

condition of ensuring equal rights and opportunities of men and women is theoretically grounded.

Gender basis for the formation of a professional culture of officers is a system of training, which includes mastering the complex of knowledge about differences (biological, social, psychological and pedagogical), gender dominant; socio-cultural and personal gender traditional stereotypes; Gender representations, which act as tools for the knowledge of the social world and represent values and regulate the behavior of the individual, influencing the formation of gender expectations, help to develop appropriate styles and models of behavior in the military-professional environment. The principles of gender equality and gender complementarity in the educational organization are considered.

Key words: officer, gender, gender culture, gender stereotypes, gender representation.

Стаття надійшла до редакції 05.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Караман О. Л.

УДК 37.013.001.76

В. В. Докучаєва

ТРАНСФОРМАЦІЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ ЯК ЧИННИК СТВОРЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

Стрімко змінюваний стан буття, що спостерігається на разі, є закономірним для людства, яке долає рубіж тисячоліть. Суттєвою прикметою для цього періоду постає загальне й наскрізне оновлення, що порушує усі сфери суспільного життя та зазвичай пов'язується з поняттям «інновація», «модернізація», «трансформація», «революція». Явища, позначувані ними, відрізняються ступенем новизни продукту; але, водночас, вони є спільними, з огляду на ознаки суспільного прогресу.

Виокремлюючи, через назву нашої статті, з вищенаведеної низки понять саме «трансформацію», зазначимо, що підставою за для цього нам слугує пізнання сутності інноваційного руху освітніх систем й, далі, – феномена проектування інноваційних педагогічних систем, на вивчення якого й було спрямоване наше дослідження [3].

У межах розробки концепції останнього нами проголошується перетворювальний характер проектувальної діяльності. Отже, *трансформація* (від лат. – перетворення) постає сутнісною ознакою процесу проектування інноваційних педагогічних систем. Проте, хоча трансформацію ми й розглядаємо як синкретне явище, що вирізняє

загалом процес проектування, вважаємо доречним виокремлення в алгоритмі проектування інноваційних педагогічних систем власне *фази трансформації соціально-педагогічної ситуації* – як такої, що має певні особливості перебігу, внаслідок яких вона постає як фаза ключова, критична, як фаза незворотних змін, після якої ідеальний образ інноваційної педагогічної системи виявляється майже вибудованим у вигляді певної проектної моделі.

Трансформацію соціально-педагогічної ситуації, про яку зазначено в назві статті, ми розглядаємо як єдино прийнятну стратегію в процесі створення інноваційних педагогічних систем, оскільки останні, через їх відкритість, в умовах сьогодення мають у край неврівноважений стан, що до того ж ускладнюється непрогнозованим впливом зовнішнього (соціального) середовища.

З урахуванням викладеного вище, *метою* цієї статті визначаємо таке: на підставі розкриття механізму трансформації соціально-педагогічної ситуації, актуалізувати роль цієї фази, як чинника, в процесі створення інноваційних педагогічних систем.

Отже, зауважимо, що хоча первісно «трансформація» і тлумачиться як «перетворення», проте, з вищезначеної мети випливає, що в даному випадку йдеться не про будь-яке перетворення, а лише про таке, що може слугувати *чинником*, тобто суттєво впливати на *процес* (а далі – й на *результат*) проектування інноваційних педагогічних систем. Аби визначити відповідний цій умові різновид перетворення, розглянемо провідні випадки перетворень, що безпосередньо стосуються моменту виникнення нового.

У нашому дослідженні, у межах розв'язання питання щодо генезису нового, ми розглядаємо закономірності *якісного перетворення* системи. З'ясовуючи роль процесів перетворення у розвитку систем, їх зовнішні та внутрішні детермінанти, різні форми та види перетворення, ми, насамперед, мали констатувати, що перетворення системи становить собою перехід у нову якість і постає складним, багатоплановим процесом [2, с. 176].

