

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 6 (303) ЖОВТЕНЬ

2016

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 6 (303) жовтень 2016

Частина III

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)
Наказ Міністерства освіти і науки України № 793 від 04.07.2014 р.

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 2 від 30 вересня 2016 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступник головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Михальський І. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор біологічних наук, професор **Іванюра І. О.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

кандидат філологічних наук, професор **Пінчук Т. С.,**

доктор філологічних наук, професор **Дмитренко В. І.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Караман О. Л.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія «Вісника» приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова «Список використаної літератури» або після слів «Список використаної літератури і примітки» (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016

ЗМІСТ

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

1.	Григоренко В. Л., Рассказова О. І., Рассказова П. І. Професійна підготовка соціальних вихователів до здійснення медико-соціальної допомоги дітям в умовах інклюзивної освіти.....	6
2.	Заблоцький А. Р. Діяльність працівників соціальної сфери щодо встановлення альтернативних форм державної опіки над дітьми.....	17
3.	Ігнатенко К. В. Сучасні виклики у фаховій підготовці соціальних працівників.....	23
4.	Калаур С. М. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів в умовах освітнього процесу ВНЗ.....	32
5.	Олексюк Н. С. Професійна підготовка фахівців соціальної реабілітації в Україні як вимога часу.....	40
6.	Отрощенко Н. Л. Деякі теоретико-практичні орієнтири щодо профорієнтаційної роботи майбутніх соціальних педагогів в новій школі.....	47
7.	Рассказова О. І., Чернецька Ю. І. Розробка концепції підготовки соціальних працівників у педагогічному ВНЗ на засадах регіонального підходу.....	56
8.	Сорока О. В. Інноваційні методи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі викладання дисциплін управлінського циклу.....	63
9.	Степаненко В. І. Проблеми підготовки соціальних працівників до професійної діяльності у галузі охорони здоров'я.....	71
10.	Циган Н. В. Теоретичні аспекти управління підготовкою соціальних працівників у вищих навчальних закладах.....	80
11.	Юрків Я. І. Особливості формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у вищому навчальному закладі.....	87

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

12.	Вдовиченко О. М. Теоретичні основи формування соціально-комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів.....	95
13.	Гордійчук С. В. Якість як пріоритетний напрям освітньої діяльності медичного навчального закладу.....	100

14.	Греб М. М. Психолого-педагогічні засади діалогічної взаємодії в процесі вивчення «Української мови (за професійним спрямуванням)» в сучасному педагогічному виші.....	108
15.	Драчук Ю. З., Сав'юк Л. О., Снітко Є. О. Якість вищої освіти і економічна конкурентоспроможність держави.....	114
16.	Зайка А. Ю. Зміст, принципи, підходи та умови моделювання процесу підготовки майбутніх учителів-філологів до дослідницької діяльності з учнями старшої школи.....	126
17.	Коваленко В. Є. Психологічні умови підвищення якості дистанційного навчання студентів з особливими освітніми потребами.....	133
18.	Кравчишина О. О. Формування медіа-грамотності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: практичний аспект.....	140
19.	Муромець В. Г. Методологічні основи дослідження розвитку загальних компетентностей студентів магістратури: у закладах вищої освіти.....	147
20.	Мхитарян О. Д. Технологізація підготовки фахівців-філологів до корегованого навчання літератури.....	152
21.	Плахотський О. В. Роль і значення теорії педагогічної філософії у практиці освіти сучасної України.....	160
22.	Починкова М. М. Моніторинг якості засвоєння знань з філологічних дисциплін під час навчання майбутніх учителів початкових класів (традиційна та дистанційна форма).....	167
23.	Степаненко В. В. Проблеми стандартизації вищої освіти у галузі охорони здоров'я.....	173
24.	Федотова Т. В. Розвиток мотиваційно-сміслових характеристик майбутнього вчителя початкових класів.....	179
25.	Чепіга І. В., Чепіга В. Т. Багатоваріантний характер і використання гнучких педагогічних технологій навчання в сучасній практиці вищої освіти.....	185
26.	Черв'якова Н. І. Реалізація задачного підходу у процесі формування професійної мобільності майбутнього педагога...	193
27.	Чуркіна В. Г., Мельник С. А. Науково-методичний супровід технології формування ціннісних орієнтацій особистості у ХХІ ст.....	202
28.	Шехавцова С. О., Веремєєва М. В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому процесі як умова організації навчально-дослідної діяльності учнів.....	212

ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

29.	Докучаєва В. В. Технологія проектування інноваційних педагогічних систем як стратегія впливу на майбутній стан системи та її оточення.....	220
30.	Желанова В. В. Здоров'язберезувальне середовище дошкільного навчального закладу як чинник формування здорової особистості дитини.....	228
31.	Литвинова Н. А., Тунтуєва С. В. Соціально-педагогічна допомога дітям та їх сім'ям в умовах суспільної кризи та збройного конфлікту в країні.....	234

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

32.	Акименко О. А. Самоопределение личности: социально-психологический аспект.....	244
33.	Горбаль І. С. Порівняльний аналіз уявлень молоді та літніх людей про суб'єктивне благополуччя у старості.....	256
34.	Коробка Л. М. Самовизначення особи та спільноти щодо здоров'я в контексті проблеми адаптації до умов і наслідків воєнного конфлікту.....	263
35.	Лісойван О. В. Концептуальні підходи до побудови теоретичної моделі дослідження реконструкції особистісної системи символів.....	272
36.	Макаров В. И. Психологические особенности взаимосвязи социальных и индивидуальных факторов.....	282
37.	Репкина Н. В. Психологические предпосылки становления студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности.....	290
	Відомості про авторів.....	299

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ

УДК 37.013.42

В. Л. Григоренко, О. І. Рассказова, П. І. Рассказова

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Зміна концепції освіти і виховання дітей та молоді, що відбувається сьогодні в Україні, пов'язана з кардинальним перетворенням соціокультурних пріоритетів освітньої політики – виведенням на перший план нагальних соціальних проблем дитинства, загостренням суспільної потреби у наданні невідкладної соціальної допомоги тим, хто її потребує, за рахунок згортання функцій фахівців щодо реалізації стратегічних довготривалих соціально-виховних програм. В умовах економічної нестабільності, загострення соціальних конфліктів, зниження рівня добробуту та соціального здоров'я населення усе складнішою стає робота фахівців з медико-соціальної допомоги людині. Окрім традиційних соціальних груп (ВІЛ-інфіковані особи, люди похилого віку, особи з тяжкими тривалими захворюваннями та інвалідністю, жертви насилля та ін.), медико-соціальної допомоги сьогодні потребують усе нові категорії громадян (демобілізовані військовослужбовці, тяжкопоранені, дезадаптовані молоді люди, сім'ї та діти, які постраждали у наслідок військових дій та ін.).

Відзначимо, що у процесі медико-соціальної допомоги особистість фахівця – соціального вихователя відіграє визначальну роль у створенні сприятливого середовища для посилення соціально-терапевтичного впливу на клієнта, формування в нього здатності долати психофізичні та соціальні обмеження й знаходити вихід з проблемної ситуації. Тож у сучасних умовах проблематика, пов'язана із розвитком педагогічного аспекту підготовки фахівців з медико-соціальної допомоги населенню, формування в них здатності до здійснення виховного впливу на особистість потребує інтенсивної розробки. Зважаючи на це, наголосимо, що вченим та педагогам практикам слід зосередити увагу на збереженні та розширенні у концепції підготовки та діяльності фахівців спрямованості на соціальне виховання дітей та молоді як основи медико-соціальної й інших видів соціальної та соціально-педагогічної допомоги.

Необхідність збереження та посилення соціально-виховного впливу представників соціально-педагогічної професії на молоде покоління визначається, зокрема, домінуючою сьогодні тенденцією розвитку

системи освіти, пов'язаною із становленням інклюзивного підходу до навчання, виховання та розвитку осіб з інвалідністю.

Нині в Україні, як і у багатьох розвинених країнах світу, інклюзивне навчання дітей з особливостями розвитку визнано основною формою здобуття освіти дітьми з інвалідністю. Проте включення осіб з обмеженими психофізичними можливостями до освітнього середовища та суспільного життя відбувається поступово, завдяки зусиллям гуманістично спрямованих соціальних вихователів, здатних вплинути на думку суспільства, прищепити дітям та молоді ідеї рівності та толерантного ставлення до людей з обмеженими можливостями.

Підкреслимо, що в питаннях унормування інклюзивної освіти у школі Україна випередила своїх найближчих сусідів з пострадянського простору – Росію та Білорусь. Це пов'язано з тим, що раніше, ніж інші держави, приєднавшись до основних міжнародних договорів у сфері прав людини (Декларації ООН про права людини, Конвенції ООН про права інвалідів, про права дитини), Україна вже пройшла певний шлях виконання зобов'язань щодо дотримання загальнолюдських прав, зокрема, щодо забезпечення права на освіту дітей з особливими освітніми потребами.

У Законах України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про державні соціальні стандарти та державні соціальні гарантії», «Про охорону дитинства», «Про соціальні послуги», «Про реабілітацію інвалідів в Україні» регламентовано надання освітніх, медичних, соціальних послуг особам з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема дітям з особливими освітніми потребами.

Базовим документом, що визначає стратегію інклюзивної освіти в Україні є Концепція розвитку інклюзивної освіти, розроблена відповідно до Конституції та законів України, ратифікованих міжнародних документів та договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України, інших нормативно-правових актів, які регулюють відносини у сфері освіти, соціального захисту та реабілітації осіб з інвалідністю.

На думку О.Рассказової, саме соціальний педагог / соціальний працівник за своїм професійним призначенням та рівнем компетентності виступає сьогодні соціальним вихователем – провідним суб'єктом розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти, здатним вплинути на думку фахівців, батьків, учнів, громади [6, с. 267].

Такий погляд на призначення фахівця підтверджується й аналізом офіційних вимог до нього, викладених у кваліфікаційних характеристиках соціального педагога. За Довідником кваліфікаційних характеристик професій працівників (пп. 13 «Педагог соціальний») посадові обов'язки соціального педагога передбачають, що такий фахівець займається соціальною реабілітацією, соціальним вихованням, захищає інтереси дітей, сприяє попередженню й подоланню негативних явищ та не толерантних взаємин у дитячому та молодіжному середовищі,

надає допомогу учням в період соціального й професійного самовизначення та пропагує і впроваджує здоровий спосіб життя тощо. Усе це є особливо необхідним в умовах інклюзивної освіти, де зростає потреба у посиленні соціально-виховного впливу на учнів з метою прищеплення їм ідей толерантності та взаємоповаги.

Традиційно питання інтеграції осіб із вадами здоров'я у суспільство досліджувалися вченими у медичному та медико-соціальному аспектах (І. Каткова, В. Кузнецов, В. Огнев, М. Міщенко, О. Міщенко, С. Саричева, О. Чабан та інші). У вітчизняній науці не надавалося достатньої уваги проблемам самореалізації людей з функціональними обмеженнями. Перспективи розробки цієї актуальної проблеми лише накреслюються у працях Т. Альошиної, Ю. Блінкова, В. Бондаря, Д. Коноплицької, І. Пінчук, П. Таланчука, С. Толстоухової, де запроваджується комплексний підхід до освіти і соціальної реабілітації інвалідизованих осіб. Проблема інтеграції осіб з вадами здоров'я присвячені праці З. Багатової, Т. Добровольської, Д. Зайцева, А. Мірошніченко, Н. Шабаліної та інших.

Спеціальне дослідження, яке охоплює цілий комплекс проблем людей з особливими потребами в Україні з позицій соціології, представлено у вітчизняному докторському дослідженні О. Дікової-Фаворської, що містить результати розробки змістовних атрибутів нової галузі соціологічного знання – соціології інвалідності.

Соціально-психологічний аспект проблеми висвітлено в наукових працях О. Асмолова, Т. Гребенюк, І. Расюка, М. Семаго, О. Усанової та ін., психологічний – у дослідженнях Т. Комар, Е. Тихої Є. Клопоті, Т. Лазоренко та ін. Із соціокультурних позицій реабілітацію осіб з обмеженням життєдіяльності розглянуто О. Молчан; виховання цієї категорії дітей простежено О. Вержиховською, Л. Погрібною, О. Хорошайло; навчання – Н. Воловик та ін.

Останнім часом проблеми дітей з обмеженими можливостями досить широко висвітлюються й у соціально-педагогічному аспекті, у межах якого виконано низку досліджень (М. Андрєєва, Ю. Богінська, Н. Грабовенко, І. Макаренко, Н. Мірошніченко, П. Плотнікова, Т. Соловйова, С. Тесленко, М. Чайковський та ін.).

За період становлення соціальної педагогіки в Україні вже було накопичено ідеї та досвід (О. Беспалько, І. Зверєва, А. Капська, Л. Міщук, В. Поліщук, С. Харченко та ін.), пов'язаний із підготовкою фахівців до роботи з людьми з особливими потребами: розроблено методологічні питання соціально-педагогічної підтримки, допомоги та супроводу, визначено поняття про професійно-педагогічну культуру соціального педагога: систему знань, умінь, професійних та особистісних якостей, які має здобути та розвинути майбутній фахівець у процесі підготовки до роботи з людьми з інвалідністю; кодекс етики соціального педагога, що містить комплекс принципів та правил, якими фахівець має

користуватися у професійній діяльності з людьми, що мають інвалідність; мету, функції та напрями такої діяльності тощо.

Попри досить ґрунтовну розробленість загальних методологічних основ підготовки майбутніх фахівців-соціальних педагогів в Україні, впровадження в освітню практику інклюзивного навчання визначило низку питань, які набули гострої актуальності та потребують вирішення у межах соціально-педагогічної науки. Серед таких питань: визначення ролі соціального педагога щодо розвитку соціальності учнів в умовах інклюзивного навчання, його специфічних функцій в інклюзивній школі, комплексу знань та вмінь, необхідних фахівцю для успішної діяльності.

Мета статті полягає у висвітленні сутності професійної підготовки соціальних вихователів до здійснення медико-соціальної допомоги дітям у контексті стрімкої зміни соціокультурних та освітніх умов, що складаються під детермінуючим впливом інклюзивних процесів в освіті.

Ґрунтовне висвітлення специфіки професійної підготовки соціального вихователя до здійснення медико-соціальної допомоги дітям в умовах розгортання інклюзивних процесів в Україні, потребує ретроспективного розкриття двох взаємообумовлених процесів – становлення наукової та суспільної думки щодо сприйняття осіб з інвалідністю та розробки концепції діяльності та ролі у суспільстві фахівця нового типу – соціального вихователя.

Аналіз динаміки означених процесів дозволяє пов'язати різні етапи їх розгортання з глобальними змінами у суспільній думці взагалі, зокрема з послідовним поступом у період з кінця ХІХ до початку ХХІ ст. різних моделей розуміння суспільством інвалідності як соціального феномену.

Так, за радянської доби у вітчизняному суспільстві домінуючою була медична модель інвалідності, яка ґрунтувалася на положенні, що людина з проблемами розвитку – аномальна, неповноцінна, хвора та потребує соціального патронажу й лікування, які найкращим чином можуть здійснюватися у спеціальних соціально ізольованих закладах фахівцями, підготовленими для надання медико-соціальних послуг або взагалі некваліфікованим обслуговуючим персоналом. Під впливом зазначеної концепції майже до другої половини ХХ ст. – освіта дітей з інвалідністю на вітчизняних теренах розвивалася у напрямі суспільної сегрегації, виключення становив лише невеликий історичний період – 20-ті – 30-ті рр. ХХ ст.

Цікаво, що саме у цей обмежений у часі період відбувся суперечливий процес становлення концепції діяльності соціального вихователя як головного суб'єкта включення індивіда у соціальне середовище, безпосередньо пов'язаний з утвердженням у суспільній свідомості іншої концептуальної моделі сприйняття осіб з інвалідністю й взагалі маргіналізованих верств суспільства – моделі нормалізації.

Саме у 20-ті – 30-ті рр. ХХ ст. у межах розробки принципово нового – діяльнісного – наукового підходу, на ґрунті інноваційних для того часу

педологічних досліджень (В. Бехтерев, П. Блонський, Л. Виготський, А. Залкінд, О. Леонтьєв, Л. Лесгафт, А. Лурія, А. Нечаєв, Г. Россолімо, С. Рубінштейн, І. Сікорський, К. Поварнін, М. Румянцев, Г. Челпанов, Г. Шпет та ін.), склалася оригінальна теоретична концепція соціального виховання дітей з інвалідністю, що була та залишається, однією з найбільш ґрунтовних науково-практичних розробок щодо розуміння специфіки соціального розвитку людей з психофізичними обмеженнями. Соціальний вихователь як суб'єкт включення дітей з інвалідністю у соціальне середовище відігравав у цій концепції провідну роль.

Прогресивні ідеї та досвід діяльності вітчизняних дослідників минулого значно випередили свого часу як світові ідеї соціальної реабілітації та освіти інвалідів, так і деякі концепти не тільки моделі нормалізації, а й сучасних соціальної та неосоціальної моделей інвалідності. У напрямі їх реалізації в освітніх закладах розпочалася підготовка педологів. робота цих фахівців становила прообраз майбутньої соціально-психологічної служби у школі, з аналогічними функціями – соціально-педагогічної діагностики, соціального виховання, соціально-педагогічної корекції відхилень у поведінці дітей та молоді. Крім того, таких фахівців готували для роботи у спеціальних школах для дітей з порушеннями розвитку та проблемами поведінки, де підготовлені фахівці-педологи ґрунтовно вивчали проблеми соціального розвитку дітей та молоді, надавали кваліфіковану допомогу учням щодо адаптації їх у соціальне середовище.

Проте, зважаючи на специфіку тоталітарної ідеологій та соціального устрою радянської держави, прогресивні ідеї вітчизняних вчених так і не були у повній мірі реалізовані, оскільки запропоновані шляхи вирішення проблем соціальної інтеграції учнів з проблемами розвитку та поведінки залишалися не затребуваними у тоталітарній країні, де суспільний лад був побудований на пануванні однієї державної ідеології, ігноруванні індивідуальних інтересів, потреб та проблем не лише осіб з інвалідністю, а й багатьох інших маргіналізованих соціальних груп.

У 1936 році ідеї соціального виховання особистості, обґрунтовані у межах педології та досвід, накопичений у роботі шкільних педологів, були визнані шкідливими для радянського суспільства. Головним органом держави – Політбюро ЦК ВКП (б) було обговорено питання «Про педологічні перекирування в системі Наркомосу» й ухвалено рішення про підготовку відповідної партійної постанови, що містила такі пропозиції: ліквідувати ланку педологів в школах, скасувати їх професійну підготовку, перевівши студентів на навчання педагогічним спеціальностям, заборонити викладання педології у педагогічних інститутах і технікумах вилучити педологічні підручники; засудити у пресі теоретичні ідеї педологічної науки [5]. Переслідувань зазнала власно і сама ідея соціального виховання та соціального вихователя як фахівця здатного працювати у полі гуманістичних та демократичних пріоритетів у вихованні особистості, реалізуючи концепцію визнання

соціальної цінності (замість радянської соціальної корисності) кожного члена суспільства.

Відзначимо, що вказана партійна постанова окрім цього містила вказівку переглянути школи для хворих та важковиховуваних дітей, перевівши основну масу дітей до звичайних закладів освіти. Ліквідація в обмежений термін спеціальних шкіл призвела до загострення проблем дітей, які не відповідали моделі «радянського школяра». Значна кількість учнів спеціальних шкіл були витіснені із системи освіти, оскільки у звичайні навчальні заклади їх під різними приводами не брали [5].

Таким чином, суперечливість процесу трансформації моделей інвалідності в умовах тоталітарної держави, де панувала єдина радянська ідеологія й не було місця для осіб не здатних відповідати соціальній нормі, визначила концептуальний вакуум у напрямі розробки та реалізації ідей підготовки соціальних вихователів, здатних глибоко досліджувати стан здоров'я й особливості розвитку дитини з інвалідністю у системі освіти, здійснювати соціальне виховання як універсальний засіб включення людини до соціального середовища.

Кардинальні перетворення соціокультурного середовища, що зумовили концептуальні зміни у суспільній думці щодо сприйняття людей з інвалідністю відбулися лише у 90-х рр. XX ст. з розвитком у нашій державі демократизації, розбудовою незалежного гуманного правового суспільства, у якому добробут усіх залежить від благополуччя кожного.

У русі становлення нової для нашого суспільства соціальної моделі ставлення суспільства до людей з інвалідністю, наслідуючи закордонний досвід та спираючись на вітчизняну педагогічну спадщину, система освіти України відкрила для дітей з обмеженими психофізичними можливостями нові, більш ефективні шляхи інтеграції у суспільство, що передбачали їх інклюзію – широке включення до освітнього середовища навчально-виховних закладів на основі повної громадянської рівності [8, с. 52–79].

Аналіз світової джерельної бази, а також практики інклюзивної освіти показує, що в умовах впровадження інклюзивної освіти загострюється необхідність інтеграції зусиль різних фахівців, зокрема лікарів, працівників психолого-медико-педагогічних консультацій, корекційних педагогів, учителів, психологів, а також представників громадськості. Зазначене, у свою чергу, зумовлює необхідність виокремлення суб'єкта, що має регулювати взаємини між ними. На нашу думку, таким суб'єктом має стати професійний працівник соціальної та освітньої сфер, безпосередньо зайнятий реалізацією соціального виховання дітей та молоді й підготовлений до надання їм медико-соціальної допомоги.

Зосередження проблем впровадження інклюзивної освіти у фокусі діяльності даного фахівця є тим більш природним, оскільки з погляду соціальної педагогіки, тенденції розбудови та оновлення системи освіти у зв'язку з потребами людей з інвалідністю, пов'язані з необхідністю

докорінної зміни ставлення соціуму до дітей-інвалідів. Спираючись на основну ідею соціального виховання, що складає підґрунття інноваційної неосоціальної моделі інвалідності – соціокультурний рівень суспільства є взаємозалежним від соціальності кожного індивіда, бачимо, що повноцінне функціонування й розвиток суспільства залежить від рівня створених для кожного представника молодого покоління можливостей досягнути максимальної самореалізації, зробити позитивний соціальний внесок.

Ураховуючи те, що за характеристикою Л. Коваль, І. Звереві та С. Хлебик, робота соціального педагога не є тотожною поняттю «шкільна соціальна робота» [1, с. 5–6, 11], наголосимо, що діяльність соціального педагога в інклюзивній школі має більше виховний характер, ніж характер соціальної допомоги. Допомога, яку соціальний педагог реалізує у інклюзивній школі має виходити з накресленого Н. Корнієнко положення, що без педагогічної спрямованості, без орієнтації на внутрішній світ людини і його вдосконалення, соціальна робота багато в чому знецінюється й позбавляється своєї гуманістичної основи [2, с. 5]. Ця думка, висловлюється й іншими дослідниками, які розглядають шкільну соціально-педагогічну службу, працівником якої є соціальний педагог, як базову інтегративну основу в системі служб соціальної допомоги населенню, яку вони розуміють у широкому сенсі – як своєчасну діагностику, виявлення й педагогічно доцільний вплив на взаємини в соціумі, на розвиток різноманітних ініціатив, формування ціннісних орієнтацій особистості, її ставлення до себе, власного фізичного й морального здоров'я, до навколишнього середовища [1, с. 5–6, 11]. Отже, основне призначення соціального педагога у шкільному середовищі полягає у спрямуванні позитивних впливів цього середовища на соціальне виховання особистості учнів, а соціальна допомога, яку надає фахівець, також розуміється у виховному сенсі – як усунення дії негативних чинників на розвиток учнів у соціальному середовищі.

Уточнимо функції фахівця з соціального виховання у загальноосвітньому навчальному закладі з інклюзивним навчанням: організаторська (організація спільної діяльності учнів зі звичайним розвитком та дітей з особливими потребами у навчально-виховному процесі, вплив на зміст дозвілля, допомога у працевлаштуванні, професійній орієнтації та адаптації випускників з інвалідністю); діагностично-прогностична (визначення та вивчення ознак, які характеризують стан розвитку (насамперед духовного) учня, зокрема, дитини з особливими потребами, групи, де перебуває така дитина, мікросередовища та виявлення можливих перспектив їх розвитку при збереженні сукупності соціальних впливів); попереджувально-профілактична та соціально-терапевтична (приведення у дію механізмів попередження й подолання негативних впливів на учнів, зокрема, на дітей з інвалідністю, у соціально-правовому, юридичному та психологічному плані, організація соціально-терапевтичної допомоги дітям з інвалідністю та їх сім'ям, забезпечення захисту їх прав у суспільстві; корекція

міжособистісних стосунків у класі, соціальна реабілітація дітей з інвалідністю); комунікативна (встановлення контактів з тими, хто потребує допомоги та підтримки у процесі включення до інклюзивного навчання, організація обміну інформацією з питань соціального виховання та соціальної реабілітації учнів з інвалідністю, залучення добровільних помічників до ділових контактів, налагодження взаємодії між різними соціальними інститутами); правозахисна (забезпечення у навчально-виховному процесі принципів громадянської рівності, контроль за дотриманням прав усіх дітей, незалежно від стану здоров'я та можливостей розвитку, використання правових норм для захисту прав та інтересів дітей з інвалідністю та їхніх родин); психолого-соціально-педагогічна (передбачає різноманітні види консультування та корекції міжособистісних взаємин учнів в умовах класу з інклюзивним навчанням, сприяння подоланню психологічних труднощів, що можуть виникнути у дітей в процесі адаптації до інклюзивного освітнього середовища); соціально-медико-реабілітаційна (передбачає організацію роботи з профілактики проблем здоров'я серед учнів, надання у разі необхідності першої медичної допомоги, зокрема й дітям з різними нозологіями, просвітницька робота з класним колективом, організація реабілітаційних заходів з дитиною-інвалідом); морально-гуманістична (полягає у створенні умов для спільної, заснованої на принципах колективізму діяльності учнів з різним рівнем здоров'я, формування гуманних стосунків між учителями, батьками та учнями).

На думку дослідників (М. Андрєєва, К. Волкова, Т. Отрошко, О. Рассказова, Ю. Чернецька, С. Харченко), соціально-педагогічна та медико-фізична реабілітація, що складає основу медико-соціальної допомоги дітям-інвалідам здійснюється через основний принцип діяльності соціального вихователя – відновлення функціональної системи, створення комунікабельності у вирішенні питань сенсорної, моторної, когнітивної та мовної мотивації дитини. Поєднання зусиль спеціалістів-реабітологів, суб'єктом якого виступає соціальний вихователь, є основою виконання інтегральної індивідуальної програми реабілітації й забезпечує розвиток усіх функціональних систем організму дитини, обумовлюючи ефективність комплексної медико-соціальної реабілітації. Крім того, соціальна робота передбачає залучення дитини-інваліда до дитячої спільноти, розширення його оточення, можливості співпраці в колективі, набуття навичок соціальної поведінки, формування життєвої компетентності, підготовку дітей з обмеженими можливостями здоров'я до життя [7, с. 202].

Виконання покладених на соціального педагога цирокх обов'язків потребує формування в нього професійної культури, що виступає інтегральною єдністю знань, умінь і особистісних якостей та цінностей, котрі формуються, реалізуються та вдосконалюється у процесі професійної підготовки.

Спираючись на наказ Міністерства освіти і науки України від

28.12.2006 № 864 «Про планування діяльності та ведення документації соціальних педагогів, соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами», відзначимо, що даний фахівець повинен мати: розвинені комунікативні та організаційні здібності, здатність співчувати, співпереживати; ціннісні орієнтації, спрямовані на розвиток особистості дитини як найвищої цінності суспільства, на творчу педагогічну діяльність; навички проведення співбесід, інтерв'ювання, вирішення конфліктних ситуацій, проведення групових занять з дітьми та дорослими [4].

Особливо важливим є те, що особистісний компонент підготовленості фахівця має ціннісну складову, адже соціальний вихователь в умовах інклюзивної освіти має виступати носієм відповідних цінностей. Особистісні цінності виступають істотним чинником соціальної регуляції взаємостосунків дітей, педагогів, батьків учнів, поведінки індивіда, побудови взаємин у шкільному середовищі.

Особистісний компонент є стрижневим у формуванні професійної культури соціального вихователя в умовах інклюзивної школи, оскільки він забезпечує толерантне та гуманне ставлення до проблем дітей з інвалідністю та їхніх родин, культуру поведінки, педагогічний такт, сприяє формуванню суб'єктної позиції педагога, що виступає дієвим прикладом для учнів.

Не менш важливим аспектом професійної підготовки фахівця є забезпечення набуття ним знань та професійних умінь щодо реалізації різних видів медико-соціальної підготовки. Зокрема, серед основних завдань, які мають навчитися вирішувати майбутні фахівці, наступні: встановлення разом із іншими спеціалістами групи інвалідності; складання індивідуальних програм реабілітації особистості; оцінка ефективності проведеної реабілітації та інші заходи щодо підвищення якості життя дітей з інвалідністю; визначення ступеня втрати здоров'я щодо перспектив професійної освіти та працездатності; визначення ступеня потреби дітей з інвалідністю в тих чи інших технічних засобах; участь у формуванні комплексних програм медико-соціальної реабілітації осіб з інвалідністю тощо [3].

Майбутні фахівці з медико-соціальної допомоги мають отримати поглиблену медичну підготовку, вміти надавати консультативну допомогу педагогам та лікарям різних освітніх та лікувально-профілактичних установ.

Для фахівців з медико-соціальної допомоги, як і для працівників інших сфер соціальної роботи та соціально-педагогічної діяльності, найважливішими властивостями є здоров'я (фізичне і психічне), компетентність і професіоналізм.

У цілому, відзначимо, що проведений нами аналіз висвітлює суперечність у розвитку професійної підготовки соціального вихователя до здійснення медико-соціальної допомоги дітям в умовах розгортання інклюзивних процесів в Україні, що виявляється у орієнтованості сучасного суспільства на нові пріоритети інклюзивної освіти як втілення

неосоціальної моделі інвалідності й, разом з цим, домінуванні традиційних у підготовці майбутніх працівників соціальної та освітньої сфер підходів, представлених численними та ґрунтовними науковими розвідками, особливо в межах корекційної педагогіки, щодо проблем осіб з інвалідністю, виконаними у дусі ідей нормалізації.

У напрямі пом'якшення дії зазначеної суперечності, можемо визначити такі перспективи розвитку професійної підготовки соціального вихователя до здійснення медико-соціальної допомоги дітям в умовах розгортання інклюзивних процесів в Україні:

- підготовку такого фахівця необхідно спрямовувати на виконання такого основного призначення у ЗНЗ з інклюзивним навчанням – спрямування позитивних впливів шкільного середовища на соціальне виховання особистості учня, пом'якшення дії або усунення негативних чинників середовища у ході медико-соціальної допомоги;
- у процесі професійної діяльності фахівець має бути здатним здійснювати не лише медико-соціальну допомогу дітям з інвалідністю, а й, у першу чергу, соціальне виховання усіх учнів ЗНЗ, їхніх батьків, педагогів, медичного персоналу на ідеях толерантності, взаємодопомоги, суб'єктності.

Питання вдосконалення можливостей посилення соціально-виховного впливу середовища освітнього закладу на розвиток соціальності дітей, інтеграції учнів з інвалідністю в умовах інклюзивної освіти, шляхом теоретико-методичної розробки соціально-педагогічної технології розвитку соціальності учнів, визначення певного інструментарію роботи соціального вихователя у закладах інклюзивної освіти потребують подальшої наукової розробки.

Список використаної літератури

1. Коваль Л. Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : навч. посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєва, С. Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с. **2. Корниенко Н. А.** Социальная педагогика: учеб.мет.пособие / Н.А. Корниенко. – Новосибирск : СибАГС, 2003. – 135 с. **3. Питання** медико-соціальної експертизи : Постанова Кабінету Міністрів України від 3.12.2009 р. № 1317 // Офіційний сайт – Режим доступу: www.zakon.ua. **4. Про планування** діяльності та ведення документації соціальних педагогів по роботі з дітьми-інвалідами : наказ Міністерства освіти і науки України від 28.12.2006 року № 864 // веб-портал «Юридичні послуги Online» – Режим доступу: www.yurist-online.com/zakoni/008/07/014641.php. **5. Родин А. М.** Из истории запрета педологии в СССР // Портал сучасних педагогічних ресурсів – Режим доступу: <http://intellect-invest.org.ua/> **6. Рассказова О. І.** Развитие социальности учнів в условиях инклюзивной освіти : теория та технология : монографія / О. І. Рассказова. – Харьков : ФОП Шейніна О. В., 2012. – 468 с. **7. Робота з дітей** дітьми і молоддю в інклюзивному та інтегрованому освітніх середовищах: навч.-метод. посібник / Укл. :

С. Я. Харченко, О. І. Рассказова, Ю. І. Чернецька, Т. В. Отрошко, М. О. Андреева, К. С. Волкова. – Х. : ХГПА, 2016. – 186 с. **8. Стандарт** соціальних послуг. Збірка проектів документів. Кн. 1 / ред. Л. Л. Сідельнік. – К. : Український фонд соціальних інвестицій, 2007. – 175 с.

Григоренко В. Л., Рассказова О. І., Рассказова П. І. Професійна підготовка соціальних вихователів до здійснення медико-соціальної допомоги дітям в умовах інклюзивної освіти

У статті висвітлено питання оновлення педагогічного погляду на підготовку фахівців соціальних педагогів та соціальних працівників як суб'єктів медико-соціальної допомоги у контексті стрімкої зміни соціокультурних та освітніх умов, що складаються під детермінуючим впливом інклюзивних процесів в освіті. Авторками відстоюється думка, що інклюзія не обмежується реформуванням освіти, вона ґрунтується на філософії турботи та соціальної справедливості, на новій (неосоціальної) моделі розуміння явища інвалідності, у реалізації якої соціальний педагог та соціальний працівник відіграють суттєву роль. Розкриваються суперечності та проблеми, що виникають у підготовці таких фахівців в умовах соціокультурної та освітньої трансформацій.

Ключові слова: соціальний виховател, робота з людьми з інвалідністю, інклюзивна освіта, функції та вимоги до соціального вихователя в умовах інклюзивної освіти.

Григоренко В. Л., Рассказова О. И., Рассказова П. И. Профессиональная подготовка социальных воспитателей к осуществлению медико-социальной помощи детям в условиях инклюзивного образования

В статье освещены вопросы обновления педагогического взгляда на подготовку специалистов социальных педагогов и социальных работников как субъектов медико-социальной помощи в контексте стремительного изменения социокультурных и образовательных условий, складывающихся под детерминирующим влиянием инклюзивных процессов в образовании. Авторами отстаивается мнение, что инклюзия не ограничивается реформированием образования, она основывается на философии заботы и социальной справедливости, на новой (неосоциальной) модели понимания инвалидности, в реализации которой социальный педагог и социальный работник играют существенную роль. Раскрываются противоречия и проблемы, возникающие в подготовке таких специалистов в условиях социокультурной и образовательной трансформаций.

Ключевые слова: социальный воспитатель, работа с людьми с инвалидностью, инклюзивное образование, функции и требования к социальному воспитателя в условиях инклюзивного образования.

Grigorenko V., Rasskazova O., Rasskazova P. Training of Social Educators to Implement Medical and Social Support Children Under Inclusive Education

The update pedagogical point of view on the essence of occupations such as "social teacher" and "social worker" in the context of rapid changes in social, cultural and educational conditions consisting under determining influence of inclusive processes in education, which are not established in Ukraine, more likely – innovative, is highlighted in the article. The idea, that inclusion is not limited by educational reform, it is based on the caring philosophy and social justice, the new (non social) model of understanding of the disability phenomenon, in implementing of which a social teacher and social worker are playing a significant role, is advocated by authors. Contradictions and problems occurring during the preparation such professionals in terms of social, cultural and educational transformation are revealed.

Key words: social teacher, work with people with disabilities, inclusive education, functions and requirements of social teacher in terms of inclusive education.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

УДК 37.013.42:364.62

А. Р. Заблоцький

**ДІЯЛЬНІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ
ЩОДО ВСТАНОВЛЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНИХ ФОРМ
ДЕРЖАВНОЇ ОПІКИ НАД ДІТЬМИ**

В умовах реформ, політичної і соціальної нестабільності, постає проблема розробки нових форм утримання та виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Тому головне завдання суспільства – піклуватися, охороняти, дбати в першу чергу про ці категорію дітей. Дана категорія дітей залишається однією з найбільш педагогічно занедбаних, економічно обмежених і психологічно незахищених спільнот нашої держави. Під час перебування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, в закладах інтернатного типу, у них, як правило, спостерігається звуженість соціального оточення, брак моделей поведінки перебування в сім'ї, соціумі, різновікових колективах, статево-рольової поведінки. Ці питання досліджують у своїх наукових працях такі вчені і фахівці, як В. Андрійв, Н. Болотіна, В. Буряк, К. Добромислов, М. Захаров, О. Карпенко,

Н. Максимова, І. Пеша, П. Пилипенко, Б. Сташків та ін. Саме поява нових моделей соціальної роботи з дітьми викликана необхідністю викорінення системи стаціонарного догляду за дітьми. На даний час звертають увагу на проблему встановлення альтернативних форм опіки над дітьми у своїх працях, такі науковці, як: О. Безпалько, Л. Брудницька, Л. Драгневич, І. Зверева, М. Коробицька, А. Котляр, Х. Лисенко, С. Марченко, В. Савченко, А. Сагайдак, Є. Фурса, С. Фурса, Н. Шостя та ін. Незважаючи на значний науковий інтерес до означеної проблеми, можемо констатувати, що зміст діяльності працівників соціальної сфери щодо встановлення альтернативних форм державної опіки над дітьми досліджений недостатньо. Саме тому, метою нашої статті є проаналізувати зміст, форми і методи діяльності працівників соціальної сфери у процесі встановлення альтернативних форм державної опіки над дітьми.

Сім'я – це заснована на шлюбі чи кровному спорідненні мала соціальна група, члени якої пов'язані спільністю побуту, взаємними обов'язками й емоційною близькістю [6, с. 74]. У державі, де проголошується соціальний захист особистості, як пріоритетний, особлива увага повинна приділятися зміцненню сім'ї. Адже, сім'я – основний осередок суспільства, який поєднує людей, регулює виховання нового покоління, його пізнавальну, трудову і творчу діяльність.

Дитинство – найважливіший період в житті людини. Саме в цей час дитина формується фізично, психічно, інтелектуально, набуваючи необхідного досвіду поведінки у сім'ї. У переважній більшості випадків якість дитячих років визначає якість усього подальшого свідомого життя людини [4, с. 21].

Для всебічного і гармонійного розвитку особи, діти повинні рости в сімейних умовах, в атмосфері щастя, любові і розуміння. Батьки дають дітям життя, відповідають за догляд і виховання, у тому ж числі прийняття важливих рішень від імені дитини. Допомагають відчутти взаємне тепло й любов, передають досвід поколінь, життєві цінності та духовність, виховують дітей, надають зразки для наслідування, прищеплюють соціальні і побутові навички, необхідні у самостійному житті [2, с. 197–203].

Держава гарантує кожній дитині, яка тимчасово або назавжди позбавлена свого сімейного оточення, право на захист та на особливу допомогу. Перебуваючи в державних закладах, дитина отримує комплекс освітніх, медичних, соціальних послуг, але спостерігаються значні відхилення у процесі її соціалізації, які проявляються у відсутності навичок самостійного життя, невміння будувати стосунки у сім'ї та колективі. Вивчення проблем, влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, довело, що сімейне виховання, безперечно, виступає пріоритетною формою для опіки над дітьми в Україні.

Діти повинні зростати в сім'ях рідних батьків, але коли це не можливо, альтернативною біологічній родині може слугувати інша сім'я.

Відповідно до законів України «Про охорону дитинства» (2001 р.), «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» (2005 р.) та постанов Кабінету Міністрів України Положення «Про прийомну сім'ю» №564 від 26.04.2002 р. та Положення «Про дитячий будинок сімейного типу» № 565 від 26.04.2002 р. створюються нові соціальні інститути сімейного виховання [5].

Сучасна державна соціальна політика визначає пріоритетом перехід від системи турботи про дітей, заснованої на масовій інституалізації, до забезпечення дітям, які залишилися без батьківської опіки, права на виховання в сімейному оточенні. Опіка та піклування встановлюється над дітьми, які залишилися без батьківського піклування. Опіка встановлюється над дитиною, яка не досягла чотирнадцятирічного віку, а піклування – над дитиною віком від 14 до 18 років. Сімейним кодексом України відновлено інститут патронату, тобто передання органом опіки та піклування дитини, яка є сиротою або з інших причин позбавлена батьківського піклування, на виховання у сім'ю іншої особи (патронажного виховання) до досягнення дитиною повноліття, за плату, розмір якої визначається за його домовленістю з органом опіки та піклування. Усиновлення (удочеріння) – це прийняття усиновлювачем у свою сім'ю особи на правах дочки чи сина, що здійснюється на підставі рішення суду, окрім випадку усиновлення дитини, яка є громадянином України, але проживає за межами України так якщо усиновлювачем є іноземець [7, с. 213–222].

Погоджуємось із думкою О. Карпенко, що серед усіх форм влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування, усиновлення – найкраща, адже усиновлення прирівнює дитину у правовому відношенні до рідних дітей подружжя, а дитина набуває в особі усиновителів батьків та сім'ю. Усиновителі ж, у свою чергу, мають можливість створити справжню сім'ю та задовольнити властиве кожній людині почуття батьківської любові.

Світова практика розвитку альтернативних інституційним форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, має декілька напрямів: забезпечення замінника сім'ї у формі будинку меншого масштабу, дитячі селища SOS, розукрупнення інтернатів та зменшення кількості дітей в інтернатах шляхом повернення до рідних сімей, влаштування в прийомні сім'ї, національного та міжнародного всиновлення [1, с. 8].

Досить цікавим, на наш погляд, є досвід функціонування прийомних сімей у Великобританії та діяльність соціальних служб щодо їх підтримки. Прийомна сім'я у Великобританії – це сім'я або окрема особа, котра взяла на утримання й виховання дитину, позбавлену батьківського піклування, чи сироту. Незалежно від кількості власних дітей, вона має право взяти одну, дві чи три дитини, але не більше.

Виокремлюється І. Пешою, також підхід в Угорщині і Румунії згідно з прийнятими у них законами щодо захисту прав дітей, кожна прийомна сім'я має бути максимально наближеною до створення родинної атмосфери виховання дитини. Альтернативою дитячому будинку угорські фахівці вважають створення інституту «батьків-вихователів», добір опікунів, відкриття сімейних дитячих будинків на 15-20 чоловік з добром сімейних пар педагогів, які могли б успішно працювати в такому закладі [3, с. 21].

Щодо вітчизняної системи прийомних сімей, то альтернатива полягає в тому, що ті з дітей, які не були усиновлені чи взяті під опіку і які донедавна направлялися в інтернатні заклади, мають можливість бути влаштованими у сім'ю. Переваги сімейного виховання, порівняно з інтернатним, безперечні, оскільки тільки сім'я була і залишається для дитини природним, необхідним і всеохоплюючим середовищем, орієнтованим на розвиток індивідуальних особливостей вихованця. В той час як в державних установах виховний процес орієнтується на колективні форми, а вони нівелюють особистісні запити і потреби дитини, не сприяють розвитку соціально адаптованої особистості.

Особливість прийомної сім'ї перед існуючими формами сімейного виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, проявляється в забезпеченні соціального супроводу такої родини, яка передбачає надання допомоги соціальним працівником прийомній сім'ї на всіх етапах її функціонування. Соціальний працівник є довіреною особою прийомних батьків, надійним партнером у вирішенні щоденних проблем і питань. Поряд із функцією підтримки прийомних батьків, прийомних дітей і родини в цілому соціальний супровід передбачає контроль за умовами розвитку і виховання дитини, виявлення недоліків і проблемних моментів. Але контроль з боку соціального працівника спрямований не тільки на висвітлення негараздів у прийомній родині. Перше і основне його завдання – виявлення проблеми і вироблення методик та підходів, що допоможуть забезпечити нормальні умови розвитку прийомної дитини [3, с. 104].

Важливими формами роботи соціального працівника також є: відвідування вихованців вдома, зустрічі, прогулянки з прийомними дітьми, підтримка телефонних контактів (робота щотижневої телефонної години), консультування прийомних дітей, організація зустрічей з біологічними родичами і спостереження за перебігом цих зустрічей, представлення інтересів прийомних дітей в установах та закладах, організація навчальних програм для прийомних дітей та їх опікунів; щорічний аналіз стану та розвитку прийомних сімей. Саме соціальний працівник та прийомні батьки є партнерами у наданні опіки над дітьми у прийомній сім'ї, а також виступає з'єднуючою ланкою між державою та прийомними батьками і тому його кваліфікаційна підготовка та робота забезпечують компетентне вирішення і узгодження усіх поточних питань супроводу прийомної сім'ї.

Отже, на сучасному етапі розвитку нашої держави досвід створення прийомних сімей засвідчує, що формування альтернативних форм опіки над дітьми-сиротами є важливим явищем, що стимулюється розвитком прогресивного суспільства. Зокрема, сьогодні в Україні відбувається процес поступових змін державної системи опіки над дітьми і забезпечується право цих дітей на впровадження альтернативних форм державної опіки. Вагому роль в цьому процесі відіграють працівники соціальної сфери. Основними завданнями їх роботи є: вивчення характеристики сім'ї, яка претендує взяти дитину, нормативних вимог щодо процедури встановлення альтернативних форм опіки; підготовки прийомних батьків до прийому в сім'ю дитини, підбору та підготовки дітей для конкретної прийомної сім'ї; соціальний супровід дитини в прийомній сім'ї; робота з оцінювання ефективності функціонування альтернативних форм державної опіки.

Список використаної літератури

1. Соціальна підтримка дітей-сиріт та дітей, які залишились без батьківського піклування [Текст] // Соціальна педагогіка : підручник / за ред. А. Й. Капської. – К., 2003. – 219 с. **2. Приймна** сім'я: методика створення та соціального супроводу [Текст]: науково-методичний посібник / Г. М. Бевз, В. О. Кузьмінський, О. І. Нескучаєва та ін. – К. : Центр стратегічної підтримки, 2003. – 92 с. **3. Кривачук Л. Ф.** Сімейні форми влаштування дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування [Текст] / Л. Ф. Кривачук // Теорія та практика державного управління. – 2011. – Вип. 3. – С. 197–203. **4. Про** забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: Закон України [Текст]. – № 2342-IV від 13.01.2005 р. **5. Харган Г. Д.** Сімейні форми опіки дітей-сиріт: порівняльний аналіз [Текст] / Г. Д. Харган // Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики. – 2012, вип. 55. – С. 213–222. **6. Життєвий** шлях випускників інтернатних закладів, дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей [Текст] : аналітичний звіт / Балакірева О. М., Чернін І. М., Хмелевська О. М., Ничипоренко С. В. та ін. – К., 2010. – 106 с. **7. Пеша, І. В.** Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Пеша І. В. ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – 240 арк. – арк. 173–190..

Заблоцький А. Р. Діяльність працівників соціальної сфери щодо встановлення альтернативних форм державної опіки над дітьми

У статті розглядається встановлення альтернативної форми опіки, як один із видів роботи фахівців соціальної сфери в умовах реформування системи опіки над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Акцентується увага на проблемі встановлення державної опіки над дітьми в Україні. Аналізуються негативні аспекти адаптації

вихованців державних інтернатних установ. Вказуються позитивні та проблемні напрямки функціонування сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Звертається увага на важливу роль соціального працівника в процесі здійснення опіки над дітьми. Розглядаються основні форми та методи роботи фахівців соціальної сфери та визначається їх значимість і фаховість у питаннях впровадження альтернативних форм державної опіки.

Ключові слова: альтернативні форми, державна опіка, дитячий будинок сімейного типу, усиновлення, діти-сироти, діти, позбавленні батьківського піклування.

Заблоцкий А. Р. Деятельность работников социальной сферы относительно установления альтернативных форм государственной опеки над детьми

В статье рассматривается установление альтернативной формы опеки, как один из видов работы специалистов социальной сферы в условиях реформирования системы опеки над детьми-сиротами и детьми, лишенными родительской заботы. Акцентируется внимание на проблеме установления государственной опеки над детьми в Украине. Анализируются негативные аспекты адаптации воспитанников государственных интернатных учреждений. Указываются позитивные и проблемные направления функционирования семейных форм воспитания детей-сирот и детей, лишенных родительской заботы. Обращается внимание на важную роль социального работника в процессе осуществления опеки над детьми. Рассматриваются основные формы и методы работы специалистов социальной сферы и определяется их значимость и профессиональность в вопросах внедрения альтернативных форм государственной опеки.

Ключевые слова: альтернативные формы, государственная опека, детский дом семейного типа, усыновления, дети-сироты, дети, лишенные родительской заботы.

Zablotskyi A. Social Workers' Significance in Establishing Alternative Forms of State Care of Children

The present article deals with establishing the alternative forms of care as one of the types of social workers' activities in the process of reforming the orphans' care system and children deprived of parental care. The attention is focused on the problem of establishing state custody of children in Ukraine. Negative aspects of children's adaptation in state boarding schools are analyzed. The author identifies positive and problematic issues in functioning of family care forms of educating orphans and children deprived of parental care. Attention is drawn to the important role of a social worker in the process of child custody. The emphasis is made on the basic forms and methods of social workers' activity. Their significance and professionalism while establishing the alternative forms of state care are determined.

Key words: alternative forms, state care, adoption, orphans, children deprived of parental care.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

УДК 364.01:378

К. В. Ігнатенко

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Сучасний розвиток вищої освіти в Україні пов'язаний із тенденціями модернізації в усьому світі, й в освіті в тому числі. В умовах приєднання країни до Європейського освітнього простору, перед вищими навчальними закладами постало питання перебудови й реформування вищої освіти, зокрема, урахування світових тенденцій, а також вимог до якості навчання студентів, оновлення методологічних основ розбудови національної системи підготовки майбутній фахівців. Проблема якості підготовки студентів до практичної соціальної роботи зумовлена сучасною ситуацією розвитку суспільства, для якої характерно оновлення всіх соціальних інститутів і систем.

Зміни потрібні також в стереотипних уявленнях українського населення щодо змісту професії «соціальний робітник». Необхідно розрізняти соціальних працівників та фахівців соціальної роботи. Наш університет готує фахівців, тобто бакалаврів, спеціалістів та магістрів, які обіймають посади у державних установах системи соціального захисту населення, громадських організаціях, працюють у приватних фірмах. Назва «соціальний працівник» використовується для означення всіх, хто професійно займається соціальною роботою – і тих, хто має вищу освіту, і тих, хто її не має.

Фахівці соціальної роботи – це, передусім, фахівці в галузі соціального управління. Їх призначення – сприяти розв'язанню проблем суспільства, допомагати людям, які перебувають у складних життєвих обставинах: малозабезпеченим, інвалідам, безробітним, сиротам. Фахівці соціальної роботи також досліджують соціальне становище, визначають проблеми громади, сім'ї або окремої людини, створюють проект вирішення проблеми і реалізують заходи, необхідні для її розв'язання.

Для нашого дослідження інтерес представляють публікації, що висвітлюють проблему фахової підготовки у системі вищої освіти з точки зору різних підходів, у тому числі професійної компетентності, таких авторів, як С. Архіпова, І. Бех, Н Бібік, Ю Варданян, Л. Завацька.

Актуальні також роботи В. Поліщук, М. Яковлева, Н. Кабаченко, Н. Микитенко, Г. Слосанської, що аналізують професійну підготовку соціальних працівників як в Україні, так і за кордоном. Серед українських науковців питання теоретичної бази соціальної роботи розглядали М. Лукашевич, І. Мигович, В. Полтавець, Г. Попович, І. Грига. Досліджуючи питання професійної підготовки соціальних працівників в Україні, Н. Лавриченко, І. Курляк, О. Іванова аналізують проблеми загального реформування системи освіти, модернізації інфраструктури навчальних закладів, зміст ступеневої підготовки соціальних працівників на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Метою статті є аналіз сучасних проблем та викликів у підготовці майбутніх спеціалістів з соціальної роботи.

Успіх професійної діяльності залежить від навичок. Навички – це досконале володіння дією, автоматизований компонент свідомої діяльності. Чим більше навичок, тим успішніше і легше йде робота. Людина, досконало володіє навичками, має можливість зосередитися на головному, проявити творчість у своїй діяльності, виконати її з великими кількісними та якісними показниками.

Студенту потрібні навички, пов'язані з вирішенням різних питань своєї майбутньої професійної діяльності. Важко назвати професію, в якій не потрібні були б сенсорні, рухові, розумові (інтелектуальні), мовні навички, навички колективної роботи і спілкування.

Навички та знання є ефективними, якщо вони засвоюються по принципу «теорія-практика-теорія». Одна з проблем сучасної вищої школи – це відсутність або не повне використання компетентнісного підходу, ідеєю якого є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї життєдіяльності. Актуальність цього підходу в процесі підготовки спеціалістів з соціальної роботи зумовлено специфікою завдань й суспільною значущістю професії.

