційних реакцій підопічних, що є відповідними маркерами рівня сформованості у них соціальної, емоційної та комунікативної компетентностей.

Якщо запропоноване твердження цілком і повністю відображає прояви дитини – оцініть його у **3 бали**; якщо частково – залежно від рівня та повноти вираження оцініть його у **1-2 бали**; якщо твердження абсолютно не стосується дитини – зазначте **0 балів**.

Твердження	Оцінка
1. Дитина вільно вступає в комунікацію та є відкритою до спілкування.	
2. Дитина може використовувати (або імітувати) сльози та галас у разі, якщо те, що їй сказали, або те що від неї вимагають, їй не подобається.	
3. Дитина НЕ демонструє зверхності у спілкуванні з однолітками.	
4. Дитина виявляє зневагу в спілкуванні, може цілеспрямовано ображати або провокувати інших дітей.	
5. Дитина до дорослих ставиться з повагою.	
6. Дитина розрізняє соціальні ролі однокласників та дорослих.	
7. Дитина схильна до гіперболізації та/або патологічного фантазування щодо історій зі свого життя.	
8. Дитина використовує маніпулятивні стратегії в спілкуванні, спеціально налаштовує однолітків один проти одного.	
9. Дитина може підбурювати однолітків до соціально небажаної поведінки.	
10. Дитина може виявляти фізичну або психологічну агресію щодо однолітків.	
11. Дитина дотримується правил та рутин класного колективу.	
12. Дитина виявляє соціальну активність (відгукується на прохання, допомагає, тощо).	

13. Дитина є ініціатором ігор, спільних справ, до яких долучаються однолітки.	
14. Дитина демонструє відокремлену / відсторонену поведінку у групі.	
15. Дитина має шкільних друзів, з охотою взаємодіє з ними.	
16. Дитина легко підпадає під негативний вплив однолітків, імітує їх вчинки.	
17. Дитина завжди або майже завжди розуміє, що після її несхвального вчинку, на неї очікує санкція.	
18. Дитина абсолютно не співвідносить вчинки та його наслідки для себе та оточуючих.	
19. Дитина спеціально наражає себе або оточуючих на невиправдані ризик або небезпеку.	
20. Дитина може визнавати свої помилки та виправлятися.	
21. Дитина розуміє настрій своїх однолітків.	
22. Дитина здатна виявляти співчуття щодо однолітків та дорослих.	
23. Дитина може поступитися своїми інтересами, якщо від цього оточуючим буде добре.	
24. Дитина може називати поширені емоції відповідними назвами.	

Обчислення та інтерпретація результатів

Користуючись відповідною табличкою нижче, складіть виставлені Вами бали в таблиці оцінювання за формулою:

Показник	Дія	№№ тверджень
Соціальна компетентність	додавання (+)	6, 11, 12, 13, 15, 17, 20, 23
	віднімання (-)	7, 8, 9, 10, 14, 16, 18, 19
Емоційна компетентність	додавання (+)	21, 22, 24
Комунікативна компетентність	додавання (+)	1, 3, 5
	віднімання (-)	2, 4

та встановіть рівень сформованості компетентності за інтерпретаційною таблицею:

Показник	Низький р-нь	Середній р-нь	Високий р-нь
Соціальна компетентність	≤ -7	від -8 до 8	≥ 9
Емоційна компетентність	≤ 3	від 4 до 6	≥ 7
Комунікативна компетентність	≤ -1	від 0 до 4	≥ 5

ДОДАТОК И

Матриця відповідності компонентів соціального розвитку молодших школярів та показників, що вимірюються, для визначення рівня їх сформованості

ЦА	Назва методики	Показник, що вимірюється	Інтелектуально-когнітивний критерій	Діяльнісно-поведінковий критерій	Особистісно-рефлексивний критерій
Учні початкових класів	Методика «Руки Вагнера»	показник загальної агресивності дитини		•	
		показник комунікативного потенціалу дитини		•	
		показник схильності до відкритої агресії		•	
		показник ступеню особистісної дезадаптації			•
	Методика дослідження самооцінки соціального інтелекту Tromso (TSIS)	рівень сформованості здатності до обробки соціальної інформації	•		•
		рівень сформованості здатності до соціальної взаємодії у групі однолітків		•	
		рівень сформованості здатності до соціальної рефлексії			•

	<i>Модифікована методика «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда (в адаптації Ю. Михайлової)</i>	рівень сформованості здатності до соціального прогнозування	•		•
		рівень сформованості здатності до розуміння різноманітних невербальних реакцій	•		
		рівень сформованості здатності до розуміння змін схожих вербальних реакцій	•		
		рівень сформованості здатності до розуміння логіки розвитку ситуацій взаємодії	•		
	<i>Методика «Емоційні обличчя» за Н. Семаго</i>	показник рівня диференціації емоційних станів			•
		показник оцінки відповідності емоційного стану соціальній ситуації			•
		показник яскравості емоційних образів		•	

		рівень сформованості здатності до розуміння та вербалізації емоційних станів			•
<i>Педагоги</i>	<i>Опитувальник «Соціальні зміни молодших школярів»</i>	рівень сформованості соціальної компетентності	•		
		рівень сформованості емоційної компетентності	•	•	•
		рівень сформованості комунікативної компетентності	•	•	

ДОДАТОК К

Авторська анкета для батьків молодших школярів приватної школи

«Соціальний досвід і орієнтири виховання дитини»

ПІБ дитини _____

Дата народження _____

1. Які дитячі колективи відвідувала Ваша дитина до школи? (садочок, розвивальні заклади, групові заняття, секції, гуртки) Зазначте які саме.