Охоплюючи широке коло явищ, поняття «перетворення» не обов'язково має визначати останній етап розвитку. Насправді, система впродовж усього процесу розвитку перебуває в стані перетворення, а отже, безперервно змінює власну структуру. «Система в період виникнення якісно відрізняється від системи періоду становлення, а та, в свою чергу, – від системи періоду зрілості» [1, с. 200]. Лише зріла система, як єдність та постійність структури, складу, функцій елементів, набуває стану перетворення, причому останнє неминуче призводить до зміни кожного з означених атрибутів системи [там само, с. 205].

Перетворення може відображати етапи: а) завершальний, або кінцевий (припинення існування системи); б) перехідний, або проміжний (перехід систем-стадій одна в одну). За умови останнього можливі такі організаційні стани цілісної системи, як *дезорганізація* (старі зв'язки

зруйновано, нові тільки утворюються), *реорганізація* (заміна існуючих елементів на інші, але рівноцінні за ступенем організованості), а також – *якісно інші* стани більш високого ступеню організованості [2, с. 176].

Перехід від певного стану до наступного, зв'язок між «старим» та «новим» є вихідним пунктом філософської концепції діалектичного заперечення. З огляду на останню, наявність різноманітних переходів від одного якісного стану до іншого, особливостей розгортання основної суперечності, різних сторін зв'язків між старим та новим призводить до необхідності здійснювати розрізнення діалектичних заперечень. Однак, розподіл діалектичних заперечень на різні види не обов'язково має збігатися з виокремленням видів нового, – це може бути виділення окремих сторін якісних переходів або відношень між старим та новим [4, с. 134]. Отже якісні переходи можуть бути представлені, наприклад, трьома типами діалектичних заперечень – «деструкція», «зняття», «трансформація». У випадку *деструкції* будь-яке матеріальне утворення припиняє своє існування, заперечення стає «небуттям» (тобто, констатується перерва у розвитку). *Зняття* передбачає, при заперечуванні системи, збереження окремих її структурних елементів у новій якості. *Трансформація* – вид якісного переходу, при якому є можливим збереження власне основи заперечуваної структури [7, с. 8–9].

Таким чином, з викладеного вище є очевидним висновок, що виокремлення різних форм та видів перетворення (регрес, заміщення, прогрес), а також – типів діалектичних заперечень, якими вони можуть бути представлені (деструкція, зняття, трансформація), актуалізує саме *трансформацію* – як той прийнятий різновид якісного переходу, що гарантовано веде до отримання *соціально нового – як творчого продукту з прогресивною сутністю* (тобто, можливістю виходу на більш високий рівень розвитку) [2, с. 41].

У межах вивчення питання щодо виникнення нового як якісного перетворення систем суттєвим є те, що встановлення загальних *причин* процесу перетворення, а саме: зміна зовнішнього середовища; проникнення в систему чужих об'єктів; безперервне кількісне зростання диференційованих елементів системи в обмеженому просторі тощо, – забезпечило нас універсальним гностичним інструментом, що виявляє свою придатність під час дослідження будь-яких цілісних систем, а отже, й такого їх різновиду, як «інноваційні педагогічні» [2, с. 176]. Особливо доречним вищезгаданий причинний ряд виявляється при *дослідженні та наступній трансформації* складних соціально-педагогічних ситуацій.

Підаючи аналізу *можливості механізму трансформації* як чинника, а далі – й інструменту впливу на подальший процес проектування інноваційних педагогічних систем, зазначимо, що серед *чинників* створення останніх, як провідні, ми виділяємо такі їх групи: 1) концептогенні чинники (ті, що детермінують виникнення нових понять, нових визначень (концептів), нових підходів (концепцій) у процесі дослідження предметів, явищ); 2) системоорганізуючі чинники

(функціонально зумовлені ролі в колективному творчому процесі); 3) системорозвивальні чинники (об'єктивні суперечності, що детермінують (стимулюють) діяльність створюючого суб'єкта)); 4) чинники обміну (постійна взаємодія між інноваційною педагогічною системою та зовнішнім (освітнім, соціальним) середовищем макро-, мезо-, мікрорівня); 5) чинники функціональних зв'язків (доцільні тимчасові зв'язки між інноваційною педагогічною системою та будь-якими іншими системами) [2, с. 94–96].