Отже, надбання якісних компетенцій в сфері соціальної роботи – це перший виклик у підготовці студентів до професійної діяльності. Теорія та фундаментальні знання важливі, але без практики вони забуваються. Оскільки нинішній світ генерує величезну кількість різноманітних даних, їх правильний та швидкий аналіз дозволяє приймати ефективні рішення у бізнесі, управлінні державою, соціальною сферою тощо. Відірваність університетів від реальності, наявність застарілих навчальних програм, що орієнтовані на тотальну «зубрюжку» й не дають практичних навичок, призводять до неефективної витрати часу та грошей.

Компетентнісний підхід в основі має визначення поняття компетентність. В методичних посібниках Міністерства науки та освіти України дається визначення компетентності як інтегрованої характеристики якостей особливості, результат підготовки випускника вишу для виконання певної професійної діяльності в предметно-

особистісних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом та рівнем знань, вмінь у певному виді діяльності [3].

Якість знань визначається освітнім процесом який здійснюється викладачами кафедри соціальної роботи. Тут важливе кількісне відношення професорсько-викладацького складу, загальний відсоток докторів наук, кандидатів наук, професорів, доцентів, старших викладачів та асистентів. Тим не менш, навіть великий загальний відсоток викладачів, які мають наукові ступені та вчені звання, не завжди говорить про високий рівень кваліфікації викладачів. Низька заробітна плата, обмеженість або навіть відсутність міжгалузевих зав'язків освітян, не володіння іноземною мовою як чинника, що впливає на вільність міжнародних обмінів – все це не сприяє саморозвитку й підвищенню рівня професійної кваліфікації викладачів.

Компетентність відображається у набутих знаннях (загальних, професійних, спеціальних), якими повинні володіти фахівці соціальної роботи. Ця результативно-цільова спрямованість освіти реалізується у процесі засвоєння студентом дисциплін навчального плану підготовки фахівця.

В навчальному плані спеціальності «Соціальна робота» освітнього ступеня «бакалавр» 45 дисциплін, завдяки яким здійснюється засвоєння студентом конкретних предметних знань та формуються його професійні вміння. Логіка всього навчального процесу підготовки соціального працівника, а відтак і професійна діяльність викладача та кінцевий результат навчання зорієнтовані на співпрацю і взаємодію з інституціями, діяльність яких спрямована на соціальну сферу. Опанування та досконале володіння змістом навчальних курсів допомагає студенту-випускнику зорієнтуватися в професійній діяльності, продемонструвати свої здібності фахівцям соціальних інституцій, а, відтак, зарекомендувати себе як потенційного працівника цих служб.

Для наочності спів ставимо деякі дисципліни навчального плану з діяльністю соціальних закладів та інституцій.

Загальноосвітні та професійно-технічні навчальні заклади: Соціальний патронаж; Соціальна робота в системі освіти; Соціальна робота у сфері дозвілля; Соціальна робота з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування; Підготовка студентської молоді до працевлаштування; Особистість у соціальній роботі.

Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді: Соціальне прогнозування та проектування; Соціальне партнерство; Соціальна робота в закладах соціального обслуговування; Рекламно-інформаційні технології та інноваційні методи у соціальній роботі; Діяльність соціальних служб.

Позашкільні та реабілітаційні установи: Соціальна робота з бездоглядними та безпритульними; Соціальний супровід мігрантів та їх сімей; Феномен статі у соціальній роботі; Регулювання адаптивних процесів у соціальній роботі; Соціально-медичний патронаж.

Відділи у справах дітей (кримінальної поліції, районних рад): Соціальний супровід сім'ї; Специфіка комунікації в соціальній роботі; Правове регулювання соціальних конфліктів Соціальна робота у пенітенціарній системі; Соціальна робота з людьми адиктивної поведінки.

Наша кафедра соціальної роботи випускає всебічно підготовлених фахівців соціальної роботи, які мають міцні знання з психології, соціології, трудового і сімейного права, законодавства у сфері соціального захисту населення. Наші студенти ретельно вивчають іноземну мову та отримують навички роботи на ПК. Професійна підготовка передбачає вивчення низки дисциплін, спрямованих на оволодіння уміннями діагностувати та прогнозувати різноманітні соціальні ситуації, проектувати заходи їх оптимізації.

Виходячи з цього, сучасність освіти, зв'язок теоретичних знань з практичною діяльністю, використання інтерактивних методів навчання, а звідси й конкурентоспроможність випускників на ринку праці – це другий виклик у підготовці майбутніх фахівців з соціальної роботи.

Розглянемо найважливіші психологічні умови формування професійних знань, навичок, умінь у студентів, враховуючи єдність їх зовнішньої практичної і внутрішньої психічної діяльності.

Для формування сучасних професійних знань, навичок, умінь необхідно впливати не тільки на пізнавальні процеси, а й на спрямованість, почуття, волю, інтереси, психічні стани студентів. При цьому вирішальне значення має організація навчальної діяльності студентів. Відповідно до теорії А. Леонтьєва, П. Гальперіна, знання, що підлягають засвоєнню, не можуть бути передані в готовому вигляді, шляхом простого повідомлення або показу. Вони можуть бути засвоєні тільки в результаті певної діяльності учнів, тобто в результаті виконання певної системи дій [4].

Визначимо спочатку окремо умови формування знань, навичок, умінь, а потім умови перетворення їх у цілісну систему. Викладачеві слід виходити з того, що студент краще оволодіває знаннями на основі активності пізнавальних процесів, якщо його дії пробуджуються почуттям відповідальності за свою професійну підготовку, почуттям обов'язку та іншими позитивними мотивами. Оволодіння знаннями вимагає чіткого і точного їх сприйняття, осмислення, запам'ятовування, застосування на практиці.

Засвоєння знань, передбачених програмами, є суттєвою стороною навчання у вузі. Засвоєння – складна пізнавальна діяльність студентів, основу якої складають розумові дії. Засвоєння знань з предмета являє собою оволодіння системою його понять, які складаються з розуміння змісту понять, виділення істотного, головного в тих чи інших предметах, явищах; чіткого з'ясування обсягу понять, уявлення про ті явища, на які поширюється дане поняття; вміння встановлювати зв'язки одного поняття з іншими, в тому числі і з поняттями з суміжних дисциплін; вміння використання їх для вирішення практичних завдань.

Ясне розуміння значення знань, самостійність у їх пошуку та засвоєнні, перевірки, творче застосування у вирішенні різних завдань забезпечує їх глибоке й міцне засвоєння. Оволодінню спеціальною термінологією допомагає демонстрація навчальних фільмів, газет, пропаганда досягнень випускників вузу, читання новинок, участь у роботі наукових гуртків, проведення вікторин.

Важливе значення має також показ студентам результатів професійної діяльності. Це мотивує їх до навчання, зміцнюють прагнення до оволодіння професією. При цьому не слід акцентувати увагу студентів на складності їх майбутньої професії. Глибокому і творчому засвоєнню знань сприяє створення на заняттях проблемних ситуацій, при яких знання засвоюються не як готові, дані викладачем, а через процес вирішення завдання, пошуку або вибору відповіді на питання, знаходження виводу і т. д.

Процес суб'єктивного відкриття невідомого в проблемній ситуації здійснюється як пошукова пізнавальна діяльність суб'єкта, що завершується засвоєнням нового і породженням психічних новоутворень. У проблемній ситуації беруть участь і студенти і викладач: останній не тільки створює таку ситуацію, але в тій чи іншій мірі бере участі в її вирішенні. Очевидно, що створення проблемної ситуації повинна передувати підготовча діяльність викладача.

Проблемне навчання може мати різні якісні рівні в залежності від курсу, ступеня володіння предметом і т.д. Для засвоєння знань необхідно застосовувати їх на практиці. Головна форма такого застосування – рішення завдань. Саме в процесі активного практичного використання знань вони стають більш узагальненими і твердими, частина з них переходить в навички та вміння. Але тут виступає психологічна умова: навчальна діяльність, що не доставляє внутрішнього задоволення, що не викликає активного мислення, уваги, пам'яті, уяви, що не вимагає творчості, ініціативи, слабо впливає на повноту і глибину засвоєння знань. Тому важливо, щоб заняття проводилися цікаво, впливали на емоції, почуття і мотиви поведінки студентів.

Найбільш ефективно формуються навички на основі глибокого осмислення студентами того, що вони повинні робити, інтересу до оволодіння діями, знання своїх помилок, а також своєчасного схвалення та заохочення успіхів. Викладачеві все це треба враховувати, використовуючи в навчанні пояснення, оцінку, лабораторні та практичні роботи, тренування, надавати допомогу студентам у самостійній роботі.

Вдосконалення навичок залежить від їх складності, індивідуальних особливостей і психічного стану студента, методики навчання і наближення його до умов виконання професійних обов'язків. Небувале зростання науки і техніки, подальше ускладнення трудової діяльності, всіх професій посилили залежність формування професійних знань, навичок, умінь у студентів від вдосконалення і професіоналізації їх пізнавальних процесів: мислення, мовлення, уяви, уваги, пам'яті і т. д.

Уміла професійна діяльність, творчість у праці неможливі, якщо пізнавальні процеси мають серйозні недоліки: інертні, малорухливі, нестійкі, неточно відображають те, що потрібно для успішних дій, повільно переробляють необхідну інформацію.

Важливим чинником професійної підготовки є проходження студентами практики в державних та громадських організаціях, часто – в комерційних фірмах. Це дуже важливо для студентів: багато хто з них працевлаштовується на неповний робочий день вже під час навчання.

Наступний виклик визначається нами як залежність або співвідношення успішної діяльності та виконання поставлених завдань від часу, який студент перебуває на практиці. Тільки маючи досвід діяльності, майбутній фахівець з соціальної роботи може усвідомити свій професійний вибір та ефективно адаптуватися до першого робочого місця в майбутньому після закінчення вишу. Кафедрою та університетом підписані договори з партнерами – соціальними інституціями, які визнані базовими для набуття студентами практичного досвіду та відпрацювання теоретичних знань. Студенти, що навчаються за навчальними планами «бакалавр» проходять 8 видів практик: ввідно-ознайомчу (навчальну) практику, соціально-обслуговуючу, благодійну або волонтерську практику, культурно-дозвіллеву практику у соціальній роботі, що є виробничою, профілактично-попереджувальну практику, корекційно-реабілітаційну та соціально-підтримуючу практику, а також проектувально-менеджерську практику (виробничу). Головне завдання різних видів практики – професійна орієнтація майбутніх фахівців на майбутню спеціалізацію у діяльності в залежності від професійної спрямованості соціальної організації чи служби.

Обираючи бази практики кафедра соціальної роботи прагне вирішувати важливі питання збалансованості результатів навчання і компетентностями, які набуваються при безпосередній участі фахівців соціальних закладів та інституцій як майбутніх роботодавців.

Серед баз практик значне місце в останній час набувають громадські та недержавні організації. Саме організації такого плану виступають прикладом поєднання соціально значущої діяльності, де можна сформувати та удосконалити практичні навички, зі створенням власного робочого місця.

Розглянемо ще один виклик, який ми називаємо «внутрішнім». Зміст його полягає у відповідності особистісних якостей професійній діяльності. Які ж риси характеру треба мати, аби успішно оволодіти спеціальністю «соціальна робота»? Треба бути милосердним, товариським, розумним, допитливим, постійно займатися самовдосконаленням і не боятися труднощів. Для того, щоб вирішувати долі інших людей, допомагати їм, необхідно добре володарювати над самим собою, мати ґрунтовні знання і бути хорошою людиною. Тому соціальна робота – не лише професія, це покликання.

По закінченню вищого професійного навчання, фахівець даної професії повинен мати такі професійно важливі особистісні особливості:

- Увага, прагнення зрозуміти позицію інших;
- Дружелюбність, товариськість;
- Здатність стати лідером;
- Ввічливість;
- Керівництво здоровим глуздом, слідування приписам;
- Життєрадісність;
- Толерантність, завзятість;
- Велике почуття відповідальності;
- Здатність виконати роботу повну різноманіття;
- Ентузіазм у трудовій діяльності, альтруїзм;
- Здатність взаємодіяти з фахівцями;
- Вміння піклуватися про інших;
- Реалізація нових ідей, самостійність суджень.

Серед умов, що мають значення для випускника навчального закладу за спеціальністю «соціальна робота», та впливають в подальшому на професійну кар'єру, найбільш розповсюдженими є наступні:

У числі негативних сторін:

- Недостатність відомчої нормативної та інструктивно-методичної бази;
- Невідпрацьованість професійного інструментарію за спеціальністю, що призводить до необхідності його самостійної розробки спеціалістом;
- Фактор «професійної самотності», який означає нерозуміння специфіки та значення посади в установі.

Є й позитивні сторони цієї роботи:

- Різноманіття можливих місць роботи;
- Реалізація позитивних якостей особистості, організаторських здібностей;
- Можливість комунікативного спілкування;
- Розвиток творчих здібностей.

Отже, це неповний перелік тих перспектив, викликів та можливостей у фаховій підготовці соціальних працівників, які потрібно вирішувати. Вони можуть бути реалізовані за певних умов. При підготовці кадрів за спеціальністю «Соціальна робота» потрібно розвивати професійні особливості особистості, відповідні спеціальності; вести більш загальний огляд професійної діяльності фахівця соціальної роботи; конкретизувати підготовку і спеціалізуватися на певному виді діяльності фахівця соціальної роботи, а також при комплектуванні груп запровадити тестування, з метою врахування особистісних якостей майбутнього спеціаліста соціальної роботи.

Вищевикладене показує, що викликами в підготовці студентів спеціальності «Соціальна робота» є:

1. Надбання якісних компетенцій в сфері соціальної роботи.

2. Сучасність освіти, зв'язок теоретичних знань з практичною діяльністю, використання інтерактивних методів навчання. Велику роль у підготовці кадрів має підбір предметів та курсів, а також можливість їхнього вибору студентами.

3. Важливу роль відіграє підготовка педагогічного складу, існує необхідність спеціальної підготовки самих викладачів, а також зміцнення матеріально-технічної бази навчальних закладів.

4. Облік особистісних якостей абітурієнта через тестування.

Перспективи спеціальності «Соціальна робота» пов'язані з розвитком державної мережі служб соціальної роботи і з розвитком громадських та комерційних організацій, які надають соціальні послуги. Аналіз ринку праці свідчить: найближчі 15–20 років проблема безробіття для фахівців соціальної роботи просто не буде існувати. Потреба в них значно перевищує ту чисельність бакалаврів, спеціалістів та магістрів, яку випускають вищі навчальні заклади України.

Подальші наукові дослідження треба спрямувати на вивчення актуальності різних спеціалізацій в сфері практичної соціальної роботи.

Список використаної літератури

1. **Соціальна робота:** технологічний аспект: Навч. посіб. / За ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
2. **Соціальний** супровід сімей, які опинились в складних життєвих обставинах: Метод. посіб. / І. Д. Зверева, В. О. Кузьмінський, Ж. В. Петрочко та ін. – К. : ДЦСССДМ, 2006. – 84 с.
3. **Завацька Л. М.** Реалізація компетентнісного підходу у фаховій підготовці соціальних педагогів у контексті взаємодії з соціальними інституціями / Л. М. Завацька // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Вип. 133. Серія: Педагогічні науки – Чернігів : ЧНПУ, 2016. – С. 66–69.
4. **Бех І. Д.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті / І. Д. Бех // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технологія. – К. : Генезис. – 2009. – С. 21–24.

Ігнатенко К. В. Сучасні виклики у фаховій підготовці соціальних працівників

У статті розкривається зміст сучасних викликів у фаховій підготовці соціальних працівників. Доводиться необхідність реформи системи освіти задля покращення її ефективності; модернізації освітніх програм та підходів до формування професійних компетенцій у студентів. Компетентнісний підхід визначається як інтегрована характеристика якостей особливості, результат підготовки майбутнього спеціаліста для виконання певної професійної діяльності в предметно-особистісних областях (компетенціях), який визначається необхідним обсягом та рівнем знань, вмінь у певному виді діяльності.

Ключові слова: виклики в освіті; компетентність; професійна підготовка соціальних працівників; формування знань, вмінь та навичок; особистісні якості.

Игнатенко Е. В. Современные вызовы в профессиональной подготовке социальных работников

В статье раскрывается содержание современных вызовов в профессиональной подготовке социальных работников. Доказывается необходимость реформы системы образования ради повышения её эффективности; модернизации образовательных программ и подходов к формированию профессиональных компетенций у студентов. Компетентностный подход определяется как интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки будущего специалиста для выполнения определенной профессиональной деятельности в предметно-личностных областях (компетенциях), который определяется необходимым объемом и уровнем знаний, умений в определенном виде деятельности.

Ключевые слова: вызовы в образовании; компетентность; профессиональная подготовка социальных работников; формирование знаний, умений и навыков; личностные качества.

Ihnatenko K. Current Challenges in Professional Training of Social Workers

The article reveals the contents of current challenges in the professional training of social workers. First – the achievement of quality of competence in the field of social work. The second challenge – competence is reflected in the person of acquired knowledge (general, professional, specialized), which should have a social work professionals. The third challenge – is defined by us as dependence or the ratio of successful operation, the tasks required of the time that the student is in practice. The most effective skills are formed on the basis of deep understanding of the students what they should do, interest in mastering operations, knowledge of their errors, and timely approval and reward success. The necessity of improving the efficiency of education reform and modernization of educational programs and approaches to the development of professional competencies in students. Competence is defined as an integrated approach for quality features, the result of training of future specialists to perform certain professional activities and personal subject areas (competence), defined the necessary scope and level of knowledge, skills in a particular field of activity.

Key words: Challenges in education; competence; training of social

Стаття надійшла до редакції 29.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 378:004.42

С. М. Калаур

**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ
ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОНФЛІКТІВ
В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВНЗ**

Вищі навчальні заклади України потребують внесення педагогічних інновацій, які б змоги суттєво вплинути на процес формування професійної підготовки майбутніх фахівців. Зважаючи на те, що соціальна сфера одна із найбільш складних підсистем українського суспільства, на роботу у її соціальні структури повинні прийти фахівці нової формації. Сьогодні стратегічна мета розвитку вищих навчальних закладів України полягає у професійній підготовці такого професіонала, що здатний до самореалізації та саморозвитку. Виходячи з цього, необхідно докорінно змінити стратегію освітнього процесу у ВНЗ таким чином, щоб «конкурентоздатність фахівця з вищою освітою базувалася не на сумі засвоєних під час навчання знань, а на умінні їх творчого застосування та здатності самостійно поповнювати і здобувати» [5, с. 23].

Майбутні фахівці, що прийдуть на роботу в соціальну сферу, повинні бути готовими до попередження і розв'язання значної кількості різноманітних конфліктів як особистісного так професійного спрямування. А тому, ще під час навчання у ВНЗ у студентів доцільно формувати готовність до розв'язання конфліктів, а провідною ідеєю організації усього навчального процесу вважаємо забезпечення безперервності цього процесу.

Аналіз попередніх досліджень засвідчує, що дослідження головних причин виникнення конфліктів, характеристика суб'єктів взаємодії, механізми розв'язання конфліктів перебували в центрі уваги науковців (Н. Грішина, В. Журавльова, Т. Ковшечнікова, М. Пірен, М. Цюрупа, Г. Щедровіцький та ін.). Однак, в Україні не проводилися комплексні наукові дослідження, які б стосувалися розробки цілісної системи формування готовності у майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності під час неперервної освіти в системі «коледж – ВНЗ»; не була предметом окремого вивчення методика проектування освітнього середовища в контексті інноваційних педагогічних технологій. Ці аспекти й були покладені в основу написання статті.

Отже, було поставлено за мету дослідити зміст системного підходу та провести аналіз найбільш перспективних методів, які доцільно використовувати під час професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

У своїй професійній діяльності майбутній фахівець соціальної сфери займається реалізацією соціального захисту соціально незахищених верств населення (безробітних, бездомних, хворих на віл-інфекції, звільнених з місць позбавлення волі. У його посадові обов'язки також буде входити робота з різними соціальними, віковими, релігійними, етнічними групами і окремими особами. З огляду на це він має володіти основами організаційно-управлінської, дослідницько-аналітичної діяльності, а також мати високий рівень професійної компетентності у розв'язанні конфліктних ситуацій у соціальній сфері.

Зупинимось на змісті наукової дефініції «професійна компетентність». Встановлено, що професія це вид трудової діяльності особи, яка володіє комплексом теоретичних знань і практичних навичок в конкретній сфері. Зокрема наукову дефініцію «професійна компетентність» О. Овчарук [4] трактує як єдність теоретичної та практичної підготовки студентів, що передбачає поєднання знань із професійно значущими особистісними якостями. Професійна компетентність це складне утворення, яка формується у процесі професійної підготовки та «проявляється, розвивається і вдосконалюється у професійній діяльності, залежить від видів теоретичної, практичної та психологічної підготовки, особистісних, професійних та індивідуально-психічних якостей, цінностей, змісту та особливостей цієї діяльності» [6, с. 6]. Тільки цілеспрямоване поєднання теоретичної та практичної підготовки фахівців сприятиме формуванню професійної компетентності.

Професійна компетентність виступає першоосновою професіоналізму особистості та тісно пов'язана із успішною діяльністю. у цьому контексті світова наукова спільнота виокремила чотири основні професійні компетентності: здатність навчатися впродовж життя – професійно-методична компетентність (learning to know); здатність виконувати професійну діяльність – компетентність професійної діяльності (learning to do); уміння жити в суспільстві – соціально-комунікативна компетентність (learning to live together); становлення людини як особистості – особистісна компетентність (learning to be).

Професійна компетентність виступає у ролі суттєвого позитивного результату освіти та передбачає готовність фахівця ефективно організовувати свої внутрішні та зовнішні ресурси для розв'язання поставленого професійного завдання. Професійну компетентність майбутнього фахівця соціальної сфери доцільно розглядати як інтегральну складову для якої характерні культура праці та міжособистісної взаємодії, уміння ініціативно й творчо розв'язувати професійні проблеми та конфліктні ситуації. Професіонал, що працюватиме у соціальній сфері має бути мобільним, уміти генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність, використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем та професійних й особистісних конфліктів. Таким

чином, у структурі професійної компетентності чільне місце займає готовність до розв'язання конфліктів.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що сформована готовність до розв'язання конфліктів включає, насамперед, теоретичні знання з конфліктології, комплекс сформованих практичних умінь та навичок діагностики конфлікту у професійному середовищі на початковій стадії виникнення та застосування конструктивних технологій під час його розв'язання. Відзначимо, що проведені нами дослідження виявили певні суперечності між: вимогами, що ставляться з боку організації професійної підготовки у зв'язку із модернізацією освітньої галузі та у змісті вимог з боку роботодавців (при модернізації соціальної сфери) і з боку суспільства (перегляд іміджу професій) та дещо застарілими підходами, які ще зберігаються у підготовці фахівців; необхідністю проектувати процес цілісної неперервної професійної підготовки у відповідності з державним освітнім стандартом, освітньо-кваліфікаційною характеристикою і недостатньою підготовленістю викладацького складу навчальних закладів до цієї предметно-методичної діяльності. На практичному рівні виявлено суперечності між: розвитком конфліктологічної науки, досліджень загального змісту професійної компетентності та недостатньою розробкою сучасних науково обґрунтованих підходів й методик формування професійної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери у розв'язанні конфліктів; посиленням позицій акмеологічного, системного та компетентнісного підходів в освітній парадигмі та інертною традиційною системою організації професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери; перспективою застосування навчально-методичних комплексів на основі хмарних технологій з дисциплін, що формують у студентів готовність до розв'язання конфліктів і недостатнім рівнем використання інтерактивних методів у їхній реалізації.

Необхідність розв'язання визначених суперечностей та багатоаспектність означеного кола питань зумовлюють цілеспрямований науковий пошук найбільш оптимальних педагогічних шляхів, які доцільно покласти в основу їх розв'язання. Першим кроком було проведення констатувального етапу експериментального дослідження, який організовано на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Хмельницького національного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Харківської гуманітарно-педагогічної академії. Отримані результати комплексного анкетування засвідчили, що випускники четвертого курсу, що здобувають освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» соціальної педагогіки та соціальної роботи мають доволі обмежені теоретичні знання в галузі конфліктології, не можуть знайти найбільш оптимальний вихід із складних конфліктних ситуацій, у них несформована «Я-концепція» у зазначеній сфері.

Виходячи з отриманих результатів необхідно в першу чергу навчити своїх студентів:

- 1) встановлювати дійсних учасників конфліктної ситуації;
- 2) компетентно визначити справжню причину виникнення конфлікту;
- 3) аналізувати можливі наскільки, мотиви, цілі, інтереси, особливості характеру усіх суб'єктів конфліктного протистояння;
- 4) швидко на основі валідних методик виявити міжособистісні відносини учасників конфлікту;
- 5) виявити ставлення до конфлікту осіб, які приймають безпосередню та опосередковану участь у конфліктній ситуації.

Під час дослідження висунуто робочу гіпотезу про те, що вагому перспективу у вдосконаленні готовності майбутніх фахівців до розв'язання конфліктів матиме моделювання ігрових ситуацій, які будуть спрямовані на:

- вироблення умінь у контролі власних емоційних станів;
- використання асертивної стратегії поведінки;
- дотримання такту під час діалогу зі опонентами;
- утримування від нав'язування своєї позиції опонентам;
- прогнозування можливих наслідків тиску з боку опонентів;
- використання найбільш доцільних стратегій поведінки в конфлікті, які передбачають найбільш оптимальний вибір між компромісом, співробітництвом, суперництвом, поступками, уникненням.

Встановлено, що налагоджувати взаєморозуміння та партнерські стосунки між учасниками конфліктного протистояння у соціальній сфері доволі складно. У цьому контексті вагомим потенціалом володіють такі методи, як: емпатії, інтроспекції, логічного аналізу. Метод емпатії базується на техніці проникнення у переживання іншої людини. Цей метод може використовувати емоційна особистість що володіє інтуїтивним мисленням та покладається на своє інтуїтивне відчуття. Застосовування методу емпатії під час практичної діяльності допоможе студентам завчасно зупинити інтелектуальні інтерпретації та зрозуміти претензії опонентів. Метод інтроспекції полягає у здатності уявити його думки, почуття, зробити висновки про мотиви та зовнішні подразники його поведінки. Цей метод володіє значним позитивним ефектом, однак межує із загрозою прийняти власні думки та почуття за думки і почуття опонента, а також неправильно відтворити образ свого опонента та його бажання й очікування. Ставлячи себе на місце свого опонента, студентів необхідно навчитися адекватно порівнювати дії та поведінку особистості з реальними уявленнями про неї. На практичних заняттях студенти мають можливість в ігровій формі обмінюватися позиціями із клієнтом. Метод логічного аналізу зорієнтований на людей для яких характерним є раціональне мислення. Цей метод передбачає можливість зрозуміти співрозмовника, відтворити систему інтелектуальних уявлень про нього та конкретну складну життєву ситуацію, в якій він тимчасово потрапив.

Використання методу логічного аналізу дасть змогу передбачити та грамотно попередити велику кількість професійних конфліктів, які можуть виникати під час надання соціальних послуг клієнтам соціальних установ.

У формуванні високого рівня професійної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, які виникатимуть у професійній діяльності вагому роль відіграє науково-виважений підхід до розробки та впровадження системного підходу та розробки цілісної системи. Сутність системного підходу полягає у тому, що на основі розширення системи вводяться додаткові підмоделі, які враховують різноманітні фактори і напрямки в динаміці дослідження. Використання системного підходу передбачає «гносеологічну призму чи особливий вимір реальності» [3, с. 8].

Системний підхід передбачає, що конфліктологічні знання та уміння, які формуються в процесі професійної підготовки повинні бути нерозривно пов'язані між собою та утворювати цілісну систему. На основі напрацювань В. Ягупова [7] виокремлено конкретні правила, яких дотримувалися, впроваджуючи зазначений підхід у професійну підготовку студентів, а саме: структурування змісту теоретичного матеріалу та його логічний розподіл; перехід від простих форм і засобів до більш складних; чітке виокремлення головного у навчальному матеріалі, який вивчають студенти; врахування особливостей майбутньої професійної діяльності під час вивчення теоретичного матеріалу з конфліктології. Системний підхід покладено в основу розробки системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності.

Системний підхід дозволяє вибудувати чітку та логічну послідовність форм і методів професійної підготовки студентів до діяльності з розв'язання професійних конфліктів. На основі системного підходу професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників розглядається у системному взаємозв'язку мети, завдань, організації підготовки, методичного забезпечення та спрямований на конкретний результат – високий рівень готовності до зазначеного виду діяльності. Він базується на послідовності в організації навчального процесу. Системний підхід передбачає:

- чітке визначення сутності понять «система»;
- дослідження складових системи;
- використання процедури моделювання для розробки та побудови моделі системи формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності;
- експериментальну перевірку ефективності системи.

У енциклопедії освіти [2] відзначено, що «система підготовки фахівця виступає засобом, спрямованим на реалізацію мети» [2, с. 516]. Наукову дефініцію «система» у філософському словнику трактують як категорію, що відображає не щось окреме і неподільне, а передбачає суперечливу єдність багатьох і водночас цілого. З педагогічної точки зору система розглядається

науковцями як сукупність певної кількості елементів, кожний із них впливає на поведінку цілої системи, однак жоден із конкретних елементів, у разі самостійного існування, такого впливу не має.

Отже, наукову дефініцію «система» слід розглядати як сукупність конкретних елементів, які визначають вид діяльності та сприяють досягненню загальної мети через взаємозв'язок та взаємозумовленість складових елементів, які використовуються. У процесі дослідження ми прагнули, щоб розроблена та впроваджена нами система формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів мала вагомий вплив на якість професійної підготовки.

Система професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності повинна мати конкретну структуру та складатися з певних структурних елементів. Коротко зупинимося на характеристиці підходів до виокремлення структурних складових системи, які будуть покладені в основу формування високого рівня готовності майбутніх фахівців соціальної сфери у зазначеному напрямку. За основу було взято розуміння Ю. Галагузової про те, що система повинна включати «певну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого і умисного педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями; забезпечує виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних функцій; сприяє досягненню поставлених цілей розвитку людини» [1, с. 73].

Вважаємо, що структурні складові системи повинні відображати внутрішні та зовнішні зв'язки між складовими та забезпечувати дієвість усього процесу формування професійної готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Тобто, розроблена нами система формування готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів у професійній діяльності включає конкретну сукупність взаємопов'язаних принципів, підходів, методів, форм, які мають суттєво впливати на формування усіх компонентів, критеріїв та показників готовності.

Грунтовне вивчення студентами сутності та специфіки професійних конфліктів, які можуть виникати у соціальній сфері підвищать їх загальну професійну компетентність. У цілому теоретичні знання та практичні уміння дадуть змогу майбутнім фахівцям, що працюватимуть у соціальній сфері, попереджувати появу професійних конфліктів та надати кваліфіковані практичні рекомендації по усуненню конфліктних ситуацій; уникати деструктивних конфліктних ситуацій; виходити з конфліктів, досягаючи консенсусу; відстоювати свою позицію та аргументовано дотримуватися обраного курсу в організації допомоги клієнтам.

Формування високого рівня готовності майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів передбачає наявність в єдиній системі конкретних підсистем, кожна з яких має об'єднувати

визначені складові. Передбачаємо, що впровадження системного підходу та розробка й впровадження системи у професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів та соціальних працівників матиме позитивний вплив на формування у них готовності до розв'язання конфліктів.

Список використаної літератури

- 1. Галагузова Ю. Н.** Теория и практика системной профессиональной подготовки социальных педагогов : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Галагузова Юлия Николаевна. – М., 2001. – 373 с.
- 2. Енциклопедія освіти** / [Акад. пед. наук України]; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 3. Методы системного педагогического исследования** : учеб. пособ. / под ред. Н. В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.
- 4. Овчарук О. В.** Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека освітньої політики / під заг. ред. Овчарук О. В. – К. : К.І.С., 2004. – С. 6–15.
- 5. Подоляк Л. Г.** Психологія вищої школи : навч. посіб. для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. Ю. Юрченко. – К. : Філі-студія, 2006. – 320 с.
- 6. Ягупов В. В.** Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки НаУКМА [Том 71. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота] : зб. наук. праць / гол. ред. Гірник А. М. – К., 2007. – С. 3–8.
- 7. Ягупов В. В.** Педагогіка : навчальний посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

Калаур С. М. Підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання професійних конфліктів в умовах освітнього процесу ВНЗ

У статті обґрунтовано необхідність професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів, що виникатимуть під час їхньої професійної діяльності. Проаналізовано потребу у теоретичних знаннях та у практичних уміннях у сфері розв'язання професійних та особистісних конфліктів в майбутніх фахівців. Досліджено протиріччя, які є нерозв'язаними у процесі формування у майбутніх фахівців соціальної сфери належного рівня готовності до розв'язання конфліктів. Зосереджена головна увага на характеристиці системного підходу та розробці системи професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до розв'язання конфліктів. Проаналізовано практичні методи, що впливають на формування компетентності студентів у розв'язанні конфліктів.

Ключові слова: майбутні фахівці соціальної сфери, розв'язання конфліктів, системний підхід, система, методи формування.

Калаур С. М. Подготовка будущих специалистов социальной сферы к решению профессиональных конфликтов в условиях образовательного процесса вуза

В статье обоснована необходимость профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к решению конфликтов, возникающих во время их профессиональной деятельности. Проанализированы потребность в теоретических знаниях и в практических умениях в области решения профессиональных и личностных конфликтов в будущих специалистов. Исследованы нерешенные противоречия в процессе формирования у будущих специалистов социальной сферы надлежащего уровня готовности к решению конфликтов. Сосредоточено главное внимание на характеристике системного подхода и разработке системы профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы к решению конфликтов. Проанализированы практические методы, влияющие на формирование компетентности студентов в решении конфликтов.

Ключевые слова: будущие специалисты социальной сферы, решение конфликтов, системный подход, система, методы формирования.

Kalaur S. The Training of Future Specialists of Social Sphere to the Conflict Resolution in Terms of University Education Process

The future expert in his professional activities will be tangent to solving of various personal and professional problems of his clients. So while studying in higher education, it is advisable to form in students the solid theoretical knowledge and practical skills, as well as the abilities to prevent and resolve conflicts. From this position, the leading idea of the whole educational process in higher educational institutions can be considered the providing of continuous training of future bachelors and later masters in that field. The need of theoretical knowledge and practical skills in solving professional and personal conflicts for the future experts was analyzed. Contradictions, that are unresolved in the formation of adequate level of preparedness for conflict resolution for future social sphere experts were investigated. The main attention was focused on the characteristics of a systematic approach and development of the training system for conflict resolution of future social sphere experts. Structural components of the system should reflect internal and external connections between components and ensure the effectiveness of the whole process of formation of professional readiness of the future social sphere experts for conflict resolution. Practices, influencing the students' competence in resolving conflicts, were analyzed.

Key words: future social sphere experts, conflicts resolution, systematic approach, system, method of formation.

Стаття надійшла до редакції 09.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 378.046

Н. С. Олексюк

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В УКРАЇНІ ЯК ВИМОГА ЧАСУ

Ситуація, що склалася на сучасному етапі розвитку нашої держави, кризові явища у сфері політики, економіки й фінансів, духовності та моралі зумовлюють необхідність посилення соціального захисту людей, які опинилися в складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати. Одним із пріоритетних напрямів у цій важливій роботі є соціальна реабілітація означеної категорії осіб та професійна підготовка фахівців відповідної кваліфікації.

Актуальність підготовки соціальних реабілітологів в Україні визначається концептуальними завданнями необхідності реалізації: Законів України («Про державні соціальні стандарти і державні соціальні гарантії», «Про соціальні послуги», «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні», «Про реабілітацію інвалідів в Україні», «Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ», «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», «Про охорону дитинства», «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», «Про основи соціального захисту бездомних осіб і безпритульних дітей», «Про попередження насильства в сім'ї», «Про боротьбу з тероризмом», «Про протидію торгівлі людьми», «Про статус ветеранів війни, гарантії їх соціального захисту»), постанови Кабінету Міністрів України «Про заходи щодо вдосконалення соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю», Загальнодержавної програми «Національний план дій щодо реалізації Конвенції ООН про права дитини», Наказу Міністерства соціальної політики України «Про затвердження Переліку соціальних послуг, що надаються особам, які перебувають у складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати», інших нормативно-правових актів, що регулюють правовідносини у цій сфері, та міжнародних договорів України, згода на обов'язковість яких надана Верховною Радою України [1].

Потреба у підготовці фахівців за спеціальністю «Соціальна реабілітація» в Україні визначається розширенням мережі соціальних служб, спеціалізованих навчальних закладів та закладів соціального захисту. Так, лише у системі освіти сьогодні функціонує понад 300 (близько 75 тис. учнів) загальноосвітніх шкіл-інтернатів, з яких 50 (близько 9 тис. учнів) – для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування; 60 (близько 14 тис. учнів) загальноосвітніх

санаторних шкіл-інтернатів; 12 шкіл та училищ (близько 400 вихованців) соціальної реабілітації; 380 (близько 45 тис. учнів) загальноосвітніх навчальних закладів (школи, школи-інтернати) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, з яких для розумово відсталих – 226 (близько 27 тис. учнів), для сліпих – 6 (близько 0,8 тис. учнів), для дітей зі зниженим зором – 28 (близько 4 тис. учнів), для глухих – 30 (близько 2,9 тис. учнів), для дітей зі зниженим слухом – 26 (близько 3 тис. учнів), для дітей з порушенням опорно-рухового апарату – 20 (близько 2 тис. учнів), для дітей з тяжким порушенням мовлення – 16 (близько 3 тис. учнів), для дітей, які потребують інтенсивної педагогічної корекції – 33 (близько 4,5 тис. учнів). З початку 2016/2017 навчального року в понад 20 експериментальних закладів працюють 49 експериментальних класів/груп інтегрованого навчання, які налічують 178 дітей з особливими освітніми потребами. Крім того, в системі Міністерства освіти і науки України функціонує 115 дитячих будинків, в яких утримується близько 6 тис. дітей дошкільного та шкільного віку [2].

Поряд з цим, не можна не згадати про такі нові для нашої країни категорії осіб, допомогу яким повинні надавати соціальні реабілітологи, як: учасники антитерористичної операції та їх сім'ї, постраждалі військовослужбовці і їх родини, переселенці. Лише в Тернопільській області проживають близько 3,5 тис. осіб, які захищали незалежність, суверенітет й територіальну цілісність України та брали безпосередню участь в антитерористичній операції. 83 військовослужбовці, вихідці з Тернопільщини, загинули в ході її проведення, а 127 чоловік стали інвалідами чи частково втратили працездатність. На обліку служб соціального захисту області перебувають 2424 сім'ї та окремі особи даної категорії, 385 дітей, батьки яких є учасниками антитерористичної операції та 17 неповнолітніх дітей, батьки яких у ній загинули. Окрім того, Тернопільська область стала новою домівкою для майже 2700 внутрішньо-переміщених осіб [3].

Варто також зазначити, що в Україні на сьогодні налічується 148 установ виконання покарань, які належать до сфери управління Державної пенітенціарної служби (без урахування окремих регіонів Донецької, Луганської областей та Криму). В українських в'язницях утримується 61 тис. 132 засуджених та осіб взятих під варту. В основному із засудженими працюють співробітники відділу безпеки, які відповідають за оперативну обстановку (профілактику та попередження правопорушень, пошук винних у вчиненому правопорушенні) й начальники загонів (співробітники, які здійснюють функції соціального педагога, вихователя), але, як правило, засуджені потребують допомоги саме кваліфікованих фахівців соціальної реабілітації [2].

За даними Міністерства праці та соціальної політики України, в закладах та організаціях, які безпосередньо або опосередковано здійснюють соціальну реабілітацію, працюють більше 550 тисяч осіб, лише 1/3 з яких мають відповідну фахову підготовку. Варто зазначити, що лише в

Тернопільській області функціонують: 8 центрів соціальної реабілітації дітей-інвалідів (з них 4 центри ранньої соціальної реабілітації), 1 центр соціально-психологічної реабілітації дітей, 4 центри медико-соціальної реабілітації дітей-інвалідів, 7 психоневрологічних дитячих будинків-інтернатів, 10 загальноосвітніх санаторних шкіл-інтернатів для дітей з різними видами захворювань, 20 територіальних центрів соціального обслуговування (надання соціальних послуг), 1 геріатричний пансіонат, 1 хоспіс (заклад паліативної допомоги), 1 госпіталь ветеранів війни, 4 реабілітаційні центри для бійців АТО, 2 реабілітаційні центри для алко- та наркозалежних та 4 виправні колонії, в яких не вистачає професійно підготовлених соціальних реабілітологів [3]. Отже, ринок праці соціально-реабілітаційної сфери як в Україні в цілому, так і в Тернопільській області, зокрема, недостатньо забезпечений відповідними професійними кадрами.

Проблема професійної підготовки фахівців соціальної сфери широко висвітлена у наукових роботах С. Грищенко, І. Доброскок, І. Звереві, А. Капської, О. Карпенко, Л. Міщик, В. Поліщук, В. Савченка, С. Харченка та ін. Проте специфіка підготовки майбутніх соціальних реабілітологів залишається сьогодні малодослідженою, а, отже, потребує уваги з боку науковців. Тому метою даної статті є обґрунтування необхідності та висвітлення змісту й особливостей професійної підготовки фахівців соціальної реабілітації в Україні.

Соціальна реабілітація – це комплекс заходів, спрямованих на налагодження (відтворення) порушених (втрачених) особою (групою осіб) суспільних зв'язків і відносин; формування (відновлення) її соціального статусу; забезпечення соціальної адаптації та реалізації у суспільстві; досягнення певної соціальної незалежності [4, с. 77; 5, с. 384]. Неодмінною умовою соціальної реабілітації є культурна самоактуалізація особистості, її активна робота над своєю соціальною досконалістю. Та якими б сприятливими не були умови, результати соціальної реабілітації залежать від багатьох обставин, а також від професіоналізму фахівців, які допомагатимуть особистості змінюватись [4, с. 80].

Погоджуємось із думкою В. Самойленко, що професіоналізм, як високий стандарт цілеспрямованої діяльності соціального реабілітолога, виражається передусім у її стабільності і результативності, в ефективному індивідуальному стилі та характеризується як об'єктивними (визначаються його відповідністю професії, особистим внеском у соціальну практику, здатністю фахово розв'язувати проблеми клієнта, надавати допомогу різним групам населення, рівнем фахових знань, умінь і навичок), так і суб'єктивними показниками (залежать від особливостей перебігу основних психічних процесів, сформованості комунікативних навичок, уміння діяти у складних і неординарних фахових ситуаціях тощо) [6, с. 130]. Таким чином, професіоналізм фахівця соціальної реабілітації – це поєднання знань, умінь, навичок та досвіду, що формується у процесі як професійної підготовки майбутнього спеціаліста, так і під час його практичної діяльності.

Професійна підготовка майбутнього фахівця – це здобуття ним кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю [7, с. 9]. Виходячи із сутності проблем, які повинен вирішувати професіонал у сфері соціальної реабілітації, метою професійної підготовки фахівця означеної кваліфікації є: оволодіння систематизованими знаннями (про теоретичні засади соціальної реабілітації; специфіку реабілітаційної роботи з різними соціальними групами; види та рівні реабілітаційної роботи; вимоги до фахівця, який здійснює соціальну реабілітацію); формування умінь (надавати допомогу особам, які потребують соціальної реабілітації та адаптації; здійснювати реабілітаційну роботу з різними соціальними групами; налагоджувати зв'язки з усіма можливими суб'єктами реабілітаційної допомоги) і навичок (соціально-психологічного і ситуаційного аналізу; діагностики умов і рівня життєдіяльності різних соціальних категорій і груп населення; презентації своїх ідей перед різними групами; написання звітів, проектних заявок); наявність необхідних особистісних професійних якостей (відповідних психофізіологічних характеристик (психічних процесів і станів, емоційних й вольових проявів); психологічних якостей, що характеризують соціального реабілітолога як особистість (самоконтроль, самокритичність, самооцінка власних вчинків, стресовитривалість); психолого-педагогічних якостей, від яких залежить особиста привабливість фахівця (комунікабельність, емпатійність, атрактивність, красномовність, креативні здібності (творчість спеціаліста) та ціннісно-мотиваційний аспект (морально-етичні орієнтири)) [4, с. 84–85; 9, с. 6–7].

Для досягнення означеної мети, професійна підготовка майбутнього соціального реабілітолога повинна характеризуватися взаємоузгодженням її компонентів: теоретичної й практичної підготовки із суспільних наук, педагогічних, психологічних, спеціальних дисциплін, навчальних і виробничих практик, волонтерської діяльності. Саме тому можемо стверджувати, що така підготовка включає підсистеми: загальнопрофесійну, загальнокультурну та спеціальну (власне предметну). Кожний компонент загальної системи професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної реабілітації виконує свої завдання і забезпечує формування його професійної готовності. На основі аналізу наукових досліджень О. Карпенко [7, с. 61–64] та досвіду роботи, можемо виокремити три основні етапи професійної підготовки майбутнього фахівця соціальної реабілітації: орієнтаційний, теоретичний та практичний (діяльнісний).

Згідно з сучасною європейською моделлю вищої школи, система підготовки майбутніх фахівців повинна втілюватися на умовах міждисциплінарного підходу, що забезпечує системне мислення, спрямовує професійну компетентність майбутнього фахівця до розуміння сутності та визначення ефективних напрямів попередження й вирішення соціальних проблем. Ураховуючи різні підходи науковців до трактування змісту професійної підготовки фахівця соціальної сфери [5, с. 48–49; 7, с. 96–98] та специфіки практичної діяльності [8, с. 75] нами було

визначено такі особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної реабілітації, як: формування у майбутніх спеціалістів стійкої професійно-орієнтованої мотивації до опанування професійно значимих знань, умінь і навичок; організація педагогічного процесу, спрямованого на розвиток професійної готовності майбутнього фахівця до роботи з людьми, які опинилися перед необхідністю соціальної реабілітації; наближення професійної підготовки студентів до практичної діяльності, шляхом використання у процесі навчання активних форм, методів, прийомів та інноваційних засобів; залучення студентів до волонтерської роботи; розробка відповідного організаційно-методичного забезпечення для формування у майбутніх соціальних працівників професійної компетентності щодо означеного виду професійної діяльності; налагодження співпраці між різними ланками системи професійної підготовки майбутніх фахівців (вищим навчальним закладом, органами державного управління, соціальними службами, закладами соціальної реабілітації, громадськими, релігійними організаціями та волонтерами).

Результатом навчально-виховного процесу є професійна готовність фахівця соціальної реабілітації, яку ми визначаємо як сукупність взаємопов'язаних рис (особистісних, професійних, спеціальних), уміння застосовувати їх у процесі соціальної реабілітації, досконале володіння теоретичними знаннями і практичними навичками, здатність творчо вирішувати проблеми, нести відповідальність за наслідки своєї роботи, а також професійне зростання шляхом постійного саморозвитку, самовдосконалення та самоосвіти [9, с. 347].

До шляхів оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної реабілітації відносимо: побудову педагогічного процесу на засадах особистісно-діяльнісного підходу; виокремлення відповідної складової в змісті варіативної частини професійної освіти й розробка на цій основі спецкурсів; професійну спрямованість змісту усіх дисциплін; творче спрямування самостійної роботи студентів; залучення майбутніх фахівців до науково-дослідницької діяльності у відповідній галузі; організацію різноманітної позааудиторної роботи; наступність у діяльності викладачів кафедри щодо реалізації мети й виконання завдань професійної підготовки фахівців соціальної реабілітації інвалідів [9, с. 348].

Таким чином, професійна підготовка майбутнього соціального реабілітолога є складним багатограним процесом формування особистості професіонала, що забезпечується усіма наявними в освітньому закладі засобами і передбачає його готовність до означеного виду професійної діяльності. Проведене нами дослідження не охоплює увесь процес професійної підготовки фахівців соціальної реабілітації: у майбутньому слід проаналізувати її вітчизняний і зарубіжний досвід та виявити можливості його використання на сучасному етапі розвитку професійної освіти; дослідити зміст, форми і методи професійної підготовки соціальних реабілітологів та виявити її специфіку щодо різних категорій осіб тощо.

Список використаної літератури

1. Законодавство України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.uarpravo.net. **2. Соціальний захист пільгових категорій осіб** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.rada.gov.ua. **3. Мережа закладів соціального захисту та обслуговування** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.kmu.gov.ua. **4. Мосійчук Т. Є.** Поняття соціальної реабілітації та його соціологічне обґрунтування. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики / Тетяна Євгенівна Мосійчук / Міжвузівський збірник. – Випуск 6-7. – Одеса : Астропринт, 2000. – С. 77–86. **5. Зверєва І. Д.** Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / За заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. – Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. – 536 с. **6. Самойленко В. Б.** Медична і соціальна реабілітація : підручник / В. Б. Самойленко, Н. П. Яковенко, І. О. Петряшев [та ін.]. – К. : Медицина, 2013. – 463 с. **7. Карпенко О. Г.** Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти: науково-методичний та організаційно-технологічний аспекти : монографія / О. Г. Карпенко – Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : Коло; Дрогобич, 2007. – 374 с. **8. Баранов В. В.** Соціальний педагог у закладі соціальної реабілітації: основні напрямки діяльності / В. В. Баранов // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №6. – С. 74–78. **9. Oleksiuk N.** Theoretical bases of professional training of social rehabilitation specialists on the disabled in Ukraine / Prospects for development of education and science: Collection of scientific articles. – Academic Publishing House of the Agricultural University Plovdiv, Bulgaria, 2016. – P. 346–348.

Олексюк Н. С. Професійна підготовка фахівців соціальної реабілітації в Україні як вимога часу

У статті розкрито актуальність соціальної реабілітації людей, які опинилися в складних життєвих обставинах і не можуть самостійно їх подолати, спрямованої на налагодження порушених особою суспільних зв'язків, відновлення її соціального статусу, забезпечення соціальної адаптації та реалізації у суспільстві, а також на досягнення нею певної соціальної незалежності. Описано мережу спеціалізованих навчальних закладів та закладів соціального захисту різних категорій осіб, які опинилися в складних життєвих обставинах. Особливу увагу приділено професійній підготовці кваліфікованих спеціалістів, як важливій умові ефективності процесу соціальної реабілітації, а саме: подано перелік нормативно-правових актів, що регулюють відносини в означеній сфері; визначено мету та компоненти професійної підготовки соціальних реабілітологів; виділено основні етапи та особливості професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної реабілітації; охарактеризовано результат цієї підготовки та передбачено шляхи її оптимізації.

Ключові слова: соціальна реабілітація, фахівець, професійна підготовка, професійна готовність.

Олексюк Н. С. Подготовка специалистов социальной реабилитации в Украине как требование времени

В статье обусловлена актуальность социальной реабилитации людей, которые оказались в трудных жизненных условиях и не могут самостоятельно их преодолеть, направленной на налаживание связей личности с общественностью, восстановление её социального статуса, социальной адаптации и реализации в обществе, а также на достижение определенной социальной независимости. Описана сеть специализированных учебных заведений и учреждений социальной защиты различных категорий лиц, которые оказались в трудных жизненных условиях. Особое внимание уделяется подготовке специалистов, как одного из важных условий эффективности процесса социальной реабилитации, а именно: указан перечень правовых актов, регулирующих отношения в исследуемой области; определены цели и компоненты подготовки социальных реабилитологов; выделены основные этапы и особенности обучения будущих специалистов; охарактеризован результат этой подготовки и пути её оптимизации.

Ключевые слова: социальная реабилитация, специалист, профессиональная подготовка, профессиональная готовность.

Oleksiuk N. Training of Specialists of Social Rehabilitation in Ukraine as a Requirement of Time

The article reveals the relevance of the social rehabilitation of people who found themselves in difficult circumstances and may not own them, aimed at establishing a disturbed person public relations, restoring her social status, social adaptation and implementation in the society, and also to reach a certain social independence. It describes the network of specialized educational institutions and institutions of social protection of the various categories of persons who found themselves in difficult circumstances. Special attention is paid to the training of qualified professionals as an important condition of efficiency of social rehabilitation process, namely: listed legal acts, regulating relations in the specified field; defined purpose and components of training social rehabilitators; highlighted the main stages and features of professional training of future social rehabilitation specialists (the formation of the future specialists sustained professionally-oriented motivation; development of professional readiness of future expert; the approach of training students to practical activity; attracting students to volunteer work; the development of an appropriate organizational and methodological support; cooperation between higher education institution, bodies of state administration, social services, institutions of social rehabilitation, community, faith-based organizations and volunteers); described the result of this training and ways to optimize it.

Defined prospects of further scientific research in the field of professional training of future social rehabilitation specialists.