З якого віку? _____ Чи охоче туди ходила дитина? _____

2. Чи має/мала дитина хронічні захворювання, відхилення в органах зору, слуху, дефекти мовлення, інші особливості (травми, операції). Якщо так, що саме

3. Чи є у дитини протипоказання до певних продуктів харчування чи медикаментів?

4. Які труднощі найбільш актуальні для Вашої дитини (вкажіть усі актуальні варіанти):

- ☐ труднощі у встановленні контактів з однолітками чи дорослими
 - ☐ емоційна нестабільність, вередливість
 - ☐ сором'язливість, замкнутість
 - ☐ агресивність
 - ☐ гіперактивність
 - ☐ нестійкість чи розсіяність уваги
 - ☐ страхи, фобії (страх темряви, тварин, комах, крові, страшних снів, уколів, тощо)
- 5. Які форми заохочення застосовуються вдома?**

6. Які покарання застосовують вдома?

7. Чи є у дитини вдома обов'язки? Які?

8. Як дитина спілкується з ровесниками?

а) ініціативний

б) очікує, коли з нею заговорять

в) уникає контакту

9. Як дитина зазвичай реагує на зауваження дорослих?

- а) перемовляється б) плаче в) погоджується, виправляється

10. Яким іграм дитина віддає перевагу?

- а) рухливим б) колективним в) індивідуальним г) настільним.

11. Чи вважаєте Ви, що Ваша дитина добре підготовлена до школи?

- а) так б) ні в) скоріше так, ніж ні г) скоріше ні, ніж так.

12. Чи знає дитина (потрібне підкресліть, допишіть):

- а) букви; б) вміє читати (по складах, словами); в) вміє лічити (в межах ____);
г) вміє додавати (в межах ____); вміє віднімати (в межах ____)

13. На Вашу думку (потрібне підкресліть):

- а) дитина відповідає віковим особливостям; б) випереджає ровесників;
в) потребує посиленого педагогічного супроводу

14. Хто найбільше приділяє часу на виховання дитини?

- а) мама б) батько в) бабуся г) дідусь д) інші родичі е) няня

15. Чи була дитина в:

- | | | |
|--------------|--------|-------|
| - музеї | а) так | б) ні |
| - на пошті | а) так | б) ні |
| - у селі | а) так | б) ні |
| - у зоопарку | а) так | б) ні |
| - у метро | а) так | б) ні |

16. Чи мали Ви можливість хоча б раз на тиждень читати дитині книги та розповідати історії? _____

17. Чи здатна дитина підтримати розмову, якщо до неї звернулася незнайома людина (наприклад у супермаркеті чи міському транспорті)? а) так б) ні

18. Чи залишалася дитина сама вдома більше, ніж на годину? а) так б) ні

19. Чи може дитина самотійно описати свої скарги лікарю? а) так б) ні

20. Чи легко дитині «переключитися» при зміні розпорядку дня, перейти до іншого виду діяльності? а) так б) ні в) не знаю

21. Чи може дитина займатися самотійно та змагатися у виконанні завдання з іншими дітьми? а) так б) ні в) не знаю

22. Чи може дитина самотійно налити воду в чашку, зробити собі бутерброд?

а) так б) ні в) не знаю

23. Оцініть за 5-бальною шкалою рівень сформованості наступних навичок (де 5 – навичка сформована повністю, 3 – частково, 1 – не сформована взагалі).

Зав'язування шнурків		Обирати лише ті речі, які потрібні	
Застібання гудзиків/замочку на одязі		Здійснювати покупки за списком	
Одягання шапки та шарфу		Розрізняти продукти, корисні для здоров'я і шкідливі	
Впізнавання своїх речей		Правила пішоходів	
Використовувати слова прохання та вдяки		Вміння пробачати та розуміти емоції інших	
Реагувати на прохання батьків		Вміння співпереживати	
Ділитися іграшками із однолітками		Навичка жити за правилами	
Грати у невеликій групі		Спокійно очікувати черги	
Сортувати сміття		Співвідносити власні інтереси із інтересами інших	

ДОДАТОК Л

**Фотозвіт дитячого соціального проєкту
з підтримки вихованців інтернатної установи**



Рисунок К.1. Учні на благодійній ярмарці продають власні вироби



*Рисунки К.2-3. Молодші школярі демонструють рушники, куплені на отримані у
ході благодійної ярмарки, кошти*

**Фотозвіт дитячого соціального проєкту
з підтримки тварин із притулку «SOS»**



Рисунок Л.1. Один з учнів виготовляє для благодійної ярмарки печиво



Рисунок Л.2. Учителі ПЗО «КМДШ» на отримані у ході ярмарки кошти придбали корм для тварин із притулку «SOS»

ДОДАТОК Н

**Фотозвіт дитячого соціального проєкту «Коробочки хоробрості»
з підтримки дітей, що проходять лікування в «Охматдиті»**



Рисунки М.1-2. Молодші школярі, долучені до збирання «Коробочки хоробрості» у рамках однойменного соціального проєкту



Рисунки М.3. Подарунки, зібрані у одній із експериментальних шкіл у рамках соціального проєкту «Коробочки хоробрості»

ДОДАТОК П

Фотозвіт дитячого соціального проєкту «Солодкі мрії»





Рисунки Н.1-4. Фотографії сімей, що стали бенефіціарами проєкту «Солодкі мрії», до якого були залучені молодші школярі ПЗО «КМДШ»