Дотримуючись у дослідженні наведених вище чинників, як доцільного, розподілу їх на чинники *процесу* отримання творчого продукту (тобто, *мислення* як системи ієрархізованих процесів) та чинники *результату* (існування цього продукту як певної цілості, а саме: утворення, організація, збереження, розвиток інноваційної педагогічної системи), зауважимо, що *трансформація соціально-педагогічної ситуації*, як і будь-яка фаза (стадія, етап) *алгоритму* проектування інноваційних педагогічних систем, насамперед, належить до першої групи – «концептогенні чинники», оскільки йдеться про *процес* отримання нового знання й фіксації останнього у вигляді базових теоретичних конструктів (концептів, концепцій).

З огляду на це, підкреслимо, що *трансформація соціально-педагогічної ситуації*, передусім, є *об'єктивним чинником*, оскільки становить собою певну *ланку* процесу системоутворення, *логіка якого (як творчого акту) є об'єктивно зумовленою*.

Проте, водночас із тим, що *фаза трансформації* соціально-педагогічної ситуації є *закономірною, об'єктивно зумовленою логічною ланкою* процесу створення інноваційних педагогічних систем, вона також виявляється *суб'єктивно зумовленою*, тобто є суб'єктивним чинником, оскільки реалізується як *функція суб'єкта* (одноосібного чи колективного) *щодо розв'язання творчого завдання*, яка набуває результативного втілення у вигляді *проекту рішення*. У нашій класифікації – це чинники другої групи, – «*системоорганізуючі*» [2, с. 94].

Крім того, оскільки, здебільшого, йдеться про діяльність створюючого суб'єкта, – як такого, що впроваджує *фазу трансформації* у межах загального алгоритму проектування, доцільно говорити й про третю групу чинників – «*системорозвивальні*», що власне й зумовлюють (стимулюють) діяльність суб'єкта проектування [2, с. 95].

Таким чином, сутність впливу *фази трансформації* на процес системоутворення, в цілому, виявляється у *об'єктивній зумовленості її як компонента логічної (лінійної) структури проектування та реалізації через суб'єктивно зумовлений мисленнєвий процес, ініційований проектувальником*. Отже, з'ясуємо, у чому полягає *механізм трансформації соціально-педагогічної ситуації* у процесі проектування інноваційних педагогічних систем. Утім, це є можливим на підставі відтворення загальної логіки процесу проектування.

Аналіз структури процесу проектування, здійснюваний нами з метою пошуку й обґрунтування його теоретичної моделі, довів, що серед процесуальних моделей, запропонованих дослідниками (Н. Грачов, Дж. Ван Гіг, О. Заір-Бек, О. Осипова, В. Радіонов, О. Саранов та ін.), найбільш прийнятним для нас є той їх різновид, що ґрунтується на розумінні *психологічної сутності процесу проектування*, з усвідомленням якої, власне, і є можливим розкриття *нелінійного* характеру останнього.

Відтак, нами було визначено *психологічну структуру* проектування інноваційних педагогічних систем, що ми описуємо як складний, розгорнутий у часі, ієрархізований процес, актуалізований метою створення інноваційної педагогічної системи, в якому виокремлюються такі *фази*:

1) пошукова (моделювання варіантів інноваційної педагогічної системи й перевірка в уявному експерименті);

2) теоретичної розробки (обґрунтування знайденої моделі інноваційної педагогічної системи у вигляді проекту);

3) конструювання (поетапне створення інноваційної педагогічної системи на підставі проекту);

4) технологічна (забезпечення процесу впровадження проекту інноваційної педагогічної системи);

5) моніторингу й оцінки (діагностика стану інноваційної педагогічної системи на різних етапах її життєвого циклу) [2, с. 121].