Key words: social rehabilitation, specialist, professional training, vocational readiness.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

УДК 378.147:37.013.42

Н. Л. Отрошенко

**ДЕЯКІ ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ОРІЄНТИРИ
ЩОДО ПРОФОРІЄНТАЦІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В НОВІЙ ШКОЛІ**

Концепцію «Нової української школи» – ідеологію реформи середньої освіти, що почне діяти в 2018 році, 18 серпня 2016 року під час педагогічної конференції «Про підсумки розвитку дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійно-технічної освіти у 2015/2016 н.р. та завдання на 2016/2017 н.р.» в Будинку Уряду презентувала міністр освіти і науки України Лілія Гриневич.

Ми повністю підтримуємо педагогічну думку міністра, що завдання держави – кожній дитині дати доступ до якісної освіти. Завдання України в тому, щоб побудувати суспільство освіченого загалу, бо кожна дитина, не залежно від її здібностей, має право на успіх в житті, на максимальне розкриття власних здібностей, яке може запропонувати якісна освіта. Освіта є ключовим елементом національної безпеки, а людина – це найцінніший актив держави. Маємо перетворити освіту на чинник економічного зростання, джерело національної єдності, засіб соціального просування кожного громадянина [8].

Функціонування сучасного українського суспільства вимагає особистостей, які здатні адаптуватися до надзвичайно складних умов життєдіяльності, ринкової економіки, боротьби за вищий (кращий) статус у суспільстві, систематично оволодівати новими знаннями, навичками і вміннями, способами діяльності, долати перешкоди, досягаючи поставленої мети, при цьому не зашкоджуючи власному психічному здоров'ю й зберігаючи психологічну стійкість. Безперечно, йдеться про конкурентоспроможну особистість.

Таким чином, стверджуємо, що зараз існують суперечності між потребою ринкової економіки в конкурентоспроможних фахівцях, успішних особистостях, вимогами до характеру й змісту професійної орієнтації в школі, з одного боку, і реальною підготовленістю школярів у цьому напрямку – з іншого.

Профорієнтаційній проблематиці приділяють увагу дослідники різних наук – філософії, економіки, соціології, медицини, психології й педагогіки (К. Абульханова-Славська, В. Андрєєв, О. Грішнова, О. Давидова, О. Джура, В. Дрижак, Є. Климов, А. Ковальова, Л. Користильова, Г. Костюк, В. Левін, Є. Павлетюнков, К. Платонов, Е. Рутенбург, Л. Рябова, І. Прокопенко, Т. Ніколаєва, В. Хільковець й ін.).

Отож, *мета* нашого наукового пошуку – визначення деяких теоретико-практичних орієнтирів для профорієнтаційної роботи соціальних педагогів в новій школі.

Ми запропонували старшокласникам дати відповідь одним словом на такі питання: ким буду?, чим займатимуся?, як працюватиму?, де працюватиму?, у яких умовах? Інакше кажучи, ми намагалися з'ясувати, які конкретні способи діяльності професійного дорослого життя, які види робіт старшокласники для себе обрали. Цікаво, що майже всі вказували на те, що завдання містить ідентичні питання: ким буду? і чим займатимуся? Проаналізувавши дані, ми впевнилися в правильності нашого припущення про те, що молоді люди знають, ким вони бажають бути, а ось, що вони робитимуть й, головне, як, де й у яких умовах, вони не знають.

Учні та й їхні вчителі й батьки чомусь вважають, що це просте питання, відповідь на яке знайдеться свого часу майже сама собою. На жаль, це не так. Це питання не лише професійної, але й особистісної актуалізації, й вирішуватися воно повинно з моменту народження дитини й протягом усього її життя. Кожен з нас приходить у цей світ, щоб бути потрібним, корисним, затребуваним. Мабуть, немає для людини більш важливої проблеми, ніж проблема бути потрібним комусь: рідним і близьким, друзям, колегам по роботі чи навчанню, знайомим і незнайомим людям. У цьому зв'язку для нас важливо з'ясувати, якою мірою навчання в школі, уроки, стосунки учня й учителя, учнів між собою можуть втілювати й дійсно втілюють реальну життєво необхідну затребуваність для юнацької самосвідомості, яка шукає себе в цьому світі. Відповідь узагалі-то очевидна. Якщо мати на увазі офіційне, формальне життя учня, то для більшості можливість такого втілення – мінімальна. За мовчазною згодою дорослих питання про затребуваність відкладається до закінчення школи. Відзначимо принагідно, що вступ до ВНЗ ніякої реальної актуалізації не привносить, лише продовжує термін очікування реальної, дійсної затребуваності. Кому не відомо правило шкільного життя: підрости, накопич знань, закінчи школу, а потім уже... А що потім? Правило все живе, діє, хоча дорослі знають, що ніяких чудес потім не трапляється. Не підготовлений до реального життя, реальних труднощів, не конкурентноспроможний дорослий вимушений вчитися бути конкурентноспроможним знову. І як часто це вже виявляється пізно. Сьогодні більшість випускників шкіл ідуть до ВНЗ «з предмета», тобто, орієнтуючись на ту чи іншу систему знань. Власне, проблему професійного вибору обговорюють сьогодні не лише старшокласники, але і їхні батьки та фахівці саме як проблему професійної орієнтації, проблему вибору вузівської спеціальності. Це закономірно, бо

люди ще не звикли до вимог сучасного ринку праці. Раніше відсутність конкуренції, матеріальної потреби (і можливостей) не змушувала всерйоз замислюватися про ринкову цінність знання самого себе, про необхідність володіння способами застосування цього знання, про різницю цих способів, які користуються й не користуються попитом на ринку праці, про просування й самопросування, тобто, про ресурсність нашої освіти [1, с. 5].

У країнах з розвинутою ринковою економікою «людські ресурси» виділяють і протиставляють «природним ресурсам» саме для того, щоб підкреслити визначальну роль на ринку людини, її ринкових ресурсних можливостей, для того, наголосити на визначальній ролі людського капіталу в суспільстві. Тому всі без винятку держави, які здобули досвід ринкового розвитку, оголошують пріоритетним напрямом саме розвиток у суспільстві людських ресурсів. У цих країнах постійно впроваджують національні програми розвитку людських ресурсів, удосконалюють інфраструктуру, яка реально забезпечує такий розвиток. У нашій державі тільки прокидається усвідомлення освіти, яка користується попитом на ринку праці. Але сучасним школярам уже сьогодні потрібна така підготовленість до дорослого життя, яка дозволить бути конкурентноспроможним і, як наслідок – успішним. Не дивно, що на питання: чи погоджуєтеся Ви з твердженням, що розвинута й ефективна система формування людського капіталу в сучасному інформаційному світі перетворюється на головну передумову швидкого й успішного відродження держави (людина – найвища цінність), 98,9% усіх опитаних відповіли «так».

Із сказаного випливає важливий висновок про те, що конкуренція – невід’ємна частина життя сучасного українського суспільства, у якому успіх ні до кого не приходить сам, за нього потрібно боротися. У зв’язку з цим сучасні старшокласники потребують допомоги в активізації самовивчення, відповідних соціально-педагогічних умов для формування адекватної самооцінки й, узагалі, рівня освіти, який надасть можливість кожному випускникові почуватися затребуваним.

У сьогоднішньому діловому й професійному світі гостро необхідні професійно мобільні люди, які готові грамотно приймати самостійні рішення й нести відповідальність за їхнє втілення в життя, здатні успішно й ефективно знаходити й реалізовувати себе в соціально-економічних умовах, що швидко змінюються, у зв’язку з пошуком, плануванням, вибором і влаштуванням своєї професійної кар’єри. Навіть бувала доросла людина, яка пройшла в житті через горнило багатьох проблемних ситуацій, такі питання й вимоги можуть поставити в тупикове, здавалось би, безвихідне становище. Це тим паче справедливо для старших підлітків, які закінчують школу й тільки вступають у самостійне трудове життя. Перед ними такі проблеми постають у всій повноті й рельєфності. Їм вкрай важливо знати про можливі «підводні камені» на шляху до професійної кар’єри, бути готовими не розгубитися, зіткнувшись з ними, уміти з честю розв’язати життєві ситуації, що виникають. Саме тому на педагогах, шкільних психологах, соціальних

педагогах, наставниках підростаючого покоління й, перш за все, на самих учнях, які вступають у життя, лежить величезна відповідальність, пов'язана з входженням сучасної людини у світ професій в умовах ринку праці. Виконання цієї роботи, метою якої є, перш за все, особистісний ріст і розвиток учнів, передбачає можливо більш повне й усебічне використання всього арсеналу накопичених у психології та педагогіці, соціальній педагогіці даних, засобів і методів [2, с. 37].

Сучасна конкурентноспроможна, соціально-успішна людина має бути всебічно розвиненою, ініціативною, підприємницькою, повинна володіти великим запасом знань, умінь, навичок, способами діяльності (ми наголошуємо на цьому), щоб бути затребуваною в умовах нестабільності ринку праці. Ми згодні з більшістю дослідників і припускаємо, що соціально-успішною можна вважати людину, яка володіє сукупністю якостей, що зумовлюють способи мислення й поведінки ділової особистості [3, с. 13]. Соціально-успішна людина повинна вміти формулювати мету, завдання й організовувати діяльність, контролювати власні дії та поведінку, бути здатною відповідати за їхні наслідки, тобто, бути впевненою людиною.

Звичайно, успішності потрібно довго й старанно вчитися, вона не приходить сама собою, без тривалої й кропіткої роботи над собою – своїм характером, освітою, здібностями, звичками. Цю роботу із самовиховання, самоосвіти, саморозвитку кожен виконує самостійно, але, безперечно, у порівнянні себе з іншими, у процесі взаємодії з ровесниками, батьками, педагогами, незнайомими людьми. Школа в цілому й соціальний педагог зокрема повинні допомогти старшокласникам у цій роботі – роботі над собою [4, с. 13].

Профорієнтаційна робота повинна забезпечувати організацію розвивальної діяльності старшокласників, яка базується на взаємодії двох їхніх ролей – суб'єкта виховання й суб'єкта самовиховання, хоча друга не завжди усвідомлена юною особистістю. Як повноправний суб'єкт школяр самостійно будує й реалізує свою діяльність у системі суспільних відносин, набуваючи власного досвіду свідомого користування заданими нормами поведінки [3, с. 35]. Отже, метою системи роботи соціального педагога з соціально-професійної орієнтації учнів загальноосвітньої школи є оволодіння старшокласниками технологіями професійного самовизначення, проектування кар'єрних досягнень у майбутній професійній діяльності. Ми поділяємо й розвиваємо думку науковців про те, що система профорієнтації має бути орієнтована на розвиток у старшокласників інтегральних якостей особистості, які в майбутній професійній діяльності сприятимуть кар'єрним досягненням та успішному життю.

Узагалі, найвища мета соціального виховання – допомогти дитині стати самою собою, прожити власне життя. При цьому завдання вихователя (соціального педагога, учителя, батьків) – зрозуміти дитину як Істину, зрозуміти той єдиний, тільки їй відведений шлях, який веде її до самореалізації. Важливо враховувати різноманітні типології

особистості, не відкидаючи унікальність людини, її «таємницю» [5, с. 17]. Ми глибоко переконані, що кожна людина – унікальне природне створіння й, узагалі, поганих учнів не буває. Лише потрібно знайти індивідуальний підхід до кожного й створити оптимальні умови для успішної соціалізації взагалі й формування та розвитку якостей соціально-успішної, конкурентноспроможної особистості, зокрема.

Досягнення ефективності в процесі соціальної профорієнтаційної діяльності соціального педагога з учнями загальноосвітньої школи можливе у випадку, якщо цей процес буде організований як педагогічна система, яка:

- виходить у своїй меті з положення щодо провідної ролі соціально-педагогічної діяльності у формуванні особистості учня як суб'єкта соціально-професійного самовизначення;

- передбачає етапи формування та розвитку інтегральних якостей конкурентноспроможної особистості опанта як суб'єкта професійного самовизначення (спрямованості, самоусвідомлення, відповідальності й асертивності), наявність яких забезпечує його успішний соціально-професійний та особистісний розвиток;

- спирається на інтерактивні соціально-педагогічні технології формування й розвитку конкурентноспроможної соціально-успішної особистості старшокласника (ділові ігри, тренінги, проектування, презентація тощо);

- спрямована на ефективну взаємодію всіх учасників соціально-педагогічного процесу (і сім'ї в тому числі) на стадії дотрудової соціалізації учнів загальноосвітньої школи.

Необхідність у професійному самовизначенні в старшому підлітковому та юнацькому віці людини відбивається на її потребах, ставленнях, інтересах, емоційному стані, і через це формується певна внутрішня позиція особистості, яку відображено в готовності до профорієнтаційної діяльності. Зростає потреба в набутті цілеспрямованого досвіду профорієнтаційного спрямування для побудови свого життєвого плану. Таким чином, суб'єктом профорієнтаційної діяльності має бути особистість старшокласника.

Орієнтована на особистість старшокласника система профорієнтаційної роботи є однією з найбільш дієвих умов забезпечення розвитку особистості в напрямку її дорослості, здатності до адекватної самооцінки себе, своїх здібностей і можливостей самореалізації в конкретних сферах професійної діяльності [6, с. 344].

Щодо завдань нашого дослідження найбільш цікавою в прикладному плані є робота, виконана під керівництвом Н. Рототасвої, «Школа соціального успеха». Головна мета діяльності навчально-виховного комплексу – виховання Людини, Людини щасливої, успішної. Успішною є та людина, яка «не ховає голову в пісок», а здатна мужньо й стійко зустрічати будь-які неприємності, проявляти необхідну волю й упертість у їх вирішенні [4, с. 15] А для цього людині потрібні, перш за все, знання й досвід.

Школа для сучасної дитини не тільки й не стільки заклад, де вона отримує освіту, скільки середовище її проживання, місце, де вона проводить більшу частину свого часу, спілкується з ровесниками, реалізує значимі для неї потреби в спілкуванні, пізнанні, визнанні й успіхові [Там само, с. 17].

Для успішного вирішення проблеми підготовки молоді до життєвої й професійної кар'єри центральну увагу в організації профорієнтаційній роботі сучасної школи соціальному педагогові потрібно приділяти розробці технологій пошукової діяльності: дослідницької, дискусійної, моделювальної, проектної, рефлексивної, орієнтованої на систематичне вивчення старшокласником себе як самоцінності, соціального простору (оточення), професійної діяльності, ринку праці й, у цілому, – соціокультурних відносин. В основі таких соціально-педагогічних технологій – формування в старшокласників узагальнювальних умінь планування, постановки мети, здатність до самоаналізу, прогнозування, прийняття рішення, аналізу проблем і ситуацій, рефлексії. При цьому генеральною лінією є підхід до освіти як до засобу соціальної безпеки, способу виживання в умовах постійного вибору: через пізнання своїх можливостей розвиток здібностей і самореалізація на всіх стадіях та етапах проектування й закріплення життєвого та професійного шляху.

Одним із варіантів програми дій, який можна розглядати як варіант змістовно-процесуальної моделі професійного самовизначення старшокласників у системі профорієнтації учнів загальноосвітньої школи, вважаємо схему побудови особистої професійної перспективи (ОПП), яка є модифікованим варіантом схеми побудови ОПП, розробленої Є. Климовим, та доповнена ціннісно-моральними й смисловими компонентами. Згідно із М. Пряхниковим, схема побудови ОПП містить такі основні компоненти:

1. Усвідомлення цінності чесної праці (ціннісно-моральна основа самовизначення).
2. Загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації країни та прогнозування її змін (прогнозування престижності професії, яку обирають, та прийнятності того чи іншого способу життя, пов'язаного з певною професією).
3. Усвідомлення необхідності отримання професійної освіти.
4. Загальна орієнтація у світі професійної праці (макроінформаційна основа професійного самовизначення).
5. Усвідомлення головного смислу свого життя й відповідної професійної діяльності.
6. Виділення дальньої професійної цілі (мрії) та її узгодження з іншими важливими життєвими цілями (дозвільними, особистісними, сімейними).
7. Виділення ближніх і найближчих професійних цілей (як етапів і шляхів до дальньої цілі).
8. Знання конкретних виділених цілей: професій, навчальних закладів, місць роботи (мікроінформаційна основа професійного самовизначення).

9. Уявлення про власні недоліки (і про переваги), які можуть вплинути на досягнення намічених цілей.

10. Знання шляхів роботи над собою й підготовка до професійної праці, а також шляхів і способів найбільш оптимального використання своїх переваг для досягнення намічених цілей.

11. Уявлення про можливі зовнішні (об'єктивні) перепони на шляху до цілей (хто й що може завадити).

12. Знання шляхів подолання зовнішніх перепон.

13. Система резервних варіантів вибору на випадок невдачі з основного варіанта.

14. Початок практичної реалізації ОПП, спроба щось зробити понад звичне (наприклад, самостійні заняття, відвідування курсів, заняття з репетитором тощо), що дасть можливість оновити інформацію про ситуації вибору й своєчасно внести в ОПП відповідні корективи [8, с. 41].

Володіння сучасними технологіями та способами діяльності й інтерпретації дійсності, а не формальними знаннями є обов'язковою умовою для фахівця будь-якого профілю, який бажає зробити кар'єру на сучасному міжнародному ринку праці. На реальному ринку клієнт платить не за знання, кваліфікацію, а за реальні види робіт, компетентність їх виконання. Компетентність фахівця визначає не саме по собі знання, а спосіб його застосування на ринку, конвертація цього знання. Міжнародні стандарти ISO – це стандарти компетентності. На ці стандарти орієнтовані країни з розвинутою економікою. Зрозуміло, що в нашій державі не було ринку праці й кваліфікація була прив'язана до посадових функцій на робочих місцях, які фінансували централізовано. Сьогодні фінансує клієнт, а він обирає на ринку компетентність. Потрібні ті, хто не просто уявляє зі слів зміст і значення способів діяльності, інструментів, ресурсів в інтерпретації знань, але розуміє суть справи, тобто, ті, хто володіє вміннями й навичками компетентного здійснення такої інтерпретації у створенні й просуванні проектів у фірмах і компаніях, хто здатний розвивати свої ресурси [1, с. 98].

Отже, конкретні шляхи реалізації ідеї гуманізації умов навчання й виховання – це створення для учнів умов сприятливого мікросередовища, комфортного психологічного клімату в шкільному колективі та вдома, допомога в професійному та особистісному самовизначенні, виховання психологічної стійкості, формування почуття соціально-психологічної захищеності. Саме вирішення цих проблем і є завданням педагогічного колективу та родини старшокласників.

Перспективи подальших наукових розвідок з означеної проблеми вбачаємо у аналізі дотрудової соціалізації учнівської молоді як соціально-педагогічної проблеми.

Список використаної літератури

1. Матвиевский В. Я. Востребованность школьника или как стать ресурсным / В. Я. Матвиевский. – М. : БИФ «Инновац. образ. Центр»,

2001. – 128 с. **2. Психологическое** сопровождение выбора профессии : [науч.-метод. пособие] / [Митина Л. М., Брендакова Л. В., Вачков И. В., Грызлова И. Н. и др.]; под ред. Л. М. Митиной. – [2-е изд., испр.]. – М. : Моск. психол.-соц. ин-т : Флинта, 2003. – 184 с. **3. Чабан Н. І.** Формування морально-вольових якостей ділової людини у старшокласників : [монографія] / Н. І. Чабан. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2004. – 100 с. **4. Школа** социального успеха (Прогнозы. Ожидания. Действительность) / [под общ. ред. Н. А. Реуцкой, Н. А. Рототаевой]. – [4-е изд.]. – М. : Изд-во. МГУП, 2000. – 65 с. **5. Кевля Ф. И.** Прогнозирование личностного развития ребенка в деятельности социального педагога / Ф. И. Кевля. – М. – Вологда : ВГПУ, 2000. – 160 с. **6. Уличний І. Л** Формування потенціалу професійного самовдосконалення старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. Л. Уличний. – К., 2006. – 24 с. **7. Вірна Ж. П.** Основи професійної орієнтації : [навч. посіб.] / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 156 с. **8.** <http://mon.gov.ua/usinovivni/novini/2016/08/18/%E2%80%99Cnam-potriben-ne-tyuning-sistemi/>

Отрошенко Н. Л. Деякі теоретико-практичні орієнтири щодо профорієнтаційної роботи майбутніх соціальних педагогів в новій школі

У статті наголошено, що завдання держави – кожній дитині дати доступ до якісної освіти. Разом з тим, зараз існують суперечності між потребою ринкової економіки в конкурентноспроможних фахівцях, вимогами до характеру й змісту професійної орієнтації в школі, з одного боку, і реальною підготовленістю школярів у цьому напрямку – з іншого. Акцентовано, що конкуренція – невід’ємна частина життя сучасного українського суспільства, у якому успіх ні до кого не приходить сам, за нього потрібно боротися. У зв’язку з цим сучасні старшокласники потребують допомоги в активізації самовивчення, відповідних соціально-педагогічних умов для формування адекватної самооцінки й, узагалі, рівня освіти, який надасть можливість кожному випускникові почуватися затребуваним.

Ключові слова: конкурентноспроможність, соціально-професійне самовизначення, соціально-педагогічна допомога, компетентність.

Отрошенко Н. Л. Некоторые теоретико-практические ориентиры по профориентационной работы будущих социальных педагогов в новой школе

В статье отмечается, что задача государства – каждому ребенку дать доступ к качественному образованию. Вместе с тем, сейчас существуют противоречия между потребностью рыночной экономики в конкурентоспособных специалистах, требованиями к характеру и

содержанию профессиональной ориентации в школе, с одной стороны, и реальной подготовленностью школьников в этом направлении – с другой. Акцентируется, что конкуренция – неотъемлемая часть жизни современного украинского общества, в котором успех ни к кому не приходит сам, за него нужно бороться. В связи с этим современные старшеклассники нуждаются в помощи по активизации самоизучения, соответствующих социально-педагогических условий для формирования адекватной самооценки и, вообще, уровне образования, который позволит каждому выпускнику чувствовать себя востребованным.

Ключевые слова: конкурентоспособность, социально-профессиональное самоопределение, социально-педагогическая помощь, компетентность.

Otroschenko N. Some Theoretical and Practical Guidance on Career Guidance for Future Social Workers at New School

The article stressed that the task of the state - to give every child access to quality education. However, there is contradiction between the need for a competitive market economy experts, the requirements of the nature and content of career guidance at school, on the one hand, and actual preparedness of students in this direction - on the other. In countries with developed market economies "human resources" isolated and contrasted "natural resources" is to emphasize the crucial role in the market of human resource capabilities of its market, in order to emphasize the decisive role of human capital in society. Therefore, all States that have gained experience in market development, announced priority is the development of society in human resources. The attention that the competition - an integral part of modern Ukrainian society, where success to anyone he comes for him to fight. In this regard, current high school students need help in enhancing self educating, appropriate social and educational conditions for the formation of an adequate self-esteem and, in general, the level of education that will enable graduates feel every demand. Concrete ways to implement the idea of humanizing the learning environment and education - is creation of favorable conditions for students microenvironment comfortable psychological climate in the school community and home care for professional and personal self and bring psychological stability, a sense of social and psychological security.

Key words: competitiveness, socio-professional self-determination, social and educational assistance, competence.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

УДК 37.013.42:378.046

О. І. Рассказова, Ю. І. Чернецька

**РОЗРОБКА КОНЦЕПЦІЇ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ У ПЕДАГОГІЧНОМУ ВНЗ НА ЗАСАДАХ
РЕГІОНАЛЬНОГО ПІДХОДУ**

Сучасне життя висуває перед людиною велику кількість соціальних, психологічних, культурно-духовних, професійних проблем, що зумовлює необхідність підготовки підростаючого покоління до зустрічі із непередбачуваними ситуаціями, озброєння студентської молоді засобами їх подолання. Тому набуває великої актуальності підготовка фахівців, здатних до надання соціальної допомоги людям, розробки та застосування професійних підходів до розв'язання різноманітних соціальних проблем; озброєння студентів-майбутніх соціальних працівників у процесі навчання у вищих навчальних закладах знаннями і практичними вміннями їх застосування у різноманітних життєвих ситуаціях. У зв'язку з цим, зростає роль якісного і кількісного збагачення підготовки кадрів для роботи у соціальній сфері в Україні у цілому та, зокрема, Харківській області, що має значний соціально-економічний та культурно-освітній потенціал. Тому метою статті є розкриття основ регіонального підходу до розробки концепції підготовки високоякісних фахівців соціальної сфери, здатних до розв'язання актуальних для регіонального середовища складних соціальних завдань.

Відзначимо, що основу розробки наукових підходів до соціальної роботи склали традиційні вітчизняні парадигми громадського піклування та соціальної допомоги, а також класичні ідеї щодо нерозривного взаємозв'язку між людиною та суспільством відомих зарубіжних вчених Е. Дюркгейма, О. Конта, Т. Парсонса, А. Маслоу та ін.

Потужний науковий доробок щодо методології та теоретичних засад соціальної роботи репрезентований у наукових дослідженнях засновниці соціальної роботи у США М. Ричмонд, розвідках Ф. Бистека, яким осмислювалися особливості взаємодії соціального працівника і клієнта, роботах Х. Перлман, яка запропонувала нову модель індивідуальної роботи «метод вирішення проблем» та ін.

Розробці засад соціальної роботи як самостійної галузі наукового знання та професійної діяльності у пострадянському просторі присвячено роботи зарубіжних дослідників В. Бочарової, Л. Мардахаєва, Є. Холостової та українських учених – В. Андрущенко, В. Беха, І. Зверєвої, Г. Лактіонової, І. Козубовської, Г. Попович, Л.Тюпті та ін. [1; 2; 3]

Відзначимо, що зважаючи на потреби сьогодення, зокрема на посилення соціально-економічної кризи в Україні та розгортання військового конфлікту на сході держави, виникає потреба в забезпеченні держави фахівцями соціальної сфери здатними враховувати у роботі

регіональний підхід, а відтак – в обґрунтуванні концепції освітньої підготовки студентів – майбутніх працівників соціальної сфери, що є метою статті.

Розкриваючи сутність регіонального підходу до розробки концепції підготовки фахівців соціальної сфери, звернемося до розкриття змісту самого поняття «соціальна робота». Так, в енциклопедичному словнику для фахівців соціальної сфери зазначається, що поняття «соціальна робота» використовується у трьох основних значеннях: як наукова теорія, професійна діяльність і навчальна дисципліна [4 с. 86]. В контексті розкриття концепції підготовки майбутніх соціальних працівників ми спиратимемось на друге значення і розглянемо соціальну роботу як професійну діяльність, підготовка до якої вимагає від майбутнього фахівця професійної компетентності, яку О. Карпенко трактує як інтегративне особистісно-діяльнісне новоутворення, яке є збалансованим поєднанням знань, умінь і сформованої професійної позиції, що дозволяє фахівцю самостійно і якісно виконувати завдання професійної діяльності і яке перебуває у відносинах діалектичної залежності з професійною спрямованістю особистості [5].

У широкому розумінні процес підготовки фахівця в галузі соціальної роботи – це складний процес, що вимагає ґрунтовних знань з психології, соціології, педагогіки, медицини, соціального менеджменту та ін. Це професія, що динамічно розвивається у напрямі підготовки фахівців, здатних реагувати і компетентно вирішувати соціальні проблеми на всіх рівнях громадської структури і доходити до кожного конкретного члена суспільства. Об'єктом соціальної роботи, її теорії і практики, є соціальні стосунки, багатогранні і складні як за структурою, так і за змістом, соціальна допомога, соціальне обслуговування, соціальна профілактика і корекція тощо [2].

За останні роки у Харківському регіоні спостерігається постійне зростання кількості робочих місць для студентів, які отримують підготовку до роботи з населенням у соціальній сфері, що зумовлюється підвищенням суспільних вимог до рівня соціального обслуговування і захисту людини. Потреба закладів та організацій соціальної сфери міста та області у фахівцях зі спеціальності «Соціальна робота» має постійну позитивну динаміку.

Необхідність підготовки майбутніх соціальних працівників у м. Харкові та Харківській області зумовлюється зростаючою кількістю тих категорій населення, які потребують соціальної, психолого-педагогічної, матеріальної допомоги; появою в регіоні нових типів і видів соціальних закладів та служб з особливим, переважно соціально-корекційним і реабілітаційним напрямом роботи; дефіцитом соціальних працівників, які володіють системою спеціальних умінь та знань для розв'язання складних завдань у соціальній роботі. Це зумовлює потребу у соціальних працівниках, зокрема, у фахівцях, здатних здійснювати ефективну роботу з вирішення соціальних проблем.

Підкреслимо, що випускники зазначеної спеціальності не можуть забезпечити потребу регіону у фахівцях соціальної сфери, здатних обслуговувати громадян, які потребують соціальної допомоги, надавати соціальну допомогу й морально-правову підтримку мігрантам, інвалідам, самотнім людям похилого віку, багатодітним матерям, дітям-сиротам, особам, що страждають тяжкими недугами, алкоголікам і наркоманам, громадянам що бідують й перебувають у стані психічної та соціальної депресії у зв'язку з екологічними катастрофами, міжнаціональними конфліктами й війнами, втратою близьких, родини, житла тощо.

В основу сучасної освітньої концепції підготовки соціальних працівників покладені єдині вимоги відповідно до Указу Президента України «Про основні напрями реформування вищої освіти України», Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ сторіччя), Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Указу Президента України № 926/2010 від 30 вересня 2010 року «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні». Вимоги до соціального працівника як фахівця накреслено у Законі України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 № 966-IV, ст. 358.

Метою підготовки фахівців спеціальності «Соціальна робота» на факультеті педагогічної освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради є озброєння студентів фундаментальними спеціальними уміньми та знаннями інноваційного характеру і досвідом їх застосування, стимулювання їх до продукування нових знань для вирішення проблемних соціальних і науково-дослідних завдань соціальної сфери; надання майбутнім фахівцям рівня освіти, який дозволить здійснювати професійну діяльність в соціальній сфері суспільства у відповідності до вимог європейського та державного стандартів вищої освіти.

Досягнення поставленої мети здійснюється шляхом реалізації таких завдань:

- організація навчального процесу за денною (стаціонарною) та заочною (дистанційною) формами навчання;
- визначення форм та засобів здійснення навчально-виховного процесу відповідно до ліцензованої освітньої діяльності;
- здійснення науково-методичного забезпечення навчального процесу, спираючись на розробки кафедр та науковців, активізація викладацького колективу до створення навчально-методичного забезпечення нового покоління із залученням до роботи кращих студентів, а також використовуючи розробки державних установ та науково-дослідних інститутів НАПН України, інших ВНЗ України та світу;
- здійснення гнучкого й оперативного реагування на кадрові потреби регіону і держави в соціальних працівниках;
- проведення профорієнтаційної і профагітаційної роботи серед потенційних абітурієнтів і студентів-бакалаврів;

- участь у місцевих громадських заходах з презентації та розповсюдження досягнень і переваг української вищої школи;
- співпраця з реабілітаційними центрами, ЦСССДМ, службами зайнятості, пенсійними фондами, з дитячими садками, загальноосвітніми школами, інтернатами, та іншими закладами і службами регіону на підставі укладених угод для забезпечення професійної соціальної практики студентів і наукової роботи викладачів, а також на волонтерських засадах;
- проведення олімпіад та науково-практичних конференцій в закладах освіти регіону, розвиток системи пошуку та залучення обдарованої молоді для навчання молоді в академії;
- залучення до навчального процесу в академії провідних науковців в галузі соціальної педагогіки і соціальної роботи України та зарубіжжя;
- розвиток сучасних інформаційно-комунікативних технологій і використання їх у навчальному процесі;
- посилення безпосереднього зв'язку навчального процесу та студентських наукових досліджень з потребами системи соціального забезпечення регіону, орієнтації навчального процесу на розвиток у студентів творчих здібностей у розв'язанні проблемних навчально-дослідницьких ситуацій, орієнтування в сучасних інформаційних потоках;
- підвищення ролі органів студентського самоврядування в контролі за здійсненням навчального процесу та системою оцінювання знань, створення в студентському середовищі атмосфери здорової конкуренції та відкритості до освітніх і наукових здобутків кожного;
- здійснення виховної роботи зі студентами під час навчального процесу та в позанавчальний час, організація та підтримка творчої, мистецької, культурної, соціально цінної благодійної діяльності студентів.

Підготовка у Комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради соціальних працівників – бакалаврів забезпечуватиметься науково-педагогічними працівниками кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки, іншими кафедрами вищого навчального закладу.

Побудова навчально-виховного процесу ґрунтується на вимогах освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів галузі знань 23 Соціальна робота спеціальності 231 Соціальна робота, які містять характеристику сфери і об'єктів професійної діяльності бакалавра; його головну кваліфікацію (компетентність; рівень освіченості, підготовленості випускника до виконання певного виду професійної діяльності у відповідності з отриманою спеціальністю), мінімум змісту професійної програми за напрямом підготовки, нормативні характеристики навчання.

У відповідності із зазначеними вимогами обов'язковий мінімум змісту освітньої професійної програми підготовки фахівців спеціальності «Соціальна робота» забезпечується 3 блоками дисциплін: соціально-

гуманітарної підготовки, природничо-наукової (фундаментальної) підготовки, професійної та практичної підготовки.

Нормативна тривалість навчання бакалаврів за напрямом підготовки «Соціальна робота» складає 4 роки. Завершується програма підсумковою атестацією, яка передбачає складання кваліфікаційних іспитів. По закінченню навчання випускнику надається кваліфікація – бакалавр з соціальної роботи.

Згідно регіонального підходу студенти мають навчатися за програмою, максимально адаптованою до потреб Харківського регіону. Навчальний процес спрямовуватиметься на формування у фахівців здатності досліджувати явища, факти, проблеми в суспільстві, спільнотах, соціальних групах з метою діагностування, пояснення, прогнозування, оптимізації соціальних процесів, їх регулювання та управління; вивчення поведінки людей, їх потреб та мотивації з метою надання допомоги у прийнятті компетентних рішень у складних ситуаціях повсякденного життя; організовувати роботу з людьми, які стикнулися з проблемами виживання та праці в сучасному суспільстві, на основі розуміння закономірностей і мотивів людської поведінки та соціальних явищ у їх взаємозв'язку для визначення найбільш ефективної стратегії дій; здійснення професійної діяльності, що ґрунтується на етичних принципах і спрямована на відстоювання соціальної справедливості, дотримання прав людини, сприяння соціальним змінам, вирішення проблем у стосунках між людьми, підвищення рівня їх благополуччя.

Пріоритетними у навчанні майбутніх соціальних працівників має бути поглиблене вивчення методик з кожного розділу програми, а також практична підготовка, яка передбачає різні види практик на базі кращих навчальних закладів та установ м. Харкова. Зазначимо, що така підготовка є основою навчально-виховного процесу у КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР.

Враховуючи потужний потенціал суб'єктів надання послуг із соціальної роботи, зазначимо, що нині до практичної підготовки майбутніх соціальних працівників можна залучити державні адміністрації та органи місцевого самоврядування, органи виконавчої влади у справах сім'ї та молоді, Центри соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді, громадські організації, об'єднання громадян (рухи, конгреси, асоціації, фонди, спілки), спортивні та культурно-дозвіллеві заклади, освітньо-виховні заклади, державну службу зайнятості та кадрові агенції з працевлаштування, заклади охорони здоров'я та профілактичні заклади, пенітенціарні заклади тощо [6, с. 193–199].

Нині бази практики у КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР складають відділи соціального захисту населення; центри зайнятості; територіальні центри обслуговування, відділення соціальної допомоги; дитячі будинки-інтернати; будинки-інтернати для громадян похилого віку та інвалідів; спеціальні будинки-інтернати; заклади системи соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді; дитячі оздоровчі

табори; школи-інтернати для дітей-сиріт; спеціалізовані школи-інтернати; реабілітаційні школи для неповнолітніх правопорушників; спеціалізовані приймальники-розподільники для неповнолітніх тощо.

Після закінчення навчання за спеціальністю «Соціальна робота» випускники мають право працювати:

- в органах праці та соціального захисту населення;
- у державних службах зайнятості;
- у підрозділах органів виконавчої влади у справах сім'ї та молоді;
- у пенсійному фонді України;
- в закладах та установах громадсько-політичних організацій і партій;
- у науково-дослідних установах;
- у будинках-інтернатах;
- у центрах професійної орієнтації молоді;
- в психолого-медико-педагогічній консультації;
- в навчально-освітніх закладах, спеціальних закладах, комісіях у справах неповнолітніх, центрах працевлаштування;
- в закладах соціальної сфери;
- в центрах вивчення громадської думки.

У цілому, розкриваючи основи регіонального підходу до підготовки соціальних працівників відзначимо, що така підготовка має спрямовуватися потреби регіону щодо отримання базової вищої освіти майбутніми працівниками центрів зайнятості, реабілітаційних центрів, ЦСССДМ, служб у справах дітей, закладів інтернатного типу, притулків, установ соціального захисту тощо.

Список використаної літератури

- 1. Капська А. Й.** Соціальна робота : навч. посіб. / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
- 2. Соціальна робота в Україні :** [навч. посібник] / За ред. І. Д. Звереві, Г. М. Лактіонової. – К. : Науковий світ, 2003. – 218 с.
- 3. Тюптя Л. Т.** Соціальна робота : теорія і практика : навч. посіб. – 2-ге вид. / Л. Г. Тюптя. – К. : Знання, 2008. – 574 с.
- 4. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери.** – 2-ге видання / За ред. проф І. Д. Звереві. – Київ, Симферополь : Універсум, 2013. – 563 с.
- 5. Карпенко О. Г.** Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олена Георгіївна Карпенко. – К., 2008. – 480 с.
- 6. Чернецька Ю. І.** Суб'єкти партнерської взаємодії в процесі ресоціалізації наркозалежних осіб / Ю. І. Чернецька // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол. : Т. І. Сущенко та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 46 (99). – С. 193 – 199.

Рассказова О. І., Чернецька Ю. І. Розробка концепції підготовки соціальних працівників у педагогічному ВНЗ на засадах регіонального підходу

Стаття присвячена розкриттю концепції підготовки майбутніх соціальних працівників у комунальному закладі «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Побудова навчально-виховного процесу ґрунтується на вимогах освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів галузі знань 1301 Соціальне забезпечення, напряму підготовки 6.130102 Соціальна робота. Розкрито провідні завдання з підготовки фахівців соціальної сфери. Розглянуто характеристику об'єктів професійної діяльності майбутнього соціального працівника; його кваліфікацію (компетентність; рівень освіченості, підготовленості випускника до виконання певного виду професійної діяльності у відповідності з отриманою спеціальністю). Представлено суб'єкти професійної діяльності майбутнього соціального працівника/

Ключові слова: концепція, концепція підготовки фахівців, підготовка майбутніх соціальних працівників.

Рассказова О. И., Чернецкая Ю. И. Разработка концепции подготовки социальных работников в педагогическом ВУЗе на основе регионального подхода

Статья посвящена раскрытию концепции подготовки будущих социальных работников в коммунальном учреждении «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия» Харьковского областного совета. Построение учебно-воспитательного процесса основывается на требованиях образовательно-квалификационной характеристики и образовательно-профессиональной программы подготовки бакалавров отрасли знаний 1301 Социальное обеспечение, направления подготовки 6.130102 Социальная работа. Раскрыты ведущие задания по подготовке специалистов социальной сферы. Рассмотрена характеристика объектов профессиональной деятельности будущего социального работника, его квалификацию (компетентность; уровень образованности, подготовленности выпускника к выполнению определенного вида профессиональной деятельности в соответствии с полученной специальностью). Представлены субъекты профессиональной деятельности будущего социального работника.

Ключевые слова: концепция, концепция подготовки специалистов, подготовка будущих социальных работников.

Rasskazova O., Chernetska Y. The Developing of the Conception of Social Workers Training at Pedagogical Higher Educational Institution on the Basis of Regional Approach

The article is devoted to the conception of future social workers training at the municipal establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" Kharkiv regional council. The construction of the educational process is based

on the requirements of educational-qualificational characteristics and educational-vocational programs for bachelors in field of 1301 Social implementation, field of study 6.130102 Social work. The major tasks for training specialists of social sphere are described.

The characteristic objects of professional activity of future social worker; his qualifications (the competence, the level of education, the training of graduate to be performed a certain type of professional activities in accordance with the given speciality) are considered. The subjects of professional activity of the future social worker including: the Social assistance department; the employment centers; the territorial assistance department, the social assistance department; the children and nursing homes; the homes for the elderly and disabled; the Special nursing homes; the establishment of social services for families, children and youth; rehabilitation centers are presented.

Key words: conception, training conception, future social workers training.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

УДК 371.134 (37.013.42)

О. В. Сорока

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН УПРАВЛІНСЬКОГО ЦИКЛУ

Реформування вищої освіти вимагає аналізу даної проблеми з позиції удосконалення інноваційних технологій навчання у відповідності з новими державними стандартами, що дасть змогу підвищити якість і результативність навчання.

Майбутні соціальні працівники повинні бути наділені не лише комплексом фахових знань, але й уміннями і навичками їх використовувати у професійній діяльності. Саме тому навчальний процес у вищому навчальному закладі має бути методично обґрунтованим та досконало продуманим. У виконанні цього завдання важлива роль відводиться дисциплінам управлінського циклу («Теоретичні і прикладні засади менеджменту», «Менеджмент соціально-педагогічної роботи», «Менеджмент персоналу», «Тайм-менеджмент у соціальній сфері»), які формують особистість студента відповідно до вимог сучасного суспільства, розвивають стратегічне мислення, управлінську

компетентність, уміння аналізувати складні управлінські і соціальні проблеми тощо.

Мета дослідження: дослідити особливості організації навчального процесу студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери, в умовах вищого навчального закладу, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, під час вивчення предметів управлінського циклу.

У системі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери провідна роль відведена методам навчання. Традиційно метод навчання визначають як спосіб взаємозалежної і взаємозумовленої діяльності педагога і студентів, спрямованої на реалізацію цілей навчання, або як систему цілеспрямованих дій педагога, які організовують пізнавальну й практичну діяльність студентів і забезпечують розв'язання завдань навчання [10, с. 185].

Науковці вважають, що «вибір методу – це копітка робота, що передбачає ретельний аналіз групи, її склад, попередній досвід, готовність до навчання, рівень знайомства з такими видами діяльності; визначення мети використання методу; розуміння проблеми, якої торкається метод; свої власні проблеми та труднощі, що можуть виникнути, зрештою, технічні умови застосування» [4, с. 134].

Зауважимо, вибір методів визначається:

- індивідуальними особливостями й можливостями студентів, їхніми інтересами і вподобаннями;
- специфікою впливу менеджменту;
- формами організації навчальної діяльності;
- майстерністю викладача.

Беручи до уваги процес підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, ми розподілили методи навчання на дві групи: традиційні, які широко використовують у вищій школі, та інноваційні, які останнім часом активно розробляються науковцями і користуються популярністю серед студентів, оскільки дають змогу урізноманітнити процес навчання, зробити його більш цікавим і приємним, відійти від шаблонів, внести «творчий початок» у заняття.

Традиційні методи передбачають «класичне» навчання – цілеспрямовану передачу знань і їх повторення в репродуктивній формі (відповіді студентів на семінарських і практичних заняттях). Для визначення традиційних методів навчання у системі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери ми взяли за основу класифікацію Ю. Бабанського [2]. Окрім цього, ми пропонуємо застосовувати методи аналізу й синтезу, порівняння й узагальнення, конкретизації й виокремлення головного; пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, частково-пошуковий, дослідницький; індуктивний, дедуктивний методи. Не будемо конкретизувати їх, оскільки вони широко представлені в науково-методичній літературі [10].

Ми погоджуємося з думкою Н. Коломієць, яка наголошує, що вдосконалення, осучаснення освіти має супроводжуватися оновленням методів її реалізації, коли поруч із традиційними широкого застосування набувають їх інноваційні різновиди [8, с. 7]. Йдеться про інтерактивні методи, які останнім часом широко використовують у практиці підготовки майбутніх соціальних працівників.

Ми повністю поділяємо думку Н. Коломієць у тому, що «оптимальним для розвитку особистості є діалогічне педагогічне середовище, у якому особистість визнається цінною, вільною і шанованою. Навчальний процес у контексті діалогу – це активна взаємодія та спілкування його учасників, тобто інтеракція, що здійснюється за допомогою відповідних методів» [8, с. 2].

Вважаємо, що запровадження у підготовку майбутніх фахівців соціальної сфери інтерактивних методів дасть змогу оптимізувати процес навчання, зробити його більш цікавим, насиченим, інформативним. Також це чудовий спосіб активізації пізнавальної діяльності, формування в студентів критичного мислення, ухвалення виважених рішень, дискусування й спілкування з іншими людьми, відчуття впевненості в собі.

Для конкретизації та уточнення звернемося до висвітлення наукової категорії «інтерактивне навчання». Зокрема, термін «інтерактив» походить з англійської («inter» – взаємний, «act» – діяти) і означає діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія педагога й вихованця. Науковці визначають інтерактивне навчання як «спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови, за яких кожен учасник відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність» [14, с. 7]. Г. Сазоненко представляє інтерактивне навчання як діалогове, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня; спеціальна форма пізнавальної діяльності з цілком конкретними та прогнозованими цілями [11, с. 607]. Окрім цього, інтерактивне навчання вважають різновидом активного. Його суть полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх учнів та педагогів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), коли всі суб'єкти педагогічного процесу є рівноправними, рівнозначними [1, с. 22].

Із зазначеного очевидним є той факт, що інтерактивне навчання у вищій школі сприяє такій організації навчального процесу, за якої студент має самостійно розв'язувати поставлені перед ним проблемні завдання, спираючись на свої можливості й набуті знання в процесі взаємодії «студент – інформація», «студент – ситуація», «студент – знання», «студент – проблема», «студент – студент», «студент – група». При цьому викладач намагається створити комфортні умови на заняттях, у яких усі студенти зможуть взаємодіяти між собою. Корисність інтерактивного навчання ми вбачаємо у тому, що викладач виконує

функції помічника, консультанта або організатора навчального процесу, не домінуючи при цьому над студентом.

Нам імпонує підхід до сутності інтерактивних методів навчання, розроблений А. Іоффе, який розуміє їх як «... всі види діяльності, що вимагають творчого підходу до матеріалу й забезпечують умови для розкриття кожного учня» [5, с. 144]. До інтерактивних методів навчання ми відносимо дискусію, метод проєктів, «мозковий штурм», «асоціативний куш», рольові, ділові ігри тощо. Охарактеризуємо їх детальніше.

Останнім часом досить поширеним методом навчання у вищій школі став метод дискусії. Це пов'язано не тільки з процесами демократизації суспільства, але й можливістю дорослих людей зайняти активну життєву позицію, проявити себе в різних ситуаціях, необхідністю робити правильний вибір. Дискусію визначають як широке публічне обговорення суперечливого питання, яке ґрунтується на обміні думками з певної проблеми [3]. М. Кларін наголошує на тому, що справжня дискусія не повинна бути дидактичною ілюстрацією чи засобом формулювання заданої тези (хоча часто буває, що вона стає засобом переконання тієї чи іншої точки зору), а є вільним обміном думками, якими б непопулярними чи несподіваними для інших вони не були [7].

Зручність дискусії полягає в тому, що її можна використовувати як інтерактивний метод при різних формах організації навчального процесу: лекції, семінарському або практичному заняттях. Хоча ми вважаємо, що останні більше спрямовані на відпрацьовування практичних умінь і навичок, а семінарське заняття зосереджено в більшості випадків на розгляді теоретичних питань (саме тому на ньому краще застосовувати дискусію). Цікавим у цьому сенсі є дослідження Б. Бадмаєва, який, опитавши студентів через 4–6 місяців після проведення семінарів, дійшов висновку, що більшості запам'яталися ті семінари, на яких була дискусія [3].

На лекціях дискусія є допоміжним методом і займає незначний відсоток часу, вона пожвавлює навчальний процес, оскільки змушує студентів мобільно мислити, активізуючи пізнавальну діяльність. Викладач при цьому отримує можливість контролювати колективну думку, скеровуючи її у потрібне русло і виправляючи помилкові судження студентів.

Семінар з елементами дискусії передбачає попередню підготовку студентів до заняття, тим самим у них формується власне ставлення до означеної проблеми. Наприклад, під час розгляду теми «Організація як система» ми пропонували обговорення дискусійних питань типу «Чи може організація обійтися без керівництва, організаційної моделі, місії, якщо вона працює як добре налагоджений механізм?», «Як часто потрібно змінювати організаційну структуру або без цього взагалі можна обійтися?». Ще одним позитивним моментом є можливість залучити до обговорення суперечливих питань усіх студентів, особливо «слабких»,

надаючи їм можливість проявити себе, спонукаючи до подальших пошуків, що зможе підвищити якість засвоєння навчального матеріалу.

Під методом проектів розуміють спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми (технологію), яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним, практичним, спеціально оформленим результатом. Якщо ж розглядати метод проектів як педагогічну технологію, то вона передбачає сукупність творчих – дослідницьких, пошукових і проблемних – методів [9, с. 57]. В основі методу проектів лежить ідея, спрямована на отримання результату.

Зазначимо, що проект завжди орієнтований на самостійну діяльність студентів – індивідуальну, парну або групову. Цей метод органічно поєднується з груповими (*collaborative or cooperative learning*) методами. У процесі підготовки майбутніх соціальних працівників ми застосовували різні види проектів – дослідницькі, творчі, інформаційні, практико-зорієнтовані. Так, при вивченні дисципліни «Теоретичні і прикладні засади менеджменту» в якості індивідуально-дослідного завдання кожний студент розробляв тренінгову програму – практико орієнтований проект. Особливо цікавими були такі програми: «Ефективна самопрезентація»; «Формування навичок прийняття рішень»; «Формування лідерських якостей»; «Поведінка в нестандартних (кризових, екстремальних) ситуаціях»; «Розвиток внутрішньої мотивації»; «Формування організаційної культури»; «Створення «єдиної команди» тощо.

Студенти також розробляли та апробовували на практиці інформаційні проекти, результати яких були представлені на звітних студентських наукових конференціях. Відповідно до специфіки наукової проблемної групи, основними темами наукових доповідей студентів на конференції були: «Портрет сучасного керівника», «Управлінська компетентність керівника», «Імідж сучасного керівника», «Компетентність у часі – запорука успіху менеджера» тощо. Отже, застосування методу проектів сприяло розвитку творчих дослідницьких умінь студентів.

Цікавим методом, що був використаний нами у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери, метод «Асоціативний куц». Він віддалено нагадує побудову «дерева цілей», яке широко застосовують у маркетингу. На занятті, присвяченому темі «Самоменеджмент як техніка тайм-менеджменту» у структурі курсу «Тайм-менеджмент у соціальній сфері» ми використовували цей метод. На початку заняття було визначено тему ключовим поняттям – «самоменеджмент», а студенти висловлювали свої асоціації, пов'язані з ним. При цьому ми фіксували всі відповіді-думки у вигляді своєрідного «куща», який поступово «розростається». Цей метод універсальний, адже його можна використовувати на будь-якому етапі заняття, оскільки він не потребує підготовки, разом з тим він допомагає активізувати мислення й образну пам'ять студентів.

Зазначимо, особливим інтересом у студентів користувався метод рольових ігор – групова форма навчання, у процесі якої використовується рольова структура ведення заняття, тобто набір ролей,

які регламентують діяльність і поведінку студентів [12]. У сучасній психолого-педагогічній науці існують різні класифікації рольових ігор. Однією з можливих, на думку Л. Карамушки, є класифікація використовуваних завдань та ролей (відповідно розрізняють навчально-рольові та ділові ігри). Основне призначення рольових ігор полягає в тому, щоб забезпечити всебічний і глибокий аналіз тієї чи іншої проблеми, використовуючи так звані навчальні ролі [6, с. 788].

Під час вивчення навчальної дисципліни «Менеджмент персоналу» ми проводили зі студентами рольову гру «Інтерв'ю з керівником» при вивченні теми «Менеджер в організації». Студентам необхідно було уявити, що на заняття прийшов керівник фірми для того, щоб поділитися своїм досвідом. Роль «керівника» міг виконувати будь-який студент за бажанням. Без підготовки він мав розповідати про свою діяльність від першої особи, наголошуючи при цьому, якій саме концепції він надає перевагу у своїй професійній діяльності. У нагоді стала професійно-зорієнтована практика, спостереження студентів за керівниками різних організацій і установ, особливості їхньої поведінки в реальних умовах. Інші студенти мали ставити запитання «керівнику». Роль «керівника» упродовж заняття могли виконати декілька студентів, головне при цьому не повторювати інформацію, яка вже звучала, і вміло висловлювати власне бачення питань, що пропонувалися для обговорення.