ДОДАТОК С

Витяг із профайлу тьютора учениці 1-го класу Аліси

	Коментар учня	Коментар тьютора
Сильні сторони	«Вмію взяти керування командою як в тій грі»	Аліса часто перебирає на себе роль лідера серед дівчаток, іноді це впливає позитивно на динаміку класу, а іноді порушує дисципліну на уроці.
Зони розвитку	«Мені треба більше посидіти над математикою, на уроках не виходить все виконати»	Звернути увагу на предмети технічного спрямування
Освітні інтереси	«Немає улюблених, а ні...робототехніку люблю» «Неулюблених багато, мені скучно» «Люблю предмети, які після обіду, там менше правил, але не шахи, вони мені не подобаються» «Люблю, коли ми малюємо чи ліпимо»	Освітній інтерес спрямований більше на гуманітарний профіль. Часто через низький рівень концентрації та середній рівень знань для першого класу, Аліса пояснює свою відстороненість від навчального процесу «нецікавістю уроку» Але коли їй вдається концентруватися, то Аліса показує середній та високий рівень досягнень на більшості предметах
Хоббі, улюблені справи	«Люблю музику, слухати музику та танцювати»	Досить швидко може запам'ятати музичні композиції
Мотиваційні рушії	«Коли ви дозволяєте вивчити щось через гру, як ту задачку про кубики, ми складали і було веселіше»	Можливість перевести діяльність в більш ігрову форму. Також часто Аліса могла змінювати свою думку про предмет чи певну діяльність після відвертої розмови, пошуку істинних причин незацікавленості
Дисципліна та дотримання правил	«Я вас слухаюся, але мені не завжди цікава ваша думка, а деякі	Іноді порушує тишу на уроці, провокуючі взаємодію з іншими учнями

	вчителі мені просто не подобаються»	Іноді спостерігається грубість до вчителів, коли у Аліси сьогодні поганий настрій Проте розмови про важливість взаємоповаги в школі приносять успіх та допомагають Алісі знову зайняти роль відповідальної та старанної учениці
Активність		Освітня програма – середній рівень знань Формаційна програма – залежить від настрою, іноді є активним учасником позитивної взаємодії, іноді може, навпаки, бути відстороненою чи спонукати інших не брати участь
Цілі та мрії	«Рухатися як в крутих кліпах» «Стати відомою та завести свій блог, або щоб у мене було багато підписників в тік-ток»	Думаю корисним буде спробувати пробне приватне заняття з сучасного вокалу чи сучасної хореографії За еталон обирає для себе фаворитів соціальних мереж, веде досить насичене життя в соціальних мережах
Висновки на основі листа спостережень	За результатами листів спостережень на уроках має середні показники в класі. «Дівчинка-настрій», але при враховуванні деяких сімейних обставини та знань, що можна застосувати у випадку супротиву, взаємодія з класом та викладацьким колективом має комфортний рівень	
Рольова модель* (герої кіно, книг, життя)	Улюблений музичний виконавець – Валя Карнавал (Karna.val)	Мала шанс ближче ознайомитись з музичними смаками Аліси, більшість треків є досить інфантильними, але відповідають нормі зацікавленості сучасними трендами

ДОДАТОК Т

Витяг із профайлу тьютора учня 4-го класу Михайла

	Коментар учня	Коментар тьютора
Сильні сторони	Можу морально побороти однолітків, цілеспрямований, творчий, справедливий	Протягом семестру Михайло проявив себе як наполегливий та амбіційний учень, який вміє виступати перед групою однолітків. У спілкуванні з однокласниками виявляв комунікабельність та уміння відстоювати власну думку.
Зони розвитку	Боїться публічних виступів, пише книги, але нікому не показує, бо боїться осуду, залежний від суспільної думки, завжди контролює, що говорить, щоб не казали, що він некрасиво говорить або погано виглядає (тому не переодягається разом з усіма), постійно заздрить іншим, не може морально побороти дорослих	Хоче самоствердитись, не розглядає ситуацію з різних сторін, не бере відповідальність за власні вчинки
Освітні інтереси	Улюблені предмети (та чому): ЯДС – любить працювати з презентаціями. Art Song – любить музичні інструменти. Творча майстерня - любить робити хенд-мейд, навіть знімає відео на планшет, як робити різні хенд-мейдерські штуки. Предмети, що не подобаються: математика – не любить рахувати, виносить з уроку тільки те, що йому потрібно	Михайло виявляє зацікавлення літературною сферою, про що свідчать зацікавлення та те, чим учень займається на перервах та прогулянках. Михайло декілька разів збирав однокласників до своєї «компанії» по написанню книг. Демонструє впевненість, коли розповідає однокласникам про процес створення власної книги.
Хоббі, улюблені справи	Хенд-мейд (особливо різні набори) – виходить гарно, знає, що зробить комусь приємно, коли подарує. Авіація – нестандартність: «велика	