Проте, хоча фаза трансформації, як така, не подається в розглянутому алгоритмі, її включення є передбаченим у сполученні «перша фаза – друга фаза». Інакше кажучи, *трансформація відбувається у проміжній (перехідній) ланці* процесу проектування – між *пошуковою* фазою (моделювання варіантів системи) й фазою *теоретичної розробки* (обґрунтування й затвердження знайденої моделі як проектної). Таким чином, є очевидним, що трансформація дійсно виконує свою діалектичну (заперечувально-оновлювальну) функцію.

Як перехідна ланка, що з'єднує *попередній* та *наступний* стани системи, трансформація постає і в наступному алгоритмі проектування інноваційної педагогічної системи, що був представлений нами як послідовність таких етапів: 1) аналітико-діагностуючий; 2) цілеутворюючий; 3) стратегічно-прогнозуючий; 4) концептуально-створюючий; 5) організаційно-уточнюючий; 6) експериментально-технологічний; 7) рефлексивно-оцінювальний; 8) оформлення; 9) експертно-оцінювальний [2, с. 119–120]. Аналіз змісту цих етапів дозволяє виокремити *фазу трансформації, що, як перехідна, охоплює етапи №№ 3–4, оскільки на третьому етапі відбувається вироблення гіпотетичних ідей щодо можливих перетворень, а на четвертому – їх теоретичне обґрунтування*. Таким чином, за нашим баченням, трансформація постає суттєво більш значущим етапом проектування, ніж

його інтерпретує В. Радіонов, за яким трансформація – це «структурування первісних ідей» [6].

У алгоритмах, що пропонуємо ми, *трансформація* подається як *ключова процесуальна ланка в процедурі проектування*, що виявляє *неформально-логічну* (заперечувальну), а *діалектичну* (заперечувально-заперечувальну), *тобто – перетворювальну, сутність*.

Отже, з урахування наявних стандартних та авторських підходів до визначення логіки та етапів проектування, а також виходячи з власної концептуальної моделі щодо алгоритмізації цього процесу, можна стверджувати, що трансформація, як фаза процедури проектування, бере початок на етапі *діагностичного моделювання* (у вигляді висновків, за фактом його перебігу), актуалізується на наступному – *цілепрогностичному* (вироблення *прогнозу*) й уповні реалізується на *стратегічно-моделюючому* (вироблення гіпотетичних *моделей* та *стратегій* майбутніх перетворень) етапах.

Стосовно предмету нашої статті зазначимо, що *трансформацію соціально-педагогічної ситуації* ми розуміємо як фазу *діалектичного переходу* соціально-педагогічної системи, що становить собою рух – від її «незадовільного» (з урахуванням соціального запиту) стану, через виявлення протиріч та формулювання проблеми, – до її нового, більш досконалого стану, через вироблення моделей майбутньої системи й затвердження найбільш прийнятної з них як проектної.

Таким чином, з огляду на вироблену нами технологію проектування інноваційних педагогічних систем [2, с. 138–139], *механізм трансформації соціально-педагогічної системи* може бути відтворений за рахунок такої процедури проектування, як *розробка моделі перехідного стану педагогічної системи*. Підкреслимо, що йдеться про *заключну технологічну ланку проектувального етапу*, який, у свою чергу, становить ідеальну фазу процесу створення інноваційної педагогічної системи [2, с. 146–159].

У нашому дослідженні розробка моделі перехідного стану педагогічної системи актуалізується створенням «цілісної конструкції перетворень» (В. Краєвський, О. Заір-Бек), що слугує інструментом проектування змін у педагогічних системах і передбачає побудову *трьох моделей діяльності* – існуючої, бажаної та перехідної. У виробленні моделей майбутніх станів інноваційної педагогічної системи й полягає сутність і зміст *прогностичного моделювання* – як складника процесу проектування [2, с. 144–146]. Серед цих моделей ми виокремлюємо *стратегічні* (тобто такі, що прогнозують стан системи у найбільш віддаленій перспективі), а саме – модель «треку саморозвитку» інноваційної педагогічної системи й модель управління розвитком останньої [2, с. 158].