Особливий інтерес викликала у студентів рольова гра «Реклама». Перед початком роботи студенти об'єдналися в групи по 3–5 людей. Кожна група була «рекламним агентством», яке повинно було представити рекламу соціальної організації. Заохочувався нестандартний, творчий підхід до справи. Групи готували презентації на плакатах, організовували «проведення інтерв'ю з керівником». Таким чином, студенти доходили згоди при ухваленні спільних рішень і проявляли нестандартний підхід до вирішення поставлених завдань. Процес обговорення кожної гри викликав особливий інтерес у студентів, оскільки вони мали змогу дискутувати, висловлюватися, сперечатися, аргументувати і доводити свою думку.

Окремо хотілося б зупинитися на ще одному методі інтерактивного навчання – діловій грі, що застосовується для вирішення проблемних ситуацій за заздалегідь запланованим ігровим сценарієм [13, с. 12]. Ми вважаємо, що успішність ділової гри визначається її творчим характером, колективною співпрацею, можливістю позмагатися. Основна мета будь-якої ділової гри полягає у створенні ситуації, максимально наближеної до реальної, у якій студент виконує необхідні професійні дії, правильно застосовує набуті знання, уміння й навички. Так, на занятті, присвяченому темі «Керівник соціальної організації» з навчальної дисципліни «Менеджмент соціально-педагогічної роботи» двом студентам було запропоновано представити себе у ролі «керівника-початківця» і «керівника зі стажем». Решта студентів виконували ролі «підлеглих». Кожний керівник по черзі мав якомога доступніше

пояснити завдання. У кінці заняття ми влаштовували групове обговорення, на якому студенти висловлювали свої враження від гри.

Таким чином, підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери здійснюватиметься ефективніше, якщо у навчальному процесі активно застосовувати інноваційні методи навчання (дискусії, метод проектів, «асоціативний куц», рольові, ділові ігри).

Список використаної літератури

- 1. Аніщенко О. В.** Сучасні педагогічні технології: курс лекцій : навчальний посібник / О. В. Аніщенко, Н. І. Яковець ; за заг. ред. Н. І. Яковець. – Ніжин : Вид-во НДПУ ім. М. Гоголя, 2005. – 198 с.
- 2. Бабанский Ю. К.** Оптимизация учебно-воспитательного процесса : методические основы / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 282 с.
- 3. Бадмаев Б. Ц.** Методика преподавания психологии : учебно-методическое пособие для преподавателей и аспирантов вузов / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 304 с.
- 4. Гражданское воспитание (из опыта работы школы-семинара «Инновационные методы в гражданском образовании») :** пособие для педагогов и психологов / Л. Г. Кирилук, В. В. Величко, Д. В. Карпиевич, Е. Ф. Карпиевич. – Минск : Тэхналогія, 2000. – 175 с.
- 5. Иоффе А. Н.** Активная методика – залог успеха. Гражданское образование : материал международного проекта / А. Н. Иоффе. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 382 с.
- 6. Карамушка Л. М.** Рольова гра / Л. М. Карамушка // Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 7. Кларин М. В.** Технологии обучения. Идеал и реальность / М. В. Кларин. – Рига : Центр Эсперимент, 1999. – 120 с.
- 8. Коломієць Н. А.** Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Наталія Андріївна Коломієць. – К., 2009. – 21 с.
- 9. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров ; под ред. Е. С. Полат. – 4-е изд., стер. – М. : Академия, 2009. – 272 с.**
- 10. Ортинський В. Л.** Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
- 11. Сазоненко Г. С.** Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею) / Г. С. Сазоненко – К. : Гнозис, 2004. – 607 с.
- 12. Слезенко А. О.** Рольова гра як один з активних методів навчання [Електронний ресурс] / А. О. Слезенко, Л. С. Касьянова // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. Вип. 47. – Режим доступу : http://info-library.com/content/2285_Slezenko_A_O_Kasyanova_L_S_Rolova_gra_yak_odin_z_aktivnih_metodiv_navchannya.html
- 13. Словник** основних термінів і понять з превентивного виховання / В. М. Оржеховська,

В. Є. Виноградова-Бондаренко, І. І. Доброскок [та ін.]. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – 64 с. **14. Сучасний урок.** Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко ; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2004 – 192 с.

Сорока О. В. Інноваційні методи підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі викладання дисциплін управлінського циклу

У статті визначено можливості інноваційних методів навчання у підготовці майбутніх фахівців соціальної сфери у процесі викладання дисциплін управлінського циклу. Розкрито суть інтерактивного навчання, що передбачає створення комфортних умов як для студентів, так і для викладачів. До інтерактивних методів навчання віднесено дискусію, метод проектів, «мозковий штурм», «асоціативний кущ», рольові й ділові ігри. Встановлено, що використання дискусії дає можливість викладачу контролювати колективну думку, скеровуючи її у потрібне русло і виправляючи помилкові судження студентів. Наведено приклади впровадження у підготовку майбутніх соціальних працівників різних видів проектів – дослідницьких, творчих, інформаційних, практико-зорієнтованих. Представлено можливості рольових і ділових ігор у процесі викладання дисциплін управлінського циклу.

Ключові слова: інноваційні методи, інтерактивне навчання, фахівці соціальної сфери, управлінський цикл, менеджмент.

Сорока О. В. Инновационные методы подготовки будущих специалистов социальной сферы в процессе преподавания дисциплин управленческого цикла

В статье определены возможности инновационных методов обучения в подготовке будущих специалистов социальной сферы в процессе преподавания дисциплин управленческого цикла. Раскрыта сущность интерактивного обучения, которое предусматривает создание комфортных условий как для студентов, так и для преподавателей. К интерактивным методам обучения отнесены дискуссия, метод проектов, «мозговой штурм», «ассоциативный куст», ролевые и деловые игры. Установлено, что использование дискуссии дает преподавателю возможность контролировать коллективное мнение, направляя его в нужное русло и исправляя ошибочные суждения студентов. Приведены примеры внедрения в подготовку будущих социальных работников различных видов проектов – исследовательских, творческих, информационных, практико-ориентированных. Представлены возможности ролевых и деловых игр в процессе преподавания дисциплин управленческого цикла.

Ключевые слова: инновационные методы, интерактивное обучение, специалисты социальной сферы, управленческий цикл, менеджмент.

Soroka O. Innovative Methods of Future Specialists of Social Sphere's Training During the Process of Teaching the Management Series of Lectures

There is defined in the article the opportunities of innovative methods of studying of future specialists of social sphere's training during the process of teaching the management series of lectures. There is discovered the core of the interactive studying that involves comfort conditions for students and professors' creating. The main peculiarity of the interactive studying is to give classes in the form of dialog in the course of which professor closely interact with students.

Interactive methods of studying include discussion, project-based learning, "brain storming", "spidergram", role-playing and management games. It is stated that discussion gives professor an opportunity to control the collective mind, directing to the right channel and correcting wrong students' opinion. There are examples of different projects' implementation into the future social workers' training. There are such projects as research, creative, informative, practice-oriented. Their management individual research task was preparing informative projects where there was a useful information. There are opportunities of role-playing and management games during the process of teaching the management series of lectures.

Key words: innovative method, interactive studying, specialist of social sphere, management series of lectures, management.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 364:61

В. І. Степаненко

**ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ГАЛУЗІ ОХОРОНИ
ЗДОРОВ'Я**

Всесвітня організація охорони здоров'я визначає соціальну роботу як діяльність, споріднену лікуванню [1]. У багатьох країнах світу соціальна робота стала невід'ємним компонентом сфери охорони здоров'я, в межах якої соціальний працівник проводить соціальний захист пацієнтів через систему соціального страхування, надає психологічну підтримку, проводить рекреаційну роботу тощо [2]. Участь соціальних працівників у наданні медико-соціальної допомоги громадянам є предметом їх професійної діяльності в рамках профільного напрямку – медико-соціальної роботи. Серед різних видів медико-

соціальної допомоги особливе місце займає організація заходів соціального характеру по догляду за хворими, інвалідами, громадянами похилого віку тощо. На сьогодні актуальним залишається кадрове забезпечення галузі охорони здоров'я соціальними працівниками.

Отже, проблема підготовки соціальних працівників до професійної діяльності у галузі охорони здоров'я є актуальною, потребує вивчення й розкриття всіх її проблемних аспектів.

Питання підготовки соціальних працівників у системі охорони здоров'я висвітлювалися у працях Д. Данко, Л. Кнодель, Т. Семигіної. Зміст, форми і методи медико-соціальної роботи розкривалися у працях Є. Грищенкої, А. Мартиненко, Л. Тюпті, В. Чайковської та ін.

Метою статті є розгляд основних нормативно-правових актів, у яких висвітлено особливості медико-соціальної роботи з певними категоріями клієнтів, що потребують такої допомоги, та проблем підготовки соціальних працівників до професійної діяльності у галузі охорони здоров'я в нашій країні.

Підготовка соціальних працівників в Україні передбачає формування широко освіченого фахівця, який має фундаментальні знання, вміння та навички, необхідні для професійної діяльності у різних сферах соціальної роботи, зокрема й у галузі охорони здоров'я [3]. Відповідно, навчальними планами підготовки фахівців із соціальної роботи вищими навчальними закладами передбачено вивчення фахових навчальних дисциплін з соціальної роботи, у робочих програмах яких обов'язковим елементом є теми, що включають в себе медико-соціальні питання. Також передбачено вивчення низки вибіркового навчальних дисциплін медико-соціальної спрямованості.

Так, у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка в Інституті історії, міжнародних відносин і соціально-політичних наук здійснюється підготовка фахівців з соціальної роботи за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» та «магістр». Після закінчення навчання, фахівець з соціальної роботи має можливість працевлаштування у різних сферах (освітній, правовій, соціального забезпечення, соціокультурній тощо), зокрема, й у галузі охорони здоров'я.

У межах нормативних («Теорія соціальної роботи», «Технології соціальної роботи», «Соціальна робота з різними групами клієнтів», «Технології соціальної роботи у зарубіжних країнах» та ін.) і вибіркового навчальних дисциплін («Соціальна реабілітація людей з обмеженими можливостями», «Соціальна профілактика насильства», «Соціально-медичний патронаж», «Соціальна робота з людьми адиктивної поведінки», «Соціальна робота з дітьми групи ризику») майбутніми соціальними працівниками вивчаються теми, які включають у себе питання медико-соціальної роботи з людьми з обмеженими можливостями, похилого віку, адиктивної поведінки, ВІЛ-інфікованими, постраждалими від насильства, первинної соціально-психологічної допомоги жінкам, які народжують дітей з вадами розвитку та ін.

Вивчається вітчизняний та зарубіжний досвід медико-соціальної роботи з перерахованими категоріями клієнтів, особливості організації допомоги такого типу, її зміст, форми і методи.

Навчальними планами передбачено проходження соціально-обслуговуючої, профілактично-попереджувальної, корекційно-реабілітаційної, соціально-підтримуючої практики, які безпосередньо чи опосередковано стосуються медико-соціальних питань.

Підготовка соціальних працівників до професійної діяльності у галузі охорони здоров'я регламентується законами та підзаконними нормативно-правовими актами. Зокрема, у *Законі України «Про психіатричну допомогу»* зазначено, що фахівцями, які беруть участь у наданні психіатричної допомоги є медичний працівник (лікар, медична сестра, фельдшер), психолог, соціальний працівник та інший працівник, який має відповідну освіту та спеціальну кваліфікацію. Фахівці для допуску до роботи з особами, які страждають на психічні розлади, повинні пройти спеціальну підготовку та підтвердити свою кваліфікацію в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України. Професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації медичних працівників, інших фахівців, які беруть участь у наданні психіатричної допомоги, здійснюються відповідно до законодавства [4].

У межах здійснення *паліативної допомоги* Наказом МОЗ «Про організацію паліативної допомоги в Україні» закріплено, що спеціалізована паліативна допомога надається мультидисциплінарною командою, до складу якої входять медичні працівники, які отримали спеціальну підготовку з надання паліативної допомоги, психологи, соціальні працівники, спеціалісти з надання духовної підтримки та інші фахівці за потребою, а також волонтери, найближчі родичі або законні представники Пацієнта [5].

У роботі з *ВІЛ-інфікованими матерями та дітьми* Спільним Наказом МОЗ України, МОН України, Мінсім'ямолодьспорт України [...] «Про заходи щодо організації профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини, медичної допомоги і соціального супроводу ВІЛ-інфікованих дітей та їх сімей» затверджено:

1. Інструкцію про порядок профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини.
2. Інструкцію про порядок профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини в закладах Державної кримінально-виконавчої служби України.
3. Інструкцію про порядок надання медико-соціальної допомоги ВІЛ-інфікованим дітям.
4. Типове положення про міждисциплінарну команду із забезпечення медико-соціальної допомоги ВІЛ-інфікованим дітям та їх сім'ям [6].

Інструкція про порядок профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини є обов'язковою для центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (далі – ЦСССДМ), закладів соціального обслуговування, їх

спеціалізованих формувань, притулків для дітей, центрів соціально-психологічної реабілітації, установ Державної кримінально-виконавчої служби України. Інструкція визначає порядок профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини. В даній Інструкції зазначається, що у разі потреби із метою надання медико-соціальної допомоги залучається міждисциплінарна команда із спеціалістів ЦСССДМ, притулків для дітей, центрів соціально-психологічної реабілітації, закладів соціального обслуговування, їх спеціалізованих формувань.

Профілактичні заходи з питань профілактики ВІЛ-інфекції у жінок здійснюються відповідними методами та формами в:

- дошкільних, середніх, спеціалізованих та вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації;
- ЦСССДМ та закладах соціального обслуговування, притулків для дітей, центрів соціально-психологічної реабілітації;
- органах реєстрації актів цивільного стану;
- центрах здоров'я, центрах профілактики та боротьби зі СНІД;
- центрах планування сім'ї та репродукції людини, центрах репродуктивного здоров'я підлітків, у лікувальних закладах із сімейної медицини, педіатрії («Клініках, дружніх до молоді»), акушерства та гінекології, дерматовенерології, наркології, медичної генетики;
- підвідомчих установах ДКВС.

Проведення профілактичних заходів забезпечують підготовлені спеціалісти за спільними програмами, затвердженими Міністерством охорони здоров'я України. До проведення профілактичних заходів можуть залучатися представники недержавних організацій (далі – НДО) та волонтери, які пройшли підготовку із зазначених питань. Дозвіл на проведення цих заходів волонтери та НДО отримують у відповідних Міністерствах та їх підвідомчих установах. Консультативні послуги з питань ВІЛ-інфекції можуть надавати підготовлені спеціалісти ЦСССДМ, їх спеціалізованих формувань та громадських організацій [7].

Інструкцією про порядок профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини в закладах Державної кримінально-виконавчої служби України (ДКВС) передбачено, що ВІЛ-інфікованим вагітним, які утримуються в слідчих ізоляторах та виправних колоніях ДКВС і прийняли рішення щодо народження дитини, з метою зниження ризику інфікування плода забезпечується доступ до лікування, догляду, соціальних послуг у співпраці із зацікавленими службами за територіальним принципом.

До консультування можуть залучатися підготовлені спеціалісти центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, неурядових організацій у встановленому порядку [8].

Відповідно до *Інструкції про порядок надання медико-соціальної допомоги ВІЛ-інфікованим дітям* п. 4.7 фахівці ЦСССДМ, недержавних організацій, що здійснюють соціальний супровід ВІЛ-інфікованої дитини, можуть за погодженням з керівником медичного закладу надавати соціальні послуги під час лікування дитини у стаціонарі.

Згідно з Інструкцією, керівники державних закладів, у яких виховуються ВІЛ-інфіковані діти-сироти, усебічно сприяють доступу дітей до сімейних форм виховання/утримання; забезпечують ВІЛ-інфікованим дітям санаторно-курортне лікування щороку у відповідності до показань, ВІЛ-інфікованим дітям з ураженням центральної нервової системи – лікування в центрах реабілітації дітей з органічними ураженнями нервової системи не рідше 2 разів на рік.

За необхідності до медичного спостереження залучається міждисциплінарна команда. Організація медико-соціальної допомоги за міждисциплінарним (міжпрофесійним) підходом передбачає, що до роботи лікаря, медичної сестри ті інших фахівців залучається і соціальний працівник [9].

В *Уніфікованому клінічному протоколі первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги дітям «ВІЛ-інфекція»* зазначено, що медико-соціальний супровід ВІЛ-інфікованих дітей здійснює мультидисциплінарна команда, що забезпечує міждисциплінарний підхід, комплексність, наступність, своєчасність, безперервність та якість допомоги ВІЛ-інфікованим дітям, одним із завдань якої є забезпечення надання паліативної допомоги та психологічної, соціальної і духовної підтримки ВІЛ-інфікованим пацієнтам та членам їх родин [10].

У *Типовому положенні про міждисциплінарну команду із забезпечення медико-соціальної допомоги ВІЛ-інфікованим дітям та їх сім'ям* визначено склад міждисциплінарної команди, до якої входять: лікар-педіатр (спеціаліст з дитячих інфекцій), медична сестра та соціальний працівник. Соціальний працівник – це бакалавр, спеціаліст, магістр соціальної роботи, який пройшов навчання та має сертифікат з підготовки щодо питань ВІЛ, антиретровірусної терапії у дітей [11].

Постановою Кабінету Міністрів України затверджено *«Типове положення про центр для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді»*. Де зазначено, що центр надає ВІЛ-інфікованим дітям та молоді різні види соціальних послуг (соціально-побутові, психологічні, соціально-педагогічні, соціально-медичні, юридичні та інформаційні) [12].

Відповідно до Постанови КМУ *«Про затвердження Положення про медико-соціальну експертизу і Положення про індивідуальну програму реабілітації та адаптації інваліда»* до складу медико-соціальної експертної комісії обов'язково входить представник Фонду соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань [13].

Індивідуальна програма розробляється за участю інваліда чи законного представника дитини-інваліда із залученням у разі потреби спеціалістів органів соціального захисту, державної служби зайнятості, органів Пенсійного фонду України, Фонду соціального страхування з тимчасової втрати працездатності, Фонду соціального страхування від нещасних випадків на виробництві та професійних захворювань, Фонду

соціального захисту інвалідів та інших органів, які провадять діяльність у сфері реабілітації інвалідів [14].

Відповідно до Типового положення про центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів діти-інваліди, які потребують постійного стороннього догляду і не можуть перебувати в загальноосвітніх навчальних закладах, забезпечуються послугами із соціального і педагогічного патронату виїзною реабілітаційною бригадою за місцем проживання.

Учасниками реабілітаційного процесу є діти-інваліди, діти віком до 2 років, які мають ризик отримати інвалідність, їхні батьки або законні представники, вчителі-реабілітологи, вчителі-логопеди, асистенти вчителів-реабілітологів, практичні психологи, соціальні педагоги, лікарі-педіатри, лікарі-неврологи дитячі, фахівці з фізичної реабілітації, музичні керівники, вчителі інформатики та обчислювальної техніки, медичні сестри та інші фахівці, які беруть участь у процесі реабілітації (абілітації) [15].

Наказом Мінпраці України «Про затвердження типових положень про будинки-інтернати (пансіонати) для громадян похилого віку, інвалідів та дітей» затверджено Типові положення: про будинок-інтернат для громадян похилого віку та інвалідів, геріатричний пансіонат, пансіонат для ветеранів війни і праці; про психоневрологічний інтернат, де зазначені установи визначаються як медико-соціальні [16].

Отже, спектр взаємозв'язку між соціальною роботою та сферою охорони здоров'я досить широкий. Передбачено наявність посади соціального працівника у вищерозглянутих медико-соціальних закладах та наголошується увага на його спеціальній підготовці у відповідності до специфіки роботи з певною категорією клієнтів.

Однак, на практиці, в нашій країні й досі наявний брак взаємозв'язків між медичною та соціальною сферою, що породжує цілу низку проблем, які, на наш погляд, досить розгорнуто розкрито Т. Семигіною. Автор наголошує на тому, що у медичних інституціях України майже немає посад соціальних працівників або посад для тих, хто має професійну освіту із соціальної роботи.

Також Т. Семигіна виокремлює таку проблему, як відомче розмежування закладів охорони здоров'я та соціального обслуговування, що ускладнює формування цілісного комплексу необхідних медичних та соціальних заходів (наприклад, у сфері надання паліативної допомоги, підтримки людей, які живуть з ВІЛ, профілактичної роботи з молоддю, яка має проблеми залежності й у роботі з якою слід спиратися на сучасні методики психологічної допомоги у зміні поведінки тощо).

Важливим питанням для державної політики в сфері охорони здоров'я та державної політики освіти залишається підготовка спеціалістів із соціальної роботи, здатних ефективно працювати в умовах закладів охорони здоров'я. Йдеться як про впровадження спеціалізацій на магістерських програмах із соціальної роботи (із проходженням практики у закладах охорони здоров'я), що потребує розробки

відповідних навчальних програм, побудованих на компетентісному підході, так і про підвищення кваліфікації соціальних працівників, які потребують спеціалізованих знань щодо певних сфер охорони здоров'я.

Окремо Т.Семигіна акцентує увагу на проблемі створення стандартів діяльності соціальних працівників у галузі охорони здоров'я, враховуючи міжнародний, зокрема, європейський досвід щодо активного залучення професійних соціальних працівників, які мають відповідну освіту, до закладів охорони здоров'я [16].

Отже, виходячи з вищезазначеного, можна зробити висновок, що підготовка фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності у галузі охорони здоров'я має певні особливості відповідно до специфіки медико-соціальної роботи з певною категорією клієнтів та спеціальної підготовки соціальних працівників до такої діяльності. Дані особливості закріплені у нормативно-правових актах нашої держави. Основними проблемами підготовки соціальних працівників у галузі охорони здоров'я є відсутність посад соціальних працівників у закладах охорони здоров'я, там де вони передбачені; відомче розмежування закладів охорони здоров'я та соціального обслуговування, що ускладнює формування цілісного комплексу необхідних медичних та соціальних заходів; організація спеціальної підготовки соціальних працівників до здійснення медико-соціальної роботи у закладах охорони здоров'я та створення спеціальних стандартів надання медико-соціальних послуг, враховуючи міжнародний та європейський досвід.

Перспективою подальших досліджень є розгляд специфіки медико-соціальної роботи у закладах охорони здоров'я різного типу, які передбачають наявність посади соціального працівника, розкриття змісту, форм, методів відповідної діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Социальная медицина:** учебник для бакалавров / под ред. А. В. Мартыненко. – М. : Изд-во Юрайт, 2015. – 475 с.
- 2. Тюття Л. Т.** Соціальна робота: Теорія і практика / Л. Т. Тюття, І. Б. Іванова. – К. : ВМУРОЛ «Україна», 2004. – 408 с.
- 3. Данко Д. В.** Досвід професійної підготовки клінічних соціальних працівників за рубежом [Текст] / Д. В. Данко // Науковий вісник Ужгородського університету : Серія: Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І.В. Козубовська. – Ужгород: Говерла, 2013. – Вип. 29. – С. 45–48.
- 4. Про психіатричну допомогу:** Верховна Рада України; Закон від 22.02.2000 № 1489-III. – Режим доступу: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1489-14>>.
- 5. Про організацію паліативної допомоги в Україні:** МОЗ України; Наказ, Порядок, Перелік від 21.01.2013 № 41. – Режим доступу: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0229-13?nreg=z0229-13&find=1&text=%F1%EE%F6%B3%E0%EB%FC%ED&x=0&y=0>>.
- 6. Про заходи щодо організації профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини, медичної допомоги і [...]:** МОЗ України, МОН України,

Мінсім'ямолодьспорт України [...]; Наказ, Інструкція, Перелік [...] від 23.11.2007 № 740/1030/4154/321/614а/. – Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1405-07>>. **7. Інструкція** про порядок надання медико-соціальної допомоги ВІЛ-інфікованим дітям: МОЗ України, МОН України, Мінсім'ямолодьспорт України [...]; Наказ, Інструкція від 23.11.2007 № 740/1030/4154/321/614а. – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1407-07?nreg=z1407-07&find=1&text=%F1%EE%F6%B3%EB%FC%ED&x=0&y=0>>.

8. Інструкція про порядок профілактики передачі ВІЛ від матері до дитини в закладах Державної кримінально-ви [...]; МОЗ України, МОН України, Мінсім'ямолодьспорт України [...]; Наказ, Інструкція від 23.11.2007 № 740/1030/4154/321/614а. – Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1406-07>>.

9. Інструкція про порядок надання медико-соціальної допомоги ВІЛ-інфікованим дітям: МОЗ України, МОН України, Мінсім'ямолодьспорт України [...]; Наказ, Інструкція від 23.11.2007 № 740/1030/4154/321/614а. – Режим доступу: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1407-07>>.

10. Уніфікований клінічний протокол первинної, вторинної (спеціалізованої) та третинної (високоспеціалізованої) медичної допомоги дітям «ВІЛ-інфекція»: Наказ МОЗ України від 24.02.2015, №92.: Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ) в Україні, 2015 – 60 с. **11. Типове** положення про міждисциплінарну команду із забезпечення медико-соціальної допомоги ВІЛ-інфікованим [...] МОЗ України, МОН України, Мінсім'ямолодьспорт України [...]; Наказ, Положення від 23.11.2007 № 740/1030/4154/321/614а Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1408-07>>.

12. Про затвердження Типового положення про центр для ВІЛ-інфікованих дітей та молоді: Кабінет Міністрів України; Постанова, Положення від 15.02.2006 № 148. – Режим доступу: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/148-2006-%D0%BF?nreg=148-2006-%EF&find=1&text=%F1%EE%F6%B3%E0%EB%FC%ED&x=0&y=0>>.

13. Про затвердження Положення про медико-соціальну експертизу і Положення про індивідуальну програму [...]; Кабінет Міністрів України; Постанова, Положення від 22.02.1992 № 83. – Режим доступу: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/83-92-%D0%BF?nreg=83-92-%EF&find=1&text=%F1%EE%F6%B3%E0%EB%FC%ED&x=0&y=0>>.

14. Про затвердження Положення про індивідуальну програму реабілітації інваліда: Кабінет Міністрів України; Постанова, Положення від 23.05.2007 № 757. – Режим доступу: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/757-2007-%D0%BF?nreg=757-2007-%EF&find=1&text=%F1%EE%F6%B3%E0%EB%FC%ED&x=0&y=0>>.

15. Про затвердження Типового положення про центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів: Мінсоцполітики України; Наказ, Положення від 15.08.2013 № 505. – Режим доступу: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z1511-13?nreg=z1511-13&find=1&text=%EF%E5%E4%E0%E3%EE%E3&x=0&y=0>>.

16. Семигіна Т. В. Підготовка соціальних працівників для системи охорони здоров'я: міжнародний досвід і можливості для України / Т. В. Семигіна // Завдання держави у забезпеченні ефективної кадрової політики системи охорони здоров'я: матеріали наук.-практ. конф. (Київ, 22 квітня 2015 р.). [заг. ред. Ю. В. Ковбасюк, В. М. Князевич, Н. О. Васюк]. – К. : ДКС-Центр, 2015. – С.126 – 128.

Степаненко В. І. Проблеми підготовки соціальних працівників до професійної діяльності у галузі охорони здоров'я

У статті розкрито можливі варіанти професійної діяльності соціальних працівників у галузі охорони здоров'я та проблеми їх підготовки. Наголошено увагу на тому, що підготовка фахівців із соціальної роботи до професійної діяльності у галузі охорони здоров'я має певні особливості відповідно до специфіки медико-соціальної роботи з певною категорією клієнтів та спеціальної підготовки соціальних працівників до такої діяльності, що закріплено у нормативно-правових актах України. Визначено основні проблемами підготовки соціальних працівників у галузі охорони здоров'я, які полягають у відсутності посад соціальних працівників у закладах охорони здоров'я; відомчому розмежуванні закладів охорони здоров'я та соціального обслуговування; організації спеціальної підготовки соціальних працівників до здійснення медико-соціальної роботи у закладах охорони здоров'я та створенні спеціальних стандартів надання медико-соціальних послуг, враховуючи міжнародний та європейський досвід.

Ключові слова: соціальна робота, охорона здоров'я, ВНЗ.

Степаненко В. И. Проблемы подготовки социальных работников к профессиональной деятельности в области здравоохранения

В статье раскрыты возможные варианты профессиональной деятельности социальных работников в области здравоохранения и проблемы их профессиональной подготовки. Обращается внимание на то, что подготовка специалистов по социальной работе в области здравоохранения имеет определенные особенности, учитывая специфику медико-социальной работы с определенной категорией клиентов и специальной подготовки социальных работников к осуществлению соответствующей деятельности, что закреплено в нормативно-правовых актах Украины. Определены основные проблемы подготовки социальных работников в области здравоохранения. Это отсутствие социальных работников в учреждениях системы здравоохранения; проблема ведомственного разделения учреждения системы здравоохранения и социального обслуживания; организация специальной подготовки социальных работников; создание специальных стандартов предоставления медико-социальных услуг, учитывая международный и европейский опыт.

Ключевые слова: социальный работник, охрана здоровья, ВУЗ.

Stepanenko V. The Problems of Training of Social Workers to the Profession in the Field of Health Care

The article deals possible options of professional social work in the field of health care of workers and the problems of their training.

Attention is drawn to the fact that training in social work in the health sector has certain features, given the specificity of medical and social work with a certain category of clients, and special training of social workers in the implementation of related activities, which is enshrined in the legal acts of Ukraine.

The main problems of preparation social workers in the health sector are identified.

This lack of social workers in health care institutions; the problem of institutional separation of health and social services institutions; organization of special training of social workers; the creation of specific standards of health and social services, taking into account international and European experience.

Key words: high school, social work, health care.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Ваховський Л. Ц.

УДК 364-057.8:378

Н. В. Циган

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДАХ**

Професія соціального працівника передбачає втручання соціальної роботи у відносини людини з її оточенням, вирішенню проблем у стосунках між людьми, мобілізації їх особистісного потенціалу. Це вимагає креативних та науково обґрунтованих підходів в питанні управління підготовкою фахівців соціальних закладів. Сучасною проблемою для майбутніх працівників соціальної сфери є необхідність формування професійно важливих компетенцій, досягнення яких можливе шляхом удосконалення управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах.

Проблема професійної підготовки соціальних працівників розглядалася великою кількістю науковців, як в нашій країні, так і за кордоном. Серед них О. Дубасенюк, І. Зверєва, Л. Міщик, А. Капська, І. Козубовська, О. Карпенко, В. Поліщук, Ю. Мацкевич, Л. Пундик, С.Харченко та інші. В той же час проблема управління процесом

підготовки майбутніх соціальних працівників стоїть на початку вивчення і потребує подальшого розвитку. Так, окремі аспекти управління процесом підготовки працівників соціальної сфери вивчали О. Кравченко, І. Силадій, Н. Маринець, Т. Сич. Тому тема управлінської діяльності в аспекті організації навчального процесу підготовки соціальних працівників потребує подальшого вивчення та структуризації.

Метою даної статті є розгляд теоретичних аспектів управління підготовкою майбутніх фахівців соціальних закладів, а також визначення сутності реалізації принципів управління в організації навчання соціальних працівників у вищих навчальних закладах.

Професійна підготовка соціальних працівників це «процес і результат оволодіння цінностями соціальної та соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, формування професійно важливих особистісних якостей, які є основою готовності до соціальної діяльності» [2, с. 233]. Професійна підготовка фахівця соціальної сфери основана на кваліфікаційних вимогах, що поєднують у собі сукупність професійних вимог, функцій, характеристик, показників, цінностей, ролей, тощо. В процесі підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери формується професійна компетентність, яка в свою чергу асоціюється з успішною поведінкою фахівця в нестандартних ситуаціях, із неформальною взаємодією з партнерами, з розв'язанням складних проблем, із оперуванням суперечливою інформацією, з динамічними процесами. Успішність професійної підготовки майбутнього фахівця з вищою освітою залежить від управління навчальним процесом та якості виконання всіх його функцій.

Термін «управління» в буквальному розумінні означає діяльність з керівництва чимось. Управління – процес впливу суб'єкта на ту чи іншу систему, що забезпечує цілеспрямований розвиток її структури, збереження або видозміну її. О. Главацька стверджує, що управління – це сукупність функцій, спрямованих на ефективне використання ресурсів для досягнення певних організаційних цілей [1, с. 37]. О. Карпенко вважає, що управління є цілеспрямованим впливом на систему, її компоненти та процеси з метою підвищення ефективності функціонування [3, с. 47]. Управління в технологічному сенсі передбачає організацію адміністрування та керування, від яких залежить ефективність роботи всієї системи. Одним із соціальних об'єктів управління є система професійної підготовки соціальних працівників у вищих навчальних закладах. Управління в системі освіти, на відміну від технічних систем, завжди особистісне (особистість – особистість), тобто це взаємодія двох осіб – керівника (педагога) та підлеглого (учня, студента). Управління навчальним процесом у навчальному закладі є одним із видів соціального управління, такого управління, де головним суб'єктом та об'єктом діяльності на рівні відповідної організації виступає людина. В ході управління реалізуються загальні для інших сфер соціального управління функції, методи, використовуються притаманні іншим соціальним

системам інструменти управління. В загальному розумінні управління – це процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідного для того, щоб досягнути цілей організації.

Розглянемо найважливіші функції управління в системі підготовки і освіти соціальних працівників: планування, організації навчального процесу, контролю та оцінки, а також регулювання.

Управлінський цикл починається з визначення мети управління. Отже, першим етапом та функцією управління, на думку Є. Хрикова, є планування – «вид управлінської діяльності, спрямований на визначення мети, завдань управління, змісту управлінської діяльності, відповідальних за ті чи інші заходи та терміни їх виконання [6, с. 89]. Функція планування відіграє важливу роль в координації навчальним процесом, а складання плану є початком процесу управління. Процес планування є інструментом, який допомагає реалізувати мету і функції у процесі реалізації управлінських рішень та адекватно реагувати на зміни у зовнішньому середовищі

Планування залежить від низки економічних, культурних, соціологічних та інших чинників. Вони зумовлюють розробку державних стандартів вищої професійної освіти, здійснення вищим навчальним закладом підготовки фахівців кожної кваліфікації. Важлива умова: зміст професійної підготовки студентів повинен бути відповідним майбутній професійній діяльності фахівця. У зв'язку з цим насамперед розробляється професіограма фахівця, яка є описом сукупності систематизованих, науково-обґрунтованих, структурованих теоретичних знань і практичних умінь, які об'єктивно потрібні особистості для виконання спеціалізованої діяльності, а також моральні та психолого-фізіологічні риси, адекватні умовам праці й вимогам часу. Професіограма – це структура та зміст майбутньої діяльності фахівця, але відірвана від конкретних умов їх реалізації. Це загальні орієнтири навчання у вищій школі.

Професіограма є основою побудови моделі фахівця – узагальненого, синтезованого набору якостей, оволодіваючи якими людина стає професіоналом у відповідній галузі. Модель фахівця є кінцевою метою діяльності вищої школи. Вона узагальнює систему властивостей і якостей особистості, а також зміст знань, умінь і навичок, необхідних для цього виду професійної діяльності. На їх основі розробляється модель навчального процесу – навчальні плани і програми, одночасно склад кожного предмету наповнюється конкретним змістом.

Разом з тим, наявність плану, на думку Є. Хрикова, ще не є гарантією його виконання, тому наступною функцією управління є організація. Організація як функція управління – упорядкування структур, відносин і процесів у керуючій і керованій підсистемах організації. Організувати – це значить розділити на частини і делегувати виконання загальної організаційно-управлінської задачі шляхом

розподілу відповідальності і повноважень, а також установлення взаємозв'язків між різними видами робіт [6, с. 89].

Організація як функція управління – упорядкування структур, відносин і процесів у керуючій і керованій підсистемах організації. Метою функції є формування керуючої підсистеми і створення передумов для вирішення завдань, поставлених на стадії планування та реалізації пріоритетних завдань, передбачених плановими заходами. Організація – вид управлінської діяльності, процес управління, структура управління організацією, встановлення у ній системи зв'язків та відносин, що дає змогу ефективно працювати для досягнення поставлених цілей. В межах організації, як функції управління, здійснюється мотивація персоналу, яка є організаційно-управлінською діяльністю, що має своєю метою активізувати керовану підсистему і спонукати їх до ефективної праці задля виконання цілей, передбачених планами навчального процесу.

Професійна діяльність вимагає переходу від розгалужених знань (методологічних і теоретичних знань, знань закономірностей процесу навчання і формування особистості, методичних підходів тощо) до єдиного органічного сплаву професійних знань, які мають комплексний і систематизований характер. Щоб оволодіти чітко окресленим обсягом професійних знань, закони мислення, сприймання і пам'яті вимагають, природно, їх виокремлення із обсягу інших знань. Наукові знання фіксують внутрішні природні потенції об'єктів, які утримують узагальнені способи дій. Саме на основі наукових (теоретичних) знань вибудовується практична й конструктивно-технічна діяльність. Наявність теоретичних знань дає змогу передбачати результати і наслідки нових практичних дій, спрямованих на емпіричні об'єкти, свідомо шукати такі способи впливу, які могли б реалізувати закладені в об'єктах потенції. Наукові знання перетворюються в практично-методичні або конструктивно-майстерні знання.

Набуття студентом досвіду практично-професійної діяльності вимагає управління з боку викладача, забезпечення взаємодії викладача зі студентами та студентів між собою.

У психології вищої школи виділяються принципи організації взаємодії викладача та студента у навчальному процесі, такі як діалогізація, проблематизація, персоналізація, індивідуалізація і диференціація навчання [4, с. 162]. Відповідно до принципу діалогізації заняття (як лекційне, так і практичне) не повинно перетворюватися на просту передачу знань. Його треба будувати як обговорення різних точок зору, як спільний пошук істини, тобто у формі діалогу, а не монологу. У такому режимі педагогічного співробітництва, творчого обговорення різних теоретичних і практичних аспектів проблеми в студентів формуються, актуалізуються і пізнавальні, і професійні, і широкі соціальні мотиви. Принцип проблематизації передбачає систематичне створення проблемних ситуацій, умов для самостійного виявлення і постановки

студентами пізнавальних завдань. Принцип персоналізації застерігає від того, щоб особисте спілкування викладача зі студентом не підмінялося рольовим. Воно має відбуватися в умовах рівного партнерства.

Принципи індивідуалізації і диференціації навчання передбачають врахування індивідуальних особливостей та інтересів студентів, створення максимально сприятливих умов для розвитку їхніх здібностей і нахилів. Унаслідок цього, у студентів підвищується відповідальність, уміння вирішувати завдання, здатність до саморегуляції та адекватнішої самооцінки.

Організаційно-педагогічною основою управління на рівні педагогічного процесу є сукупність мети, завдань, принципів і методів навчання. Якщо мета і завдання навчального процесу у вищій школі – формування особистості фахівця в процесі засвоєння системи знань, умінь і навичок, тобто єдність навчання, розвитку й виховання, то теоретичною основою організації навчального процесу повинна бути теорія розвивального навчання.

Принципами цієї теорії є:

- творчий характер розвитку особистості, а не накопичення знань, умінь і навичок;
- опора на провідну діяльність, яка для студентів є навчально-професійною діяльністю;
- орієнтація на чутливість віку, яка для студентства є схильністю до творчості;
- розвиток через створення умов для різних видів діяльності, але найголовніше – для провідної діяльності [4, с. 186].

Методи організації розвивального навчання спрямовані на активну самостійну пізнавальну діяльність – аналіз, порівняння, узагальнення, абстрагування тощо. Результатом розвивального навчання є професійне зростання особистості і соціальна її зрілість, професійна самостійність і творче мислення, професійна спрямованість особистості та професійні здібності.

Професійне мислення студентів розвивається не лише при розв'язанні ними професійних завдань, а також при вивченні окремих наук, зокрема при оволодінні понятійним апаратом науки. Навчальна інформація є засобом організації власної пізнавальної діяльності (а не мета навчання). Студент – суб'єкт власної навчально-професійної діяльності. Завдання навчання – розвивати креативність у майбутніх фахівців. Креативність – здатність створювати нове, оригінальне. Це й адаптивна гнучкість до нового, і чутливість до проблем.

Зараз у практику навчання запроваджується модульно-розвивальне навчання. Модульно-розвивальне навчання передбачає застосування різних форм і методів самостійної роботи студента (див. практичне завдання), яка підпорядкована меті та завданням, темі навчального курсу, яку треба засвоїти. Модульно-розвивальна концепція навчання ґрунтується на проблемно-діалогічній взаємодії між викладачем і студентом.

Організований навчальний процес потребує контролю. Контрольна функція – це організаційно-управлінська діяльність, що полягає в кількісній і якісній оцінці й обліку результатів роботи. В ній виділяються два основних напрямки:

- контроль за виконанням робіт, поставлених планом;
- заходи для корекції відхилень від плану.

Перший напрямок полягає в тому, щоб своєчасно фіксувати недоліки в процесі підготовки майбутніх фахівців, оперативно їх усувати, виявляти помилки, їх причини й на основі цього коригувати діяльність і стимулювати активність студентів. Крім того, контроль дає можливість аналізувати якість засвоєння студентами навчального матеріалу, критично оцінювати його, вносити корективи, які спрямовані на покращення стану справи.

Контроль – найважливіший елемент керування. Всі функції управління пов'язані з контролем. Контроль – це процес досягнення організацією намічених цілей [5, с. 63]. Він необхідний для виявлення й корегування виникаючих проблем раніше, ніж вони стануть мати серйозні наслідки. Самі по собі мета, завдання й структура організації визначають її напрямок діяльності, контроль же розподіляючи зусилля, направляє виконання робіт.

Процес контролю складається з установки стандартів, зміни фактично досягнутих результатів і корекції в тому випадку, якщо досягнуті результати істотно відрізняються від встановлених стандартів.

Основними критеріями оцінки випускників вищої школи є відповідність підготовки студентів вимогам професійної діяльності, тобто випускник повинен бути професійно компетентним. Професійна компетентність – це здатність фахівця успішно виконувати обов'язки і завдання тієї посади, на яку він претендує.

Регулювання – це функція організації процесу управління, що забезпечує його безперебійність, безперервність. Головне завдання регулювання – досягнення погодженості у роботі всіх ланок навчального процесу шляхом установлення раціональних зв'язків між ними. Характер цих зв'язків може бути різноплановим, тому що залежить від процесів, що врегульовуються. Для виконання цієї функції можуть використовуватись як документальні джерела (звіти, доповіді, аналітичні матеріали), так і результати обговорення виникаючих проблем на нарадах, зборах, при інтерв'юванні. Реалізація регулюючої функції виражається у визначенні і підтримці необхідного плану діяльності організації (керованого об'єкту) у навколишньому середовищі, в узгодженні управління внутрішнього стану організації з умовами зовнішнього середовища. Є. Хриков визначає регулювання, як вид управлінської діяльності, спрямований на наближення поточного результату управлінської діяльності до запланованого шляхом виконання рішень, прийнятих під час контролю [6, с. 143].

Таким чином, регулювання визначає цілісність і стійкість організаційної системи, коли в процесі координації забезпечується стійке становище організації у соціально-економічному середовищі, тоді і зростають реальні можливості і для внутрішнього її функціонування і розвитку [5, с. 65–66].

Підсумовуючи, можна зробити висновок, що управління професійною підготовкою майбутніх фахівців соціальної сфери базується на загальних позиціях, законах, принципах та складових управлінської науки. Управління навчальним процесом здійснюється за допомогою управлінських функцій – планування, організації, контролю і регулювання, які в межах організації навчального процесу мають певні особливості.

Список використаної літератури

1. Главацька О. Л. Менеджмент соціальної роботи / Курс лекцій / Тернопіль, ТДПУ, 2009. – 65 с. **2. Енциклопедія** для фахівців соціальної роботи / За заг. редакцією проф. І. Д. Звереві. – К., Симферополь : Універсум, 2012. – 536с. **3. Карпенко О. Г.** Професійне становлення соціального працівника: навч.-метод. посібник / О. Г. Карпенко. – К. : ДЦССМ, 2004. – 164 с. **4. Подоляк Л. Г.** Психологія вищої школи: Навч. посібник для магістрантів і аспірантів / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – К. : ТОВ «Філ-студія», 2006. – 320с. **5. Тимошко Г. М.** «Менеджмент соціальної роботи» Навч. посібник / Г. М. Тимошко. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. – 308 с. **6. Хриков Є. М.** Управління навчальним закладом: Навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

Циган Н. В. Теоретичні аспекти управління підготовкою соціальних працівників у вищих навчальних закладах

У статті розглядається сутність управління професійною підготовкою соціальних працівників у вищих навчальних закладах. Розкрито сутність понять «професійна підготовка», «професійна компетенція», «управління професійною підготовкою». Представлено сутнісні характеристики функцій управління, та особливості їх реалізації в аспекті організації навчального процесу підготовки майбутніх фахівців соціальних закладів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: соціальний працівник, управління розвитком професійної компетентності, функції управління професійною підготовкою.

Цыган Н. В. Теоретические аспекты управления подготовкой социальных работников в высших учебных заведениях

В статье рассматривается сущность управления профессиональной подготовкой социальных работников в высших учебных заведениях. Раскрыта сущность понятий «профессиональная подготовка», «профессиональная компетенция», «управление профессиональной подготовкой». Представлены сущностные характеристики функций управления, и особенности их реализации в аспекте организации

учебного процесса подготовки будущих специалистов социальных учреждений в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: социальный работник, управления развитием профессиональной компетентности, функции управления профессиональной подготовкой

Tsigan N. The Theoretical Aspects of the Training of Social Workers in Higher Education

In the article the essence of management training of social workers in higher education. The essence of the concepts of "training", "professional competence", "management of vocational training." Presents the essential characteristics of management functions, and especially their implementation in terms of the educational process of training future professionals in social institutions of higher education.

Key words: social worker, management development professional competence, management functions vocational training

Стаття надійшла до редакції 29.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Хриков Є. М.

УДК 37.013.42

Я. І. Юрків

**ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ
ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ
ЗАКЛАДІ**

Актуалізація уваги до професійної підготовки соціальних працівників у нашій країні зумовлена необхідністю розв'язання низки соціальних та економічних проблем, які характеризується ризиком зниженням рівня зайнятості, низькими можливостями ринку праці (випускники ВНЗ не можуть розраховувати на вільні робочі місця) та підвищенням конкурентноспроможності випускників ВНЗ. Все це загострює проблему підготовки фахівців у вищих навчальних закладах до професійної діяльності.

Система підготовки фахівців визначена специфікою конкретної професійної галузі. Проте зв'язок між вузами і сферою діяльності їх випускників не завжди надійний. Молодому фахівцю після закінчення навчання потрібно, як правило, ще чимало часу, щоб адаптуватися до умов професійної діяльності. Незважаючи на те, що адаптація до умов роботи на конкретних місцях відбувається на базі основного багажу

знань, умінь та навичок й компетенцій, що здобуваються у ВНЗ, одну з головних ролей відіграє наявність у молодого фахівця особистісної готовності до професійної діяльності.

У теперішній час спостерігається великий попит на фахівців у соціальній сфері. Цей напрям роботи є затребуваним в багатьох галузях. Але підготовка таких фахівців є лише інформаційною. Основу професійної освіти майбутніх фахівців соціальної сфери становить систематичне навчання з відповідних дисциплін. Професіоналізм особистості передбачає об'єктивність фахівця при сприйнятті та аналізі складних педагогічних ситуацій; вміння визначити коло доступних йому завдань; готовність застосувати свій професійний досвід у відповідності з новими обставинами, ситуаціями.

Сьогодні у науковій літературі моделі показників професіоналізму особистості та діяльності соціального працівника розробляють такими науковцями, як Є. Холостова, І. Зимня, О. Ярська-Смирнова, Є. Ханжин, Т. Карпова, Б. Єрофєєва та ін. Проблемам розвитку професійної компетентності фахівця у галузі соціальної та соціально-педагогічної діяльності присвячені праці В. Бочарової, М. Галагузової, Л. Гусякової, П. Павленка, В. Сластьоніна, М. Фірсова та ін. Основні аспекти професійної підготовки соціального працівника відображено у працях О. Безпалько, Ю. Василькової, Н. Волкової, М. Галагузової, А. Капської, Л. Коваль, І. Зверєвої, Г. Лактіонової та ін.

Однак, аналіз літератури та стан практичної діяльності з даної проблеми дає можливість зробити висновки, що науково-обґрунтованих досліджень з розкриття психологічних механізмів формування та розвитку готовності до професійної діяльності спеціалістів соціальної сфери на даний момент у вітчизняній науці недостатньо. Тому, метою нашої статті є розкрити сутність та особливості формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у вищому навчальному закладі.

Проблеми професійної підготовки фахівців із соціальної роботи, які здатні надавати психологічну та соціальну допомогу різним категоріям громадян, що перебувають у складних життєвих обставинах, стає все більше нагальною потребою сучасного суспільства, і займають у педагогічній психології особливе місце, бо розкривають одночасно два аспекти формування особистості фахівця: перший пов'язаний зі становленням професійно важливих якостей особистості, а другий – з формуванням психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього соціального працівника [1].

Перш ніж перейти до аналізу сутності та особливостей формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у вищому навчальному закладі зупинимося на характеристиці поняття «психологічна готовність соціального працівника».

Під *психологічною готовністю майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності* ми розуміємо цілісне новоутворення, що проявляється, з одного боку, як якість особистості, а з іншого як психічний стан, що забезпечує цілеспрямований розвиток особистості для ефективного виконання майбутньої професійної діяльності.

Під «*якістю особистості*» ми розуміємо сформованість певної системи психологічних якостей і професійних умінь у студента, які необхідні йому для виконання майбутньої професійної діяльності.

А під «*психічним станом*» *особистості* – гуманістичну спрямованість особистості, прагнення до успіху в майбутній професійній діяльності.

Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій [2].

Варто зазначити, що ядром готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості [3].

У процесі формування психологічної готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності науковці виділяють такі компоненти: а) мотиваційний; б) орієнтаційний; в) особистісний; г) рефлексивний [4].

Для більш кращого розуміння психологічних компонентів розкриємо суть кожного з них в межах підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у ВНЗ:

Мотиваційний компонент включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення займатися соціальною роботою. Його основою є соціально-професійна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку і т. д. Ступінь сформованості професійного інтересу визначає характер роботи майбутнього фахівця над собою з метою використання своїх можливостей і здібностей.

Отже, цілеспрямована робота з формування мотивації навчання повинна бути основною складовою освітнього процесу ВНЗ, оскільки вона забезпечує усвідомлений характер постановки особистих цілей та регулювання студентами власної навчально-пізнавальної діяльності.

Орієнтаційний компонент – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійні ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядро орієнтаційного компонента – ціннісні орієнтації особистості, глибина професійного світогляду.

Розвиток орієнтаційного компонента психологічної готовності до професійної діяльності майбутнього соціального працівника у ВНЗ є процесом формування у студентів образу фахівця та професійної

діяльності, стратегії майбутньої професійної діяльності, виразом якої є цілісне уявлення про власну професійну кар'єру. Уявлення про кар'єру є динамічним утворенням, що відображає суб'єктивну модель професійного розвитку людини. Професійні переконання є важливою змістовною стороною психологічної готовності до професійної діяльності, бо вони забезпечують послідовність професійних дій, цілеспрямованість у роботі і в спілкуванні з клієнтами. До змісту готовності до діяльності соціального працівника також входить професійна освіченість. Не меншу роль відіграє професійна етика, основу якої становлять моральні норми, оцінки і самооцінки, контроль і самоконтроль, повага до норм і вимог суспільного життя.

Формування такого уявлення в свідомості студента відбувається за двома напрямками.

Перший напрям передбачає аудиторні заняття за такими дисциплінами, як: вступ до фаху, теорія та практика соціальної роботи, технології соціальної роботи, етика соціальної роботи тощо. В ході вивчення даних дисциплін студент оволодіває знаннями, що створюють у нього образ професії, що включає в себе: цілі та завдання соціальної роботи, історичні етапи становлення соціальної роботи в Україні та світі, знання, уміння та навички, які необхідні соціальному працівникові для ефективного виконання своєї професійної діяльності, морально-етичні норми та цінності практичної соціальної роботи, особистісні якості, якими має володіти соціальний працівник, методи та технології соціальної роботи з різними категоріями клієнтів соціальних установ тощо.

Другий напрям передбачає практичне навчання. Практичні заняття у формі дидактичних ігор, тренінгів, практичних ситуацій, практики в соціальних службах і громадських організаціях виступають засобом формування у свідомості студента образу професії [5].

Практика – це особлива форма навчальної діяльності як з боку викладачів, так і з боку студентів. Метою практики з боку викладача є: надання студентам можливості поєднати їх теоретичні знання про соціальні проблеми та шляхи їх вирішення з практичним досвідом; надати студентам можливість пропонувати власні варіанти вирішення конкретних соціальних проблем. Метою практики з боку студентів є: оволодіння навичками оформлення відповідних документів; розробка плану вирішення конкретної соціальної проблеми; безпосередня робота з вирішення конкретної соціальної проблеми; оволодіння навичками ефективної комунікації при роботі з клієнтом тощо [6].