	махіна» з багатьма людьми, швидко злітає, любить процес польоту, дивитись на літаки	
Мотиваційні рушії	Михайло має стійку внутрішню мотивацію до навчання, його мотивація на здобуття освіти полягає у внутрішньому інтересі до певних предметів, зацікавлена в пізнанні невідомого. Михайло обрав декілька сфер зацікавлення, а інші ігнорує, що спричиняє утворення прогалин у наявності знань з предметів, які вивчають у школі.	
Дисципліна та дотримання правил	Михайло виявляє бажання завжди бути почутим та бути в центрі уваги. Тому часто під час уроків вголос виражає своє ставлення до успіхів чи промахів своїх однокласників, вголос коментує дії та слова вчителя, інколи перебиває однокласників та вчителя. Відповідна поведінка на уроках вимагає додаткового часу, який вчитель приділяє на вирівнювання дисципліни.	
Активність	На уроках не проявляє високу активність, долучається до різних видів завдань в залежності від настрою протягом дня. Під час формаційної програми Михайло проявив часткову готовність працювати на своїх зонах розвитку, і вже можна спостерігати прогрес: Михайло вже не глузує з однокласників, а дає фідбек людині щодо її поведінки, яка йому не до вподоби. У класі переважно намагається підтримувати дружню атмосферу, хоча можна помітити конфлікти, ініційовані самим Михайлом. Михайло не бере активну участь у житті школи, до прикладу, не долучається до благодійних акцій та костюмованих днів.	
Цілі та мрії	Не вербалізував	
Висновки на основі листа спостережень	Під час роботи на уроці Михайло зацікавлений в оцінюванні результатів освітньої діяльності вчителем, проявляє радість під час відзнаки своєї роботи. У той же час активно відгукується на шум і розмови в класі, легко відволікається від уроку та не одразу реагує на зауваження вчителя, також при бажанні відповісти першим може перебивати однокласників або вчителя. Для Михайла важлива думка оточуючих, тому виявляє високі очікування у схваленні своїх дій вчителем чи однокласниками. Загалом учень надає перевагу завданням, де може себе проявити одноосібно.	
Рольова модель* (герої кіно, книг, життя)	Олександр Акопов – посадив літак через хвіртку. Радість з "Думками навиворіт", бо дивиться, щоб завжди було радісно та щасливо (зовні Міша теж цього хоче, але не внутрішньо)	

ДОДАТОК У

Поведінковий контракт першокласника М.

ПОВЕДІНКОВИЙ КОНТРАКТ

Ім'я учня/учениці

Дата

*Я обіцяю працювати над такими очікуваннями щодо моєї поведінки:***Я перестану:**

- під час уроків перебивати вчителя;
- відповідати та викрикувати без дозволу вчителя;
- вголос обговорювати теми, не пов'язані з темою уроку;
- під час усіх уроків відволікатися та відволікати інших.



Якщо я захочу під час уроку щось сказати, запитати чи відповісти, я підніму руку та дочекаюсь дозволу вчителя.

☐

Я розумію, що на заняттях діє **Принцип рації**: важливо поважати та слухати один одного, говорити по черзі!

Я перестану:

- під час занять англійської мови відмовлятися від виконання завдань вчителя.



Якщо вчитель англійської мови буде запитувати мене, я обов'язково буду відповідати, працювати біля дошки та виконувати письмові завдання.

☐

Я розумію, що **Розвиток – це цінність**, а активна робота на уроках потрібна, щоб отримувати нові знання!

Я перестану:

- під час занять спорту порушувати правила ігор та інструкції вчителя;
- штовхатися, кувиркатися, збивати один одного з ніг – наражати себе та інших на небезпеку.



Коли я гратиму на уроках спорту, я буду дотримуватися правил гри: уникатиму штовхання, кувирків, збивання один одного з ніг.

☐

Я розумію, що у КМДШ діє **Принцип безпеки**: я маю завжди уникати поведінки, яка може нашкодити мені та моїм друзям!

ПОВЕДІНКОВИЙ КОНТРАКТ

Я перестану:

- на перервах та прогулянці кричати, бити, штовхати інших учнів та говорити до них образливі слова.



Якщо я ображатимусь чи злитимусь і мені захочеться кричати, бити чи штовхатися, я зупинюся, спробую пояснити учням свої почуття, а також звернуся до тьютора за допомогою.



Я розумію, що у **КМДШ – це територія Друзів**, і важливо вирішувати конфлікти з повагою до інших!

**Наслідки
за невиконання обіцянок**

Я не буду

**Нагорода
за виконання обіцянок**

Я буду

Підпис учня

Підпис батьків

Підпис директора

Підпис тьютора

ПОВЕДІНКОВИЙ КОНТРАКТ

Ім'я учня/учениці

Дата

Я обіцяю працювати над такими очікуваннями щодо моєї поведінки:

Пн		Вт
	Ср	
Чт		Пт

Я перестану:

- під час уроків перебивати вчителя;
- відповідати та викрикувати без дозволу вчителя;
- вголос обговорювати теми, не пов'язані з темою уроку;
- під час усіх уроків відволікатися та відволікати інших.

Пн		Вт
	Ср	
Чт		Пт

Я перестану:

- під час занять англійської мови відмовлятися від виконання завдань вчителя.

Пн		Вт
	Ср	
Чт		Пт

Я перестану:

- під час занять спорту порушувати правила ігор та інструкції вчителя;
- штовхатися, кувиркатися, збивати один одного з ніг – наражати себе та інших на небезпеку.

Пн		Вт
	Ср	
Чт		Пт

Я перестану:

- на перервах та прогулянці кричати, бити, штовхати інших учнів та говорити до них образливі слова.

Підписи учня:

Пн	Вт	Ср	Чт	Пт
----	----	----	----	----

Підписи тьютора:

Пн	Вт	Ср	Чт	Пт
----	----	----	----	----

ПОВЕДІНКОВИЙ КОНТРАКТ

Опис ситуацій, що порушують поведінковий контракт:

[illegible]

Поведінковий контракт третьокласника Д.