Вироблення вищезгаданих моделей передбачає, передусім, урахування *чинників розвитку* (саморозвитку) педагогічної (соціально-педагогічної) системи (що є об'єктивними), а також – *чинників впливу*

суб'єкта на об'єкт проектування – інноваційну педагогічну систему (що є суб'єктивним чинником). Отже, провідним завданням прогностичного моделювання постає *вивчення можливостей впливу суб'єкта на* проєктовану інноваційну педагогічну систему, що, в свою чергу, дозволяє встановити *міру керованості* процесом розвитку (саморозвитку) останньої. Це є особливо актуальним у випадку *соціально-педагогічної системи*, стан якої первісно визначається неоднорідним (багатофакторним) впливом зовнішнього (соціального) середовища.

Оскільки в наданні керованого впливу й полягає сенс *розробки моделі перехідного стану інноваційної педагогічної системи*, вважаємо за доцільне, належним чином алгоритмізуючи цей процес, подати його як послідовність таких завдань:

1. Діагностика актуального стану педагогічної системи закладу освіти (визначення «поля проблем» освітнього середовища; рефлексивний аналіз «конфліктів і досягнень, суперечностей і ціннісних орієнтирів» колективного та індивідуального суб'єктів діяльності) [5, с. 40].

2. Прогнозування можливих та формулювання бажаних змін у внутрішньому й зовнішньому середовищі педагогічної системи.

3. Визначення «локусу проблем» (пріоритетних проблем та їх провідних детермінант) й орієнтовних напрямів зосередження інтелектуально-творчих зусиль суб'єктів діяльності щодо їх опрацювання.

4. Вироблення певного рішення (на підставі аналізу можливих альтернатив) з визначенням стратегічних цілей діяльності.

5. Формування генеральної програми дій як певної сукупності процедур, методів та інших засобів, що мають забезпечити просування системи до бажаного стану.

6. Розподіл функцій між суб'єктами, що залучаються до процесу вироблення та реалізації рішень проєкту на даному етапі [2, с. 158].

Розглядаючи наведену сукупність завдань як таку, що цілком ураховує специфіку сучасної соціально-педагогічної системи, зазначимо, що у вищезгаданому *алгоритмі розробки моделі перехідного стану інноваційної педагогічної системи* є можливим виокремлення, як центральної, *фази трансформації, механізм* якої, відповідно до сутності й призначення охоплюваних нею етапів, може бути представлений *логічною конструкцією*, що містить такі ланки: 1) «аналіз – діагноз»; 2) «прогноз – гіпотеза»; 3) «модель – проєкт»; 4) «стратегія – технологія».

Гранично скорочуючи окреслений ланцюг дослідницьких дій, отримуємо причинно-наслідковий зв'язок, що й складає сутність механізму фази трансформації, актуалізованої в процесі проектування інноваційних педагогічних систем, й містить такі конструктивні елементи: «діагноз – прогноз – проєкт – стратегія».

З огляду на мету статті, є можливим висновок, що саме в такій дескрипції *механізм фази трансформації* соціально-педагогічної ситуації постає *чинником* процесу проектування інноваційної педагогічної системи, оскільки пропонований нами вектор дослідницьких дій:

а) враховує загальні закономірності творчого процесу, б) відтворює логіку проектування як наукової процедури, в) базується на розробленій нами та верифікованій технології проектування інноваційних педагогічних систем.

Список використаної літератури

- 1. Аверьянов А. Н.** Системное познание мира: Методологические проблемы / А. Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
- 2. Докучаєва В. В.** Проектування інноваційних педагогічних систем у сучасному освітньому просторі : монографія / В. В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
- 3. Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Докучаєва Вікторія Вікторівна. – Луганськ, 2007. – 481 с.
- 4. Елфимов Г. М.** Возникновение нового: Филос. очерк. / Г. М. Елфимов. – М.: Мысль, 1983. – 188 с.
- 5. Заир-Бек Е. С.** Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1995. – 410 с.
- 6. Радионов В. Е.** Нетрадиционное педагогическое проектирование: Учеб. пособие / С.-Петербур. гос. техн. ун-т. – СПб.: Изд. полигр. центр СПб РТУ, 1996. – 140 с.
- 7. Харин Ю. А.** Проблема социального отрицания: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Мн., 1972.