Особистісний компонент включає в себе розуміння власних психологічних якостей, формування психологічної готовності майбутнього соціального працівника до професійної діяльності. На думку Д. Фельдштейна, у період навчання у ВНЗ для студента є вирішення протиріччя між об'єктивними та суб'єктивними факторами розвитку особистості. З одного боку, існує потреба у саморозвитку і самореалізації, а з іншого – є об'єктивна необхідність входження в

соціальне життя через взаємодію з іншими, для того щоб відчувати себе повноправним і значимим суб'єктом соціуму [7].

Вирішення даного протиріччя можливе лише за умови врівноваження на суб'єктивному рівні: індивідуальних, професійних і суспільних цінностей; знаходження оптимальних форм соціальної взаємодії; знаходження такої діяльності, яка дозволяє реалізувати особистісний потенціал.

На основі вищезазначеного можна стверджувати, що формування особистісного компонента психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності тісно пов'язано з формуванням **рефлексивного компонента**. Рефлексія пов'язана з прагненням майбутнього соціального працівника до аналізу, узагальнення, осмислення досвіду своєї роботи, оцінка її з позиції соціальної значущості. Такий аналітичний підхід, тобто установка (готовність, настрій) соціального працівника на постійний «зворотній зв'язок», уміння бачити й оцінювати отриману інформацію з позиції клієнта, оцінку способів розв'язання професійних задач і вирішення соціально-психологічних ситуацій є найважливішою умовою розвитку професіоналізму соціального працівника.

Н. Белікова зазначає, що процес підготовки майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності включає ряд послідовних **стадій**: адаптації, диференціації, індивідуалізації та стійкого саморозвитку [8].

1. *Стадія адаптації* характеризується формуванням самосвідомості, самооцінки і самоуправління студента; становленням уявлення про себе як про фахівця; невизначеністю уявлення про способи професійної діяльності; виникненням труднощів в самоорганізації; актуалізацією інтересу до предметів професійно орієнтованого циклу; розвитком здібностей до професійної інтерпретації життєвих ситуацій.

2. *Стадія диференціації* характеризується: проявом індивідуальної неповторності, яка визначається розвитком таких якостей як рефлексивність, креативність, критичність; прагненням поповнити знання про себе як майбутнього професіонала; формуванням навичок саморегуляції навчально-практичної діяльності.

3. *Стадія індивідуалізації* характеризується: сформованою самосвідомістю; адекватною самооцінкою; стійкими навичками самоорганізації і самоуправління; формуванням професійної компетентності; пошуком особистісного почерку професійної діяльності.

4. *Стадія стійкого саморозвитку* характеризується: високим рівнем самоорганізації і самоуправління майбутнього фахівця соціальної сфери; самоаналізом та корекцією навчально-професійних досягнень; актуалізацією потреби в подальшому саморозвитку; активним формуванням суб'єктності майбутнього фахівця [8].

Розглядаючи психологічну готовність майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності як структурне утворення, науковці виділяють підходи у процесі формування її компонентів [9].

Сутність першого підходу полягає в тому, що стихійні, або спеціально організовані викладачем умови навчальної діяльності та взаємовідносини вибірково актуалізують окремі ситуативні спонуки, які при систематичній актуалізації поступово переходять у стійкі мотиваційні новоутворення.

Сутність другого підходу полягає в тому, що студентів пропонуються в готовій формі цілі, ідеали, професійно-етичні норми тощо, які на думку викладача поступово мають перетворитися у внутрішні переконання. Повноцінне формування мотиваційної системи особистості має включати в себе обидва підходи.

Таким чином, механізм формування мотивації до професійної діяльності – це сукупність закономірних зв'язків і відношень, що обумовлюють процес засвоєння соціальних цінностей, норм і правил поведінки, формують у індивіда специфічні ціннісні орієнтації та установки.

Готовність соціального працівника до професійної діяльності полягає у засвоєнні повного складу спеціальних знань (з навчальної дисципліни) у ВНЗ та соціальних відносин, у сформованості й зрілості професійно значущих якостей особистості. Функціонально розрізняють такі *складові готовності* соціального працівника до професійної діяльності [40].

- 1) морально-психологічна або мотиваційна;
- 2) науково-теоретична;
- 3) практична.

У своїх дослідженнях (Н. Кузьміна, Є. Клімов, А. Маркова, М. Пряжников та ін.) довели, що у студентів на 3 та 5 курсах виникає криза професійного та особистісного самовизначення, яка проявляється в невпевненості в своїх силах, зростанні тривожності щодо свого майбутнього, зниження інтересу до навчання, появи сумнівів у правильності вибору професії. Це є ще однією ознакою недостатньої сформованості особистісної готовності до своєї професійної діяльності. Виникає протиріччя між потребами студентів в освоєнні нового виду діяльності та наявними у них для цього засобами і способами. Особистісна готовність є необхідною умовою успішної професійної самореалізації молодого фахівця. Вона є однією з умов успішної професійної діяльності. Особистісна готовність допомагає студентам усвідомлено підійти до професійної діяльності, зрозуміти і вибрати для себе найбільш кращі напрямки роботи, сприяє ефективній діяльності в обраних напрямках, і надалі успішної професійної та особистісної самореалізації. Також особистісна готовність може бути умовою профілактики емоційного згоряння як виду професійної дезадаптації [10].

Отже, готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності починає формуватися в процесі професійної підготовки у ВНЗ, зумовлена його соціальними установками, професійною спрямованістю, теоретичною та практичною підготовкою та індивідуально-типологічними особливостями.

Таким чином, розглядаючи сутність та особливості формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності велику увагу приділяємо компонентам готовності (мотиваційному, орієнтаційному, особистісному та рефлексивному), адже саме шляхом формування всіх її компонентів здійснюється успішна готовність до професійної діяльності.

Психологічна готовність фахівця починає формуватися ще під час його професійної підготовки у ВНЗ, та включає ряд послідовних стадій: адаптації, диференціації, індивідуалізації та стійкого саморозвитку.

Список використаної літератури

- 1. Золотарьова Т. П.** Практика в системі підготовки фахівців соціальної роботи у ВНЗ : [навчально-метод. посібник] / Т. П. Золотарьова. – К. : Видавничо-торгова корпорація «Дашков і К», 2004. – 128 с.
- 2. Гуревич К. М.** Професійна придатність і основні властивості нервової системи / К. М. Гуревич. – К., 1970. – 173 с.
- 3. Карпенко О. Г.** Соціальний працівник : деякі аспекти професійної підготовки / О. Г. Карпенко. – К. : Держ. ін-т сім'ї та молоді, 2007. – 144 с.
- 4. Гудима О. В.** Формування психологічної готовності студентів ВНЗ до оволодіння майбутньою професією / О. Гудима, Н. Снігур. / Зб. наук. пр. К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології. – 2012. – Вип. 18. – 228 с.
- 5. Інноваційні методи навчання в громадянській освіті** / [В. Величко, Д. Карпієвич, Є. Карпієвич, Л. Кирилюк]. – 2-е вид., Доп. – Мн. : Медісон, 2001. – 168 с.
- 6. Климов Є. О.** Деякі психологічні принципи підготовки молоді до праці і вибору професії / Є. О. Климов // Питання психології. – 1985. – № 4. – С. 23–24.
- 7. Фельдштейн Д. Й.** Психологія дорослішання : структурно-змістовні характеристики процесу розвитку особистості. Вибрані праці / Д. Й. Фельдштейн. – К. : Флінта, 1999. – 672 с.
- 8. Белікова Н. О.** Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'я збережувальної діяльності : автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук / Наталя Олександрівна Белікова. – К. : 2012. – 45 с.
- 9. Карпенко О. Г.** Професійне становлення соціального працівника / О. Г. Карпенко. – К. : Слово, 2004. – 164 с.
- 10. Пряжников Н. С.** Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М. : Изд-во Ин-та практ. психологии; Воронеж : НВО «МОДЕК», 1996. – 256 с.

Юрків Я. І. Особливості формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності у вищому навчальному закладі

У статті проаналізована готовність майбутнього соціального працівника до професійної діяльності, яка починає формуватися в процесі професійної підготовки у ВНЗ, зумовлена його соціальними установками, професійною спрямованістю, теоретичною та практичною підготовкою та індивідуально-типологічними особливостями.

Розглядаючи сутність та особливості формування психологічної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності велику увагу приділяємо компонентам готовності (мотиваційному, орієнтаційному, особистісному та рефлексивному), адже саме шляхом формування всіх її компонентів здійснюється успішна готовність до професійної діяльності.

Ключові слова: психологічна готовність, майбутні соціальні працівники, професійна діяльність, вищий навчальний заклад.

Юрків Я. И. Особенности формирования психологической готовности будущих социальных работников к профессиональной деятельности в высшем учебном заведении

В статье проанализирована готовность будущего социального работника к профессиональной деятельности, которая начинает формироваться в процессе профессиональной подготовки в ВУЗе, обусловленная его социальными установками, профессиональной направленностью, теоретической и практической подготовкой и индивидуально-типологическими особенностями. Рассматривая сущность и особенности формирования психологической готовности будущих социальных работников к профессиональной деятельности большое внимание уделяем компонентам готовности (мотивационному, ориентационному, личностному и рефлексивному), ведь именно путем формирования всех ее компонентов осуществляется успешная готовность к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: психологическая готовность, будущие социальные работники, профессиональная деятельность, высшее учебное заведение.

Yurkiv Ya. Peculiarities of Formation of Psychological Readiness of Future Social Workers for Professional Activities in Higher Education

The article analyzes the readiness of future social worker's professional activity, which is beginning to take shape in the process of professional training at the university due to his social attitudes, professional orientation, theoretical and practical training and individually-typological features. Considering the essence and features of formation of psychological readiness of future social workers to the profession pay great attention to the components of readiness (motivation, Orta, personal and reflexive), because by forming all its components shall be successfully readiness for professional activities.

Key words: psychological readiness, future social workers, professional activity, higher education.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

УДК 378.015.31

О. М. Вдовиченко

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО- КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

В умовах сучасних динамічних соціальних перетворень одним з завдань вищої освіти в Україні є формування у випускників вищих медичних навчальних закладів сформованої комунікативної культури і професійної компетентності. Сучасні навчальні заклади, які готують фахівців педагогічного профілю, не можуть залишатися осторонь процесів реформування вищої школи в Україні.

Аналіз філософської, культурологічної, психологічної та педагогічної наукової літератури свідчить про те, що досліджувана проблема розглядається вченими з різних аспектів, а саме: філософії комунікації (К.-О. Апель, М. Рідель, Ю. Хабермас, К. Ясперс, М. Бубер, О. Больнов та ін.); виявлення загальних закономірностей і механізмів спілкування (Б. Ананьев, Г. Андреева, Л. Виготський, Б. Ломов, В. М'ясищев, Б. Паригін, С. Рубінштейн та ін.), філософсько-методологічного підходу до проблеми соціально-комунікативної культури як важливого компонента загальної культури особистості (В. Андрущенко, М. Михальченко, Л. Коган, О. Арнольдова), визначення рівня комунікативності учителів (К. Ушинський, П. Блонський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.); уточнення педагогічного змісту важливості оволодіння школярами і підліткам соціально-комунікативною культурою (В. Тернопільська, В. Муромець ін.).

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних основ формування соціально-комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів.

Розвиток українського суспільства на засадах загальнолюдських цінностей вимагає розробки нових методологічних підходів до вищої освіти, у центрі яких – формування гуманістично-спрямованої особистості майбутнього лікаря, ключовою компетентністю якого є високий рівень соціально-комунікативної культури у професійній діяльності. Наразі останнім часом активізувались спроби науковців визначити умови й педагогічні можливості формування соціально-комунікативної культури, оскільки вона є однією з професійних цінностей сучасного фахівця.

Питання, які стосуються формування соціально-комунікативної

культури особистості завжди були в центрі уваги філософських, культурологічних та психолого-педагогічних досліджень. Вимоги до такого професійного рівня об'єктивно актуалізують оновлення змісту фахової підготовки майбутніх лікарів висвітлено у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті.

Тенденція до осмислення соціально-комунікативної культури як самостійного предмета міждисциплінарних досліджень знайшла відображення у наукових працях загальнотеоретичного плану, де узагальнені результати досліджень, здійснених у межах різних наукових шкіл, напрямів, підходів з метою побудови загальної теорії комунікації (М. Василик, Л. Землянова, В. Кашкін, Г. Почепцов та ін.).

Вагомий внесок в обґрунтування проблеми формування соціально-комунікативної культури зробили наукові доробки доктора педагогічних наук, професора В. Тернопільської [6], яка досліджувала культуру міжособистісних відносин та засоби гуманізації міжособистісного спілкування під час навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах. Зокрема, учена розробила методичну систему виховання соціально-комунікативну культуру учнівської молоді у позааудиторній діяльності.

У зв'язку з цим набуває актуальності формування свідомого ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, досягненню високої культури мовлення, розвитку навичок ділового спілкування, самовихованню та самоусвідомленню студентів щодо необхідності підвищення рівнів соціально-комунікативної культури у позааудиторній діяльності.

Зростання ролі комунікації, яке поширюється в сучасному суспільстві, спричинене інтеграцією культур. На сьогодні, комунікативна культура є необхідною умовою формування сучасної особистості, засобом самореалізації та досягнення успіху, самоствердження та способом досягнення мети в міжособистісних взаєминах.

Вирішення цього пріоритетного завдання вирішення вимагає новітніх пошуків таких форм і методів професійної підготовки, які змогли б допомогти студентам-медикам забезпечити високу результативність в усвідомленні ними сутності і закономірностей гуманістичного спілкування, оволодіння ними комунікативними уміннями на високому рівні, які відкривають нові можливості у розв'язанні проблем їхньої професійної компетентності.

Тому теоретична і практична значущість проблеми формування соціально-комунікативної культури у студентів вищих медичних навчальних закладів є сьогодні однією з найактуальніших у психолого-педагогічній науці.

Частково процесу спілкування у контексті формування комунікативної культури особистості надавали увагу у своїх працях психологи Б. Анан'єв, Л. Виготський, В. Давидов О. Леонтьєв, Б. Ломов, Л. Петровська, С. Руденський та інші.

Загальні закономірності та механізми спілкування розроблені у працях Б. Ананьєва, Г. Андрєєвої, Л. Виготського, Б. Ломова, В. М'ясищева, Б. Паригіна, С. Рубінштейна.

Наукові основи сутності, особливостей, структури спілкування досліджуються у наукових працях О. Бодальова, В. Кан-Калика, А. Киричука, Я. Коломинського, Н. Кузьміної, О. Леонтєва, В. Семиченка тощо.

Вивчення рівнів формування комунікативних умінь здійснили низка вчених, зокрема Г. Айзенк, С. Єлканов, Ю. Жуков, В. Мотирко, П. Растянніков, Л. Хрящова та ін.

Процес навчання основам психологічної адаптації як засобу формування комунікативних умінь, моделювання своєї комунікативної поведінки стали предметом дослідження та вивчення А. Адлером, Є. Роговим, К. Рудестамом.

Теоретичну базу дидактичних аспектів розвитку комунікативних якостей індивіда розробляли Ю. Бабанський, Л. Барановська, Г. Ващенко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Піскунов, Г. Сухобська, В. Сухомлинський та ін.

Таким чином можна стверджувати, що аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблеми розвитку соціально-комунікативної культури особистості цікавить багатьох вітчизняних педагогів та зарубіжних науковців.

Для того, щоб ґрунтовніше розкрити наше ключове поняття «соціально-комунікативна культура», ми звернулися до психологічних досліджень розуміння сутності саме комунікативного аспекту, що в свою чергу потребує дослідження здатності та готовності особистості до спілкування, як її складових.

Зв'язок спілкування з окремими психічними процесами, зокрема, емоціями досліджувалися К. Абдульханова-Славською, Т. Гавриловою, О. Кононко, К. Ізард та ін.

У психології існують різні підходи до вивчення феномену спілкування, при цьому традиційним є його аналіз на основі загальнопсихологічної теорії діяльності, які представлені у наукових працях Н. Казариної [5].

Так, І. Бехом [2] розглядається спілкування як умова і фактор людської діяльності, як її різновид, коли спілкування може бути і самостійною діяльністю, і виступати компонентом інших, некомунікативних її видів.

На думку ученого, спілкування – різновид діяльності, об'єктом якого є інша людина, предметом – її внутрішній світ (почуття, прагнення, погляди, переконання), метою – зміни, які відбуваються і відповідають потребам суб'єкта, а засобами – сукупність інформаційних впливів (мова, міміка, жести). При цьому партнери по спілкуванню водночас є об'єктами, так і суб'єктами діяльності [2, с. 46].

Із позиції М. Кагана [4], спілкування – це одна із найважливіших сторін життя людини, яка за своїм значенням дорівнюється самій

діяльності. Учений розглядає його як взаємодію людей, вважаючи, що воно «вплітається» в діяльність і є умовою її виконання. Спілкування – це і взаємодія, кожна із учасників якої є носієм активності й передбачає її наявність у свого партнера [4, с. 121].

На переконання Л. Орбан-Лембрик [7], людина як соціальна істота є суб'єктом трьох основних видів діяльності: праці, пізнання, спілкування, оскільки вона пов'язана безліччю взаємин, як із предметним світом (природним і соціальним), так і з іншими людьми.

Така різноаспектність поглядів свідчить про те, що спілкування відіграє надто важливу роль у професійному розвитку майбутніх фахівців.

Отже, значення цих досліджень для розв'язання сучасних педагогічних проблем полягає у тому, що вони дають змогу, з одного боку, більш цілісно уявити соціально-комунікативну культуру як предмет педагогічного аналізу, а з іншого – осмислити педагогічні проблеми в контексті комунікативної проблематики.

Незважаючи на значний інтерес дослідників до проблеми комунікації, питання про особливості формування соціально-комунікативної культури майбутніх спеціалістів та розвиток її складових, які визначають здатність молодого спеціаліста до самореалізації й адаптації у суспільних відносинах, вимагають поглибленого вивчення.

Список використаної літератури

- 1. Агаркова А. О.** Формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у вищому навчальному закладі. / А. О. Агаркова. – автореф. на здобуття наук. ступ. канд. пед.наук. – Луганськ, 2010. – 21 с.
- 2. Бех І. Д.** Виховання особистості : У 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади. – 280 с.
- 3. Вища освіта.** Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III – IV рівнів акредитації : у 2 кн. / уклад. М. І. Панов, Ю. П. Битяк, Г. С. Гончарова та ін. ; за ред. проф. М. І. Пано́ва. – Х. : Право, 2006. – 688 с.
- 4. Каган М. С.** Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
- 5. Казаринова Н. В.** Межличностное общение : учебник для вузов / [В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша].– СПб. : Питер, 2009. – С. 12–78.
- 6. Тернопільська В. І.** Система виховання соціально-комунікативної культури учнів загальноосвітньої школи у позаурочній діяльності / В. І. Тернопільська: автореферат на здоб.наук.ступ.док.пед.н.за спеціальністю 13.00.07 – теорія і методика виховання. – К., 2009. – 40 с.
- 7. Орбан-Лембрик Л. Е.** Психологія професійної комунікації: Монографія / Л. Е. Орбан-Лембрик. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. – 528 с.
- 8. Уваркіна О. В., Висоцька О. І.** Сучасний стан та проблеми формування комунікативної культури студентів-медиків / О. В. Уваркіна, О. І. Висоцька // Актуальні проблеми формування особистості студента – майбутнього лікаря: Матеріали III науково-практичної конференції МІ УАНМ. – К., 2003. – С. 27–29.

9. Юсеф Ю. В. Формування комунікативної культури майбутніх лікарів: Навчальний посібник / Ю. В. Юсеф. – Луганськ : Луганський державний медичний університет, 2007. – 114 с

Вдовиченко О. М. Теоретичні основи формування соціально-комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів

У статті представлено теоретичний аналіз проблемного поля дослідження: формування соціально-комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів. З'ясовано, що формування соціально-комунікативної культури майбутніх медиків є невід'ємною складовою професіоналізму та необхідною умовою, яка забезпечує підвищення професійної і персональної компетентності в суспільних відносинах.

Ключові слова: соціально-комунікативна культура, заклади вищої освіти, студенти, професійна компетентність.

Вдовиченко О. М. Теоретические основы формирования социально-коммуникативной культуры студентов высших медицинских учебных заведений

В статье представлены теоретический анализ проблемного поля исследования: формирование социально-коммуникативной культуры студентов высших медицинских учебных заведений. Выявлено, что формирование социально-коммуникативной культуры будущих медиков является неотъемлемой составляющей профессионализма и необходимым условием, которое обеспечивает повышение профессиональной и персональной компетентности в общественных отношениях.

Ключевые слова: социально-коммуникативная культура, высшие учебные заведения, студенты, профессиональная компетентность.

Vdovychenko O. The Theoretical Basis Formation Komunikativnoyi Socio-cultural Students in Higher Education Institutions

The paper presents a theoretical analysis of the problem field of research: formation of social and communicative culture of students in higher education institutions. It was found that the formation of social and communicative culture of future doctors are an integral part of professionalism and a prerequisite that enhances the professional and personal competence in public relations.

Key words: social-communicative culture, higher education institutions, students, professional competence.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

УДК 378.14:61

С. В. Гордійчук

ЯКІСТЬ ЯК ПРІОРИТЕТНИЙ НАПРЯМ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МЕДИЧНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Удосконалення системи освіти завжди було й залишається актуальною проблемою, вирішення якої – умова нормального процесу відтворення суспільства, тому, що саме в світі закладаються соціальні, психологічні, загальнокультурні, а також професійні передумови його розвитку. Особливо важливим це питання стає під час змін суспільних відносин, що відбуваються тепер у багатьох країнах світу.

На сьогодні якість освіти знаходиться у центрі уваги в усьому світі. Це не означає, що вона є винаходом останнього десятиліття і ніхто не приділяв їй раніше уваги. Через цілий ряд причин турбота про якість освіти завжди була частиною академічної традиції, оскільки певний час домінуючою була думка про можливість нормального розвитку вищої освіти в умовах жорсткого адміністрування. На сьогодні забезпечення якості освіти пов'язують з автономією навчальних закладів та гарантією якості з їх боку [1].

Визначення якості вищої освіти ніколи не було легким питанням, а при порівнянні якості освіти на міжнародному рівні необхідно зазначити, що цілі освіти варіюють від переважно спеціальної підготовки в одній країні до широкої загальної освіти в іншій. Категорії споживачів і баланс владних повноважень серед них теж різний і це обумовлює різницю у загальноприйнятих визначеннях якості вищої освіти. Національні традиції встановлення методів оцінки якості не є однаковими. В одній країні показники продуктивності є сталими і використовуються регулярно, в іншій країні до них ставляться з великою підозрою. В одній країні експертна оцінка не може бути застосована через високий рівень корупції, а в іншій – це єдиний законний метод. В одних країнах використання стандартизованих національних тестувань здійснюється на всіх ступенях освіти і ці показники вважаються найбільш об'єктивними, в інших – ці методи, взагалі, тривалий час були заборонені [2; 3].

Згідно з Законом України «Про вищу освіту», принципами автономії медичних навчальних закладів та вимогами Болонського процесу до якості вищої медичної освіти, первинна відповідальність за забезпечення її якості покладена на кожний окремий навчальний заклад, а якість підготовки фахівця буде інтегральною і визначатиметься ефективністю концепції вищої медичної освіти та якістю забезпечення освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми на які спирається автор: Проблемам управління якістю освітньої діяльності в сучасних ринкових умовах присвячено роботи

В. Бондаря, І. Булах, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Л. Калініної, Т. Лукіної, В. Маслова, В. Олійника, В. Пікельної, С. Сисоевої, Т. Сорочан; підвищення якості освіти у ВНЗ В. Алфімов, Г. Артюх, Т. Боголюб, Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Крижко, В. Луговий, Є. Павлютенков, Є. Хриков, П. Ясінець та ін.; розвитку конкурентоспроможних закладів освіти в умовах ринку – Л. Даниленко, Є. Павлютенкова, М. Портера; забезпеченню якості медичної освіти І. Булах, О. Волосовця, Ю. Вороненко; моніторингу якості підготовки медичних сестер Т. Чернишенко, В. Шатило, М. Шегедин, Т. Сорокманта ін.

Основною метою даної статті є висвітлення науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов упровадження елементів внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких завдань: висвітлення стану реалізації заходів медичного коледжу КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства» щодо внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та інформатизації навчального процесу.

Закон України «Про вищу освіту» щодо системи зовнішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти передбачає здійснення таких процедур і заходів [4]:

- забезпечення ефективності процесів і процедур внутрішнього забезпечення якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів та якості вищої освіти;
- забезпечення наявності системи проведення процедур зовнішнього забезпечення якості;
- забезпечення наявності оприлюднених критеріїв прийняття рішень відповідно до стандартів та рекомендацій забезпечення якості в Європейському просторі освіти;
- налагодження доступного і зрозумілого звітування;
- проведення періодичних перевірок діяльності системи забезпечення якості та механізмів роботи з отриманими рекомендаціями.

Якщо для забезпечення зовнішньої системи якості Законом передбачено створення Національного агентства з питань якості освіти, то система внутрішнього забезпечення якості має формуватись самим навчальним закладом та передбачає здійснення таких процедур і заходів:

- визначення принципів та процедур забезпечення якості вищої освіти;
- здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм;
- щорічне оцінювання здобувачів вищої освіти, науково-педагогічних і педагогічних працівників вищого навчального закладу та регулярне оприлюднення результатів таких оцінювань на офіційному веб-сайті вищого навчального закладу, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб;

- забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних, наукових і науково-педагогічних працівників;
- забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, у тому числі, самостійної роботи студентів, за кожною освітньою програмою;
- забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління освітнім процесом;
- забезпечення публічності інформації про освітні програми, ступені вищої освіти та кваліфікації;
- забезпечення ефективної системи запобігання та виявлення академічного плагіату у наукових працях працівників вищих навчальних закладів і здобувачів вищої освіти.

Аналіз літературних джерел виявив, що на сьогодні Національних стандартів внутрішнього забезпечення якості вищої освіти в Україні досі не існує. У вищих навчальних закладах застосовуються різноманітні моделі моніторингу, аудиту та управління якістю, проте усталеної системи вони не формують.

Для забезпечення внутрішньої системи якості освітнього процесу у медичному коледжі КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства» був створений центр експертизи та моніторингу якості освітньої діяльності, до складу якого увійшли представники навчально-методичної, наукової, практичної та виховної структур. Основними завданнями діяльності центру є: розробка нормативно-методичного забезпечення системи контролю якості освіти; експертиза та моніторинг визначення показників та чинників забезпечення якості освіти; організація і проведення анкетування студентів і викладачів з питань якості освіти; розробка методик самодіагностики успішності студентів (за результатами тестування, атестації, виконання індивідуального плану, занять з тієї чи іншої дисципліни, самостійної роботи тощо). У рамках діяльності Центру було введено елементи внутрішньої системи контролю якості освіти [5]:

1) *Моніторинг якості формування контингенту студентів.* З метою виявлення кінцевого рівня знань студентів з дисциплін шкільного курсу на початку нового навчального року проводяться контрольні зрізи знань для студентів 1-го курсу з української мови та профільної дисципліни (біологія). Отримані показники переводяться у національну систему оцінювання, порівнюються з атестатом та сертифікатами ЗНО або свідоцтвом про неповну вищу освіту. Така система дає можливість здійснювати моніторинг за щорічним формуванням контингенту студентів та визначити «якість знань на вході».

2) *Моніторинг якості формування загальних компетентностей.* Даний елемент моніторингу досягається шляхом проведення ректорських контрольних робіт після кожного навчального семестру з дисциплін, що завершили цикл навчання та дає можливість визначити кінцевий рівень знань студентів. Така система дає можливість визначити «якість процесу».

3) *Моніторинг знань та формування компетентностей через вивчення фундаментальних і професійних дисциплін* (тест загальної навчальної компетентності). Даний елемент моніторингу досягається шляхом системної підготовки до проведення ліцензованого іспиту «Крок М» та «Крок Б». Така перевірка дозволяє моделювати умови проведення тестування, що, у свою чергу, надає змогу випускникам адаптуватися до регламенту та вимог проведення ліцензійного іспиту. Дана система моніторингу якості освітнього процесу дає можливість визначити «якість знань на виході».

У вересні 2015 року в рамках імплементації Закону України «Про вищу освіту» розроблено та затверджено Вченою радою інституту Положення про участь студентів у забезпеченні якості, згідно з яким навчальний заклад [6]:

- вважає студентів повноправними, компетентними та конструктивними партнерами в управлінні та забезпеченні якості вищої освіти, які можуть і повинні брати участь та впливати на організацію, зміст навчання та результати освітньої діяльності. У процесі навчання студент постає, по-перше, як споживач навчальних послуг та послуг сервісних служб Інституту; по-друге, як активний член інститутської спільноти, який разом з викладачами бере участь у навчально-виховній роботі; по-третє, як уособлення результату діяльності ВНЗ.

- створює відповідні умови для участі студентів у внутрішньому забезпеченні якості, зокрема процесах затвердження, перегляду та моніторингу освітніх програм, вдосконаленні критеріїв, правил і процедур оцінювання студентів, відбору викладачів та оцінки їхньої діяльності, наявних навчальних та інформаційних ресурсів тощо.

Важливе значення для управління якістю в інституті мають різні форми зворотного зв'язку. У навчальному закладі проводять такі опитування студентів:

1) Оцінка студентами рівня викладання

Наприкінці кожного семестру проводять опитування студентів щодо рівня викладання предметів. Мета анкети – отримати зворотний зв'язок, краще зорієнтуватися у потребах, можливостях студентів та врахувати їх пропозиції для підвищення якості викладання та управління навчальним процесом у цілому.

2) Оцінка студентами рівня сервісів

Наприкінці кожного навчального року проводять опитування студентів щодо їх задоволеності роботою сервісних відділів (кафедри (відділення), навчально-методичний відділ, відділ кадрів, бібліотека, відділ технічних засобів, науковий відділ, психолог інституту, соціальний педагог, їдальня, гуртожиток тощо).

3) Оцінка студентами вступної кампанії та системи адаптації до студентського життя

Протягом вересня проводять опитування студентів першого року навчання з метою отримання зворотного зв'язку з питань діяльності

приймальної комісії: оцінюють чіткість і зрозумілість правил прийому; своєчасність і прозорість оголошення результатів прийому; організацію прийому документів, підписання договорів; організацію поселення в гуртожитки; систему заходів ознайомлення з діяльністю сервісних відділів; аналізують мотиваційні чинники вибору навчального закладу та спеціальності з метою покращення стратегії вступної кампанії.

Важливою складовою внутрішньої системи забезпечення якості у навчальному закладі є застосування інформаційно-комунікативних технологій, оскільки саме від своєчасності й адекватності управлінських рішень залежить ефективність системи освіти в цілому [7]. З цією метою в коледжі:

- створено внутрішньоінститутську систему Інтранет, яка адаптована під потреби абітурієнтів, студентів, викладачів, адміністрації навчального закладу. Структурними компонентами даної системи є: персональний кабінет викладача, персональний кабінет студента, електронний репозитарій, навчальна діяльність, практична діяльність, методичний кабінет, нормативно-правова база ВНЗ, приймальна комісія, центр здоров'я. За допомогою системи «Інтранет» студент має персоніфікований доступ до детальних робочих планів з обраної спеціальності, структурно-логічних схем системи навчальних дисциплін цієї спеціальності (напряму); розкладу навчальних занять; робочих програм; вимог щодо участі студента у навчальному процесі за даною дисципліною та до компетентностей, які він має отримати при вивченні кожної дисципліни навчального плану відповідної спеціальності (напряму); форм оцінювання знань; програм навчальних та виробничих практик з даної спеціальності (напряму); навчально-методичних матеріалів з кожної дисципліни (презентацій лекцій, методичних вказівок до практичного, лабораторного заняття, самостійної підготовки); переліку рекомендованої літератури з дисципліни; переліку питань підсумкового модульного заняття; питань для проведення поточного та кінцевого рівня знань; переліку тематик магістерських робіт кожної випускової кафедри та вимог до її виконання, оформлення, оцінювання; інформації про стан власної траєкторії навчання в структурно-логічній схемі системи навчальних дисциплін зі своєї спеціальності; інформації про власний навчальний рейтинг з даної спеціальності (напряму), яка змінюється після кожного зданого модуля тощо;

- використовується інформаційна система «Деканат», яка з 2005 року запроваджена у медичному коледжі КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства». Вона дозволяє забезпечити структуру навчального процесу (навчальні плани, академічні групи, підгрупи, лекційні потоки); навчальне навантаження кафедр, визначати кількість посад науково-педагогічних працівників, інформація про викладачів коледжу, розклад занять, відомості про студентів (оцінки, відвідування, рух), що є інноваційним досвідом забезпечення процесу професійної підготовки спеціалістів у медичних коледжах України;

- застосовується електронний журнал обліку успішності, що введено у 2014/2015 навчальному році. Він дозволяє здійснювати

реєстрацію результатів поточної успішності та підсумкового контролю знань з автоматизованою конвертацією в шкалу ECTS, підрахунок суми балів за модуль та обчислення кінцевої оцінки за навчальну дисципліну. Впровадження автоматизованої системи обліку результатів успішності та відвідувань занять забезпечує оперативний моніторинг навчальної діяльності усіх учасників освітнього процесу;

- «Колоквіум» – дана програма автоматизує процес тестування студентів та здійснює їх підготовку до підсумкового модульного контролю та проведення ліцензованого інтегрованого іспиту «Крок М». Програма дозволяє: сформувати єдину бібліотеку тестів з можливістю її використання для різних дисциплін; використовувати значну кількість режимів (алгоритмів) тестування і оцінювання; здійснювати моніторинг процесу тестування в реальному часі; проводити статистичний аналіз результатів тестування з метою контролю знань студентів та оцінювання якості організації освітнього процесу; автоматично отримувати рейтингові списки за результатами тестування; ректорату контролювати ефективність роботи викладачів та якість знань студентів; накопичувати та аналізувати результати тестування студентів протягом всього періоду навчання; підвищувати ефективність тестів за допомогою спеціальних засобів аналізу результатів.

Висновки та перспективи подальших досліджень: Отже, одним із пріоритетних завдань навчального закладу є забезпечення якості вищої освіти, що здійснюється шляхом створення системи забезпечення та постійного поліпшення якості освітньої діяльності, відповідно до рекомендацій та стандартів Європейського простору вищої освіти для забезпечення вимог і потреб суспільства та особистості. Така стратегія дозволить сформувати академічне середовище, в якому поліпшення якості освітнього процесу стане головною темою професійного розвитку та забезпечить необхідну публічність і прозорість.

Список використаної літератури

1. Булах І. Є. Система управління якістю медичної освіти в Україні : Монографія / І. Є. Булах, О. П. Волосовець, Ю. В. Вороненко та ін. – Д., «АРТ-ПРЕС», 2003. – 212 с. **2. Линьова І. О.** Забезпечення якості вищої освіти – стратегічний пріоритет розвитку системи освіти України / І. О. Линьова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 40(2). – С.115–121. **3. Артемчук Л. М.** Моніторинг якості медичної освіти / Л. М. Артемчук, І. Є. Булах, М. Р. Мруга. – К. : Центр тестування, 2005 – 143 с. **4. Закон України «Про вищу освіту»** // Закон від 01.07.2014 р. № 1556-VII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/1556-18>. **5. Гордійчук С. В.** Забезпечення якості освітньої діяльності за участю студентів у вищому медичному навчальному закладі / С. В. Гордійчук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2016. – Вип. 3(85). –

С. 37–43. **6. Гордійчук С. В.** Забезпечення якості освітньої діяльності як шлях реалізації Закону України «Про вищу освіту» / С. В. Гордійчук, В. Й. Шатило // Медична освіта. Науково-практичний журнал. – 2015. – №2. – С. 94–98. **7. Калініна Л. М.** Специфіка інформаційного управління закладами освіти / Л. М. Калініна // Освіта і управління, 2003. – Т.6. – №1. – С. 47–66.

Гордійчук С. В. Якість як пріоритетний напрям освітньої діяльності медичного навчального закладу

В статті проаналізовано нормативну базу щодо забезпечення якості освітньої діяльності у вищих навчальних закладах. Метою є висвітлення науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов упровадження елементів внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності. Завданням – аналіз стану реалізації заходів медичного коледжу КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства» щодо внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності та інформатизації навчального процесу.

Основними елементами внутрішньої системи забезпечення якості слід вважати: створення центру експертизи та моніторингу якості освітньої діяльності, моніторинг якості формування контингенту студентів, якість формування загальних та спеціальних компетентностей, забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, діяльність педагогічних працівників та студентів, забезпечення якості освіти за участю студентів та інформатизація освітнього процесу. Важливе значення для управління якістю у ВНЗ мають різні форми зворотного зв'язку. У навчальному закладі проводять такі опитування студентів: оцінка студентами рівня викладання, оцінка студентами рівня сервісів, оцінка студентами вступної кампанії та системи адаптації до студентського життя та інше. Важливою складовою внутрішньої системи забезпечення якості у навчальному закладі є застосування інформаційно-комунікативних технологій, оскільки саме від своєчасності й адекватності управлінських рішень залежить ефективність системи освіти в цілому. З цією метою в коледжі створено внутрішню інститутську систему Інтранет, використовується інформаційна система «Деканат», застосовується електронний журнал обліку успішності, «Колоквіум» – дана програма автоматизує процес тестування студентів та інше.

Ключеві слова: освітня діяльність, якість, внутрішня система забезпечення якості, забезпечення якості за участю студентів, інформатизація освітнього процесу.

Гордійчук С. В. Качество как приоритетное направление образовательной деятельности медицинского учебного заведения

В статье проанализировано нормативную базу законодательства Украины по вопросу обеспечения качества образовательной деятельности в высших учебных заведениях. Обосновывается

необходимость введения в медицинских колледжах внутренней системы обеспечения качества. Приведены примеры ввода элементов такой системы и информатизации образовательного процесса в медицинском колледже КВНЗ «Житомирский институт медсестринства».

Ключевые слова: образовательная деятельность, качество, внутренняя система обеспечения качества, обеспечения качества при участии студентов, информатизация образовательного процесса.

Gordiichuk S. Quality as Priority Direction of Educational Activity of Medical Educational Institution

In this article regulatory base on ensuring the quality of education in universities is analyzed. The purpose is identification of evidence-based organizational and pedagogical conditions of implementation elements internal system of quality assurance of educational activities. The task- analysis of implementation of measures in medical college MHEI "Zhytomyr Nursing Institute " on internal system of quality assurance of educational activities and informatization of educational process.

Basic elements of internal system of quality assurance should be considered: creation of the center of examination and monitoring quality of educational activity, monitoring quality of formation the contingent of students, quality of formation the general and special competences, ensuring professional development of pedagogical workers, activity of teachers and students, quality of education with participation of students and informatization of educational process. Importance for quality management in higher education institutions have various forms of feedback. The educational institution conducts such surveys of students: assessment by students of level of teaching, assessment by students of level of services, assessment by students of an introductory campaign and system of adaptation to student's life and other. Important component of internal system of quality assurance in educational institution is application of information and communication technologies as system effectiveness of education in general depends on timeliness and adequacy of management decisions. For this purpose in college are created internally institute Intranet system, the information system "Deanery" is used, the online magazine of the accounting of progress, "Colloquium" is applied - this program automates process of testing of students, etc.

Key words: educational activities, quality, internal system of quality assurance, quality assurance with the assistance of students, informatization of educational process.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 378:371.134:372.4

М. М. Греб

**ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ І ФРАЗЕОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ
КЛАСІВ: ГЕНЕЗИС ЯВИЩА**

Соціально-економічні трансформації, що відбуваються в сучасному суспільстві, значною мірою актуалізують потребу у формуванні компетентних фахівців, які володіють високим рівнем професійного мовлення, виявляють здатність до успішної фахової комунікації.

Показником високої культури мовлення вчителя початкових класів є значний обсяг активного словника, різноманітність лексико-граматичних форм і конструкцій, точність, лаконічність, чистота, багатство, комунікативна доцільність тощо. Тому одним із важливих напрямів підготовки вчителя початкових класів є вдосконалення культури мовлення студентів, формування мовленнєвих умінь і навичок майбутніх фахівців в умовах багатомовного середовища. Адже досконале володіння українською літературною мовою є одним із засобів успішної професійної діяльності вчителя.

Навчання лексикології і фразеології – порівняно нова галузь методики навчання української мови. Ознайомлення студентів із лексико-семантичним значенням слова, базовими лексичними й фразеологічними поняттями здійснювалося здавна, проте визначення мети, змісту, методів навчання лексико-семантичної системи та формування в студентів навчально-мовних лексикологічних і фразеологічних умінь і навичок було здійснено впродовж останніх п'ятдесяти років. Нині особлива увага приділяється формуванню лексичної компетентності учнів і студентів, практичній спрямованості навчання лексикології й фразеології, удосконаленню комунікативних умінь і навичок учнів та студентів на основі засвоєння визначених лексикологічних і фразеологічних понять, насамперед у процесі активної самостійної мовленнєвої діяльності – аналітичної (сприймання, аналіз тексту) і синтетичної, творчої (створення власних висловлювань з доцільним, стилістично виправданим уживанням лексем і фразеологізмів).

Теоретичним і практичним проблемам вивчення української лексики в загальноосвітніх навчальних закладах присвятили роботи А. Арсірій, Л. Лисиченко, А. Мановицька, Л. Марченко, В. Новоселова, І. Олійник, Л. Симоненкова, Т. Симоненкова, М. Шевчук та ін.

Особливо великого значення роботі над словом надавали і надають у своїх наукових працях О. Біляєв, З. Бакум, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Караман, О. Копусь, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентиліук, М. Плющ, О. Хорошковська.

Мета статті полягає в обґрунтуванні лінгводидактичних засад формування лексичної і фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів в умовах вищого навчального закладу.

Докорінні зміни, що відбулися на межі тисячоліть в усіх галузях суспільного життя істотно вплинули на словниковий запас української мови. Мовознавці (К. Городенська, Т. Коць, Л. Козловська, Л. Лисиченко, Л. Марчук, Л. Мацько, Л. Ставицька, О. Стишов, С. Чемеркін та ін.) відзначають низку змін у її склад, зумовлених процесами, що відбуваються в соціально-економічному, політичному, культурному житті суспільства. Лексика, відбиваючи хід історичного розвитку, завжди перебувала в динаміці, однак на межі тисячоліть, як відзначають дослідники, темпи цих змін істотно зросли, що викликає утруднення в осмисленні, лексикографічному описові, а, отже, і в засвоєнні слів.

Яскравим матеріалом, що засвідчує своєрідність мовних картин світу, є безеквівалентна лексика, зокрема той її пласт, який прийнято називати словами-реаліями (назви на означення національно-культурних понять): укр. *вишиванка, рушник, писанка, бандура, коломийка, гопак, булава, тризуб, вареники, галушки, калганівка*; Це потребувало розроблення нових ефективних методик навчання лексикології й фразеології. Предметом дослідження науковців стає пошук шляхів збагачення словникового запасу учнів власне українською лексикою (Н. Голуб), фразеологією (Л. Кожуховська).

Педагоги повинні осмислити зміни, що відбуваються в лексико-семантичній системі, що зумовлює зміну акцентів у визначенні провідних напрямів освітнього процесу, оновлення форм, упровадження інтерактивних методик, розроблення нових ціннісних орієнтирів.

Останнім часом увагу дослідників акцентовано на вивченні механізмів накопичення й збереження культурної інформації в слові. Лінгвісти виокремлюють два рівні вияву культурного тла в мові: перший – відображення в лексико-фразеологічному багатстві мови загалом та в конкретному слові зокрема самотності матеріальної культури народу-носія мови. Цей рівень ґрунтовно описано в мовознавстві (С. Єрмоленко, Л. Марчук, Л. Мацько, О. Стишов, В. Ужченко та ін.), лінгводидактиці (В. Загороднова, С. Караман, О. Семенов та ін.); другий – вплив на мову загалом і лексику зокрема світоглядного чинника, оскільки слово є самотнім акумулятором культури. За Сепіром, мова – це продукт соціального й культурного розвитку, засіб становлення особистості [8].

Філософське осмислення проблем становлення світогляду особистості в процесі навчання й виховання є однією з провідних функцій філософії освіти, одним із аспектів нової парадигми, яка повинна будуватися на засадах сучасних наукових відомостей про потреби особистості зокрема й суспільства загалом, про особливості їх взаємодії; про потенціал, мету й завдання освіти в «її особистісно генетичному й соціогенетичному аспектах» [7, с. 23]; знаннях про

дитину, її можливості, потреби; про вчителя й основні його характеристики, мету, технологію його діяльності.

Саморозвиток особистості, її самоактуалізація, реалізація творчого потенціалу – це не лише напрям гуманізації освіти, а й найважливіша передумова формування творчо мислячої людини. Соціальні умови впливають на формування освітніх завдань. Якщо раніше головне завдання освіти полягало в передачі молодому поколінню знань і умінь, набутих людством у попередні роки, то в інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, що вимагає від кожної особистості сформованих умінь застосовувати набуті знання у власній практичній діяльності. Зміна соціально-економічних умов, моральних і культурних пріоритетів орієнтує сучасну освіту на формування творчої, мобільної, комунікабельної особистості. Значення, яке сьогодні надається комунікативним зв'язкам у міжособистісному й професійному спілкуванні, актуалізує проблему формування комунікативної компетентності, що належить до ключових, особливо значущих для професійного зростання людини. Її формування стає одним із провідних завдань освітніх закладів, а в основу розробки державних стандартів освіти, в тому числі й чинних програм з філологічних дисциплін, покладено компетентнісний підхід до організації сучасного освітнього процесу.

Особливістю освіти в сучасних умовах є її неперервність. Педагогічна наука розробляє питання неперервності навчання та збалансованого розвитку усіх його складників, удосконалення перспективних педагогічних технологій з урахуванням національно-культурних традицій і світових досягнень. А це означає, що навчання розглядається як ґрунт для подальшої неперервної багатовекторної освіти, здатної сформувати світогляд людини, закласти міцні знання та вміння постійно збагачувати їх задля розширення й поповнення понятійного апарату, швидкої орієнтації в потоці інформації, формування вмінь прогнозувати актуальні проблеми, результати власної діяльності. Вона реалізується у створенні шкіл різного типу, що забезпечують можливості для максимального розвитку особистості, розробленні альтернативних програм з навчальних предметів, нових підручників, методичних посібників та інших засобів навчання.

Започатковується «культуротворча» освіта, за характеристикою І. Зязюна, «освіта з уявленням про гуманістичний тип особистості, яка не лише споживає культурні цінності, але й примножує їх, особистості як самоцінності й цілі, а не засобу суспільного розвитку» [4, с. 40]. Формування такої особистості невіддільно пов'язане з гуманітаризацією й гуманізацією освіти.

С. Гончаренко визначає гуманітаризацію освіти як переорієнтацію її з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного й системного мислення; як систему заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних

компонентів у змісті, формах і методах навчання й, таким чином, на формування особистісної зрілості учнів, розвиток їхніх творчих здібностей [2, с. 77]. Гуманітаризація освіти передбачає також визнання предметів гуманітарного циклу серед інших дисциплін як найважливіших і найбільш значущих для формування особистості.

Н. Гузій реалізацію гуманістичного підходу у сфері педагогічної освіти безпосередньо пов'язує з підготовкою вчителя-гуманіста, що передбачає становлення й розвиток студентів як особистостей і професіоналів [3, с. 64]. У контексті гуманізації освіта має забезпечувати виховання людини, здатної сформувати власну індивідуальність, відстояти своє право на життєвий вибір, яка може аналізувати й оцінювати явища дійсності, орієнтуватися в сучасному мінливому світі; людини зі сформованою культурою поведінки, складником якої є мовленнєва поведінка, екологічна свідомість, виховання праксеологічної рефлексії, водночас визначаючи їх як гуманістичні цінності.

Беручи до уваги глобальність сучасних перетворень у сфері освіти, її науковість, мобільність, інтегративність, учені (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та інші) доводять, що потрібні багатовекторні технології, які, з одного боку, працювали б у межах освітньої галузі, з іншого – забезпечували взаємодію освіти й соціуму, духовної сфери освіти й духовної сфери суспільства.

Динамічні трансформації, що відбуваються в сучасному суспільстві, нова філософія освіти, утвердження у свідомості громадян раціональних світоглядних орієнтирів та оновлення всіх сфер діяльності людини зумовлюють необхідність підвищення якості навчання майбутніх учителів, зокрема конкурентоспроможних фахівців на пряму підготовки «Початкова освіта».

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти характеризується прагненням науковців цілеспрямовано розв'язувати актуальні проблеми забезпечення її якості. З огляду на це в теорії педагогічної освіти намітилася тенденція до інноваційних змін у контексті нових вимог до формування фахових компетенцій майбутніх фахівців в умовах багаторівневої університетської освіти.

Методика навчання лексикології й фразеології майбутніх учителів початкових класів спирається на кращі традиції української лінгводидактики, коріння якої сягає ще XVI століття. Проте останнім часом особлива увага приділяється практичній спрямованості навчання лексики і фразеології, удосконаленню комунікативних умінь і навичок студентів на основі засвоєння визначених лексикологічних і фразеологічних понять, насамперед у процесі активної самостійної мовленнєвої діяльності – аналітичної (сприйняття, аналіз тексту) і синтетичної, творчої (створення власних висловлювань з доцільним, стилістично виправданим уживанням лексем і фразеологізмів). Методика лексикології і фразеології містить загальні питання, які вирішуються й іншими галузями методики, – стосуються вивчення будь-яких мовних явищ.

Отже, ретроспективний аналіз організації і здійснення навчально-виховного процесу в освітніх закладах дозволив виявити вплив національного історичного досвіду розвитку методики навчання лексикології і фразеології на форми її організації і здійснення в сучасних умовах, з'ясувати провідні тенденції у системі роботи зі словом у початковій школі, окреслити домінанти як специфічні системні цінності в теорії навчання і виховання учнів початкових класів.

Список використаної літератури

- 1. Голуб Н. Б.** Ідеал сучасного вчителя : мовно-риторичний аспект / Н. Б. Голуб. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/full/8903/95>
- 2. Гончаренко С.** Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 192 с.
- 3. Гузій Н. В.** Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
- 4. Зязюн І. А.** Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія. – К., 2003. – С. 11–59.
- 5. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах : [підр. для студентів філологічних факультетів університетів] / [М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
- 6. Пентилюк М. І.** Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. ст. / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
- 7. Подмазин С. И.** Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
- 8. Сепир Э.** Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Прогресс, 1993. – 656 с.

Греб М. М. До питання формування лексичної і фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів: генезис явища

У статті розглядаються вузлові аспекти навчання лексики і фразеології майбутніх учителів початкових класів з урахуванням методологічних та методичних акцентів у лінгводидактиці вищої школи. Окреслюються теоретичні і практичні вектори методики навчання елементів лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів.

З метою успішної організації процесу навчання лексики і фразеології української мови нами було апробовано пропонувану методику роботи над словом задля ефективного його вживання в різних мовленнєвих ситуаціях. Суть запропонованої методики полягає в чіткій організації вчителем, по-перше, процесів сприймання, відтворення та продукування студентами усного і писемного мовлення на основі текстотворення та текстосприймання; по-друге, процесів сприймання та осмислення навчального матеріалу за допомогою аналізу тексту,

частково-пошукової діяльності, оволодіння поняттями про комунікативний намір мовця, адресата повідомлення; по-третє, умов для самостійного осмислення учнями навчального матеріалу через спостереження над мовою і мовленням під час текстового аналізу, який супроводжує опрацювання сприйманого тексту або створення власного; по-четверте, відтворення учнями отриманих знань на занятті, екзамені, під час бесіди.

Ключові слова: навчання лексики і фразеології майбутніх учителів початкової школи, лінгводидактичні засади навчання лексики, лексична компетентність, фразеологічна компетентність.

Греб М. М. К вопросу формирования лексической и фразеологической компетентностей будущих учителей начальных классов: генезис явления

В статье рассматриваются узловые аспекты обучения лексики и фразеологии будущих учителей начальных классов с учетом методологических и методических акцентов в лингводидактике высшей школы. Излагаются теоретические и практические векторы методики обучения элементов лексикологии и фразеологии будущих учителей начальных классов.

С целью успешной организации процесса обучения лексики и фразеологии украинского языка нами была апробирована предлагаемую методику работы над словом для эффективного его применения в различных речевых ситуациях. Суть предложенной методики заключается в четкой организации учителем, во-первых, процессов восприятия, воспроизведения и продуцирования студентами устной и письменной речи на основе текстообразования и текстовосприятия; во-вторых, процессов восприятия и осмысления учебного материала с помощью анализа текста, частично-поисковой деятельности, овладение понятиями о коммуникативном намерении говорящего, адресата сообщения; в-третьих, условий для самостоятельного осмысления учащимися учебного материала через наблюдение над языком и речью во время текстового анализа, который сопровождает обработки воспринимаемого текста или создание собственного; в-четвертых, воспроизведение учащимися полученных знаний на занятии, экзамене, во время беседы.