Ім'я учня

Дата

*Я обираю ненасильницьке спілкування в школі***Я обіцяю працювати над такими очікуваннями щодо
моєї поведінки:**

- ☐ Я не буду погрожувати однокласникам чи ображати їх словами. В ситуації, в якій я відчуваю образу чи біль, я одразу звертаюсь до тьютора чи класного тата і не буду робити боляче чи неприємно однокласникам.
- ☐ Я не буду починати ігри, які можуть зробити неприємно чи боляче моїм однокласникам. Я не буду починати ігри в небезпечних місцях (на сходах, в їдальні, в холі). Також, я не буду робити та запитувати інших учнів дозволу зробити боляче чи неприємно.
- ☐ Якщо я хочу торкнутись когось, я питаю його згоди. Якщо я згоду не отримую, я не буду торкатись чи бити у відповідь.
- ☐ У випадку роботи, ігор чи тренування в парі, я виконую інструкцію, яку дає вчитель і не роблю зайвих дій, що можуть зробити неприємно або боляче моєму партнеру.
- ☐ Якщо я відчуватиму тривалу образу на учня, я не буду робити йому боляче, неприємно чи мститися словами або діями. Я підйду до тьютора чи класного тата і проговорю причини образи, щоб за допомогою дорослого вирішити цю ситуацію.
- ☐ Під час уроків я буду направляти свої зусилля на навчання. Під час самопідготовки я буду виконувати домашнє завдання

Наслідки за невиконання обіцянок

Нагорода за виконання обіцянок

Підпис учня

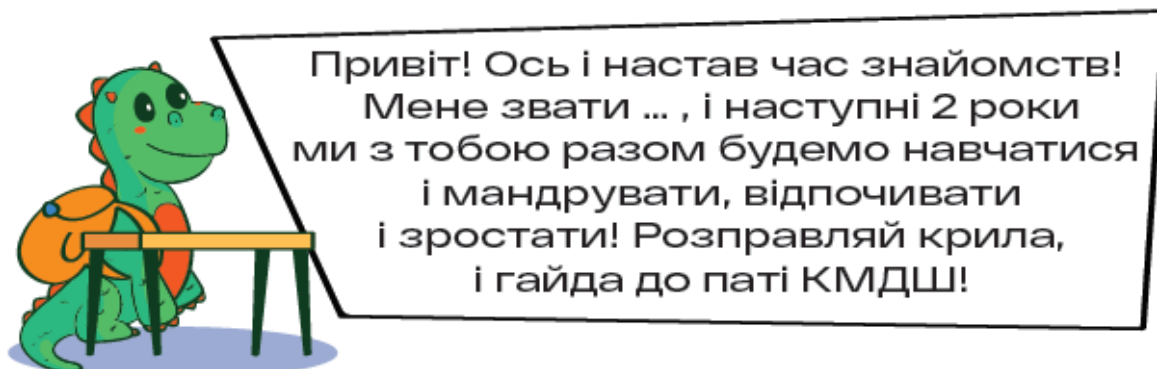
Підпис батьків

Підпис директора

Підпис класного тата

ДОДАТОК Х

Завдання авторського дидактичного інструменту – альбому особистісного зростання «Зростати легко!»



ВЗЛІТАЄМО, ЯКЩО ТИ ЦІНУЄШ....



РОЗВИТОК



ПОВАГА



КРЕАТИВНІСТЬ



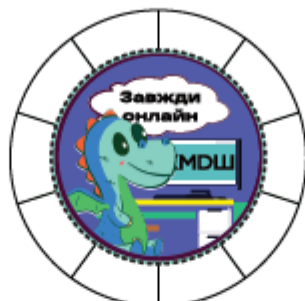
ВЗАЄМОДІЯ



ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ

Рисунок Х.1. Вступна сторінка із вітаннями та цінностями школи альбому «Зростати легко!» для 1-го класу

КРОКИ УСПІХУ



1. Дізнайся імена усіх однокласників ☐	1. Зроби розклад свого дня ☐	1. Склади розповідь і ілюстрацію "Чому я прийшов до школи?" ☐
2. Зіграй у «Бінго» та знайди 5 спільних інтересів ☐	2. Створи карту топ-місць КМДШ ☐	2. Створи долоню очікувань на тиждень ☐
3. Вивчи знакову систему класу ☐	3. "5/10": пий щодня 5 склянок води та роби 10 вправ ☐	3. Збери пазл «Читайлик» ☐
4. Вигадай та запропонуй унікальний знак для знакової системи класу ☐	4. "Одягни себе сам": правильно застібни одяг та взуття ☐	4. Розв'яжи 5 головоломок ☐
5. Започаткуй челендж "5 компліментів" ☐	5. Долучись до challenge "14 днів чистоти" ☐	5. Пройди мовну вікторину ☐
6. Вигадай гру для однокласників ☐	6. "30 хвилин для мамі": прийди на допомогу мамі ☐	6. Знайди помилки у завданнях ☐
7. Зроби своїми руками таємний сюрприз учителю-предметнику (не класній мамі!) ☐	7. Зіграй у хованки "тепло/холодно" ☐	7. Проведи з кожним однокласником шахову партію ☐
8. Організуй на прогулянці гру для однокласників ☐	8. "Капсула часу": створи звернення до себе у майбутньому ☐	8. Обіграй класну маму або тьютора у настільну гру ☐
9. Виміряй свої параметри та заповни манекен "Тіло нашого класу" ☐	9. Заповни місячний календар "Ранок під контролем!" ☐	9. Відмінні результати, отримай 15 штампів за хорошу роботу на уроках ☐
10. Створи колаж "Портрет нашого класу" ☐	10. Створи список справ й плідно працюй над їх виконанням ☐	10. Створи lapbook "Новорічні традиції країн світу" ☐