Докучаєва В. В. Трансформація соціально-педагогічної ситуації як чинник створення інноваційних педагогічних систем

Автор статті, на підставі розкриття механізму трансформації соціально-педагогічної ситуації, обґрунтовує роль цієї фази, як суттєвого чинника, в процесі створення інноваційних педагогічних систем, що виявляється особливо актуальним в умовах складно прогнозованого стану оточення цих систем.

Ключові слова: соціально-педагогічна ситуація; фаза трансформації; алгоритм проектування інноваційних педагогічних систем; чинники, що зумовлюють процес створення інноваційних педагогічних систем; діагноз; прогноз; стратегія.

Докучаєва В. В. Трансформация социально-педагогической ситуации как фактор создания инновационных педагогических систем

Автор статьи, на основании раскрытия механизма трансформации социально-педагогической ситуации, обосновывает роль этой фазы, как существенного фактора, в процессе создания инновационных педагогических систем, что оказывается особенно актуальным в условиях сложнопрогнозируемого состояния окружения данных систем.

Ключевые слова: социально-педагогическая ситуация; фаза трансформации; алгоритм проектирования инновационных педагогических систем; факторы, обуславливающие процесс создания инновационных педагогических систем; диагноз; прогноз; стратегия.

Dokuchaeva V. Transformation of the Social and Pedagogical Situation is a Factor in the Creation of Innovative Pedagogical Systems

The author of the article, on the basis of the disclosure of the mechanism of transformation of the social and pedagogical situation, justifies the role of this phase as an essential factor in the process of creating innovative pedagogical systems, which turns out to be especially relevant in the context of the difficult-to-forecast environment of these systems.

Key words: socio-pedagogical situation; The transformation phase; Algorithm for designing innovative pedagogical systems; Factors that determine the process of creating innovative pedagogical systems; diagnosis; forecast; strategy.

Стаття надійшла до редакції 16.05.2017 р.

Прийнято до друку 27.06.2017 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Харченко С. Я.

УДК 37.013.42

О. Л. Караман

**ЧИННИКИ АБЕРАЦІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ НА СХОДІ УКРАЇНИ**

Гібридна війна на сході України виявила неспроможність соціально-педагогічної науки та її фундаментальної теорії соціалізації пояснити специфіку соціалізації особистості в умовах гібридної війни; термінологічно визначити й пояснити, чому в дуже короткий час у Донбасі відбулося глибоке ураження індивідуальної і масової свідомості та підсвідомості людей, зміна їхніх поглядів, думок, відносин, ціннісних орієнтацій, мотивів, стереотипів, поведінки; як молоді люди, громадяни України, змогли взяти в руки зброю й піти з нею проти своїх співгромадян; у чому криються причини таких явищ: у зовнішніх впливах чи внутрішніх індивідуально-психологічних характеристиках людини.

Спробуємо дати відповіді на ці питання через призму теорії соціалізації, яка у зв'язку з подіями на сході України знов отримала свій стрімкий розвиток.

Важливими для розкриття теми статті стали праці, присвячені проблемам соціалізації особистості (І. Васильківська, О. Вдовиченко, Д. Виговський, І. Зверева, К. Ігошев, І. Козубовська, Н. Крейдун, А. Лігоцький, Н. Максимова, А. Міллер, Л. Міщик, А. Мудрик, В. Оржеховська, С. Савченко, М. Фіцула, та ін.) та гібридної війни на сході України (С. Асланов, Т. Бабич, Я. Базилюк, Ф. Брицко, Д. Венцовський, Д. Гладких, В. Гребенюк, С. Давиденко, О. Карпець,