Ключевые слова: обучение лексики и фразеологии будущих учителей начальной школы, лингводидактические основы обучения лексики, лексическая компетентность, фразеологическая компетентность.

Greb M. Prior to the Formation of Lexical and Phraseology Competences of Primary School Teachers: Genesis Phenomena

The article deals with the burning aspects of teaching lexis of future primary school teachers considering the methodological and methodical aspects of high school's lingua-didactics. There are marked theoretical and

practical vectors of methods of teaching elements of lexicology of primary school teachers..

Modern linguo-didactics of high school is directed on the teaching activity of communication of future teachers of primary school. Forming of professional communicative competence of future primary school teachers (in complex with the lexical component) will provide the development of important skills and abilities such as: ability to communicate, to work with the dictionaries, texts, to observe, to determine essential features of objects and events, to choose the material for the report, to lead the conversation, discussion, to form questions during the lessons or during the extracurricular activity, to use words in certain contest as the special form of reality's reflection. Because the aptly selected word in the sentence or in the text is the image, notion, symbol, sign, resemblance. And also it can be the stimulus for the action.

With the aim of successful organization of process of teaching Ukrainian language lexis we have tested proposed method of work with the word for its effective usage in different communicative situations. Essence of proposed method is in the strict organizational processes by the teacher: firstly – processes of perception, reproduction and production of oral and written speaking by pupils on the base of texts' creation and texts' perception; secondly: processes of perception and comprehension of educational material with the help of text's analysis, partly-research activity, mastering notions about the communicative intentions of speaker, message addressee; thirdly: conditions for the independent comprehension of educational material by pupils with the help of observation the language and speaking within the text's analysis which accompanies the work with the text or the creation of new own one; fourthly - recreation, reproduction of gained knowledge during lesson, exam or conversation by a pupil.

Key words: teaching lexis and phraseology of future primary schoolteachers, linguodidactic foundations of teaching lexis, lexical competence, phraseological competence

Стаття надійшла до редакції 19.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.1

Ю. З. Драчук, Л. О. Сав'юк, Є. О. Снітко

ЯКІСТЬ ВИЩОЇ ОСВІТИ Й ЕКОНОМІЧНА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ ДЕРЖАВИ

В економічно розвинених країнах освіта та наука стали головною теоретичною основою і структурним фактором забезпечення економічної

конкурентоспроможності держави. Динамізм і рівень розвитку освіти відповідають за забезпечення інтенсивного економічного зростання при переході до «нової» економіки, заснованої на знаннях, (неоекономіки), за диференціацію між економічно розвиненими і країнами, що розвиваються; якість освіти є головним джерелом і вирішальним фактором такого зростання.

Конкурентоспроможність будь-якої країни залежить від її природного і людського потенціалу. При цьому багато держав переконливо довели, що навіть при бідності першого можна бути в числі самих передових. Отже, ключове значення має саме людський потенціал і, перш за все, освіченість, компетентність, творчі можливості людей і умови їх реалізації. Саме знання стають головним джерелом конкурентних переваг в ХХІ ст. При цьому навряд чи можна говорити щодо передових позицій освіти в Україні, яка значно відстає від розвинених країн за ефективністю економіки і рівнем життя. Низька конкурентоспроможність більшості галузей України, державного управління (одне з найбільш неефективних у світі), відставання в розвитку економіки знань – це макропоказник низької конкурентоспроможності всієї системи освіти, вищої в тому числі. Люди в більшості своїй є такими, якими їх створила освіта, які навчальні заклади вони закінчували. Чим вище піднімаються вони по шаблях освіти, тим краще вони освічені, і тим більше їх потенціал і конкурентоспроможність. Досить низька конкурентоспроможність трудового потенціалу України, що фіксується в продуктивності і якості праці, інноваційна загальмованість в більшості галузей вказують на вади в роботі професійних навчальних закладів, і перш за все вищих.

Конкурентоспроможність – це властивість об'єкта, що характеризується ступенем реального або потенційного задоволення ним конкретної людської потреби і здатності витримувати конкуренцію в порівнянні з аналогічними об'єктами, представленими на даному ринку. Так чи інакше, а конкурентоспроможність вищої школи визначається насамперед по конкурентоспроможності її випускників і успішності їх діяльності в тих галузях, де вони працюють. В такому аспекті про високу конкурентоспроможність системи Української вищої освіти поки говорити не доводиться, бо воно не забезпечує успішної діяльності її випускників в більшості сфер їх зайнятості.

Реальність така, що глобальна конкуренція між державами в ХХІ ст. переходить в сфери освіти і науки, які набувають для економічного зростання і розвитку людського потенціалу стратегічне значення. Саме інтелектуальний освітній капітал визначатиме вектор і динаміку розвитку країн і їх конкурентоспроможність на світовій арені. У конкурентній боротьбі на світових ринках в переможцях виявляються країни, що пропонують нові, найбільш якісні продукти і послуги, що розробляються і виробляються кадрами з високою професійною підготовкою. Коли більше 40 років тому американці зрозуміли, що

відстають від СРСР в розробці ракет і освоєнні космосу, вони різко підвищили рівень масової освіти, направивши в нього значні інвестиції.

Організація ЮНЕСКО (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), як спеціалізоване представництво організації об'єднаних націй (ООН) з питань освіти, науки і культури, починаючи зі свого початку діяльності у 1945 році, визначило освіту пріоритетним та стратегічним напрямком.

В рамках пленарного форуму на рівні міністрів під час проведення 35 сесії Генеральної конференції ЮНЕСКО, яка відбулась 6-23 жовтня 2009 року, вища освіта була оцінена як вирішальний фактор для забезпечення прогресу науки, добробуту суспільства, стабільного економічного розвитку та підготовки трудових ресурсів країн світу [1]. Міністри країн учасниць, з одного боку, висловили застереження щодо недооцінки ролі вищої освіти у рішенні загальнонаціональних проблем та призвали організацію ЮНЕСКО здійснювати активну допомогу країнам у розвитку конкурентоздатних навчальних програм для систем вищої освіти (СВО) і всебічно сприяти міжнародній співпраці у даній сфері.

В той же час з боку міністрів країн учасниць конференції озвучено призив до збільшення інвестицій, заснованих на знаннях, а саме інвестицій у підготовку викладачів вищої і середньої професійної освіти, науку, технології та інновації. Аналіз даного факту свідчить, що сучасний розвиток світового суспільства заснований на нерозривному зв'язку, взаємопроникненні і взаємовпливі освіти, науки, економіки та культури.

У ХХІ ст. освіта може бути конкурентоспроможною лише при готовності молоді до постійних змін і оновлення, до безперервного навчання, адаптації до швидко змінюваних умов і вимог.

Конкурентоспроможність виявляється на практиці, а в освіті вона передбачає практичну віддачу, тобто наявність у випускників не тільки знань, а й компетенцій, умінь їх застосовувати.

В 2013 році 37 сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО визначено розвиток освіти як першої значної програми з виділенням бюджету на період з 2014 по 2017 роки. При цьому проблеми модернізації та розвитку СВО було віднесено до першої стратегічної мети «Надання допомоги країнам-учасникам у підтримці систем освіти для зміцнення якісного та інклюзивного навчання на протязі всього життя» [2]. Для досягнення даної мети заплановано рішення наступних завдань:

- розробка ефективної політики та загально секторальних планів;
- збереження цілісного підходу до освіти із забезпеченням пріоритетної уваги до трьох основних секторів – грамотність, технічна і професійна освіта та підготовка, вища освіта;
- рішення проблем гострої нехватки кваліфікованих викладачів, як ключової стратегії підвищення якості освіти;
- покращення результатів навчання та їх моніторинг на всіх рівнях;

- розширення впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та нових форм інтерактивного навчання в освіті для розширення доступу до знань, сприяння їх розповсюдженню та забезпечення більш ефективного навчання на протязі всього життя.

Таким чином, у розрізі рішення завдання з покращення якості СВО та забезпечення якісного моніторингу результатів її функціонування важливим науковим завданням є оцінка якості СВО за певними індикаторами та економічними показниками, а також розробка моделей, що дозволяють практично оцінити вплив якості СВО на економічний розвиток та добробут держави.

Питанням розвитку та модернізації СВО в Україні присвячено значну множину наукових досліджень та публікацій. Так, в навчальному посібнику «Педагогіка вищої освіти» СВО визначено як систему, спрямовану на забезпечення фундаментальної наукової, загальнокультурної, практичної підготовки фахівців, які мають визначати темпи і рівень науково-технічного, економічного і соціально-культурного прогресу, а також на формування інтелектуального потенціалу нації та всебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства [3].

З точки зору якості та за змістом законодавством України вища освіта трактується як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі (ВНЗ) (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти [4].

В законі України «Про вищу освіту» окремо виділено:

- якість вищої освіти як рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей відповідно до стандартів вищої освіти;
- якість освітньої діяльності як рівень організації освітнього процесу у ВНЗ, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань.

Даним Законом також стверджується, що формування і реалізація державної політики у сфері вищої освіти забезпечується шляхом гармонійної взаємодії національних систем освіти, науки, бізнесу та держави з метою забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку держави, збереження, розвитку СВО та підвищення якості вищої освіти. Але при цьому, кожен ВНЗ, в межах своєї автономії, має право та зобов'язаний мати внутрішню систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти.

Зрозуміло, що в Законі України «Про вищу освіту» не може бути прописано конкретні рекомендації щодо формування та практичного впровадження внутрішньої та зовнішньої систем оцінки якості вищої освіти. Такі функції покладаються безпосередньо на колективи ВНЗ, Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти або незалежні

установи оцінювання, в тому числі міжнародні та європейські організації.

Слід відзначити, що Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти декларується в Україні як новий незалежний орган, що має на меті розробку нових підходів до забезпечення якості вищої освіти, і має бути одним з ключових елементів реформи вищої освіти при планованому функціонуванні ще восени 2015 року. Однак, лише 5 жовтня 2016 року на засіданні Кабінету Міністрів України було прийнято постанову щодо укомплектування повного складу Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Відповідно до рішення Другого всеукраїнського з'їзду ВНЗ державної форми власності, що проходив 09 вересня 2016 року, шляхом таємного рейтингового голосування до складу Національного агентства було обрано С. Бондарчука (Національний юридичний університет ім. Ярослава Мудрого) та Р. Гурака (Херсонський національний університет) [5].

Таким чином, на виконання статті 19 Закону України «Про вищу освіту», на сьогодні Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти складається з 25 осіб, де 13 членів обрано з'їздами з числа представників ВНЗ України державної, комунальної та приватної форм власності, 2 – від студентства, 3 – від об'єднань організацій роботодавців, 2 – від Національної академії наук України (НАНУ) і по одному від галузевих академій.

Слід сподіватися на плідотворну та ефективну роботу даного органу та професіоналізм його представників, які мають активно включитися до процесів розробки стандартів та засобів діагностики якості вищої освіти у структурі СВО України. Такі наукові новації мають ґрунтуватися на найкращому світовому та європейському досвіді, із врахуванням перевірених досвідом та роками ефективного використання моделей та найпоширеніших системами освітніх індикаторів якості освіти.

Зі структурної та функціональної точок зору, СВО це сукупність ВНЗ та інші юридичні особи, що забезпечують фундаментальну наукову, професійну і практичну підготовку, здобуття випускниками освітньо-кваліфікаційного рівня, удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації, а також органи, що здійснюють управління у даній галузі (ст. 16 Закону України «Про вищу освіту») [4].

Зрозуміло, що якість функціонування такої складної системи характеризується багатомірністю, необхідністю врахування безлічі параметрів та аспектів. Причому, з точки зору теорії систем, при розгляді якісних показників оцінки СВО можуть виникати складні перехресні зв'язки між окремими впливовими факторами та параметрами такої системи.

До цього часу відсутнє чітке взаєморозуміння у питаннях однозначного визначення поняття та змісту якості освіти. Якість освіти визначається як певна збалансована відповідність певного освітнього

рівня, у нашому випадку рівня вищої освіти, численним потребам, цілям, умовам, затвердженим освітнім нормам і стандартам, що встановлюються для виявлення причин порушення цієї відповідності та управління процесом поліпшення встановленої якості освіти [6].

Відомий український науковець та новатор у сфері СВО, з 2016 року член сектору вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти та науки (МОН) України, В. Бахрушин відмічає, що національний освітній глосарій визначає якість вищої освіти як її характеристику, що відображає відповідність результатів навчання, освітніх процесів та інституційних умов актуальним цілям розвитку особи й суспільства [7]. Разом з тим, проекти нового закону України про вищу освіту помітно зміщують акценти визначення якості вищої освіти до меж професійної компетентності випускників. Як вважається, за автором, таке зміщення є цілком зрозумілим з погляду незадоволення ринку праці рівнем підготовки фахівців у системі вищої освіти. Однак, світові тенденції є протилежними, разом із переходом від елітарної до масової вищої освіти існує тенденція зміщення акцентів в оцінюванні якості вищої освіти до задоволення потреб студентів. Що ж до потреб держави та ринку праці, то це може здійснюватися через різні механізми стимулювання студентів до вибору та якісного опанування відповідних освітніх програм і навчальних дисциплін.

З системної точки зору, якість вищої освіти необхідно розглядати як предмет дослідження у поєднанні наукових положень таких дисциплін, як теорія якості систем (Quality System), кваліметрія – теорія кількісної оцінки якості (Assessment, Evaluation), теорія управління якістю (Management and Monitoring of Quality) та метрологія, яка вивчає та практично реалізує методи вимірювання якості. Останнім часом ці теорії поєдналися у одну наукову платформу, яку прийнято називати квалітологією – наукою, що займається оцінкою систем та процесів практично у всіх сферах людської діяльності. Кожна із складових квалітології має певний набір критеріїв і показників для оцінки якості вищої освіти за зовнішніми та внутрішніми її параметрами.

До недавнього часу більшість досліджень якості вищої освіти здійснювались у межах педагогічних наук, при цьому найчастіше предметом дослідження виступали якість знань, якість навчальних досягнень та результати освітньої діяльності.

Базою для оцінки якості вищої освіти, згідно з положеннями квалітології, є певні показники або індикатори. Найпоширенішими системами освітніх індикаторів є Освітні індикатори Ради з освіти Європейського Союзу, Освітні індикатори Міжнародного Консультативного Форуму з освіти для всіх, Освітні індикатори ЮНЕСКО, та організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) [8]. Окремі освітні показники входять як складові інтегрованої оцінки суспільного розвитку держави до різних моніторингових систем, зокрема, так званий індекс людського розвитку (Human Development

Index), що використовується у звітах ООН, та індикатори світового розвитку (World Development Indicators), які визначає Світовий банк.

Нижче розглянуто особливості системи індикаторів якості освіти за класифікацією ОЕСР (Табл.1) [9], де можна засвідчити, що індикатори якості вищої освіти поділяються на чотири основні групи:

- Група індикаторів А. Освітні результати та вплив навчання (The Output of Educational Institutional and the Impact of Learning).
- Група індикаторів В. Фінансові та людські ресурси, що інвестуються в освіту (Financial and Human Resources Invested in Education).
- Група індикаторів С. Доступ до освіти, участь в освітньому процесі та прогресі (Access to Education, Participation and Progress).
- Група індикаторів D. Освітнє середовище та організація процесу навчання в школах (The Learning Environment and Organization of Schools).

Таблиця 1

Система індикаторів якості освіти за ОЕСР

Система індикаторів якості освіти за класифікацією ОЕСР			
Група індикаторів А	Група індикаторів В	Група індикаторів С	Група індикаторів D
A1: Рівень освіти дорослого населення: кількість учнів, які закінчують середню школу	B1: Яка сума витрачається на одного учня/студента	C1: Профіль учнів та студентів	D1: Скільки часу проводять учні/студенти в класах/аудиторіях
A2: Кількість студентів, що одержали Вищу освіту	B2: Яка частка валового національного продукту витрачається на освіту	C2: Кількість школярів, які вступили до ВНЗ	D2: Яким є співвідношення учні/вчитель (студенти/викладач) і наскільки великими є класи/аудиторії
A3: Дисципліни найбільш привабливі для студентів та вплив соціально-економічного становища студентів на результати навчання	B3: Яка сума приватних та громадських інвестицій у систему освіти	C3: Скільки студентів, які навчаються за кордоном і де саме навчаються	D3: Яка заробітна платня вчителя/викладача
A4: Вплив рівня освіти на подальшу трудову діяльність	B4: Вартість вищої освіти для студентів та дотації, які вони отримують	C4: Наскільки успішним є перехід студентів від навчання до професійної роботи	D4: Час, витрачений вчителем/викладачем на навчання

A5: Доходи від освіти	B5: Ресурси і послуги, на які витрачаються кошти, що надійшли у систему освіти	C5: Чи беруть участь у тренінгах і навчанні працюючі	D5: Система підзвітності шкіл/ВНЗ
A6: Витрати на освіту.	B6: Фактори, що визначають рівень витрат у системі освіти		D6: Рівність освітніх результатів та можливостей
A7: Цінова «вартість» випускників на ринку праці.	B7: Наскільки ефективні витрати суспільства на освіту		D7: Як школи/ВНЗ здійснюють моніторинг своєї роботи
A8: Соціальні ефекти освіти			
A9: Які економічні переваги дає освіта.			

Зрозуміло, що індикатори кожної групи є залежними або впливовими від індикаторів другої групи. Наприклад, **кількість** учнів, які закінчують середню школу, не може не впливати на кількість випускників, що поступили до ВНЗ, а частка валового продукту, яка витрачається на освіту, визначає у суттєвому еквіваленті вартість вищої освіти для студентів та дотації, які вони отримують від держави. Тому інтегральна оцінка якості вищої освіти є складною науковою і практичною задачею, потребує розробки відповідної методики та інструментальних засобів діагностики, якими, на жаль, наші ВНЗ поки ще не володіють.

Далі розглядаються можливі підходи до визначення інтегральних показників якості вищої освіти, обраної для тематики дослідження системи індикаторів якості освіти за ОЕСР.

На думку авторів, фундаментальною основою розробки інструментальних засобів якості вищої освіти мають стати наукові положення кваліметрії, яка набула економічного статусу, що обумовлено політекономічним змістом категорії якості у взаємодії зі споживчою вартістю і ціною, та включає методи економетрії як теорії вимірювання економічних властивостей об'єктів і процесів [9].

Згідно положень кваліметрії показник якості – це кількісна характеристика властивості об'єкта, послуги або процесу, що входять до складу якості і розглядаються відповідно до певних умов життєвого циклу. Для СВО, як для послуги, це кількісна характеристика відповідно до певних умов її розробки і надання. Для вищої освіти, як для процесу, це кількісна характеристика відповідно до певних умов підготовки і проведення процесу.

Показники якості процесів за кількістю властивостей, якими характеризуються, поділяються на одиничні і комплексні. Одиничний показник якості відноситься тільки до одного з властивостей процесу. При будь-якому вимірюванні одиничних та комплексних показників

необхідні еталони порівняння, які в кваліметрії зветься базовими показниками якості для порівняльних оцінок якості як одиничних, так і комплексних показників. Відношення показника якості оцінюваного процесу до базового показника якості, що виражено у відносних одиницях – є відносним показником якості.

З точки зору оцінки якості вищої освіти, особливу цінність мають комплексні показники процесів, що відносяться до кількох його властивостей і дозволяють в цілому характеризувати якість процесу вищої освіти.

За пропозицією В. Бахрушина, якість вищої освіти оцінюється на основі інтегрального показника, яким створюється певна комбінація окремих індикаторів. У найпростішому випадку такий інтегральний показник є зваженою сумою окремих індикаторів [7]:

$$I = \alpha_1 I_1 + \alpha_2 I_2 + \dots + \alpha_n I_n, \quad (1)$$

де α_i – вагові коефіцієнти, що визначаються експертним шляхом і мають задовольняти вимозі: $\alpha_1 + \alpha_2 + \dots + \alpha_n = 1$. Саме за такою методикою інтегральний показник якості розраховують найбільш відомі світові університетські рейтинги, у тому числі ARWU, QS, ТОП-200 університетів України та інших.

На наш погляд, такий метод має право на існування, однак метод експертних оцінок не можна вважати абсолютно точним, що пов'язано з ненадійністю та, інколи, з упередженістю спеціалістів-експертів, особливо в умовах перехідного етапу становлення молодшої демократичної Української держави.

Авторами пропонується при оцінці якості вищої освіти використовувати інтегральний показник якості, як різновид комплексного показника, що відображає відношення сумарного корисного ефекту від використання об'єкта за призначенням (К) до витрат на створення і використання об'єкта за призначенням:

$$I = \frac{K}{B_C + B_{ВП}}, \quad (2)$$

де I – інтегральний показник якості процесу; B_C – витрати на створення; $B_{ВП}$ – витрати на використання за призначенням.

Враховуючи, що завдання визначення систем світових індикаторів є на сьогодні вирішеним, залишається знайти оптимальні методики та алгоритми визначення базових індикаторів та комплексних показників якості вищої освіти, максимально адаптованих до умов Української СВО.

Кваліметрія надає великий спектр методів оцінки показників якості вищої освіти, окрім зазначених в [7] методів експертних оцінок. Це, наприклад, такі прямі розрахункові методи кінцевого економічного результату для суб'єктів, які створюють або споживають послугу, як

алгоритми визначення корисного ефекту, витрат на створення, маркетингової ефективності. Окрім методу експертних оцінок, значний інтерес мають розрахункові параметричні алгоритми, такі як алгоритми оцінки групових параметрів якості, індексної та рейтингової оцінки.

Наведені методики та алгоритми мають бути затверджені на рівні освітніх стандартів та стати платформою для розробки інструментальних засобів діагностики якості вищої освіти у максимально можливі стислі терміни. Це є невід'ємною складовою поступального та динамічного руху СВО України в напрямі інтеграції у загальноосвітній Європейський простір на правах повноправного та конкурентоспроможного гравця на ринку навчальних послуг та праці, а, відповідно, є одним з вирішальних факторів зміцнення конкурентної спроможності Української держави в цілому.

Список використаної літератури

- 1. Организация** объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры. Акты 35 сессии Генеральной конференции. – Резолюции. – Т.1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186470R.pdf>.
- 2. Организация** объединённых наций по вопросам образования, науки и культуры. Акты 37 сессии Генеральной конференции. – Резолюции. – Т. 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186470R.pdf>.
- 3. Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : Навч. посіб. [2-е вид., доп.] / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2014. – 456 с. **4. Закон** України «Про вищу освіту» (із змінами) // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2014. – №37-38. – ст. 2004. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. **5. Урядовий** портал. Єдиний ВЕБ-портал органів виконавчої влади України. Затверджено повний склад Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти (із змінами). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=249377134 HYPERLINK "http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=249377134&cat_id=244277212"& HYPERLINK
- 6. Український** електронний словник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.timo.com.ua/wiki/index.php>. **7. Що** таке якість вищої освіти і як її вимірюють? Освітня політика. Портал громадських експертів / В. С. Бахрушин. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/100-shcho-take-yakist-vishchoji-osviti-i-yak-jiji-vimiryuyut>. **8. Освітні** індикатори у контексті розбудови цивілізованої системи оцінювання якості загальної середньої освіти. Освітня політика. Портал громадських експертів / І. Л. Лікарчук. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/draft-regulations/395> **9. Куць В. Р.** Кваліметрія / В. Р. Куць, П. Г. Столярчук, В. М. Друзюк. – Львів : Вид-во Львівської політехніки. – 2012. – 256 с.

Драчук Ю. З., Сав'юк Л. О., Снітко Є. О. Якість вищої освіти і економічна конкурентоспроможність держави

Розглянуто проблеми створення ефективних інструментальних засобів діагностики та моніторингу якості вищої освіти України, як засобу впливу на економічний розвиток держави. Якість вищої освіти розглянуто як предмет дослідження у поєднанні наукових положень теорії якості систем (Quality System), кваліметрії – теорії кількісної оцінки якості (Assessment, Evaluation), теорії управління якістю (Management and Monitoring of Quality) та метрології, що вивчає та практично реалізує методи вимірювання якості, де останнім часом ці теорії поєдналися у одну наукову платформи – квалітологією – наукою щодо оцінки систем та процесів практично у всіх сферах людської діяльності. Розглянуто при оцінці якості вищої освіти, згідно з положеннями квалітології, певні показники або індикатори, де до найпоширеніших систем освітніх індикаторів віднесено Освітні індикатори Ради з освіти Європейського Союзу, Освітні індикатори Міжнародного Консультативного Форуму з освіти для всіх, Освітні індикатори ЮНЕСКО, та організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). На основі системи індикаторів якості освіти запропонована методика розрахунку інтегрального показника якості вищої освіти з подальшою можливістю оцінки його впливу на якісні та кількісні показники сталого економічного розвитку країни.

Ключові слова: якість освіти, вищий навчальний заклад, індикатор якості, система, моніторинг, інтегральний показник, стандарти освіти.

Драчук Ю. З., Сав'юк Л. А., Снітко Е. А. Качество высшего образования и экономическая конкурентоспособность государства

Рассмотрены проблемы создания эффективных инструментальных средств диагностики и мониторинга качества высшего образования Украины, как средства влияния на экономическое развитие государства. Качество высшего образования рассмотрено как предмет исследования в сочетании научных положений теории качества систем (Quality System), кваліметрії – теории количественной оценки качества (Assessment, Evaluation), теории управления качеством (Management and Monitoring of Quality) и метрологии, которая изучает и практически реализует методы измерения качества, где в последнее время эти теории объединились в одну научную платформу – квалітологією – наукой относительно оценки систем и процессов практически во всех сферах человеческой деятельности. Рассмотрено при оценке качества высшего образования, согласно положениям квалітології, определенные показатели или индикаторы, где к самым распространенным системам образовательных индикаторов отнесены Образовательные индикаторы Совета из образования Европейского Союза, Образовательные индикаторы Международного Консультативного Форума из образования для всех, Образовательные индикаторы ЮНЕСКО по организации экономического

сотрудничества и развитию (ОЕСР). На основе системы индикаторов качества образования предложена методика расчета интегрального показателя качества высшего образования с последующей возможностью оценки ее влияния на качественные и количественные показатели устойчивого экономического развития страны.

Ключевые слова: качество образования, высшее учебное заведение, индикатор качества, система, мониторинг, интегральный показатель, стандарты образования.

Drachuk Yu., Savyuk L., Snitko E. Influence of the Quality of Higher Education in the Country's Economic Competitiveness

The problems of creating effective tools for diagnosis and monitoring of quality higher education in Ukraine as a means of influence on the economic development of the state. Quality higher education is considered as a subject of study combined research of the theory of quality systems (Quality System), quality control - the theory of quantitative quality assessment (Assessment, Evaluation), the theory of quality management (Management and Monitoring of Quality) and metrology, studying and practically implements methods quality measurement, with the recent combines these theories in a scientific platform - *kvalitohiyeyu* - science to evaluate systems and processes in almost all spheres of human activity. Considered when assessing the quality of higher education in accordance with the provisions *kvalitohiyi* certain parameters or indicators where the most common of educational indicators referred Educational indicators Board of Education EU Educational Indicators International Consultative Forum on Education for All, Education Indicators UNESCO and the Organization for Economic Cooperation and development (OECD). On the basis of indicators of the quality of education proposed method of calculating the integral index of quality of higher education, followed by the ability to assess its impact on the qualitative and quantitative indicators of sustainable economic development.

Key words: quality of education, higher education institutions, quality indicators, configuration, monitoring, integrated indicator education standards.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.184

А. Ю. Заїка

**ЗМІСТ, ПРИНЦИПИ, ПІДХОДИ ТА УМОВИ МОДЕЛЮВАННЯ
ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ
ДО ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З УЧНЯМИ СТАРШОЇ
ШКОЛИ**

Забезпечення якісної професійно-педагогічної підготовки вчителя на сучасному етапі розвитку нашої держави зумовлене тенденціями пріоритетного звернення до особистості, її унікальних здібностей, реалізації власних творчих можливостей, самореалізації.

Один із важливих напрямів удосконалення роботи вищої педагогічної школи в сучасних умовах є нагальна потреба створення такої педагогічної системи, яка забезпечує умови для саморозвитку особистості, максимального використання нею свого потенціалу. Для майбутнього вчителя особливу цінність набувають цілеспрямованість, загострене почуття нового, потяг до самовдосконалення та творчого пошуку, використання сучасних форм, методів, найновіших наукових даних і технологій навчання.

Тому формування у майбутніх учителів-філологів науково-дослідницьких умінь є необхідною умовою досягнення ними відповідного професійного рівня, орієнтування у різнобічному спектрі інноваційних педагогічних технологій, наукових досліджень і авторських шкіл. Учитель сучасної школи повинен уміти вдосконалювати навчальний процес, підвищувати його ефективність на основі активного, діяльного вивчення й узагальнення передового професійного досвіду, оволодіння та практичного застосування сучасних досягнень науки. Отже, навчання у вищому навчальному закладі, має забезпечувати підготовку студентів до дослідницько-педагогічної діяльності, формування у них дослідницько-педагогічних умінь, необхідних для професійної діяльності у школі, підвищення рівня наукової компетентності вчителів-філологів.

Однак, аналіз стану підготовки студентів до здійснення науково-дослідної роботи свідчить про те, що вищі навчальні заклади недостатньо використовують свої можливості для формування вчителя як провідника передової наукової думки й організатора науково-дослідницької роботи в школі. На нашу думку, помітним є розрив у підготовці студентів до дослідницької та педагогічної діяльності. Внаслідок такої суперечності молоді вчителі недостатньо, або часом й зовсім не використовують досягнень науки для стимулювання та розвитку в учнів дослідницького інтересу в навчально-пізнавальній діяльності, відчують значні труднощі в організації роботи, пов'язаної з пошуковою діяльністю як учнів, так і власної.

Метою статті є аналіз і характеристика змісту, принципів, підходів та умов моделювання процесу підготовки майбутніх учителів-філологів до дослідницької діяльності з учнями старшої школи.

Методологічною основою створення моделі підготовки вчителя-філолога до науково-дослідної роботи, на нашу думку, можуть стати системний, діяльнісний, особистісно-діяльнісний та особистісно орієнтований підходи.

Для виявлення основних елементів навчального процесу зробимо структурний аналіз процесу навчання як педагогічної системи.

В. Безпалько одним із перших у педагогічній літературі сформулював поняття педагогічної системи стосовно навчального процесу «як досить визначену цілісність», що дозволяє зрозуміти її сутність як предмета педагогічної науки і об'єкта педагогічної практики [2, с. 35]. Завдяки цьому В. Безпалько в структурі будь-якої педагогічної системи виділив такі взаємопов'язані елементи: а) учні; б) мета; в) зміст; г) процеси навчання; д) вчителі та технічні засоби навчання; е) організаційні форми.

На думку В. Сергєєвої, до основних властивостей системи, які необхідно врахувати у створенні моделі професійної підготовки, належать:

- цілісність (внутрішня єдність компонентів);
- сумісність(з'єднання, поєднання) або несумісність з іншими системами;
- стабільність (стійкість зворотного зв'язку);
- здатність до адаптації (приспособлення до довкілля, реакція на нього та його вплив);
- здатність до самоудосконалення.

На нашу думку, проаналізовані положення можемо використати в нашому дослідженні у процесі побудови моделі підготовки студентів до здійснення науково-дослідницької роботи. Так, використання системного підходу передбачає розгляд моделі підготовки вчителя-філолога до здійснення науково-дослідницької діяльності як системи, що складається із взаємопов'язаних структурних елементів (ціль, зміст, методи, форми, засоби і результат підготовки) [4, с. 48].

Ідея розкриття суті діяльнісного підходу знаходить своє відображення в роботі В. Зінченка. На його думку, в основі цього підходу лежить психологічна теорія діяльності, яку розробили Л. Виготський, О. Леонтьєв, Б. Ананьєв, П. Блонський, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та інші. Згідно з теорією діяльності, саме оволодіння діяльністю і є істинне збагачення суб'єкта, розвиток особистості в цілому. Діяльність – це необхідна умова формування практичних узагальнень, предметних і ситуативних значень, які, в свою чергу, стають умовою усвідомлення наявної ситуації усталених форм поведінки та діяльності в новій ситуації. Діяльнісно орієнтований підхід до підготовки майбутніх фахівців спирається на уявлення про структуру цілісної діяльності; акцент робиться

на рівні сформованості у студентів знань, умінь і навичок, а індивідуальний підхід у навчанні виявляється в тому, що кожен студент має можливість просуватися в навчанні в найоптимальнішому для нього темпі, з урахуванням його пізнавальних і професійних здібностей [1, с. 62].

Аналіз педагогічних джерел дозволив нам визначити найважливіші дидактичні принципи діяльнісно-орієнтованого підходу до підготовки студентів:

- прагнення до нового знання, у якому розкривається внутрішня логіка учіння, використовуються отримані раніше знання та досвід попереднього навчання;
- набуття суб'єктом нових знань і нових способів навчально-пізнавальної діяльності здійснюється у процесі самостійного пошуку;
- опора в учінні на глибокий аналіз наукових знань, наступне їх удосконалення і збагачення, тобто рефлексія;
- інтелектуальна активність студента, яка виявляється в уміннях вирішувати проблему багатьма способами, знаходити аналогії, встановлювати зв'язки й асоціації, бачити у відомому нове, виявляти незалежність мислення;
- здійснення саморегуляції процесу учіння та самоконтролю за його ходом студентами;
- застосування перевірки й оцінки різного характеру за процесом учіння з боку викладачів.

Названі вище дидактичні принципи розкривають умови, за яких студент займає положення суб'єкта діяльності, перетворюється у справді діяльну особистість, в організатора свого учіння, а стиль його навчальної роботи стає індивідуальним з багатьма можливими способами і прийомами, самостійним розробленням програми діяльності, вибором методів і прийомів її здійснення, корекції, контролю, аналізу і оцінки результатів [3, с. 64].

Діяльнісний компонент у системі підготовки студентів має комплекс елементів навчального процесу: навчальні дисципліни, факультативи, спецкурси, система науково-дослідницької роботи, різні види педагогічної практики. Всі вони передбачають чотири етапи: підготовчий, здійснюваний, заключний і впроваджувальний [2, с. 76].

Перший передбачає проведення діагностики, прогнозування й планування науково-педагогічного дослідження. Здійснюваний етап є власне здійснення програми запланованого дослідження. Заключний етап має на меті якісне та кількісне оброблення отриманих результатів, формулювання відповідних висновків, літературне оформлення роботи, підготовку доповідей, статей. Впроваджувальний етап передбачає повне або часткове впровадження матеріалів здійснених наукових досліджень у практичну роботу навчальних закладів.

Нині формування особистості здійснюється не лише на ідеях діяльнісного підходу, але й ідеях гуманістичної особистісно орієнтованої освіти, сутність якої полягає у тому, щоб «знайти, підтримати, розвинути

людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації» [4, с. 72] самоактивізувати, сформувати інтелектуально-творчу особистість.

Ця концепція ґрунтується на дослідженнях таких відомих психологів, як О. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, В. Давидов, В. Моляко, Т. Титаренко, В. Серіков, І. Якиманська. Проблему особистісного підходу порушували В. Сухомлинський, І. Кон, Б. Федоришин та інші вчені. Філософсько-педагогічні аспекти такого навчання у вітчизняній педагогічній науці обґрунтували С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Киричук, О. Савченко та ін., окремі педагогічні аспекти такого навчання висвітлені в дослідженнях В. Семиченко, С. Сисоєвої, О. Пехоти та ін. Аналіз відповідних наукових джерел дав змогу зробити висновок, що вчені порізнному визначають сутність цієї освітньої системи [6, с. 98].

Заслугує на увагу точка зору Е. Зеєра щодо проблеми основоположних ідей особистісно орієнтованої професійної підготовки, а саме:

- визнання пріоритету індивідуальності, самооцінності студента, який є суб'єктом професійного процесу;
- професійна підготовка має випереджальний характер, який забезпечується формуванням соціально-професійної готовності та розвитком функціональних якостей майбутнього спеціаліста;
- дієвість професійного навчального процесу визначається організацією навчально-просторового середовища;
- особистісно-орієнтована професійна підготовка спрямована на максимальне використання індивідуального досвіду студентів [5, с. 62].

У своєму дослідженні автор визначив умови реалізації технології професійної підготовки, а саме: а) наявність чіткої діагностично поставленої мети підготовки, тобто вимірного уявлення про очікуваний результат; б) подання навчального матеріалу у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань, ситуацій та ін.; в) достатньо чітка послідовність, логіка, типи викладу навчального матеріалу; г) встановлення способів взаємодії учасників професійно-навчального процесу; д) мотиваційне забезпечення суб'єктів педагогічної діяльності та навчання, засноване на реалізації їхніх особистісних функцій у цьому процесі; ж) спрямованість навчання на професійне майбутнє, попереднє захоплення майбутньою професією [5, с. 63].

Процес професійної освіти за умов особистісно орієнтованого навчання створює таке зовнішнє середовище, яке підтримує саморозвиток, а успіх педагогічної діяльності визначається результатами організації діяльності студента, створення умов для самореалізації. У процесі навчання студентів орієнтують на самоусвідомлення, визначення змісту і напрямів власної професійної освіти.

У цих умовах зростає керівна роль викладачів, які мають надати студентам коректну і своєчасну допомогу в самоактуалізації: виявленні та розвитку природних нахилів, самоствердженні. Це можливо за таких умов:

1) позитивне ставлення до суб'єкта (студента), об'єкта (педагогічного процесу) та способу діяльності (освіта, виховання), яке забезпечує розвиток і саморозвиток студента;

2) емоційна насиченість позитивного ставлення педагога, його особиста зацікавленість у саморозвитку студентів;

3) знання структури особистості, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, суб'єктивного досвіду, її вікові зміни, мети та способів педагогічного впливу в процесі її формування та розвитку;

4) педагогічні вміння щодо організації та здійснення навчального і виховного впливу на особистість, яка формується на основі принципів варіативності, індивідуалізації, диференціації;

5) надання можливості особистості реалізувати себе у пізнанні, навчально та науково-дослідній роботі [7, с. 349].

Проаналізований матеріал із проблем діяльнісно орієнтованого, особистісного професійного навчання дає змогу зробити такі висновки: основна мета такої підготовки – становлення і розвиток особистості студента, його пізнавальних здібностей, формування узагальнених знань і способів діяльності з опорою на суб'єктивний досвід студента; врахування потенційних можливостей студентів для визначення змісту навчання, який має бути спрямований на формування особистісно професійних способів навчальної діяльності, що мають враховувати навчальні програми вищого навчального закладу.

Навчання повинно бути поетапним і чітко орієнтованим на конкретний вид та рівень діяльності, адаптованим до індивідуально-професійних особливостей різних груп студентів з урахуванням їх суб'єктивного досвіду. Крім того, оцінювання результатів навчальної діяльності студентів поєднує поетапний систематичний контроль знань, практичних умінь і навичок, способів діяльності та діагностику й оцінку рівня професійної підготовки майбутніх учителів.

Таким чином, застосування системного, діяльнісного, особистісно-діяльнісного й особистісно орієнтованого підходу до моделювання підготовки вчителя до науково-дослідної роботи передбачає виявлення того нового, що вноситься в розвиток студентів як суб'єктів педагогічної діяльності, і визначення системи освітніх завдань, які він має виконати для цього. Такий підхід зумовлює необхідність побудови навчального процесу не як організацію засвоєння системи знань, а як активну навчально-пізнавальну діяльність, зміни ролі студента з об'єкта на суб'єкт навчання і формування на цій основі суб'єкт-суб'єктних взаємин між викладачами і студентами.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в психолого-педагогічному аналізі змістового компоненту методики підготовки учителів-філологів до дослідницької діяльності.

Список використаної літератури

1. Квиткина Л. Г. Научное творчество студентов: роль научно-исследовательской работы в повышении качества подготовки специалистов: монография / Л. Г. Квиткина. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – 107 с. **2. Леонтович А. В.** Исследовательская деятельность учащихся / А. В. Леонтович. – М. : Журнал «Исследовательская работа школьников», 2006. – 114 с. **3. Муртазаєва Е. М.** Індивідуально-творчий розвиток майбутніх педагогів / Е. М. Муртазаєва // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 61–75. **4. Наринян А. Р.** Основы научных исследований / А. Р. Наринян, В. А. Поздеев / Учеб. пособ. – К. : Изд-во Европ. ун-та, 2002. – 110 с. **5. Сачек М. Г.** Научно-исследовательская работа студентов / М. Г. Сачек, Л. И. Богданович, П. И. Лобко, Н. Г. Луд, Е. Н. Медвед-ский. – Мн. : Изд-во «Высшая школа», 1989. – 107 с. **6. Слепенкова Е. А.** Педагогическая научно-исследовательская деятельность в профессиональной подготовке учителя отечественной школы в XX веке: что изменилось за 100 лет? / Е. А. Слепенкова // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 94–108. **7. Трещев А. М.** К вопросу формирования у будущих учителей позиции исследователя / А. М. Трещев, И. А. Романовская // М. Н. Скаткин и современное образование : Матер. науч.-практ. конф. : В 2 т. / Под. ред. В. А. Мясникова. – М., 2000. – Т. 2. – С. 347–352.

Заїка А. Ю. Зміст, принципи, підходи та умови моделювання процесу підготовки майбутніх учителів-філологів до дослідницької діяльності з учнями старшої школи

У статті схарактеризовано зміст моделювання процесу підготовки майбутніх учителів-філологів до дослідницької діяльності. Для виявлення основних елементів навчального процесу було зроблено структурний аналіз процесу навчання як педагогічної системи. Було визначено, що в якості елемента системи можуть виступати методи і способи здійснення педагогічного процесу, а не лише дидактичний процес, оскільки останній виражає динамічний стан. Представлено основні підходи, принципи і умови моделювання. Визначені принципи підготовки майбутніх фахівців підпорядковані меті та методологічній основі підготовки студентів до науково-дослідної роботи. Представлено характеристики визначених умов, які здійснюються через основні структурні елементи моделі процесу підготовки майбутніх педагогів до здійснення дослідницької діяльності.

Ключові слова: методика, принцип, підхід, зміст, моделювання, учитель-філолог, дослідницька діяльність.

Заика А. Ю. Содержание, принципы, подходы и условия моделирования процесса подготовки будущих учителей-филологов к исследовательской деятельности с учениками старшей школы

В статье охарактеризовано содержание моделирования процесса подготовки будущих учителей-филологов к исследовательской

деятельности. Для выявления основных элементов учебного процесса был сделан структурный анализ процесса учебы как педагогической системы. Было определено, что в качестве элемента системы могут выступать методы и способы осуществления педагогического процесса, а не лишь дидактичный процесс, поскольку последний выражает динамическое состояние. Представлены основные подходы, принципы и условия моделирования. Определенные принципы подготовки будущих специалистов подчинены цели и методологической основе подготовки студентов к научно-исследовательской работе. Представлены характеристики определенных условий, которые осуществляется через основные структурные элементы модели процесса подготовки будущих педагогов к осуществлению исследовательской деятельности.

Ключевые слова: методика, принцип, подход, содержание, учитель-филолог, исследовательская деятельность.

Zaika A. The Matter, Concepts, Approaches and Conditions of Modelling of the Training Process of Future Teachers-philologists for Research Work With the Students of the Senior School

In the article the maintenance of modelling of process of training of future teachers-philologists to research work is described. For the exposure of basic elements of educational process the structural analysis of process of studies as a pedagogical system was done. It was defined that methods and approaches of realization of pedagogical process can be as an element of the system, but not only didactics process, as the last expresses the dynamic state. Basic approaches, concepts and conditions of modelling are presented. Certain principles of preparation of future specialists are subjected to a purpose and methodological basis of preparation of students to research work. The description of certain conditions which are carried out through the basic structural elements of model of process of preparation of future teachers to realization of research activity is presented. The process of professional education at the terms of the personality oriented studies creates such external environment which supports self-development, and success of pedagogical activity is determined by the results of organization of activity of a student, creating the conditions for self-realization. In the process of studies the students are oriented on self-development, determination of maintenance and directions of own professional education. The leading role of teachers who have to give students a correct and necessary help in self-development is growing in these conditions.

Key words: methodology, concept, approach, matter, teacher-philologist, research work.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2016 р.
Прийнято до друку 30.09.2016 р.
Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 378.018.43-056(045)

В. Є. Коваленко

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ**

Освітня система України є основою національного і духовного відродження суспільства. Її основне завдання полягає у вихованні покоління людей, які здатні оберігати та примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати незалежну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. На сьогодні тенденцією розвитку освітньої системи України є прагнення надати високоякісну освіту всім громадянам держави. В основному Законі (ст. 53 Конституції України) не передбачено жодних винятків чи подвійних тлумачень стосовно осіб з особливими освітніми потребами.

Як зазначають С. Борисюк, А. Колупаєва, А. Симановський, В. Синьов, сучасна освіта повинна враховувати індивідуальні особливості студентів з особливими освітніми потребами і вибудовувати відповідно до цих особливостей індивідуальні освітні траєкторії. Деякі категорії осіб з особливими освітніми потребами (з тяжкими порушеннями опорно-рухової системи) взагалі не здатні вчитися в режимі денного або заочного навчання, вони насилу виїжджають з дому, і тому, як правило, не мають фізичної можливості отримати вищу освіту. Студенти з виразними порушеннями сенсорної сфери: зору або слуху також мають серйозні утруднення при груповій формі навчання та потребують наявності модифікацій просторово-предметного та психодидактичного компонентів освітнього середовища ВНЗ [1; 3; 4].

Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є використання дистанційних технологій, що дозволяють студенту з особливими освітніми потребами вчитися, не виходячи з дому, використовуючи для цього, якщо потрібно спеціальні технічні пристосування.

Дистанційне навчання – це сукупність педагогічних технологій (форма навчання), що базуються на принципах відкритого і комп'ютерного навчання та активних методах навчання особистості у спілкуванні в інформаційному освітньому просторі, для організації навчання студентів, розподілених у просторі та часі (С. Борисюк) [1]. Воно використовує сукупність технологій, що забезпечують отримання студентами основного обсягу матеріалу, що вивчається, інтерактивну взаємодію студентів та викладачів у процесі навчання, надання студентам можливості освоїти навчальний матеріал як у процесі навчання, так і самостійно. Зрозуміло, що педагогічні технології самі по

собі не працюють, вони постійно мотивуються, ініціюються, підтримуються, направляються викладачем.

С. Борисюк зазначає, що дистанційне навчання студентів з особливими освітніми потребами має бути цілісним, синтетичним, інтегрованим, гнучким, із широким застосуванням нових інформаційних технологій, що використовується в трьох основних напрямках:

- для доставлення навчальної інформації;
- організації продуктивної самостійної навчально-пізнавальної діяльності;
- контролю навчальних досягнень студентів.

У даний час досить багато дослідників займаються питанням дистанційної освіти та підготовки фахівців за допомогою сучасних інформаційних технологій: Г. Абрамова, С. Борисюк, М. Гладко, Є. Горбашко, М. Д'яченко, С. Максименко, С. Мухіна, Н. Подгребельна, І. Подласий, Л. Подоляк, Є. Полат та ін.

Застосування технологій дистанційного навчання осіб з особливими освітніми потребами досліджувалось І. Делик, О. Діденко, П. Таланчуком, А. Симановським, Т. Симоненко, О. Хуторським. Більшість наукових досліджень [2; 3; 4] присвячені проблемі організації та методичного забезпечення дистанційного навчання студентів з особливими освітніми потребами, в той час як дослідження психологічних умов, які б підвищували якість навчання студентів з особливими освітніми потребами з використанням інформаційних та педагогічних технологій практично не проводилось. Наукові розвідки [1; 4] доводять те, що в процесі дистанційного навчання, а також під час використання його засобів у традиційному навчально-виховному процесі, у майбутніх фахівців формуються глибші мотиви, зокрема мотив самоорганізації, самонавчання, самостійного набуття та поновлення знань, які являються основними принципами дистанційної освіти. Але все вищевикладене приводить до виникнення і нових психологічних проблем, а саме простежується те, що дистанційна освіта – самостійна освіта, яка потребує від студента (окрім: мотивації, цілеспрямованості, послідовності, настирливості) вміння вчитися самостійно. Як зазначає Є. Базика, все це ускладнюється наявністю дуже розповсюдженого явища у нашому суспільстві (також і у всьому світі) – стану прокрастинації, який особливо властивий молоді та, зокрема, студентству. Варто зазначити, що однією з причин зниження академічної успішності є прокрастинація, тому найбільш актуальним і перспективним напрямком на даний момент є експериментальне вивчення психологічних умов подолання цього психологічного стану.

Актуальність та практична значущість проблеми вивчення психологічних умов підвищення якості дистанційного навчання студентів з особливими освітніми потребами обумовили вибір теми наукової статті. Мета статті – вивчити психологічні умови підвищення

якості дистанційного навчання студентів з особливими освітніми потребами, шляхом корекції психологічного стану прокрастинації.

Прокрастинація (англ. Procrastination (затримка, відкладання), від лат. procrastinatus: pro- (замість, попереду) і crastinus (завтра)) – поняття в психології, що позначає схильність до постійного «відкладання на потім» думок і справ. Тобто, відкладання, ухилення, заміщення іншими справами, забування завдань і так далі [5].

Я. Варавічева визначає прокрастинацію як вираження емоційної реакції на заплановані або необхідні справи, що пояснюється наявністю у людини низки суб'єктивних причин: нерішучості, страху невдачі і неохайності з боку оточуючих, невпевненості в собі, перфекціонізму [5].

Є. Базика зазначає, що прокрастинація є ознакою нерозвинених вольових процесів, невміння до самоорганізації, цілеспрямованості; стан прокрастинації та успішності являються взаємовиключними явищами, що безпосередньо пов'язано з порушеннями вольових та мотиваційних процесів [1].

В. Бикова, досліджуючи особливості студентської прокрастинації, стверджує, що причини і особливості прояву прокрастинації у студентів і дорослих є різними. Прокрастинація у студентів виникає, найчастіше, в ситуаціях і справах, що пов'язані з інтелектуальною напругою, вимагаючи самоорганізації і планування діяльності, що характеризуються відтермінованою винагородою, з недостатньою мотивацією, необхідністю взаємодії з людьми, які викликають негативні емоції. Наслідками наявності прокрастинації є стрес, відчуття провини, втрата продуктивності, невдоволення навколишніх через невиконання зобов'язань. Прагнучи завершити справу в обмежений проміжок часу, людина відчуває серйозний емоційний і фізичний стрес. Нервова напруга, постійне недосипання, зловживання кофеїном, енергетичними напоями – усе це може мати неприємні наслідки для організму. Крім того, прокрастинація є підставою для виникнення почуття провини за незроблену роботу, відсутність самореалізації, упущення можливостей тощо і є наслідком поганого самоконтролю.

Основними причинами академічної прокрастинації на думку С. Соболевої є: відсутність мотивації і в широкому сенсі – порушення мотиваційно-вольової сфери, стрес як наслідок невпевненості і страх перед майбутнім або, навпаки, перфекціонізм. Але найбільш поширеними є такі причини, як невміння вибудовувати ієрархію цілей і цінностей та планувати свою діяльність, недостатність безпосередньої комунікації з оточенням та надлишок віртуальної залежності [5].

За дослідженнями С. Мохової та А. Неврюєва, основними причинами академічної прокрастинації є: хвороби, соціальні та сімейні проблеми, брак мотивації та інтересу, зайва самовпевненість, лінощі, недостатність керівництва та консультацій з боку викладачів, безпорадність, низький рівень комунікації, зовнішні відволікаючі фактори. Нерідко це призводить до зниження успішності, підвищення

рівня тривожності, часто – до утворення комплексу неповноцінності і, як результат, до відмови від подальшого навчання [1; 2].

Поміж універсальних причин, які викликають академічну прокрастинацію, розглядаючи систему дистанційного навчання осіб з особливими освітніми потребами, можна виділити ще характеристику самих навчальних завдань, які студентам необхідно виконати. Найбільш визначні роботи з даної проблематики належать К. Даймон, Е. Ротблум, Л. Соломон, І. Хелловей, Я. Варваричевій, С. Моховій, А. Неврюєву.

Характеризуючи причини прокрастинації в руслі якості самих академічних завдань, можна виділити такі причини як: відсутність адаптації змісту завдань до психофізичних можливостей осіб з особливими освітніми потребами; відсутність чітких вимог до виконання запропонованих завдань; відтермінування наслідків за невиконання; тривалий або невизначений термін, даний на виконання завдання; великі часові відкладання при формулюванні завдання; нудні, рутинні завдання або неприємні, такі що пов'язані зі значними внесками ресурсів при їх виконанні; висока зайнятість іншими навчальними справами; незрозумілість інструкції; відтермінування в отриманні задоволення або нагород.

Тож, підвищити якість навчання студентів з особливими освітніми потребами можливо за двох умов: розвитку їхньої мотиваційно-вольової сфери та чіткого керівництва викладачем (тьютором дистанційного навчання) навчально-пізнавальною діяльністю студента. Щоб знизити рівень академічної прокрастинації, викладачам потрібно більш уважно ставитися до студентів, увести ефективну систему заохочень, сприяти розвитку академічних зв'язків між студентами, логічно розподіляти певні види робіт на більш дрібні складники.