Рисунок Х.2. Сторінка із обов'язковими треками альбому «Зростати легко!» для 1-го класу

ЗІГРАЙ



Рисунок Х.3. Сторінка із частиною гри «Бінго» на згуртування альбому «Зростати легко!» для 1-го класу

ТІЛО НАШОГО КЛАСУ

Найкоротше
волосся

Зуби

Кількість
пальців

Довжина
стопи



Найдовше
волосся

Очі

Карі	_____
Злені	_____
Блакитні	_____
Сірі	_____
Інші	_____

Загальний
зріст

Загальна
маса



Є КУДИ ЗРОСТАТИ

Зріст	Маса тіла	Довжина стопи	Довжина волосся	Кількість зубів



Рисунок Х.4. Сторінка із завданнями альбому «Зростати легко!» для 1-го класу

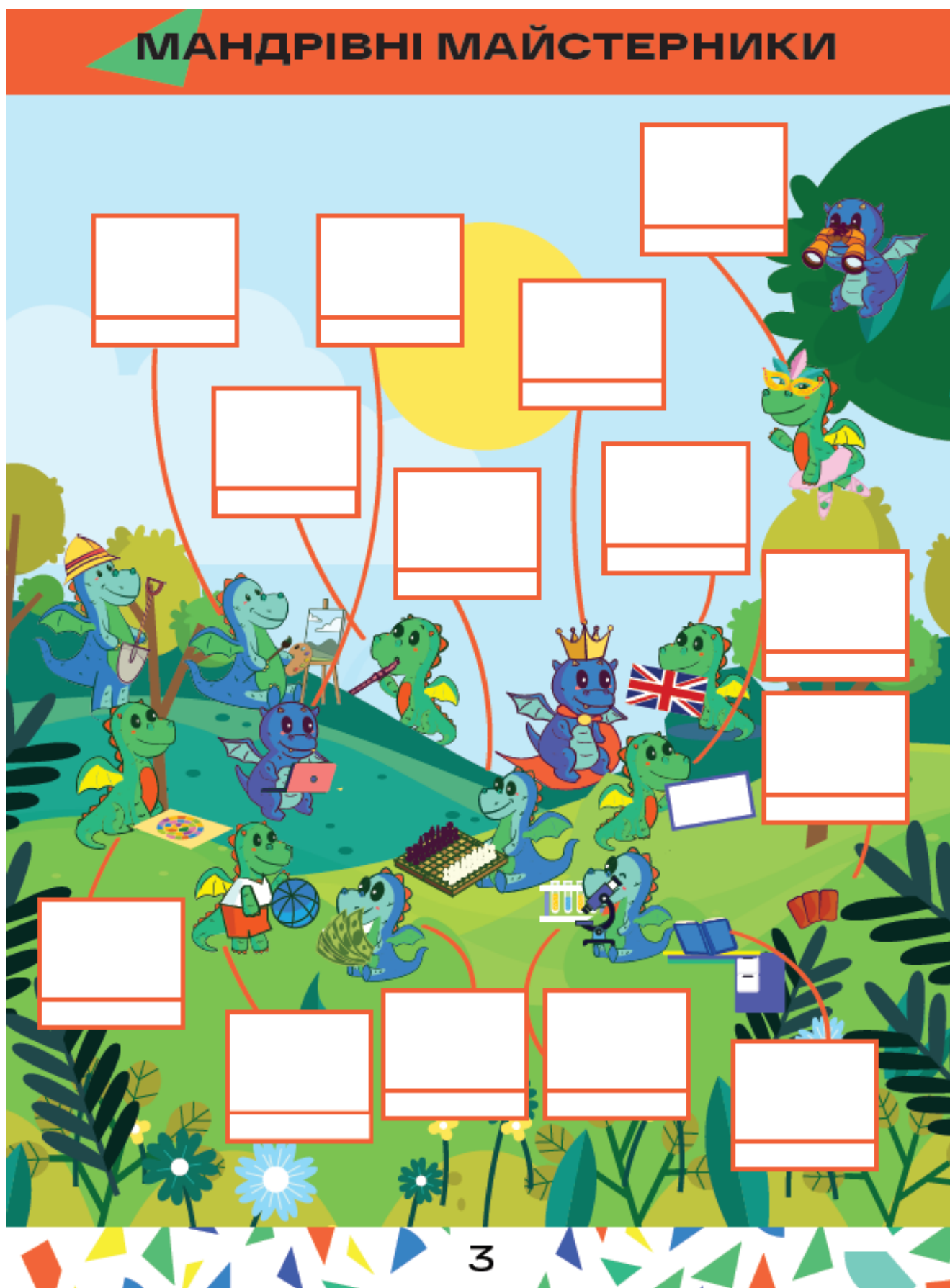


Рисунок X.5. Сторінка для знайомств із командою школи альбому «Зростати легко!» для 2-го класу