Не менш важливим є вироблення у студентів прагнення до досягнення успіху, що знижуватиме почуття тривоги та страху перед невдачею. Надання студентам якомога більшої самостійності у всіх видах навчальної діяльності, простору для творчості та ініціативності, зменшення регламентованості сприятиме формуванню здатності брати на себе відповідальність за результати своїх справ та вчинки, а не шукати причини помилок та виправдання у зовнішніх факторах.

Психолог Н. Фьоре запропонував наступні техніки для подолання прокрастинації, виклавши їх у рекомендаціях, які доречні для застосування студентами.

1. Варто замінити слова «Я повинен...» на «Я обираю ...», це дозволяє відстежити негативну думку і подумки перетворити її в установку, властиву продуктивній людині, наділеній можливістю вибору і силою.

2. Доцільно замінити слова «Я повинен закінчити...» на «Коли я можу почати?». Така фраза заздалегідь програмує студента на прямий і легкий старт в найближчому майбутньому, надаючи чітку картинку того, коли, де і з чого варто почати.

3. Корисно замінити слова «Це дуже велика і важлива справа...» на «Я можу зробити один маленький крок...». Як тільки особа починає відчувати, що пропадає під гнітом серйозної справи, що нависає над нею, необхідно нагадати собі: «Я зроблю лише один маленький крок. Це все, що мені потрібно зробити зараз». Студент не зможе відразу написати, наприклад, курсову, але може написати кілька сторінок чи розділ. Після кожного кроку в особи буде час оцінити свої досягнення, окинути оком взятий напрям в перспективі і підкоригувати свої довгострокові цілі.

4. Варто замінити слова «Я повинен бути досконалістю...» на «Я можу бути абсолютно людським...». Студентові необхідно прийняти так звані помилки як частину природного навчального процесу, потрібно формувати добре ставлення до себе, адже це набагато корисніше ніж самокритика.

5. Корисно замінити слова «У мене немає часу на розваги...» на «Я повинен знайти час на розваги...». Регулярно виділяючи час для спорту, зустрічей з друзями, відпочинку на вихідних, студент зміцнює своє почуття внутрішньої гідності і самоповаги, які лежать в основі подолання прокрастинації. Думка про те, що особистість чекає щось у майбутньому зменшує страх важкої роботи.

Застосування цих п'яти позитивних установок послаблює дискомфорт, який асоціюється з навчанням, одночасно збільшуючи шанси того, що студент зрозуміє: навчання чи робота як такі можуть бути корисними. Крім того, якісно виконана робота, будь-яка, збільшує задоволення від заробленого відпочинку без почуття провини. А підживлюючи маленькі кроки частими винагородами, особа збільшує ймовірність того, що її успіхи будуть постійними.

Боротися з прокрастинацією допомагають також техніки управління часом (тайм-менеджмент) та навички планування часу. Щоб зменшити прояви прокрастинації рекомендовано: беручись за велике і складне завдання, яке не хочеться виконувати, розбити його на декілька дрібних підзадач, виконувати кожну з них упродовж певного часу, після чого робити перерви; навчитися планувати свій день і систематизовувати виконання завдань, придбати щоденник і планувати свій день з точністю до години і хвилини, обмежити доступ до відволікаючих чинників (соціальні мережі, форуми, ТБ, телефон), виконувати спочатку складні справи, залишаючи на потім найлегші, а найголовніше – визначитися з мотивацією, визначити матеріальне або емоційне заохочення за виконану роботу.

Таким чином, з поширенням у світі нових інформаційних і технічних засобів навчання, насамперед з появою Інтернету, у навчальних закладах різних типів склалися передумови появи і розвитку нового напрямку в освіті – дистанційного навчання студентів з особливими освітніми потребами, що ґрунтується на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях. Прокрастинація, яка часто супроводжує процес дистанційного навчання, призводить до зниження рівня якості успішності, підвищення тривожності, іноді – до відмови від подальшого

навчання. Серед заходів, що можуть допомогти знизити рівень академічної прокрастинації, визначаємо такі, як: розвиток мотиваційно-вольової сфери студентів; більш уважне ставлення викладачів до студентів, урахування їхніх психофізичних особливостей у процесі навчання, уведення системи заохочень, сприяння розвитку академічних зв'язків та взаємодопомоги між студентами, упровадження різноманітних методів та технологій навчання, застосування ефективних систем планування та форм виконання завдань студентами.

Список використаної літератури

1. Борисюк С. В. Дистанційне навчання як чинник саморозвитку майбутнього фахівця / С. В. Борисюк // Науковий вісник Миколаївського державного університету: Зб. наук. пр. – Вип. 21: Серія «Психологічні науки». – Т. 1. – Миколаїв: МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2008. – С. 37–41. **2. Делик І. С.** Зарубіжний досвід дистанційного навчання студентів з особливими потребами / І. С. Делик, О. В. Діденко // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2009. – № 1. – С. 20–24. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2009_1_7. **3. Колупаєва А. А.** Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Видання доповнене та перероблене: наук.-метод. посіб. / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук. – К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. – 274 с. **4. Синьов В. М.** Українська корекційна педагогіка та психологія на шляху до інтеграції у світовий простір / В. М. Синьов // Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття: матер. між нар. наук. конф. – К., 2005. – С. 175–180. **5. Соболева С.** Академічна прокрастинація як психолого-педагогічна проблема / С. Соболева // Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Зб. наук. пр.: педагогіка, психологія, філософія. – Вип. 34. – С. 190 – 196.

Коваленко В. Є. Психологічні умови підвищення якості дистанційного навчання студентів з особливими освітніми потребами

У статті розглядається проблема підвищення якості дистанційної освіти студентів з особливими освітніми потребами (порушеннями психофізичного розвитку). Автором аналізується проблема академічної прокрастинації як фактора, який негативно впливає на загальний психоемоційний стан студентів, суттєво знижуючи академічну успішність; причини її виникнення та корекції. Рушійними психологічними умовами, які підвищують якість дистанційної освіти осіб з особливими освітніми потребами є розвиток мотиваційно-вольової сфери студентів та чітка організація й керівництво викладачем навчально-пізнавальної діяльності студентів. Серед заходів, що можуть допомогти знизити рівень академічної прокрастинації є: урахування викладачем психофізичних особливостей студентів у процесі навчання, сприяння розвитку

академічних зв'язків та взаємодопомоги між студентами, упровадження різноманітних методів та технологій навчання; вироблення у студентів з особливими освітніми потребами прагнення до досягнення успіху, що знижуватиме почуття тривоги та страху перед невдачею.

Ключові слова: особи з особливими освітніми потребами, психологічні умови, прокрастинація, мотиваційно-вольова сфера.

Коваленко В. Е. Психологические условия повышения качества дистанционного обучения студентов с особыми образовательными потребностями

В статье рассматривается проблема повышения качества дистанционного образования студентов с особыми образовательными потребностями (нарушениями психофизического развития). Автором анализируется проблема академической прокрастинации как фактора, который негативно влияет на общее психоэмоциональное состояние студентов, существенно снижая академическую успеваемость; причины ее возникновения и способы коррекции. Движущими психологическими условиями, которые повышают качество дистанционного образования лиц с особыми образовательными потребностями являются развитие мотивационно-волевой сферы студентов и четкая организация и руководство преподавателем учебно-познавательной деятельности студентов.

Ключевые слова: лица с особыми образовательными потребностями, психологические условия, прокрастинация, мотивационно-волевая сфера.

Kovalenko V. Psychological Conditions for Improving the Quality of Distance Education of Students With Special Educational Needs

The article investigated the problem of improving the quality of distance education of students with special educational needs (impaired mental and physical development). The article is an attempt to define the scientific approaches to the study of the phenomenon procrastination among students. The effect of the phenomenon on the organization of the lifetime student. The author analyzes the problem of academic procrastination as a factor that negatively impact the overall psycho-emotional state of students, significantly reducing the academic performance; its causes and correction methods. The driving psychological conditions that increase the quality of distance education of persons with special educational needs are the development of motivational and volitional students and a clear organization and instructor's manual training and cognitive activity of students. Among the measures that can help reduce the level of academic procrastination is more attentive attitude of teachers to students, education in accordance with the mental and physical characteristics of students, the promotion of academic relations and mutual assistance between the students, the implementation of various methods and technologies of training. Equally important is the development of students

with special educational needs, the pursuit of success, which will reduce the anxiety and fear of failure.

Key words: persons with special educational needs, psychological conditions, procrastination, motivational and volitional sphere.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

УДК 371.13:004

О. О. Кравчишина

**ФОРМУВАННЯ МЕДІА-ГРАМОТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ:
ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Кардинальна модернізація системи освіти в Україні, відповідно до політичних, соціально-економічних, культурних трансформацій, світових тенденцій глобалізації та інтеграції, зміни світоглядної парадигми та перехід до інформаційного суспільства обумовлюють необхідність суттєвих змін у системі вищої освіти. В інноваційних освітніх перетвореннях особливо високими є вимоги до рівня теоретичних знань і практичної підготовки фахівців дошкільної освіти.

Проблеми фахової підготовки майбутніх вихователів розглядали А. Алексєєва, Л. Артемова, Г. Беленька, О. Богиніч, К. Волинець, Н. Гавриш, Н. Денисенко, Л. Загородня, Ю. Косенко, Н. Лисенко, М. Машовець, Г. Підкурманна, З. Плохій та ін.

Однак, сучасному дошкільному навчальному закладу потрібен фахівець, який володіє новітніми досягненнями в галузі науки і культури, сучасними методами навчання, а також знайомий з сучасними інформаційними технологіями, програмним забезпеченням, призначеним для навчання і розвитку дітей, починаючи з дошкільного віку, методикою роботи з ними.

Різні аспекти медіа-освіти та медіа-грамотності майбутніх педагогів досліджували О. Баранов, М. Гриневич, І. Жилавська, Л. Зазнобіна, Ю. Козаков, А. Новикова, Г. Онкович, С. Пензін, О. Спичкін, Ю. Усов, О. Федоров, І. Челишева, І. Чемерис, О. Шариков та ін. Але незважаючи на значну кількість досліджень, існує необхідність у розкритті практичного аспекту підготовки майбутніх фахівців, адже з огляду на вищезазначене, постає гостра потреба у формуванні медіа-грамотності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що передбачає готовність до сприйняття та аналізу різного роду інформації, вміння

орієнтуватись у медіа-продукції, використовувати адаптовану для дітей медіа-продукцію у контексті навчання і виховання.

Отже, метою статті є розгляд практичного аспекту проблеми формування медіа-грамотності у майбутніх вихователів ДНЗ.

Дослідження сутності поняття «грамотність» знаходимо у працях Д. Берк, О. Добринської, Г. Ключарьова, Д. Мельник, Є. Огарьова та ін. Різні аспекти даної проблеми знайшли своє відображення в доробках таких вітчизняних і зарубіжних учених, як М. Гриневич, І Жиливська, Л. Зазнобіна, Ю. Козаков, А. Новикова, Г. Онкович, О. Спічкін, Ю. Усов, О. Федоров, І. Чемерис, С. Шумаєва та ін.

У контексті досліджуваної проблеми на її актуальність указує, Н. Чичеріна, яка зазначає, що в умовах сучасної освіти розуміння грамотності, пов'язане з друкованим текстом, вже не може охопити коло тих умінь і навичок, які необхідні для життя в інформаційному суспільстві, тому виникає необхідність виділення нового розуміння грамотності, яке б відповідало вимогам сучасного суспільства [3, с. 88].

Швидкі темпи поширення інформації зумовили появу власної класифікації грамотності на основі взаємодії з медіа. До видів грамотності в інформаційному суспільстві відносять: комп'ютерну, інформаційну, візуальну, цифрову й медіа-грамотність. Підхід до формування багатьох видів грамотності запропонувала група дослідників з Великобританії, США і Австралії, яка має назву Група Нового Лондона (The New London Group). Дослідники виділяють шість основних видів грамотності в сфері комунікації та інформації, які мають вплив на потреби суспільства в комунікації [5; 6]. До таких видів слід віднести: медіа-грамотність, комп'ютерну, візуальну, інформаційну, мережеву і технологічну грамотності.

Попри достатню теоретичну обґрунтованість, сутність терміну «медіа-грамотність» залишається предметом активних наукових дискусій.

Слід зауважити, що більшість дослідників розглядають медіа-грамотність як результат медіа-освіти (В. Гура, А. Короченский, В. Монастирський, С Пензин, Л. Усенко, А. Федоров, J. Pungente, I. Rother, D Suess, C. Worsnop та ін.).

Ми погоджуємося з думкою Н. Чичеріної, яка визначає медіа-грамотність як широку компетенцію, що покликана забезпечити ефективну взаємодію молодих громадян сучасного суспільства з медіа-середовищем на основі критичної автономії. Вона передбачає набуття знань про ЗМІ та розвиток умінь і навичок здійснювати доступ, критично аналізувати, оцінювати й створювати медіа-тексти різних форм [3, с. 102].

У свою чергу, К. Ворсноп, визначає медіа-грамотність як рух, спрямований на допомогу людям розуміти, створювати й оцінювати культурну значущість аудіовізуальних і друкованих текстів. Медіа-грамотна людина, якою має можливість стати кожен, здатна аналізувати, оцінювати і друковані, й електронні медіа-тексти [7]. Дослідник підкреслює, що чим більше людина вивчає медіа, тим більше вона медіа-грамотна.

В «Енциклопедії соціальних та гуманітарних наук» під медіа-грамотністю розуміють здатність до сприймання, створення, аналізу, оцінки медіа-текстів, розуміння культурного і політичного контексту функціонування медіа в сучасному світі, кодових і репрезентаційних систем, які використовують медіа; життя такої людини в суспільстві і світі пов'язане з громадянською відповідальністю [4, с. 94].

Відзначимо, що більш широке та повне визначення дефініції «медіа-грамотність» представлене в «Концепції впровадження медіа-освіти в Україні», де зазначено, що медіа-грамотність – складова медіа-культури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіа-засобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіа-джерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [1].

Таким чином, на основі аналізу наукової вітчизняної та зарубіжної літератури можемо визначити сутність поняття «медіа-грамотність вихователя дошкільних навчальних закладів». Під нею ми розуміємо результат систематичної та цілеспрямованої медіа-освіти, який характеризується оволодінням знаннями, уміннями й навичками у сфері мас-медіа, здатністю аналізувати різні типи медіа-текстів з метою їхнього подальшого використання у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів; визначати вплив різних мас-медіа на процес формування світогляду дітей (з урахуванням вікових особливостей); виражати себе (медіа-творчість) і спілкуватися за допомогою медіа.

Згідно з Концепцією впровадження медіа-освіти в Україні (постанова Президії Національної академії педагогічних наук України від 20 травня 2010 р.) під формами впровадження медіа-освіти слід розуміти її здійснення в усіх складових системи безперервної освіти в Україні. Аналіз літератури в сфері медіа-освіти дозволив виділити наукові джерела, в яких представлені способи формування медійних якостей фахівців. Також у зазначеному документі виділяються форми впровадження медіа-освіти в основні системи освіти (дошкільна, шкільна та освіта у ВНЗ). На думку фахівців НАПН України, медіа-освіта у вищій школі передбачає підготовку як фахівців для мас-медіа, так і медіа-педагогів і медіа-психологів. Крім того, медіа-освітні елементи мають увійти до навчальних програм циклу професійно-орієнтованої гуманітарної підготовки з інших спеціальностей у відповідних їм обсягах [1]. Як бачимо, пропозиції є загальними і не містять конкретних рекомендацій.

Загалом можна виділити дві основні форми впровадження медіа-освіти: інтеграційна (встановлення зв'язку між структурними компонентами змісту в межах системи професійної підготовки) та автономна (впровадження окремих форм формування медійних знань). Російські медіа-педагоги О. Федоров та А. Новикова виділяють три

основні шляхи впровадження медіа-освіти в навчальний процес: інтегрований (через традиційні предмети); факультативний (створення мережі гуртків, клубів, секцій тощо); спеціальний (створення спеціальних курсів та спецкурсів) [2, с. 149–158].

У контексті нашого дослідження було виокремлено такі форми впровадження медіа-освіти в процес фахової підготовки майбутніх вихователів: інтеграційна (фахові дисципліни, лекції, практичні заняття, семінари, самостійна робота, педагогічна практика, творчі проекти) та автономна (спецкурс, факультатив, медіа-гуртки, секції медіа) (рис. 1.). Стосовно переваги однієї форми над іншою, можемо зазначити, що ці форми можуть одночасно бути впроваджені в процес фахової підготовки майбутніх фахівців з дошкільної освіти. Вивчення змісту основних навчальних дисциплін навчального плану підготовки майбутніх вихователів засвідчило, що багато дисциплін мають на меті вивчення різних аспектів функціонування мас-медіа, тому в їхній зміст можуть включатися окремі теми з медіа-освіти.

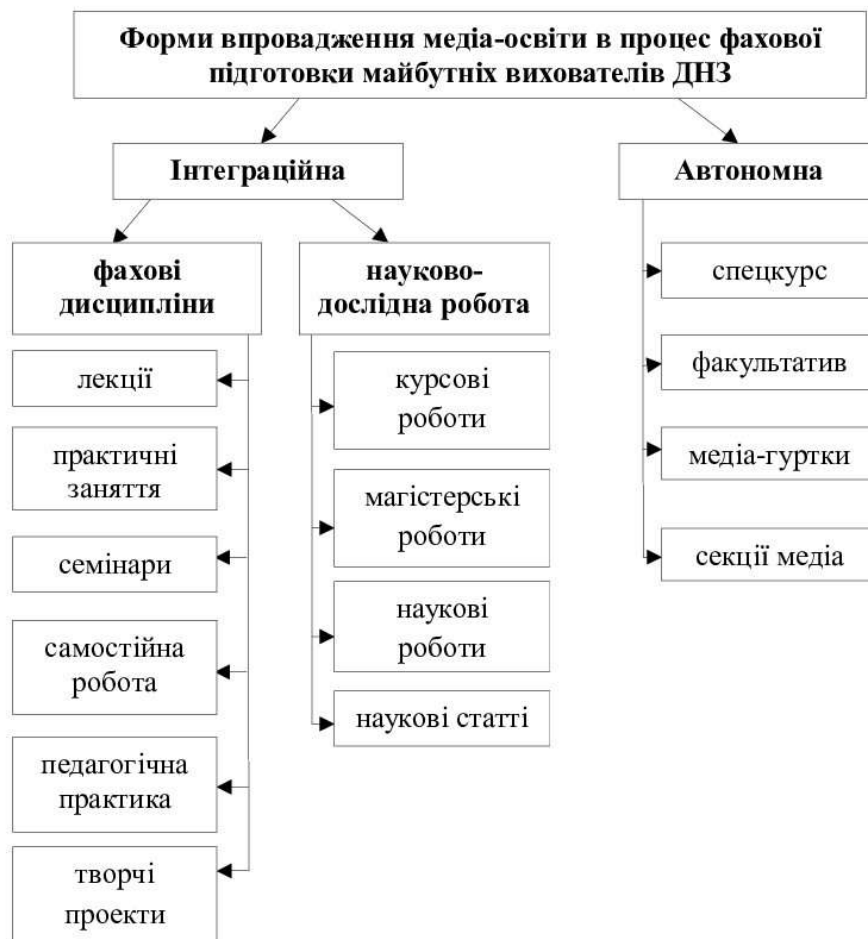


Рис.1. Форми впровадження медіа-освіти в процес фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ

Розглянемо більш детально інтегроване включення знань про мас-медіа в базові дисципліни навчального плану. На нашу думку, саме ця форма роботи, виступає однією з найвагоміших та найефективніших у процесі формування медіа-грамотності майбутніх вихователів. Аналіз навчальних планів з напряму підготовки та спеціальності «Дошкільна освіта» дав змогу виокремити дисципліни, які можуть включати в себе вивчення мас-медіа (табл. 1.).

Таблиця 1

Педагогічні дисципліни та тематичний блок з медіа-освіти

1 курс	
Дошкільна педагогіка. Дидактика дошкільної освіти	Зміст медіа-виховання в контексті дошкільної педагогіки
2 курс	
Педагогіка. Історія педагогіки	Медіа-педагогіка як новий напрям педагогічної освіти
Основи природознавства з методикою викладання	Використання медіа-освітніх технологій в процесі ознайомлення дітей з явищами природи
Практика у групах раннього віку (навчальна)	Аналіз сучасного стану використання засобів медіа-освіти у навчально-виховному процесі ДНЗ
Теорія і методика фізичного виховання та валеологічної освіти	Використання мас-медіа у процесі фізичного виховання та валеологічної освіти дошкільників
Теорія і методика математичної освіти та економічного виховання	Особливості використання засобів медіа-освіти на заняттях з економічного виховання дітей дошкільного віку
3 курс	
Теорія і методика розв'язання професійно-педагогічних задач	Розв'язання медіа-освітніх проблем в контексті професійної діяльності
Методика роботи ДОЗ з сім'єю	Вплив мас-медіа на виховний потенціал сім'ї
Інтеграційні засади дошкільної освіти або Методика та технології дошкільної освіти	Інтеграція медіа-освітніх технологій у навчально-виховний процес ДНЗ
Педагогічна практика у дитячих оздоровчих таборах	Організація дозвілля дітей за допомогою засобів медіа-освіти
Теорія і методика художньо-естетичного розвитку дошкільника	Висвітлення питань художньо-естетичного циклу у мас-медіа
4 курс	
Менеджмент в системі дошкільної освіти	Медіа-грамотність вихователя як умова його конкурентоспроможності
Колективна творчість дітей або Керівництво ігровою діяльністю	Роль мас-медіа в організації колективної творчості дітей та в керівництві ігровою діяльністю
Ознайомлення дітей із суспільним довкіллям	Форми та методи медіа-освіти щодо ознайомлення дітей з суспільним довкіллям
Педагогіка. Основи педагогічної майстерності	Медіа-творчість у майбутній професійній діяльності

5 – 6 курс (магістри, спеціалісти)	
Дошкільна освіта в Україні та за кордоном: порівняльний аналіз	Медіа-освіта в Україні та за кордоном: порівняльний аналіз
Актуальні проблеми дошкільної освіти	Деструктивний медіа-інформаційний вплив на дітей дошкільного віку
Управління педагогічними системами. Організація і керівництво ДНЗ	Використання комп'ютерних технологій в організації та керівництві ДНЗ
Дидактико-методичний аспект викладання дисциплін галузі «Дошкільна освіта»	Сучасні форми впровадження медіа-освіти в процес фахової освіти майбутніх вихователів
Теорія і методика викладання дошкільної педагогіки	Моделювання навчальних занять з дошкільної педагогіки з використанням інформаційних технологій навчання у ВНЗ

Серед методів впровадження медіа-освіти в процес фахової підготовки майбутніх вихователів ДНЗ нами було обрано інтерактивні, а саме: тренінги, модерації, програмне навчання, метод кейсів (аналіз практичних ситуацій), ділові та рольові ігри, дискусії (діалог, групові й колективні дискусії, обговорення медіа-текстів, аналіз ситуацій тощо), метод креативного розв'язання проблеми, метод проектів.

На нашу думку, саме ці методи та форми передбачають активну взаємодію між учасниками освітнього процесу, роботу з досвідом аудиторії, зокрема з досвідом взаємодії з мас-медіа, що сприяє формуванню професійних якостей фахівця та основних компонентів його медіа-грамотності.

Отже, на основі вищезазначеного можна зробити висновок, що медіа-грамотність фахівців з дошкільної освіти є однією з його базових компетенцій в структурі професійної підготовки. Розвиток медіа-грамотності майбутніх вихователів сприятиме підвищенню якості роботи в ДНЗ. Тому питання формування медіа-грамотності фахівців залишається пріоритетним у сфері вдосконалення фахової підготовки майбутніх вихователів.

Список використаної літератури

1. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. – [Електронний ресурс] // Режим доступу: <http://osvita.mediasapiens.kiev.ua/material/konceptiyavprovadzhennya-mediaosviti-v-ukrayini>. **2. Федоров А. В.** Основные теоретические концепции медиа образования / А. В. Федоров, А. А. Новикова // Вестник Российского государственного гуманитарного фонда. – 2002. – № 1. – С. 149–158. **3. Чичерина Н. В.** Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: дис. ... доктор пед. наук. : спец. 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования) / Наталия Васильевна Чичерина. – Санкт-Петербург, 2008. – 474 с. **4. International encyclopedia of the social & behavioral sciences.** Vol. 14 / Eds. N.J. Smelser, P. B. Baltes. –

Oxford, 2001. – p. 94. 5. **The New London Group.** A pedagogy of multiliteracies: designing social futures I The New London Group II Harvard Educational Review.– 1996. – № 66(1). – P. 60 – 92. 6. **Tyner K.** Literacy in a digital world: teaching and learning in the age of information / K. Tyner. – Mahwah, NJ, London : Lawrence Erlbaum, 1998. – 291 p. 7. **Worsnop C.** Screening images : ideas for media education. – Mississauga, Ontario: Wright Communications, 1999. – 180 p.

Кравчишина О. О. Формування медіа-грамотності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: практичний аспект

У статті розкрито сутність терміну «медіа-грамотність» та визначено поняття «медіа-грамотність вихователів дошкільних навчальних закладів». Схарактеризовано форми впровадження медіа-освіти в процес фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, серед яких: інтеграційна (фахові дисципліни, лекції, практичні заняття, семінари, самостійна робота, педагогічна практика, творчі проекти) та автономна (спецкурс, факультатив, медіа-гуртки, секції медіа). Розглянуто інтегроване включення знань про мас-медіа в базові дисципліни навчального плану. Визначено інтерактивні методи впровадження медіа-освіти в процес фахової підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Ключові слова: медіа-освіта, медіа-грамотність, форми та методи впровадження медіа-освіти.

Кравчишина Е. А. Формирование медиаграмотности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений: практический аспект

В статье раскрыта сущность термина «медиаграмотность» и определено понятие «медиаграмотность воспитателей дошкольных учебных заведений». Охарактеризованы формы внедрения медиаобразования в процесс профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений, среди которых: интеграционная (профессиональные дисциплины, лекции, практические занятия, семинары, самостоятельная работа, педагогическая практика, творческие проекты) и автономная (спецкурс, факультатив, медиа-кружки, секции медиа). Рассмотрено интегрированное включение знаний о средствах медиа в базовые дисциплины учебного плана. Определены интерактивные методы внедрения медиаобразования в процесс профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений

Ключевые слова: медиаобразование, медиаграмотность, формы и методы внедрения медиаобразования.

Kravchishina O. Formation of Media Literacy of Future Teachers of Preschool Educational Institutions: the Practical Aspect

The article reveals the essence of the term „media literacy” and defined the concept of „media literacy tutors pre-school educational institutions”. We

characterize the form of introduction of media education in the process of professional training of future teachers of preschool educational institutions, among which are: integration (professional disciplines, lectures, workshops, seminars, independent work, pedagogical practice, creative projects) and autonomous (special course, elective, media circles, sections media). Considered integrated inclusion of knowledge about the media facilities in the basic disciplines of the curriculum. Determined interactive methods of introduction of media education in the process of professional training of future teachers of preschool educational institutions, namely: training, moderation, training software, case method (analysis of practical situations), business and role-playing, discussions (dialogue, group and collective discussions, media debate text analysis situations, etc.), a method of creative solutions problems projects method.

Key words: media education, media literacy, forms and methods of integration of the media.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 378.147:159.9 – 057.87(043.3)

В. Г. Муромець

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ
ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ
МАГІСТРАТУРИ: У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

В умовах посиленої інтенсифікації інформаційно-комунікаційного простору і стрімких соціально-економічних змін, викликаних процесами європейської інтеграції, порушують актуальність проблеми якісної підготовки майбутніх фахівців із розширеним компетентнісним полем. Процес професійної підготовки майбутніх управлінців у закладах вищої освіти на основі компетентнісного підходу вимагає поступового запровадження європейських норм і освітніх стандартів до змісту вищої освіти, якісне оновлення навчальних програм для формування і розвитку загальних компетентностей у контексті посилення конкурентно-спроможного фахівця на вітчизняному і європейському ринку праці.

Сучасні українські та російські дослідники, міжнародні організації інтенсивно розвивають ідеї запровадження компетентнісного підходу в освіті, оскільки компетентність набуває статусу особливої реальності, важливою як у сфері професійної освіти, так і в практичній діяльності. Проте, вивчення практики роботи вищих навчальних закладів України свідчить про відбувається переосмисленні у галузі філософії освіти,

оновленні змісту, організаційних форм, методів і засобів професійної підготовки студентів магістратури з урахуванням компетентнісного підходу. Це актуалізує необхідність створення єдиного освітнього простору, основними ознаками якого є якість освіти, мобільність студентів, викладачів, дослідників, багатогранність і гнучкість змісту освітніх програм і технологій їх реалізації.

Метою статті є обґрунтування методологічних основ розвитку загальних компетентностей студентів магістратури у закладах вищої освіти.

На сьогодні простежується необхідність забезпечення підвищення якості професійної компетентності студентів магістратури вищих навчальних закладів у контексті реалізації управлінської діяльності.

Такі трансформаційні процеси є ключовими у ряді нормативних документах в галузі розвитку національної вищої освіти в Україні, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір.

Проблеми розвитку та підвищення якості вищої освіти відображені в законодавчо-нормативній базі, зокрема, в таких документах, як: Закон України «Про освіту» (1991 р), Закон України «Про вищу освіту» (2002; 2014 р.), комплексі нормативних документів для розробки складових системи галузевих стандартів вищої освіти, Концепції гуманітарного розвитку України до 2020 року, указах Президента України «Про затвердження Державної цільової соціальної програми «Молодь України на 2009-2015 рр.»; рішеннях підсумкових колегій Міністерства освіти і науки України та інших документах.

Важливе значення для обґрунтування методологічних основ нашого дослідження є результати проекту «Tuning Education Structures in Europe» («Налаштування освітніх структур в Європі») [6], підтриманого Європейською Комісією. У проекті зазначається, що для реалізації цілей Болонської декларації поставлена задача визначити точки конвергенції і виробити загальне розуміння кваліфікацій за рівнями в термінах компетенцій як результатів навчання.

Як засвідчує аналіз наукової доповіді Hutmacher Walo «Key competencies for Europe: Report of the Symposium» [5], саме розвиток «soft skills» персоналу (у контексті нашого дослідження це загальні компетентності) і є важливою частиною їхнього індивідуального вкладу в успіх організації.

Зокрема, у доповіді зазначено, що організації, у якому рівень розвитку таких компетентностей серед персоналу як: комунікативні, соціальні, емоційні та інші компетенції, як правило, більш успішними [6]. Автором наголошено, що рівень розвитку м'яких навичок («soft skills») принести значну віддачу від інвестицій в організації. З цієї причини, м'які навички («soft skills») все частіше потребують роботодавця на додаток до стандартних кваліфікацій[4].

У контексті нашого дослідження ключовим є класифікація загальних компетентностей студентів, спираючись на результати дослідження проекту «Tuning Education Structures in Europe» («Налаштування освітніх структур в Європі») [6].

Для нашого дослідження актуальності набувають наступний перелік ключових компетентностей студентів магістратури:

- здатність до аналізу та синтезу;
- уміння застосовувати знання на практиці;
- планування та розподіл часу;
- базові загальні знання сфери навчання;
- застосування базових знань професії на практиці;
- усне та письмове спілкування рідною мовою;
- знання другої мови;
- елементарні навички роботи з ПК;
- дослідницькі уміння;
- здатність до самонавчання;
- навички роботи з інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел);
- уміння самокритики та критики; здатність адаптуватися до нових ситуацій;
- здатність генерувати нові ідеї (творчість);
- розв'язання задач;
- прийняття рішень;
- робота в команді; міжособистісні вміння;
- лідерство;
- здатність працювати в команді фахівців з різних підрозділів;
- уміння спілкуватися з непрофесіоналами галузі;
- увага до відмінностей та впливу культури;
- уміння працювати в міжнародному контексті; розуміння культур та традицій інших країн;
- уміння працювати автономно;
- розробка та менеджмент проекту;
- ініціативність та дух підприємництва;
- дотримання етики;
- забезпечення якості;
- воля до успіху.

Провідна ідея концепції дослідження ґрунтується на необхідності розвитку потенціалу вищої освіти, приведення її у відповідність до сучасних вимог європейського та світового освітнього простору. Цілком очевидною у цьому зв'язку є розробка цілісної стратегії дослідження проблеми розвитку загальних компетентностей студентів магістратури у контексті реалізації управлінської діяльності.

Наше дослідження ґрунтувалось на концептуальному положенні про те, що професійна підготовка студентів магістратури у закладах вищої освіти зумовлює збагачення інтелектуального, культурного, соціального, наукового і технологічного аспектів розвитку суспільства та необхідність обґрунтування ідей на різних рівнях: методологічному, теоретичному, практичному, методичному.

Дослідження системи професійної підготовки студентів магістратури реалізовано на засадах цілісного, системного, культурологічного і компетентнісного підходів.

Цілісний підхід у дослідженні обраної теми, концептуальні положення якого було реалізовано для вивчення професійної підготовки студентів магістратури як об'єкта дослідження з позиції цілого явища; визначення головних елементів, частин, сторін об'єкта, як цілісної системи, їх специфіки та особливостей. Головна особливість цілісного підходу, що відрізняє його від інших методологічних підходів до дослідження, полягає в тому, що цілісний підхід, передусім, передбачає аналіз цілісності досліджуваного і проєктивного феномену якості особистості, особистості в цілому, шляхів забезпечення і підвищення його цілісності.

Системний підхід дозволив розглянути процес професійної підготовки студентів магістратури як цілісну систему; виділити системоутворюючий чинник такої підготовки; змодельовати систему професійної підготовки студентів магістратури як систему ключових понять дослідження; структуру професійної підготовки студентів магістратури.

Культурологічний підхід уможливив досліджувати становлення майбутнього фахівця як носія висококультурної та освіченої особистості, здатного до свідомого визначення і реалізації цілей освітнього процесу, професійній готовності до визначення перспективних цілей освітніх систем, враховуючи інтернаціоналізацію і глобалізацію.

Компетентнісний підхід використано у дослідженні професійної підготовки студентів магістратури з урахуванням специфіки їхньої майбутньої професійної діяльності, відображення загальних і професійних знань, умінь і навичок, особистісних якостей, професійних прагнень для ефективної управлінської діяльності. Сукупність визначених підходів утворює системну цілісність, яка дозволяє сформулювати концепцію розвитку загальних компетентностей студентів магістратури у контексті реалізації управлінської діяльності.

Таким чином, описана вище принципи та базові положення компетентнісного підходу слугують для нашого дослідження методологічним базисом для модернізації програм професійної підготовки студентів магістратури, зокрема забезпечення їх спрямування на розвиток загальних компетентностей, що є предметом нашого дослідження.

Отже, вивчення вітчизняних і зарубіжних наукових джерел, спостереження за інтеграційними процесами, що відбуваються на

сучасному етапі розвитку системи вищої освіти в Україні, що впливають на модернізацію професійної підготовки студентів магістратури, ми виявили протиріччя, що потребують вирішення, а саме: між зростанням потреби у теоретико-методологічному обґрунтуванні проблеми професійної підготовки студентів магістратури з урахуванням новітніх освітніх вимірювань та недостатнім рівнем розробки її окремих аспектів, зокрема, розробки ефективної діагностики щодо розвитку загальних компетентностей у студентів магістратури у вітчизняних закладах вищої освіти.

Перспективою подальших досліджень вважаємо розробку методології розвитку загальних компетентностей у студентів магістратури у закладах вищої освіти.

Список використаної літератури

- 1. Вельш В.** Трансверсальность. Трансверсальный разум и разум вообще / Вольфганг Вельш. – Перевел с немецкого Владимир Абашник // Культура у філософії ХХ століття. Матеріали IV Харківських міжнародних Сковородинівських читань (30 вересня – 1 жовтня 1997р.) – Харків: Університет внутрішніх справ, 1997. – С. 22–33.
- 2. Зимняя И. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
- 3. Драч І. І.** Компетентна модель майбутнього викладача вищої школи // Вища освіта України. Додаток 1. Вип. 27, том 35. К., 2012. – С. 147–155.
- 4. Bartram, D.** Y roe, r. (2005). Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology. En European Psychologist, 10, 93-102.
- 5. Hutmacher Walo.** Key competencies for Europe: Report of the Symposium Berne, Switzerland, 27-30 March 1996 / Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe Strasburg. – 1997. – P. 11.
- 6. Tuning** Educational Structures in Europe. – http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning_en.html, 25.10.2005 p.
- 7. Competence-based learning** A proposal for the assessment of generic competences Editors Aurelio Villa Sánchez Manuel Poblete Ruiz Authors Ana García Olalla Gonzalo Malla Mora José Antonio Marín Paredes José Moya Otero M.^a Isabel Muñoz San Ildefonso Manuel Poblete Ruiz (Co-ordinator) Josu Solabarrieta Eizaguirre Aurelio Villa Sánchez 2008 University of Deusto. – 336 p.
- 8. Zingheim P. K.,** Ledford G. E., jr., Schuster J. R. (1996). «Competencies and Competency Models: Does One Size Fit All?» En ACA Journal, pp. 56-65.

Муромець В. Г. Методологічні основи дослідження розвитку загальних компетентностей студентів магістратури: у закладах вищої освіти

У статті представлені методологічні основи дослідження розвитку загальних компетентностей студентів магістратури у закладах вищої

освіти. Акцентовано увагу на необхідності розробки чіткої методики формування і розвитку загальних компетентностей для студентів-магістрантів у контексті реалізації управлінської діяльності.

Ключові слова: загальні компетентності, студенти магістратури, заклади вищої освіти, методологія, методика, компетентнісний підхід, управлінська діяльність.

Муромец В. Г. Методологические основы исследования развития общих компетенций студентов магистратуры: в учреждениях высшего образования

В статье представлена методологические основы исследования развития общих компетентностей студентов магистратуры в учреждениях высшего образования. Акцентируется внимание на необходимости разработки четкой методики формирования и развития общих компетентностей для студентов-магистрантов в контексте реализации управленческой деятельности.

Ключевые слова: общие компетентности, студенты магистратуры, высшие учебные заведения, методология, методика, компетентностный подход, управленческая деятельность.

Muromets V. Methodological Bases of Research of General Competencies of Master Students: in Higher Education

The article presents a general method of kompetetnostney the students of Master in institutions of higher education. The attention on the need to develop a methodology for the formation and development of common kompetetnostney for graduate students in the context of administrative activity.

Key words: general competences of master students, higher education institutions, methods, competence approach, management activities.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

УДК 378.147:821.161.2

О. Д. Мхитарян

**ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ-ФІЛОЛОГІВ
ДО КОРЕГОВАНОГО НАВЧАННЯ ЛІТЕРАТУРИ**

В умовах перманентних змін сучасної освіти, зумовлених викликами глобалізаційних трансформацій, утверджується пріоритет інноваційного розвитку освітньої системи на основі модернізації всіх її складників, зокрема педагогічних технологій підготовки майбутніх

учителів-словесників. Актуалізується проблема підвищення якості фахової підготовки вчителя української мови і літератури, нерозв'язані аспекти якої ведуть до незадовільного стану літературної навченості окремих школярів. Адже все більше фахівців визнають низький рівень читацької і мовленнєвої культури та відповідних умінь, що їх виявляють як учні-випускники шкіл, так і студенти як майбутні вчителі [1, с. 9], указують на падіння інтересу до навчання взагалі і до вивчення предметів філологічного циклу зокрема [2, с. 21], ідеться навіть, переконує Г. Клочек, про «гуманітарну катастрофу» суспільства [3].

Крім того, основною причиною неуспішності школярів учені (Ю. Бабанський, М. Поташник) називають недоліки навчально-виховного процесу, а отже, невідповідність між вимогами до рівня літературних знань і вмінь сучасних школярів та наявною змістовою наповненістю професійної компетенції студентів факультетів української філології педагогічних університетів. Тому подолання пізнавальних труднощів учнів в осягненні глибинного сенсу художніх творів значною мірою залежить від цілеспрямованого, спеціально організованого формування в студентів готовності до корегованого навчання літератури, що здатне забезпечити саме технологізоване навчання.

Окремі аспекти технологізації навчання, започатковані ще в працях Я. Коменського, висвітлено в дослідженнях більшості видатних представників світової та вітчизняної педагогічної думки: А. Дистервега, Й. Песталоцці, Л. Толстого, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Ю. Бабанського й інших. На сучасному етапі становлення національної школи спостерігається інтенсивне вивчення цієї проблеми українськими вченими (С. Бондар, С. Гончаренком, О. Пехотою, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєвою та ін.), прикметне актуалізацією ідей закордонного досвіду – В. Беспалька, М. Кларіна, І. Лернера, В. Монахова, Є. Полат, Г. Селевка, Д. Чернілевського та ін. Цінними результатами наукового пошуку стало розроблення теоретико-методологічних й організаційно-педагогічних засад технологізації освітнього процесу, зокрема уточнення поняття «педагогічна технологія», визначення його структури, ознак, критеріїв, етапів тощо.

Розв'язанню проблеми технологізації фахової підготовки студентів-філологів до навчально-корекційної роботи на уроці літератури сприяють концептуальні ідеї визначних методистів минулого: В. Водовозова, В. Острогорського, В. Стоюніна, В. Голубкова й М. Рибникової, Т. Бугайко й Ф. Бугайка, К. Сторчака та ін. Методологічне значення має обґрунтований сучасними фахівцями (В. Гладишевим, А. Градовським, А. Ситченком, Г. Токмань, В. Уліщенко та ін.) науковий підхід до технологізації вивчення літератури як мистецтва слова, що передбачає взаємодію емоційно-логічних факторів художнього сприймання та посилення дидактичного аспекту в навчанні. Утім комплексний характер означеної проблеми спеціалістами досліджується у двох окремих площинах: підготовки фахівця-словесника (О. Куцевол,

Л. Мірошниченко, О. Семеног) та підвищення навчальних досягнень учнів з української літератури (О. Мхитарян). Відтак процес технологізації підготовки майбутніх учителів-словесників до навчання літератури учнів із низьким рівнем успішності вченими досі теоретично необґрунтований, унаслідок чого помітна неспроможність значної частини студентства належно досягнути перспективні ідеї, синтезувавши їх у логічну цілісність діалектично взаємозумовлених компонентів.

Мета пропонованої статті – з'ясувати дидактичні умови застосування педагогічних технологій під час формування професійної готовності студентів-філологів до підвищення навчальних досягнень учнів із низьким рівнем літературного розвитку.

Оскільки немає загальновизнаного пояснення поняття педагогічної технології, з'ясуємо основоположні ідеї його тлумачення. Багатоаспектний розгляд дефініції, а саме як: раціонального способу досягнення свідомо сформульованої освітньої мети (Б. Лихачов), науки (Г. Селевко), педагогічної системи (В. Беспалько, С. Сисоєва, Д. Чернілевський), педагогічної діяльності (А. Нісімчук), системнодіяльнісного підходу до освітнього процесу (О. Пехота), системи знань (В. Онищук), мистецтва педагога (Н. Тализіна), модель (В. Ченців), засобу оптимізації та модернізації освітнього процесу (Ф. Янушкевич), процесуального компонента освітнього процесу (М. Кларін), інтегративного підходу до освіти (П. Мітчелл), дозволяє простежити тенденцію розуміння вченими педагогічної технології як педагогічної системи, що має на меті отримання наперед запланованого гарантованого результату [4, с. 661]. Основними елементами структури такої системи є: концептуальна основа, змістова й процесуальна частини, а найважливішими ознаками – відтворюваність (С. Сисоєва), детальний опис кожного етапу на шляху до мети та обов'язковість відтворення способу дій (С. Бондар). Відтак технологізація формування готовності студентів-філологів до корегованого навчання літератури передбачає визначення оптимальної комбінації змісту виучуваного матеріалу, методів і форм його опрацювання та вибору практично доцільних шляхів і засобів їх реалізації відповідно до запланованої дидактичної мети.

Наукові засади технологізації формування здатності фахівця-словесника здійснювати навчально-корекційну роботу на уроці літератури, вибудовуємо на основі теоретико-методичної системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури в єдності професійних компетенцій фахівця-дослідника і культуромовної особистості, розробленої О. Семеног [2]. Важливим складником такої системи є комплекс літературознавчих дисциплін, доречним шляхом досягнення якого студентами вважаємо встановлення діалогічного взаємозв'язку між досягненнями літературознавства та психолого-педагогічної й методичної наук. Наприклад, у ході вивчення філологами структури явища художнього мистецтва слова слід зорієнтувати їх на системне засвоєння літературного матеріалу учнями із

низьким рівнем успішності. Звісно, мають рацію літературознавці (В. Ізер, Р. Інгарден), вказуючи на деяку відкритість тексту й неоднозначність сприймання художнього твору. Однак водночас літературний текст розрахований автором на відповідну реакцію реципієнта й естетичний вплив на нього. Відтак уникнення учнями поверхових узагальнень про вивчений твір можливе лише за умови засвоєння ними авторської ідеї. Особливо це стосується учнів із низьким рівнем навчальних досягнень, читацькі враження яких часто є позаконтекстними, тобто надмірно суб'єктивними, насиченими випадковими асоціаціями, що неабияк віддаляє їх від виховного впливу невичерпного потенціалу мистецтва слова.

У визначенні психолого-педагогічних передумов технологізації підготовки словесників до корегованого навчання орієнтуємося на теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури, окреслені О. Куцевол [5]. Ідеться про необхідність формування в студентів умінь «володіти собою», здатності до самооцінки, конструктивної співтворчості, соціальної активності, проявів емпатії на основі засвоєння ними спеціальних знань про особливості корегованого навчання літератури. Зокрема, важливо розглядати наукові засади психічного розвитку особистості під час подолання відставання учнів у засвоєнні літератури (Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Г. Костюк, Ж. Піаже, С. Рубінштейн); з'ясовувати психологічні передумови розвитку літературних знань і вмінь таких учнів (З. Калмикова, С. Максименко, А. Маркова, О. Матвєєва, Н. Менчинська, М. Мурачковський); посилено вивчати педагогічні засади індивідуалізації та гуманізації їхнього навчання (Г. Ващенко, А. Дістервег, А. Коменський, А. Макаренко, Й. Песталоцці, С. Русова, К. Ушинський, В. Сухомлинський) та ґрунтовні праці з питань учнівської неуспішності Ю. Бабанського, М. Мурачковського, В. Цетлін. Не обійтися й без використання досягнень педагогічної діагностики й корекційної педагогіки (О. Гонєєв, С. Гончаренко, В. Кащенко, В. Ліфінцева, Н. Пастушенко, Р. Пастушенко, І. Подласий, П. Підласий, В. Сластьонін та ін.) та праць сучасних науковців (О. Пехота, А. Плигін, М. Поташник, С. Сисоєва, І. Якиманська та ін.), що пропонують узагальнення шляхів вивчення неуспішності й відставання учнів, теоретико-практичні заходи подолання цих негативних проявів шкільної дійсності в парадигмі особистісно зорієнтованого навчання й виховання завдяки інноваційним освітнім технологіям.

Нагальною потребою сучасного заняття з методики навчання української літератури є цілеспрямоване формування інноваційної свідомості студентів шляхом засвоєння методики розвитку літературних знань і вмінь в учнів з низьким рівнем успішності, що реалізується в єдності основних принципів, форм, прийомів і засобів організації цілеспрямованого етапного навчання (О. Мхитарян). Концептуальною ідеєю такого навчання є цілеспрямована корекція в учнів недоліків

емоційно-пізнавальної сфери як основи успішного подолання ними читацьких труднощів та їхнього особистісного становлення [6, с. 129]. Тому на заняттях з методики предмета студенти мають глибоко усвідомити суть та засоби реалізації принципів індивідуалізації й гуманізації літературної освіти учнів із пізнавальними труднощами, єдності думки й почуття в осягненні ними художнього твору, модельованості педагогічних впливів на таких школярів. Під час розроблення навчальних моделей уроків української літератури майбутніх вчителів літератури слід зорієнтовувати на проектування спеціальної роботи з учнями, які виявляють низький рівень навченості з літератури. Йдеться про формування вмінь студентів визначати оптимальні форми, методи й прийоми та засоби розвивального навчання, враховуючи відповідні етапи формування навчальних досягнень учнів із низьким рівнем літературних знань і вмінь. Особливо увагу необхідно звертати на опанування студентами вмінь передбачати різноманітні види педагогічної допомоги під час розв'язання літературних завдань, а саме: рекомендації, настанови, плани відповідей, алгоритми, таблиці, схеми, завдання з підказками, зразки виконання завдань тощо.

Опис процесуальної частини технологічного педагогічного процесу здійснюємо, керуючись думкою Д. Чернілевського про те, мистецтво проектування освітнього процесу полягає в тому, щоб знайти баланс між різними педагогічними технологіями [7, с. 134], насамперед традиційними та інноваційними. Це означає, що ефективність підготовки студентів-філологів до навчально-корекційних впливів на уроці літератури зумовлює оптимальне поєднання стійких способів організації навчального процесу у вищій школі (лекцій, семінарів, практичних, лабораторних й індивідуальних занять, самостійної науково-дослідної роботи, системи практик) та сучасних їх модифікацій, а також методів і прийомів, що ґрунтуються на засадах індивідуалізації, диференціації, проблемності та інтерактивності освітнього процесу («мозковий штурм», рольові ігри, групові тренінги та ін.) та засобів (спеціальних навчальних завдань, мультимедійного супроводу та ін.). У цій справі зростає роль наукових лабораторій, проблемних гуртків, а також спецкурсів і спецсемінарів з літературознавчих, психолого-педагогічних і методичних предметів, спрямованих на вияв їх інтегративного потенціалу.

Оскільки найбільше розв'язанню проблеми формування готовності майбутніх фахівців до коригованого навчання літератури сприяє теоретичне усвідомлення студентами педагогічних явищ у процесі практики, детальніше розглянемо специфіку організації й проведення спеціальних методичних групових тренінгів напередодні, у ході та після їхньої педагогічної практики. Як узагальнено-рефлексивна, стимулювальна форма підготовки студентів до активної мислетворчої загальнопедагогічної та методичної діяльності, що спрямовується на закріплення їхніх предметних знань, розвиток умінь, навичок та психологічних налаштувань [8, с. 293–301] тренінгові заняття дають

змогу кожному студенту проаналізувати власний психологічний стан та оцінити рівень своєї методичної підготовленості до роботи з неуспішними школярами. Реалізація цієї форми роботи має спиратися на низку принципів, що співвідносяться з загальними принципами фасилітаційної взаємодії (за І. Авдєєвою, І. Мельниковою), а саме: добровільності, активності, дослідницької та творчої діяльності, об'єктивності поведінки, партнерської взаємодії, гармонізації інтелектуальної й емоційної сфер, образної фіксації, практичності та фасилітаційної позиції. Методика проведення тренінгу передбачає наступні етапи та особливості їх реалізації:

Вступна (організаційна) частина.

1. Студентам роздаються картки, на яких записано мету й завдання тренінгів, що у процесі творчої роботи майбутні словесники можуть коригувати.

2. Рефлексія психологічної готовності до тренінгових занять.

3. Поділ студентів на групи (4–5 осіб) за класами, в яких вони проходять педагогічну практику.

Основна частина тренінгу.

1. Робота творчих груп над завданнями групових тренінгів.

2. Виступ кожної групи з демонструванням умінь розв'язувати проблеми на основі їх обговорення та прийняття оптимального рішення.

Завершальна частина тренінгу.

1. Робота студентів з *карткою-професіограмою* готовності до коригованого навчання літератури під час тренінгових занять, у процесі педагогічної практики та після її проходження, де визначено такі групи вмінь студентів:

а) *конструктивно-прогностичні* (конструювати навчальні моделі уроків, обираючи раціональні методичні засоби досягнення запланованих результатів з урахуванням вікових психо-розумових особливостей та рівнів літературного розвитку учнів);

б) *організаційно-процесуальні* (науково організувати власну учительську працю та пізнавальну діяльність учнів на уроці та в позаурочний час, залучаючи до навчання учнів з низьким рівнем літературних знань і вмінь різні види педагогічної допомоги, навчаючи їх раціональними прийомами самостійної роботи, поєднуючи під час аналізу ними художнього твору фронтальні, групові та індивідуальні форми роботи тощо);

в) *комунікативно-розвивальні* (володіти технікою і культурою мовлення, створюючи на уроці літератури атмосферу творчої взаємодії, сприяючи урівноваженню в учнів з труднощами у вивченні літератури процесів збудження й гальмування, стимулюючи їх емоції та розкриваючи їм багатство людських почуттів);

г) *дослідницько-гностичні* (досліджувати особливості індивідуальної манери письма митця та закономірності сприймання твору учнями з труднощами у навчанні, аналізувати й узагальнювати

педагогічний досвід коригованого навчання літератури, діагностувати рівень учнівської та власної готовності до навчання);

д) *читацько-аналітичні* (використовувати методичний апарат виразного читання з урахуванням специфіки навчання школярів з низькою успішністю; оцінювати їхні навчальні досягнення; виконувати повний лінгвостилістичний аналіз будь-яких художніх текстів).