СПІЛЬНОСТІ ТА ВІДМІННОСТІ

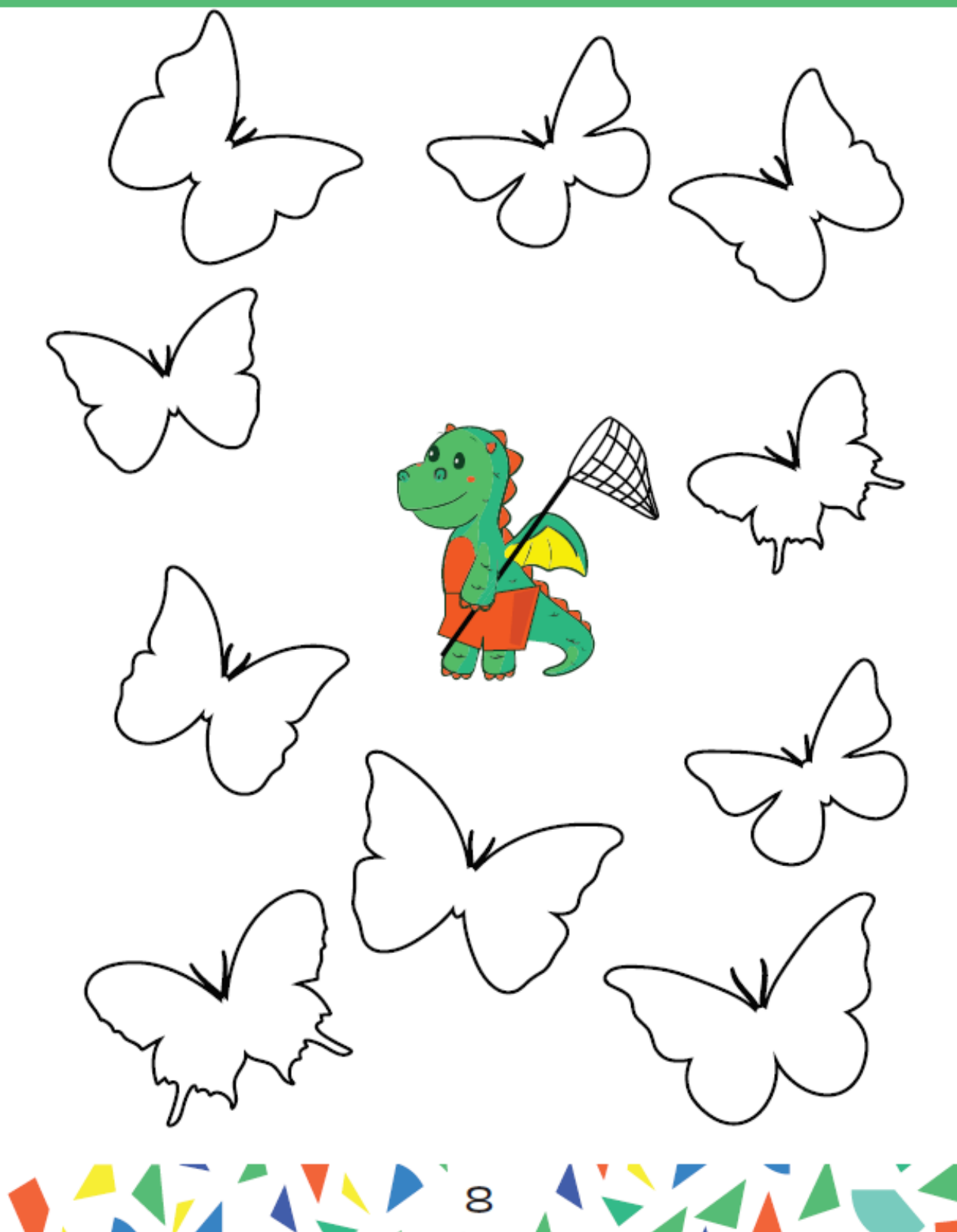


Рисунок Х.6. Сторінка для вправи «Спільності та відмінності» альбому
«Зростати легко!» для 2-го класу

ОН-ЛАЙН-ЗАНЯТТЯ МОЄЇ МРІЇ

	①	②	③
Про що був курс?			
Які твої враження від курсу?			
Де це тобі знадобиться?			



11

Рисунок Х.7. Сторінка для виконання завдань треку альбому «Зростати легко!» для 2-го класу

ДОДАТОК Ц

Сторінка ченелжів альбому особистісного зростання «Зростати легко!»

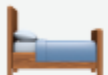
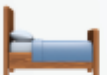
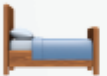
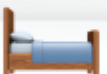
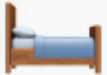
Challenge page

Challenge чистоти

Півгодини з мамою

✓

РАНОК ПІД КОНТРОЛЕМ

ДОДАТОК III

Список опублікованих праць за темою дисертації

Праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

- Альошін, М. (2019). Антибулінгові практики в школі: соціально-педагогічний контекст. *Педагогічний процес: теорія і практика*, (1-2), 85-92. **<https://doi.org/10.28925/2078-1687.2019.1-2.8592>** (фаховий з 13.00.05, індексування Index Copernicus)
- Alokhin, M. (2020). Development of private school education in Ukraine: social and pedagogical context. *Sciences of Europe*, 61-2, 48-52. **<https://doi.org/10.24412/3162-2364-2020-61-2-48-52>** (видання Чеської Республіки)
- Альошін, М. М. (2020a). Теорія та практика тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів приватних закладів освіти. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля : Серія педагогіка та психологія*, 1(19). 8-17. **<https://doi.org/10.32342/2522-4115-2020-1-19-1>** (категорія «Б» з 011, індексування Index Copernicus)
- Альошін, М. М. (2020b). Тьюторський супровід соціального розвитку учнів початкової ланки приватної школи як інноваційна соціально-педагогічна технологія. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*, 2(131), 87-94. **<https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-12>** (категорія «Б» з 231, індексування Index Copernicus)
- Альошін, М. М. (2020c). Особливості тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів у приватній школі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2020, 77, 14-18. **<https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-12>** (категорія «Б» з 231, індексування Index Copernicus)
- Альошін, М. М. (2020d). Соціальне становище та соціально-побутовий досвід молодших школярів приватних шкіл (за результатами експериментального

дослідження). *Наука і освіта*, 4, 17-23. <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2020-4-3> (категорія «Б» з 231, індексування Index Copernicus)

Альошін, М. М. (2021a). Поведінковий контракт як інноваційний метод тьюторського супроводу соціального розвитку молодших школярів. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*, 37-2, 81-83.

Альошін, М. М. (2021b). Тьютор як агент поведінкової корекції для молодшого школяра приватного закладу освіти. *Актуальні питання соціально-педагогічної та початкової освіти*, 7, 7-13.

Праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

Альошін, М. М. (2020). Роль тьютора приватної школи у соціальному становленні особистості молодшого школяра. *Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. КНУ імені Тараса Шевченка, 6-8.

Альошін, М. М. (2020). Технологія тьюторського супроводу у приватній школі: сучасний зміст та напрями впровадження. *Сучасний виховний процес: сутність та інноваційний потенціал*: матеріали звітної науково-практичної конференції Інституту проблем виховання НАПН України за 2019 рік, 8, 17-22.

Альошін, М. М. (2020). Тьюторський супровід учнів початкової приватної школи в умовах дистанційного навчання. *Психолого-педагогічні координати розвитку особистості* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Полтавська політехніка імені Ю. Кондратюка, 3-5.

Альошін, М. М. (2020). Інтро та рефлексія як метод соціального розвитку молодших школярів в умовах тьюторського супроводу. *Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. КНУ імені Тараса Шевченка, 8-9.

Альошін, М. М. (2021). Тьюторська компетентність педагога як умова реалізації технології тьюторського супроводу соціального розвитку, *Професійний розвиток педагога у високосмисловому полі сучасної освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівненський державний педагогічний університет, 14-16.

Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

Альошін, М. М. (2019). Соціально-емоційне навчання (sel-program) як предикатор вибору ненасильницьких стратегій поведінки серед старшокласників. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і психологія, 1, 52-60. **<https://doi.org/10.32342/2522-4115-2019-1-17-7>** (категорія «Б» з 011, індексування Index Copernicus)

Альошін, М. М. (2020). Формування культури здоров'я учня початкової ланки приватної школи в умовах тьюторського супроводу. *Електронний збірник наукових праць ЗОІППО*. 2020. 4(41). <https://ele.zp.ua/conference/11>.

Альошін, М. М. (2020). Педагогічний супровід соціального розвитку дитини: ретроспективний аспект. *Гуманітарний корпус: збірник наукових статей з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії*, 32, 57-59.

Альошін, М. М. (2020). Особистісне становлення молодшого школяра приватного ЗЗСО в умовах неперервного тьюторського супроводу. *Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій: збірник наукових праць*, 108-113.

ДОДАТОК ІІІ

Відомості про апробацію результатів дослідження

№ з/п	Назва конференції, семінару	Місце та дата проведення	Форма участі
<i>Міжнародні науково-практичні конференції та семінари:</i>			
	Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми освіти і науки: теорія та практика»	6 березня 2020 року, м. Київ	Дистанційна, виступ з доповіддю
	V Міжнародна науково-практична конференція «Розвивальний потенціал сучасної соціальної роботи: методологія та технології»	13-14 березня 2020 року, м. Київ	Дистанційна, виступ з доповіддю, друк тез
	III Міжнародна науково-практична конференція «Індивідуальність у психологічних вимірах спільнот та професій»	26-27 березня 2020 року, м. Київ	Дистанційна, виступ з доповіддю, друк тез
	VI Міжнародна науково-практична конференція «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи»	12 -18 травня 2020 року, м. Запоріжжя	Дистанційна, виступ з доповіддю
	I Міжнародна науково-практична конференції «Психолого-педагогічні координати розвитку особистості»	2-3 червня 2020 року, м. Полтава	Дистанційна, виступ з доповіддю, друк тез
	Третій Міжнародний Тьюторський Конгрес	23-24 жовтня 2020 року, м. Київ	Дистанційна, участь в обговоренні
	VII Міжнародна науково-практична конференція «Соціалізація і ресоціалізація особистості в умовах сучасного суспільства»	12-13 листопада 2020 року, м. Київ	Дистанційна, виступ з доповіддю, друк тез
	VI Міжнародна науково-практична конференція «Наукові пошуки: актуальні дослідження, теорія та практика»	29 січня 2021 року, м. Київ	Дистанційна, виступ з доповіддю

<i>Всеукраїнські науково-практичні конференції та семінари:</i>			
	II Всеукраїнська науково-практична он-лайн-конференція «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики»	19 листопада 2020 року, м. Київ	Дистанційна, виступ з доповіддю
	Всеукраїнська науково-практична конференція «Професійний розвиток педагога у високосмисловому полі сучасної освіти»	31 березня 2021 року, м. Рівне	Дистанційна, виступ з доповіддю, друк тез
	Всеукраїнський науково-методичний семінар «Школа тьюторської майстерності»	29 квітня 2021 року, м. Мелітополь	Дистанційна, виступ з доповіддю
	Всеукраїнський круглий стіл «Технології, методи та ресурси соціальної роботи: на межі науки та практики	2 червня 2021 року, м. Київ	Дистанційна, виступ з доповіддю
<i>Звітні науково-практичні конференції:</i>			
	Звітна науково-практична конференція Інституту проблем виховання НАПН України за 2019 рік		Дистанційна, виступ з доповіддю, друк тез