Отже, дидактичними умовами технологізації професійної підготовки студентів-філологів до корегованого навчання учнів із низьким рівнем літературного розвитку є: 1) актуалізація принципів концептуальності, системності, керованості, ефективності, відтворюваності, фасилітаційної взаємодії технологізації підготовки фахівців; 2) інтеграція літературознавчої, психолого-педагогічної та методичної підготовки студентів; 3) формування інноваційної свідомості студентів під час засвоєння ними методичних курсів; 4) поєднання традиційних та інноваційних систем організації навчально-виховного процесу; 5) діагностування навченості студентів; 6) визначення професіограми фахової підготовки студентів; 7) формування конкретних професійних умінь: конструктивно-прогностичних, організаційно-процесуальних, комунікативно-розвивальних, дослідницько-гностичних, читацько-аналітичних; 8) детальний опис поетапної процедури досягнення запланованої дидактичної мети.

Перспективи подальших досліджень проблеми полягають у напрямі проектування методичної моделі формування готовності майбутніх фахівців-словесників до корегованого навчання літератури.

Список використаної літератури

- 1. Шуляр В.** Компетентісно зорієнтована підготовка майбутнього вчителя-філолога / В. Шуляр // Українська література в загальноосвітній школі. – 2007. – № 8. – С. 8–9.
- 2. Семеног О. М.** Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семеног. – Суми : Мрія-1 ТОВ, 2005. – 404 с.
- 3. Клочек Г.** Литературная классика как вызов [Електронний ресурс] / Г. Клочек // Зеркало недели. – 2008. – 6–12 сентября. – № 33 (712). – Режим доступа : <http://www.zn.ua>.
- 4. Енциклопедія освіти** / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 5. Куцевол О. М.** Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : монографія / О. М. Куцевол. – Чернігів : Деснянська правда, 2004. – 360 с.
- 6. Мхитарян О.** Підвищення навчальних досягнень учнів з української літератури : монографія / Ольга Мхитарян. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 232 с.
- 7. Чернилевский Д. В.** Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
- 8. Туркот Т. І.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

Мхитарян О. Д. Технологізація підготовки фахівців-філологів до корегованого навчання літератури

У статті розкрито концептуальні, змістові й процесуальні аспекти застосування педагогічних технологій у процесі формування професійної готовності студентів-філологів до корегованого навчання літератури. Уточнено поняття педагогічних технологій, розкрито особливості інтегрованого викладання літературознавчих, психолого-педагогічних і методичних дисциплін, зокрема акцентовано на важливості цілеспрямованого формування інноваційної свідомості студентів шляхом засвоєння методики розвитку літературних знань і вмінь в учнів з низьким рівнем успішності. Прикметною ознакою процесуальної частини технологізації педагогічного процесу встановлено оптимальну взаємодію форм традиційного та інноваційного навчання. Схарактеризовано специфіку організації й проведення спеціальних методичних групових тренінгів напередодні, у ході та після педагогічної практики. Як наслідок сформульовано дидактичні умови технологізації процесу підготовки майбутніх словесників до корегованого навчання літератури.

Ключові слова: технологізація фахової підготовки фахівця-філолога, кореговане навчання літератури, групові тренінги.

Мхитарян О. Д. Технологизация подготовки специалистов-филологов к коррекционному обучению литературе

В статье раскрыты концептуальные, содержательные и процессуальные аспекты применения педагогических технологий в ходе формирования профессиональной готовности студентов-филологов к коррекционному обучению литературе. Уточнено понятие педагогических технологий, раскрыты особенности интегрированного преподавания литературоведческих, психолого-педагогических и методических дисциплин, в частности акцентировано на необходимости целенаправленного формирования инновационного сознания студентов. Отличительным признаком процессуальной части технологизации указано оптимальное взаимодействие форм традиционного и инновационного обучения. Представлена характеристика организации и проведения специальных методических групповых тренингов накануне, в ходе и после педагогической практики. В результате сформулированы дидактические условия технологизации процесса подготовки будущих словесников к коррекционному обучению литературе.

Ключевые слова: технологизация профессиональной подготовки специалиста-филолога, коррекционное обучение литературе, групповые тренинги.

Mkhytaryan O. Technologization Training Specialist Linguists to Study Literature Korehovanoho

In the article the conceptual, semantic and procedural aspects of educational technology in the formation of professional readiness of students-

philologists korehovanoho to study literature. The concept of educational technology, the features of the integrated teaching of literary, psychological, pedagogical and methodological disciplines, including accented the importance of purposeful formation of innovative minds of students by mastering the techniques of literary knowledge and skills in students with low academic performance. The distinguishing feature of procedural technologizing pedagogical process set optimal interaction of traditional and innovative forms of learning. Author determined the specific organization and special teaching group training sessions before, during and after teaching practice. Important features of this set of principles fasylytatsiynoyi interaction and detailed description staged implementation of the proposed methods. Feature of the final part of the training indicated the formation of groups of students skills, constructive and forecasting, organizational, procedural, communicative and developmental, research and Gnostic, reading and analysis. Consequently formulated in didactic terms technologizing the preparation of future philologists korehovanoho to study literature. Prospects for further research outlined towards designing relevant methodological model.

Key words: technologization professional training specialist philologist, literature korehovane training, group training.

Стаття надійшла до редакції 23.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

УДК 378.01:55

О. В. Плахотський

РОЛЬ І ЗНАЧЕННЯ ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ФІЛОСОФІЇ У ПРАКТИЦІ ОСВІТИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНИ

Проблема дослідження полягає в тому, щоб вивчити, осмислити й оцінити роль та значення теорії педагогічної філософії як самостійного та принципово нового напрямку науково-педагогічного знання, представленого у працях Б.Коротяєва та його співавторів і учнів, виданих за роки існування незалежної України [1; 2: 3: 4; 5; 6; 8].

Актуальність проблеми у світлі подій та процесів, що відбуваються в сучасній Україні, безсумнівно є очевидною. Такої точки зору дотримуються видатні вчені України у галузі педагогічного знання (В. Алфімов, О. Глузман, В. Євдокимов, О. Кучерявий), а також практики освіти (Г. Міненко). Поява даного наукового напрямку є абсолютно логічною, бо зумовлена гострою потребою в осмисленні таких складних питань, як-от: що являє собою сучасна людина (дитина, учень, студент,

вчитель, викладач), яким є сучасний простір людського життя та місце і роль освіти в їхньому бутті.

Мета статті полягає в обґрунтуванні потенційних можливостей педагогічної філософії у розв'язанні сучасних освітніх завдань, щоб викликати інтерес і бажання практиків до пошуку засобів їхнього використання.

Спочатку відзначимо, що оцінка розробленої теорії педагогічної філософії, її ролі та значення дана самим її головним розробником Б. Коротяєвим. На наш погляд, він цілком справедливо й обґрунтовано вважає, що вона є лише самим першим робочим варіантом, що потребує довгострокової експериментальної перевірки. Не можна не погодитися й з іншими його оцінками. Одна з них полягає в тому, що розроблена теорія, не дивлячись на її первинний варіант, задовольняє всім вимогам до будь-якої наукової теорії. По-друге, дана теорія є принципово новою і самодостатньою у науково-педагогічному просторі України. Вона немає аналогу ані в практиці, ані в педагогічній науці, не співпадає з теорією філософії освіти (проте є дуже близькою до філософії людиноцентризму В. Кременя [7]). І нарешті третя позиція: розроблена теорія педагогічної філософії є виключно затребуваною у світлі тих процесів, що відбуваються сьогодні на терені сучасної України. Є ще одна авторська оцінка стосовно того, яку роль відіграє знання у житті людини, яка його опановує. Вона стверджує, що «знання – ніщо, спосіб життя – все». На жаль, автор не пояснив, що мова йде про суб'єктивне знання, що є здобутим та зберігається в мозку того чи іншого суб'єкта. А якщо мова йде про знання, здобуте наукою, то тоді навпаки – «знання – все, а спосіб життя – те, що походить від них». У методології є визнанням, що знання – локомотив руху, або та прихована сила, що забезпечує прогрес цивілізації від досягнутого рівня до найвищого. Невипадково вважається: якщо теорія є слушною, то вона всесильна. Якщо це так, то роль і значення теорії педагогічної філософії як нового і самостійного науково-педагогічного знання для всієї системи освіти важко переоцінити. Але за умови, якщо вона відповідає критеріям об'єктивності, доказовості та достовірності. Ось чому вона потребує ретельної та довгострокової експериментальної перевірки. Вона може здійснюватися як на всьому педагогічному полі, так і на окремих його ділянках. Про це і попереджує Б. Коротяєв у всіх своїх працях [1–6].

Логіка руху думки підказує, якщо вся теорія потребує перевірки, то перевірки потребують і всі її структурні елементи або блоки. До їхнього складу входять три основних блока та один особливий, що пов'язує всі три блока в єдине ціле. Зміст блоків наводимо за відповідною схемою, що вміщена у книзі «Педагогічна філософія».

Перший блок – це блок опису, до складу якого входять такі поняття: педагогічна філософія, філософія життя людини, філософія учня (студента), філософія вчителя (викладача), філософія управління,

недостатнє і надлишкове, сприятливе і несприятливе, творче і руйнівне, очікуване й досягнуте.

Другий блок – це блок пояснення та доказів, до складу якого входять закони та закономірності: закон єдності та взаємозумовленості способів життя, поведінки й діяльності основних учасників освітнього процесу відповідно до їхніх світоглядних поглядів і позицій; закон присутності в освітньому просторі недостатнього й надлишкового, сприятливого й несприятливого, творчого й руйнівного в їх оптимальній відповідності; закон відповідності досягнутого й очікуваного в освітньому просторі в цілому й в усіх його складниках.

Третій блок – це блок приписів, тобто принципів і правил, що впливають із сформульованих законів і закономірностей.

Четвертий блок – особливий (що зв'язує). Він містить ідеї, що поєднують усі три блока в єдине ціле. До них відносяться ідея визнання життя молодого покоління й кожної його окремої особистості головною й провідною цінністю всього вибудованого й вибудовуваного знову освітнього простору; ідея прояву необхідної й постійної турботи дорослого покоління про стан, розвиток і зміцнення всебічного здоров'я молодого покоління на всіх етапах його дорослішання; ідея впровадження в освітній простір психолого-педагогічного, соціально-педагогічного й філософсько-педагогічного сприяння вільному розвитку й дорослішанню молодого покоління й кожній особистості в режимі реального часу; ідея необхідного обмеження на всіх рівнях управління довільних, заборонних і контрольних функцій та розширення організаторських і пошуково-творчих, орієнтованих на захист усебічного здоров'я молодих поколінь і впровадження в їхнє реальне життя творчих процесів з усіляким пригніченням й обмеженням руйнівних [3, с. 45].

Такою є загальна структура теорії педагогічної філософії, і ми бачимо, що вона не є бездоганною. Осмислюючи її, відзначимо, що вона повністю вписується в ті уявлення, що склалися на вітчизняному науковому ґрунті на межі XX – XXI століть. У відповідності з цими уявленнями будь-яка наукова теорія містить у собі ті функціональні блоки, що представлені вище. Проте тут не представлено ще один блок, що повинен бути присутнім у структурі теорії на думку багатьох науковців. Мова йде про такий функціональний блок, як наукові факти. Б. Коротяєв вважає, що факти не є самостійним блоком теорії, бо навіть сама теорія, якщо вона є ґрунтовною та об'єктивною, стає науковим фактом, не говорячи про те, що кожний функціональний блок при розгортанні не можна уявити без опори на факти. З цим важко не погодитися.

Інша справа з називанням структурних елементів у кожному з виокремлених блоків. По-перше, деякі з них потребують уточнення та коригування, тому сприймаються вони дійсно як робочі. По-друге, на схемі вони представлені не всі, бо у процесі розгортання теорії автор активно користується й іншими. Наприклад, у першому блоці він оперує таким поняттям – «філософія як спосіб життя». Означені недоліки

свідчать не стільки про слабкість теорії, що розробляється, скільки про її силу, тому що вона має джерело саморозвитку – щось буде відмирати, а щось з'явиться нове.

Виходячи з вищевказаного, можна стверджувати, що обговорювана теорія має право на існування та визнання. Це право підтверджується тим, що зміст теорії та її сутність глибоко та всебічно розкрито як у першій книзі «Педагогічна філософія», так і у всіх наступних [4; 5; 6]. Більше того, корені теорії є наявними майже у всіх працях, виданих за роки педагогічної діяльності, в тому числі і в першій статті, що була опублікована в 1956 р.

Загалом, теорія педагогічної філософії спирається на багатющий фактичний матеріал, накопичений автором майже за 70 років творчої праці. Цей накопичений матеріал – кров і плоть теорії. І головне, є присутнім саме реальне життя тих, кого автор не просто вчив знанням, а саме способу життя: разом з ними ходив у походи, зранку робив гімнастику, грав у футбол та волейбол, працював, виступав на сцені. У царині цих подій і процесів народжувалося майбутнє педагогічної філософії, її концепція, провідні структурні блоки та їх елементи.

Крізь увесь фактичний матеріал в опублікованих роботах автора червоною ниткою проходить думка про те, що вчити учнів та студентів необхідно самому способу життя, який б гарантовано захищав, розвивав та зміцнював, причому у рівних пропорціях, їхнє здоров'я, основу якого становлять три підструктури особистості людини. Це фізична, первинна, що є властивою для всього живого; психічна – вторинна, що притаманна високоорганізованому живому світові; третинна – соціально-моральна або духовна, притаманна тільки людині, особливістю якої є те, що вона формується протягом життя людини, хоча її коріння сягає у пренатальний період. Подібний підхід автора теорії повністю співпадає з сучасним розумінням законів розвитку людини у філогенезі та в онтогенезі.

У структурі здоров'я людини ключовою й головною автор вважає його соціально-моральну складову, під впливом та контролем якої знаходяться перші дві. Упевненість у цьому зростала та зміцнювалася протягом всієї педагогічної діяльності вченого. Захищена автором у 1964 р. кандидатська дисертація зовсім невипадково мала назву «Переконання і вправи в моральному вихованні учнів». У ході тривалої експериментальної перевірки глибоко і переконливо обґрунтовано провідну роль третинної підструктури здоров'я в загальній системі виховання. У цій точці досвіду і знаходимо корені тези «Знання – ніщо, спосіб життя – усе», а також підґрунтя переформатованої мети. Принципово нова формула у нашому розумінні звучить так: «Мета освіти – не якість горезвісних знань, а якість способу життя, від якого залежить здоров'я (в тому числі й опанування знанням) підростаючого покоління на всіх стадіях його дорослішання від дитинства до зрілості». Відзначимо, що таке розуміння мети автором теорії педагогічної філософії тісно пов'язано з висловлюванням В. Кременя «...предметом діяльності всіх суб'єктів

освіти є не тріада – знання, уміння й навички, а культурні потреби й творчі здібності вчителів, учнів, батьків, керівників і всіх тих, хто так чи інакше долучається до простору освітньої діяльності» [3, с. 4].

Для освітньої практики це прямий шлях до майбутнього. Такою є позиція автора теорії педагогічної філософії, і ми її повністю поділяємо, проте, на жаль, управлінці в системі освіти її або ігнорують, або не усвідомлюють. Точку зору автора висловлено таким чином: «Дорослі по відношенню до підростаючого покоління, немов збожеволіли, коли намагаються на тотальному та масовому рівні «пересаджувати» наукові знання з інформаційних джерел у голови учнів у масштабах та обсязі, що зростають з року в рік. При цьому майже не усвідомлюють, що у ході такого щоденного, багатогодинного та іноді агресивного «пересаджування» прирікають слухачів на пасивно-інертне та ліниве життя, руйнуючи таким чином їхнє фізичне, психічне та духовне здоров'я. Замість цього потрібно захищати життя, наповнюючи його цілющими соками – «самістю», пошуком, творчістю, щоб виключно для всіх воно стало енергійним, емоційно-багатим, всебічно змістовим, результативним, успішним, і нарешті – комфортним, радісним та щасливим на всіх етапах дорослішання» [8, с. 3]. Сказано емоційно, однак справедливо.

У теорії педагогічної філософії глибоко розкрито спосіб життя, серцевиною якого є діяльність, необхідна та корисна як для самого виконавця, так і для оточення. Автор зазначає, що всіх тих, хто знаходиться в епіцентрі освітнього простору, вчити треба не знанням, а діяльністю, що відповідає віковим особливостям, можливостям і здібностям. А щоб діяльність була успішною, вона має бути самостійною, вільною, продуктивною та творчою. Усі інші складові способу життя (вчинки, поведінка, побут, сон тощо) мають забезпечувати успіх діяльності як головного складника у справі захисту здоров'я її виконавця.

Значення теорії педагогічної філософії полягає також в тому, що вона по-новому описує й пояснює роль та місце навчальної пізнавальної діяльності як головного та провідного напрямку на всіх етапах дорослішання людини, починаючи з раннього дитинства та до зрілості. З позиції теорії педагогічної філософії це не є слушним, бо така практика порушує та ігнорує закони природного та вільного розвитку людини на різних етапах онтогенезу. Пізнавальна діяльність, в якій превалує теоретико-абстрактне мислення, має бути головною та провідною тільки після завершення дитячого та підліткового віку, тобто не раніше як з 9-го класу. До цієї межі її повинні урівноважувати у рівних пропорціях як за змістом, так і за часом інші види діяльності, основу яких складають почуття, емоції, життєво-необхідні практики (малювання, музикування, інсценування, праця тощо). До них відносять всі ті види діяльності, що у всіх навчальних закладах називають другорядними. І майже всі починаючи з п'ятого класу зникають з розкладу безслідно, причому у самому важливому та ніжному, тендітному віці, підлітковому. Утім усі

вони є здоров'язахищаючими та здоров'язберігаючими (у той час як провідна діяльність – пізнавальна – цієї функції майже не виконує). Яскравим прикладом слугує організація та здійснення художньо-зображувальної діяльності дітей молодшого шкільного віку. Її переваги є очевидними у порівнянні з пізнавальною діяльністю. Для більшості дітей вона є комфортною, бажаною, продуктивною та творчою. Вивченню даного феномену з позицій теорії педагогічної філософії (її сутність викладено нами вище) і присвячено наше дисертаційне дослідження.

Аналіз літературних джерел засвідчив: теорія педагогічної філософії, що розробляється, є дійсно новою, самостійною, актуальною, затребуваною часом і викликами життя. У загальному вигляді її роль та значення полягає в тому, що вона володіє необхідним та достатнім ресурсом для прокладання шляху у майбутнє практикам середньої і вищої освіти у відповідності для подій та процесів, що відбуваються в сучасній Україні. І не потрібно реформування зверху, а лише тривалий масштабний експеримент знизу. До речі, не всліпу, а на підставі розгорнутого наукового прогнозу, тобто теорії педагогічної філософії.

Список використаної літератури

1. Коротяев Б. Диалектика недостающего и избыточного в образовательном пространстве / Б. Коротяев, В. Курило, В. Третьяченко. – Луганск : Альма-матер, 2007. – 240 с. **2. Коротяев Б.** Освітній простір – очікування та виклики часу й життя / Б.Коротяев, В.Курило. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – 308 с. **3. Коротяев Б.** Педагогічна філософія / Б. Коротяев, В. Курило, С. Савченко. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2010. – 340 с. **4. Коротяев Б.** Теория педагогической философии – руководство к действию (из личного опыта) / Б. Коротяев. – Луганск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2012. – 252 с. **5. Коротяев Б.** Взгляд в будущее высшего педагогического образования с позиций теории педагогической философии / Б. Коротяев. – Луганск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко, 2013. – 260 с. **6. Коротяев Б.** Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования / Б. Коротяев. – Старобельск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2016. – 302 с. **7. Кремень В.** Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с. **8. Миненко Г. Н., Коротяев Б. И.** Педагогические взгляды : монография / Г. Миненко ; под. науч. ред. В. Курило. – Луганск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2010. – 220 с.

Плахотський О. В. Роль і значення теорії педагогічної філософії у практиці освіти сучасної України

У статті розглянуто основні положення та сутнісні ознаки теорії педагогічної філософії. Проаналізовано їхню роль і значення у практиці шкільної та вищої освіти в сучасній Україні. Враховано виклики часу та

рух системи освіти на випереджаючий розвиток. Визначено ключові паралелі між розумінням сутності освітнього процесу у педагогічній філософії та сучасними потребами розвитку людини й освітніми завданнями.

Ключові слова: педагогічна філософія, теорія педагогічної філософії, структурні елементи теорії, філософія як спосіб життя людини, фізичне, психічне, соціально-моральне здоров'я людини.

Плахотский А. В. Роль и значение теории педагогической философии в практике образования современной Украины

В статье рассматриваются основные положения и существенные характеристики теории педагогической философии. Проанализирована их роль и значение в практике школьного и высшего образования современной Украины. Учтены вызовы времени и движение системы образования на опережающее развитие. Определены ключевые параллели между пониманием сущности образовательного процесса в педагогической философии и современными потребностями развития человека и образовательными задачами.

Ключевые слова: педагогическая философия, теория педагогической философии, структурные элементы теории, философия как способ жизни человека, психическое, физическое, социально-нравственное здоровье человека.

Plahotsky A. The Role and Importance of the Theory of Teaching Philosophy in the Practice of Education in Modern Ukraine

The main provisions and the essential characteristics of the theory of pedagogical philosophy are considered in the article. Their role and importance in the practice of school and higher education in modern Ukraine are analyzed. The challenges of time and the motion of the system of education in advancing development are noted. The key parallels between the understanding of the essence of the educational process in the pedagogical philosophy and the current needs of human development and educational objectives are determined.

Key words: pedagogical philosophy, theory of pedagogical philosophy, structural elements of the theory, philosophy as a way of life, mental, physical, social and moral health.

Стаття надійшла до редакції 17.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Коротяєв Б. І.

УДК 378.147:80

М. М. Починкова

**МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЗНАНЬ З ФІЛОЛОГІЧНИХ
ДИСЦИПЛІН ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ (традиційна та дистанційна форма)**

Протягом останніх років в Україні відбувається боротьба за незалежність і суверенітет. З жовтня 2014 р. ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» знаходиться в евакуації в м. Старобільськ, Луганської обл. Під час евакуації університет утратив матеріально-технічну базу, необхідним стало термінове вирішення складної ситуації щодо організації навчального процесу. Вихід було знайдено в поєднанні декількох форм навчання – традиційної (денної, заочної) та дистанційної.

Традиційна форма навчання використовується під час навчання у вишах протягом декількох останніх століть. Вона передбачає використання в навчальному процесі таких форм як лекції, практичні й семінарські заняття. З входом України до Болонського процесу під час навчання використовується ECTS, що, у свою чергу, передбачає таких форм як контрольна модульна робота, контроль самостійної роботи.

Дистанційне навчання давно використовується в світі. Найбільш широко воно застосовується в США, Великобританії, Франції, Іспанії, Китаї, Німеччині та ін. Так, у Відкритому університеті Великобританії щорічно навчається більше 20 тис. студентів, у відкритому університеті Хаген (Німеччина) – понад 50 тис. студентів, у INTEC-коледжі Кейптауна за системою дистанційного навчання щорічно навчається більше 68 тис. студентів, у США дистанційне навчання використовують близько 60% університетів [5, с. 12]. Об'єктивною передумовою цього є інформаційна сутність навчального процесу, у якій особливе місце належить інформаційному обміну між викладачем і студентом.

Вивчення проблематики дистанційних курсів, їх застосування й упровадження є доволі активним останнім часом. Науково-педагогічні засади дистанційного навчання розглядаються в роботах В. Кухаренка, Є. Полат, Д. Чернилевського та ін.; гуманізація освіти та дидактичні основи дистанційного навчання, зокрема гуманістично зорієнтований підхід до навчання представлені в дослідженнях Б. Гершунського, І. Загв'язинського, В. Сластьоніна та ін.; дидактичні особливості дистанційного навчання розкрито в працях Елен К. Вотермен, М. Моїсєєвої, Є. Полат, Вільяма Дж. Хассона, А. Шабанова та ін.

Однак, деякі аспекти дослідження організації навчального процесу через засоби дистанційного навчання залишаються поза увагою, зокрема, моніторинг якості засвоєння знань з філологічних дисциплін під час навчання майбутніх учителів початкових класів.

Останніми роками в педагогічній науці значно зріс інтерес до моніторингу якості освіти. Цій проблемі присвячено значну кількість праць вітчизняних і зарубіжних дослідників. В. Андрущенко, В. Астахова, К. Астахова, Л. Горбунова, В. Кремень, М. Култаєва, С. Ніколаєнко та ін. досліджують проблему моніторингу в соціально-філософському та педагогічному аспектах, О. Величко, В. Вікторов, Т. Гусен, Б. Жебровський – у філософсько-освітньому, управлінському, А. Вілохін, А. Ісаєва, Г. Сігєєва, В. Кальней, С. Шишов, Дж. Уїлмс та інші досліджують рівень розвитку моніторингу в межах загальноосвітніх навчальних закладів, Д. Кемпбел вивчає оцінювання навчальних програм, В. Аванесов, та ін. – організацію поточного відслідкування системи набутих знань умінь і навичок учнів, М. Поташник – управління якістю освіти, Д. Матрос, Д. Полев, Н. Мельнікова та ін. – управління якістю освіти на основі нових інформаційних технологій [2].

Отже, мета нашої статті – розкрити особливості моніторингу якості засвоєння знань філологічних дисциплін під час навчання майбутніх учителів початкових класів.

У Тлумачному словнику української мови дефініція «моніторинг» визначається як безперервне стеження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату, а також прогнозування та запобігання критичним ситуаціям [4]. Тобто, можна сказати, що моніторинг це своєрідний процес діагностування, а моніторинг якості навчання – процес діагностування очікуваних та бажаних результатів.

Т. Лукіна розрізняє два типи моніторингу залежно від того, хто проводить це дослідження: внутрішній і зовнішній [1, с. 41].

Під внутрішнім авторка розуміє моніторинг якості освіти фахівцями самої установи (навчального закладу або органу управління освітою) задля поліпшення ефективності адміністрування, активізації навчально-виховної діяльності, виявлення прогалин у знаннях учнів (студентів), проведенні дослідницької роботи щодо раціональності педагогічної методики тощо [3, с. 12].

Зовнішній моніторинг здійснюється незалежними спеціальними установами найчастіше для отримання статистично значущої достовірної інформації, яка є основою освітньої статистики держави [3, с. 12].

С. Баля, В. Красовська виділяють наступну структуру моніторингу якості освіти за різними напрямками дослідження:

- педагогічний – вивчення рівня навчальних досягнень учнів, студентів, якості змісту освіти;
- психологічний;
- соціологічний;
- медичний;
- статистичний;
- ресурсний;

- кадровий;
- управлінський [3, с. 14].

У нашому дослідженні ми будемо говорити про внутрішній педагогічний моніторинг.

Під час освітньої діяльності викладач постійно здійснює моніторинг якості знань щодо матеріалів його курсу. Звичайно, такий моніторинг здійснюється за різними параметрами та критеріями. Підставою є визначення мети й завдання вивчення курсу в робочій програмі, результати оцінювання студентів. Такі критерії викладач розробляє власноруч, оскільки розроблених критеріїв на сьогодні немає.

Майбутні учителів початкових класів у своєму навчальному плані мають цілу низку філологічних дисциплін, зокрема «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Сучасна українська мова з практикумом», «Основи лінгвістичної підготовки майбутніх учителів» та ін.

Протягом 2015-2016 н.р. ми провели опитування викладачів навчально-наукового інституту педагогіки і психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» щодо моніторинга якості власних курсів філологічного спрямування.

За допомогою анкетування ми намагались з'ясувати, як викладачі курсів філологічного спрямування проводять моніторинг якості навчання студентів – майбутніх учителів початкових класів.

З власного досвіду ми знаємо, що викладачі постійно проводять контроль засвоєних знань студентів, який може виступати складовою моніторинга якості засвоєних знань. Це відбувається через перевірку письмових завдань (вправ, доповідей, рефератів), усних відповідей на теоретичні питання практичного або семінарського заняття, модульні контрольні роботи, контроль самостійної роботи. Результатом такої перевірки є підсумкова оцінка за курс.

Отже, першим запитанням анкети було з'ясування складових, які містить підсумкова оцінка за традиційний курс. Викладачі назвали такі складові: відвідування, якість виконаних завдань, результати модульної контрольної роботи, результати контролю виконання самостійної роботи, відповіді на теоретичні запитання практичних занять. Відсоткове співвідношення в оцінці таке:

- за практичні завдання викладачі виставляють від 20% до 50% від загальної кількості балів (за ECTS – 100 балів);
- за модульну контрольну роботу – від 30% до 50%;
- за контроль самостійної роботи – від 20% до 30%.

Оцінка дистанційного курсу містить менше параметрів, 80% опитуваних назвали якість виконаних письмових завдань і результати модульної контрольної роботи. Тільки 20% викладачі враховують у загальній оцінці курсу результати контролю самостійної роботи.

Отже, підсумкова оцінка за традиційний курс містить більше показників ніж підсумкова оцінка за традиційний курс.

На друге запитання анкети «Чи погоджуєтесь Ви з думкою: підсумкова оцінка за курс повністю відображає рівень засвоєних знань студентів? Чому?» були дані такі відповіді: «Певною мірою відображає, це видно із ставлення студента до навчання і якості виконання завдань», «Так, при традиційному навчанні. Частково – при вивченні дистанційно: дуже важко перевірити справжній рівень знань, коли курс вивчається дистанційно. Відповіді часто одноманітні й частіше нагадують добре оформлений реферат, аніж висловлення власної думки», «Ні, тому що філологічні курси повинні відображати мовленнєвий рівень студента, вміння правильно й аргументовано доводити думку, імпровізувати», «Оцінка повинна відображати рівень знань і систематичність навчання» та ін. – 40% викладачів вважають, що підсумкова оцінка за курс відображає рівень засвоєних знань, 40% – підсумкова оцінка не відображає повністю рівень засвоєних знань з філологічних дисциплін, а 20% вважають, що в підсумковій оцінці не вистачає інструментарію для оцінки засвоєних знань.

Оскільки складовими підсумкової оцінки є практичні завдання й самостійна робота, розглянемо які види робіт використовуються викладачами для моніторингу засвоєних знань. Серед основних у традиційному курсі були названі евристична бесіда, виконання групових та індивідуальних завдань, диспут, дискусія, виконання вправ, творчих завдань, написання творів, відповідь на теоретичні запитання, роздум, аналіз тексту, добір додаткової інформації, тести, ділові ігри, створення презентацій, робота зі словниками та ін. У дистанційному курсі викладачі використовують значно менше видів робіт для моніторингу засвоєних знань – виконання вправ, творчих завдань, написання творів, рефератів, повідомлень, оформлення презентацій, тести, письмові відповіді на теоретичні запитання та ін.

Контрольні модульні роботи традиційно проводяться у вигляді тестового контролю, як у традиційній формі, так і в дистанційній.

Під час контролю самостійної роботи викладачі застосовують написання доповідей, укладання термінологічних словників, тестування, творчі вправи, реферати, тести, читання текстів художньої літератури, опрацювання критичної літератури, самостійне опрацювання нескладних поточних тем, відповіді на запитання. Як бачимо, для перевірки засвоєних знань викладачі використовують значну кількість завдань в обох формах навчання.

Наслідком моніторингу засвоєних знань є зміна наповнюваності курсу. За результатами опитування 60% викладачів щорічно змінюють наповнюваність традиційних курсів і 80% – дистанційних. Ці зміни зумовлені здебільшого змінами навчальних планів та в шкільних програмах.

Часто викладачі проводять моніторинг якості засвоєних знань без урахування думки студентів щодо якості самого курсу. Тільки 40% викладачів проводять опитування студентів щодо якості традиційних і дистанційних курсів.

Таким чином, результати анкетування засвідчили, що внутрішній педагогічний моніторинг якості засвоєних знань з філологічних дисциплін під час навчання майбутніх учителів початкових класів здійснюваний викладачами має різні критерії й підходи. Зазвичай результатом такого моніторингу є підсумкова оцінка за курс, яка складається із урахування різних складових: переважно результатів виконання практичних завдань, контрольних модульних робіт та контролю виконання самостійної роботи. Звичайно, наше дослідження не претендує на вичерпність. Проблема моніторингу якості освіти багатоаспектне та складне питання, яке потребує різних підходів та розробки інструментарію, зокрема розробки критеріїв якості дистанційних і традиційних, критеріїв якості навчання, опитування студентів тощо.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці критеріїв моніторингу якості розроблених курсів філологічного спрямування в навчанні майбутніх учителів початкових класів.

Список використаної літератури

- 1. Лукіна Т.** Види моніторингових досліджень. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / Т. Лукіна / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : К.І.С, 2004. – С. 40–48. **2. Моніторинг** якості освіти: педагогічний аналіз // Освіта.уа. Середа, 19 жовтня / Електронний ресурс / Режим доступу : <http://osvita.ua/school/method/353/>
- 3. Моніторинг** якості освіти : принципи, форми, вимоги (довідник-посібник) / Уклад. С. А. Баля, В. Ю. Красовська. – Хмельницький : ХОІППО. – 2013. – 61 с. **4. Моніторинг** // Е-slovník Тлумачний словник української мови / Електронний ресурс / Режим доступу : <http://eslovnik.com/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D1%96%D1%82%D0%BE%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B3>
- 5. Трайнев В. А.** Дистанционное обучение и его развитие : (обобщение методологии и практики использования) / В. А. Трайнев, В. Ф. Гуркин, О. В. Трайнев. – М. : Издат.-торг. корпорация «Дашков и К^о», 2007. – 294 с.

Починкова М. М. Моніторинг якості засвоєння знань з філологічних дисциплін під час навчання майбутніх учителів початкових класів (традиційна та дистанційна форма)

У статті розкрито особливості внутрішнього педагогічного моніторингу якості засвоєння знань з філологічних дисциплін під час навчання майбутніх учителів початкових класів (традиційна та дистанційна форма). Представлено результати анкетування викладачів щодо основних аспектів моніторингу якості засвоєння знань з філологічних дисциплін під час навчання майбутніх учителів початкових класів. Визначено, що основним аспектом моніторингу засвоєння знань з філологічних дисциплін є підсумкова оцінка за курс, яка містить декілька складових, серед яких оцінка за виконані письмові роботи, результати модульних контрольних робіт та контролю самостійної роботи.

Ключові слова: моніторинг якості засвоєння знань, традиційна форма навчання, дистанційна форма навчання.

Починкова М. Н. Мониторинг качества усвоения знаний по филологическим дисциплинам при обучении будущих учителей начальных классов (традиционная и дистанционная форма)

В статье раскрыты особенности внутреннего педагогического мониторинга качества усвоения знаний по филологическим дисциплинам при обучении будущих учителей начальных классов (традиционная и дистанционная форма). Представлены результаты анкетирования преподавателей по основным аспектам мониторинга качества усвоения знаний по филологическим дисциплинам при обучении будущих учителей начальных классов. Определено, что основным аспектом мониторинга усвоения знаний филологических дисциплин есть итоговая оценка за курс, который содержит несколько составляющих, среди которых оценка выполненные письменные работы, результаты модульных контрольных работ и контроля самостоятельной работы.

Ключевые слова: мониторинг качества усвоения знаний, традиционная форма обучения, дистанционная форма обучения.

Pochynkova M. Monitoring the Quality of Learning of Philological Sciences During Training Primary School Teachers (Traditional and Distance Form)

The article describes the features of the internal monitoring educational quality of learning of philological sciences during training primary school teachers (traditional and distance form). Briefly Author determined the definition of "monitoring the quality of knowledge", its types and structure. The results of a survey of teachers on basic aspects of monitoring the quality of learning of philological sciences during training primary school teachers. Determined that the main aspect of monitoring learning filoloihchnyh dysytsplin is the final grade for the course, which includes several components, including the assessment made by written work, the results of module tests and control of independent work. The survey results showed that internal monitoring educational quality of learning of philological sciences during training future teachers of primary school teachers have implemented different criteria and approaches. The problem of education quality monitoring multidimensional and complex issue that requires different approaches and development tools, including the development of quality criteria for distance and traditional learning quality criteria, poll students and others.

Key words: monitoring the quality of learning, traditional form navachnnya, distance learning.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.1:61

В. В. Степаненко

ПРОБЛЕМИ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ГАЛУЗІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

Більшість країн, членів ВООЗ, вирішують проблеми раціонального використання ресурсів, ефективності діяльності системи охорони здоров'я та регуляції її вартості через загальноприйняті стандарти. В Україні процес стандартизації у системі охорони здоров'я розпочався понад 20 років тому. У 1998 р. Міністерством охорони здоров'я України було прийнято накази, що узаконюють провадження галузевих стандартів у практику охорони здоров'я. Це Тимчасові галузеві уніфіковані стандарти медичних технологій діагностично-лікувального процесу стаціонарної допомоги дорослому населенню в лікувально-профілактичних закладах України та Тимчасові стандарти обсягів діагностичних досліджень, лікувальних заходів та критеріїв якості лікування дітей та ін. [1].

Щодо підготовки фахівців до здійснення професійної діяльності у галузі охорони здоров'я, то при створенні стандартів вищої освіти урахуються нормативно-правові акти у сфері освіти й охорони здоров'я, а також вимоги до професій у галузі охорони здоров'я.

Проблеми стандартизації в університетській освіті розкривалися у працях В. Гамідова, С. Гончаренко, Ю. Жидецький, В. Каліна, Н. Мешко, Н. Пастернак, О. Присвітлої, С. Сисоєв, М. Урядової, О. Чумак та ін.; міжнародно-правових стандартів і зарубіжного досвіду з забезпечення прав пацієнта – Ю. Козаченко, А. Коваль, З. Надюк, А. Нечитайленка, В. Пашкова, С. Стеценка та ін.

У сучасних умовах зміни парадигми вищої освіти та надання послуг у галузі охорони здоров'я, їхньої орієнтації на європейський та світовий досвід проблема стандартизації щодо підготовки фахівців до здійснення діяльності у системі охорони здоров'я є актуальною, оскільки вона безпосередньо чи опосередковано торкається регулювання забезпечення прав пацієнта, життєвих інтересів населення України, якості надання медичних послуг майбутніми спеціалістами у галузі охорони здоров'я, конкурентоспроможності молодих фахівців.

Мета статті полягає у розгляді особливостей та проблем стандартизації у вищій освіті та охороні здоров'я щодо підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я, зокрема зі спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування».

Стандартизація в охороні здоров'я – це діяльність, спрямована на досягнення оптимального ступеня впорядкування в охороні здоров'я шляхом розробки і встановлення вимог, норм, правил, характеристик

умов, продукції, технологій, робіт, послуг, що застосовуються в охороні здоров'я [2].

У Законі України «Про вищу освіту» стандарт вищої освіти визначається як сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності вищих навчальних закладів і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах кожної спеціальності [3].

Розглядаючи проблему стандартизації вищої освіти та охорони здоров'я у процесі підготовки майбутніх фахівців у галузі охорони здоров'я, слід звернути увагу на позицію С. Терпищого, який наголошує на тому, що стандартизація вищої освіти – це феномен не лише вищої освіти, а й суспільний феномен, що ґрунтується на концепції суспільного порядку та соціальних нормах [4].

З метою розвитку міжнародного співробітництва у сфері вищої освіти та інтеграції системи вищої освіти до світового освітнього простору держава сприяє впровадженню механізму гарантії якості вищої освіти для створення необхідної взаємодовіри, гармонізації систем оцінювання якості вищої освіти України та Європейського простору вищої освіти; узгодженню Національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти для забезпечення академічної та професійної мобільності та навчання протягом життя; співпраці з Європейською мережею національних центрів інформації про академічну мобільність та визнання [3].

У зв'язку з цим, Постановою КМУ №266 від 29.04.2015 р., затверджено новий перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Зокрема, до галузі знань 22 «Охорона здоров'я» відносяться спеціальності: 221 – Стоматологія; 222 – Медицина; 223 – Медсестринство; 224 – Технології медичної діагностики та лікування; 225 – Медична та психологічна реабілітація; 226 – Фармація; 227 – Фізична реабілітація [5].

Згідно Закону «Про вищу освіту», національна рамка кваліфікацій спрямована на введення європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців [3].

Згідно з методичними рекомендаціями щодо розроблення стандартів вищої освіти, стандарт вищої освіти визначає такі вимоги до освітньої програми:

- 1) обсяг кредитів ЄКТС, необхідний для здобуття відповідного ступеня вищої освіти;
- 2) перелік компетентностей випускника;
- 3) нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання;
- 4) форми атестації здобувачів вищої освіти;
- 5) вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти;
- 6) вимоги до професійних стандартів (у разі їх наявності).

Вищий навчальний заклад або наукова установа на підставі освітньої програми (ОП) за кожною спеціальністю розробляє навчальний план, який визначає:

- перелік та обсяг навчальних дисциплін у кредитах ЄКТС;
- послідовність вивчення дисциплін;
- форми проведення навчальних занять та їх обсяг;
- графік навчального процесу;
- форми поточного і підсумкового контролю.

Вищий навчальний заклад або наукова установа у межах ліцензованої спеціальності може запроваджувати спеціалізації.

Нові стандарти вищої освіти є наступним поколінням стандартів і замінюють собою Галузеві стандарти вищої освіти (ГСВО), які розроблялись у 2002 – 2014 роках відповідно до законодавства. Стандарти базуються на компетентісному підході і поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проекті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING) [6].

За висновком В. Бахрушина У розвитку вищої освіти нове покоління стандартів має стати переходом до повного скасування державної стандартизації змісту вищої освіти. Тому їх вимоги мають бути мінімальними. Можливо, важливішим на цьому етапі є не стільки відокремлення близьких одна до одної спеціальностей, скільки диференціація вимог до рівнів вищої освіти. Разом з тим, нові стандарти мають стати прототипом рекомендаційних стандартів, розроблених професійними товариствами чи незалежними агенціями забезпечення якості вищої освіти, аналогічних тим, що використовуються у багатьох європейських країнах.

В. Бахрушин виокремлює одну з проблем стандартизації вищої освіти, яка полягає у появі нових нормативних документів, які не повною мірою відповідають Закону «Про вищу освіту», зокрема у питаннях, що безпосередньо стосуються стандартів. Наприклад, затверджені Постановою Кабінету Міністрів України від 30 грудня 2015 р. № 1187 нові Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти передбачають поділ освітньої програми на цикли загальної та професійної підготовки, що не передбачено Законом про вищу освіту і не належить до компетенції Кабінету Міністрів. Більш того, це не відповідає загальносвітовим тенденціям до певного відокремлення вищої освіти від професійної підготовки. Безпосередній зв'язок залишається лише для так званих регульованих спеціальностей. В інших випадках освітні стандарти можуть лише враховувати окремі вимоги професійної підготовки. А для деяких спеціальностей орієнтації вищої освіти на конкретні професії чи групи професій взагалі може не бути [7].

На сьогодні у галузі охорони здоров'я є невирішеною проблема створення нових стандартів вищої освіти. Зокрема, нові стандарти за першим (бакалавр) та другим (магістр) рівнями вищої освіти прийнято зі

спеціальностей: 221 – Стоматологія; 222 – Медицина; 223 – Медсестринство; 225 – Медична та психологічна реабілітація; 226 – Фармація; 227 – Фізична реабілітація.

Стосовно спеціальності 224 – Технології медичної діагностики та лікування, то на сьогоднішній день відповідні стандарти ще не прийнято.

Стандарти вищої освіти за кожною спеціальністю розробляє центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки з урахуванням пропозицій галузевих державних органів, до сфери управління яких належать вищі навчальні заклади, і галузевих об'єднань організацій роботодавців та затверджує їх за погодженням з Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти [3].

Оскільки нові стандарти вищої освіти зі спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» ще не затверджено, то на даний час діють затверджені стандарти першого покоління, які включають у себе ОКХ та ОПП підготовки фахівців з лабораторної діагностики до моменту затвердження нових стандартів вищої освіти. Це породжує проблему невідповідності кредитів, які відведено на вивчення навчальних дисциплін зі спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» («Лабораторна діагностика») у Галузевих стандартах, новим вимогам до формування навчальних планів відповідно до Наказу МОН №47 від 26.01.2015 р. [8]. У цьому Наказі зазначено, що навчальні дисципліни і практики плануються, як правило, в обсязі трьох і більше кредитів ЄКТС.

Центром тестування при МОЗ України запропоновано методологію створення стандартів вищої освіти в контексті нової освітньої парадигми, які на сьогодні виступають орієнтиром для створення стандартів та розробки навчальних планів зі спеціальності 224 – Технології медичної діагностики та лікування [9].

Отже, реформування у сфері вищої освіти та охорони здоров'я, їхня інтеграція до світового та Європейського простору, передбачає: 1) узгодження Національної рамки кваліфікацій з рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти для забезпечення академічної та професійної мобільності і навчання протягом життя; 2) стандартизації вищої освіти та охорони здоров'я з метою досягнення оптимального ступеня впорядковування в охороні здоров'я шляхом розробки і встановлення вимог, норм, правил, характеристик умов, продукції, технологій, робіт, послуг, що застосовуються в охороні здоров'я, впровадження механізму гарантії якості вищої освіти тощо.

Серед проблемам стандартизації вищої освіти можна виокремити наявність певних нормативних документів, які не повною мірою відповідають Закону «Про вищу освіту», зокрема у питаннях, що безпосередньо стосуються стандартів; відсутність на сьогоднішній день затверджених стандартів вищої освіти зі спеціальності 224 – Технології медичної діагностики та лікування, що породжує певні проблемні аспекти у розробці навчальних планів зі спеціальності, що повинні відповідати новим вимогам до формування навчальних планів.

Перспективою подальших досліджень вбачаємо вивченні особливостей та вимог до підготовки фахівців зі спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування» за новими стандартами.

Список використаної літератури

- 1. Баєва О.В.** Менеджмент у галузі охорони здоров'я: Навч. посіб. / О. В. Баєва. – К.: Центр учбової літератури, 2008 – 640 с.
- 2. Зіменковський А.** Сучасні реалії та перспективи нормативно-правової бази системи стандартизації в охороні здоров'я України: А. Б. Зіменковський, А. Л. Федущак, Т. Б. Ривак, А. Я. Коваль // Клінічна фармація, фармакотерапія та медична стандартизація. – №1. – 2008. – С. 49–54.
- 3. Про** вищу освіту: Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014 № 1556-VII. – Режим доступу: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page?text=%BA%E2%F0%E2%EE%EF>>.
- 4. Терепищій С. О.** Феномен стандартизації вищої освіти у сучасному науковому і філософському дискурсах / С. О. Терепищій // Гілея. Історичні науки. Філософські науки. Політичні науки: Наук. вісник: зб. наук. праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Українська АН. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 46(4). – С. 495–503.
- 5. Про** затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів [...]: Кабінет Міністрів України; Постанова, Перелік від 29.04.2015 № 266. – Режим доступу: <<http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF>>.
- 6. Методичні** рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти: сектор вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України; протокол від 29.03.2016 №3. – Режим доступу: <<http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/>>.
- 7. Бахрушин В.** Стандарти вищої освіти / Освітня політика. Портал громадських експертів. – Режим доступу: <<http://education-ua.org/ru/articles/689-standarti-vishchoji-osviti>>.
- 8. Про** особливості формування навчальних планів на 2015/2016 навчальний рік: МОН України; Наказ від 26.01.2015 № 47. – Режим доступу: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0132-15>>.
- 9. Мруга М. Р.** Методологія створення стандартів вищої освіти в контексті нової освітньої парадигми: Центр тестування при МОЗ України. – Чернівці, 2016.

Степаненко В. В. Проблеми стандартизації вищої освіти у галузі охорони здоров'я

У статті розкрито особливості та проблеми стандартизації у вищій освіті та охороні здоров'я щодо підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я, зокрема зі спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування».

Визначено особливості стандартизації вищої освіти та охорони здоров'я з метою досягнення оптимального ступеня впорядкування в охороні здоров'я шляхом розробки і встановлення вимог, норм, правил, характеристик умов, продукції, технологій, робіт, послуг, що застосовуються в охороні здоров'я, впровадження механізму гарантії якості вищої освіти тощо.

Виокремлено проблеми стандартизації: невідповідність певних нормативних документів Закону «Про вищу освіту»; відсутність на сьогоднішній день затверджених стандартів вищої освіти зі спеціальності «Технології медичної діагностики та лікування»; проблема розробці навчальних планів та їхньої відповідності новим вимогам.

Ключові слова: стандартизація, стандарт, охорона здоров'я, вища освіта, технології медичної діагностики та лікування.

Степаненко В. И. Проблемы стандартизации высшего образования в области здравоохранения

В статье раскрыты особенности и проблемы стандартизации в высшем образовании и здравоохранении по подготовке специалистов в области здравоохранения, в частности по специальности «Технологии медицинской диагностики и лечения».

Определены особенности стандартизации высшего образования и здравоохранения с целью достижения оптимального уровня упорядочения в сфере здравоохранения путем разработки и установки требований, норм, правил, характеристик условий, продукции, технологий, работ, услуг, относящихся к сфере здравоохранения, внедрения механизма гарантии качества высшего образования.

Раскрыты проблемы стандартизации: несоответствие определенных нормативных документов Закону «О высшем образовании»; отсутствие на сегодняшний день утвержденных стандартов высшего образования по специальности «Технологии медицинской диагностики и лечения»; проблема разработки учебных планов и их соответствия новым требованиям.

Ключевые слова: стандартизация, стандарт, охрана здоровья, высшее образование, технологии медицинской диагностики и лечения.

Stepanenko V. The Problems of Standardization of Higher Education in Health Care

The article reveals the features and problems of standardization in higher education and health care for the preparation of health professionals, particularly in the specialty «Technology of medical diagnostic and treatment».

The features of standards the highest education and health care in order to achieve the optimal level of order in the health sector through the development and installation requirements, rules, regulations, performance conditions, products, technologies, services relating to health care, the

introduction of quality assurance mechanism for higher education are identified.

Standardization problems: the discrepancy certain normative documents to the Law «On Higher Education»; the lack today approved standards of higher education in the specialty «Technologies of medical diagnostic and treatment»; problem of the development of training plans and its compliance with the new requirements, – are disclosed.

Key words: high education, social work, health care.

Стаття надійшла до редакції 04.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 378.147

Т. В. Федотова

РОЗВИТОК МОТИВАЦІЙНО-СМИСЛОВИХ ХАРАКТЕРИСТИК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В умовах нестабільної соціально-економічної та соціально-політичної ситуації в країні актуальною виступає проблема соціалізації молоді, зокрема професійної соціалізації. Сьогодні, коли Україна приєдналась до Болонської конвенції, гостро стоїть питання модернізації вищої освіти, вирішення якого має задовольнити соціальну потребу в якісній освіті. Саме тому дуже важливо, щоб кожен студент був професійно зорієнтований і чітко уявляв чого саме він прагне досягти у своєму житті. Розвиток професійної спрямованості в процесі соціалізації у ВНЗ багато в чому забезпечує успішність професіоналізації і продуктивність майбутньої професійної діяльності. Сформована професійна спрямованість в даному випадку може виступати критерієм успішної соціалізації молоді у ВНЗ.

Однак, ціннісно-сміслові ставлення до професії, професійних цінностей, мети, місця професійної самореалізації у цілісній смисложиттєвій проблематиці вчителів початкової школи, а відтак і проекція цих аспектів на мотивацію професійної діяльності, професійного становлення, формування мотиваційної готовності до майбутньої діяльності, вивчені недостатньо. У цьому колі проблем особливо актуальною є проблема мотиваційної готовності майбутніх вчителів початкових класів до професійної діяльності важливою передумовою ефективності їх праці.

Роль і вплив цінностей та ціннісних орієнтацій на становлення особистості висвітлено у працях А. Богуш, М. Боришевського, В. Бутенка, Т. Бутківської, І. Зязюна, Л. Крицької, Л. Ломако,

Р. Скульського, В. Струманського, І. Тараненко, Л. Хомич та ін. Узагальнення результатів вивчення соціально-психологічних (В. Водзінська, А. Здравомислов, О. Зотова, В. Мясіщев, В. Ядов) та психолого-педагогічних (М. Алексєєва, К. Альбуханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Т. Бутківська, І. Дубровіна, В. Лісовський, С. Максименко, О. Савченко, В. Семіченко) аспектів ціннісних орієнтацій з боку виховання у майбутніх учителів пріоритетних цінностей, засвоєння та відбору ціннісних систем через педагогічну взаємодію в невідривному взаємозв'язку з проблемами професіоналізації особистості дозволяють розглядати їх як одне з основних новоутворень особистості майбутнього педагога.

Об'єкт дослідження: мотиваційно-смісловий зміст професійної спрямованості майбутніх вчителів початкових класів.

Предмет дослідження: професійна спрямованість як прояв спрямованості особистості і критерій соціалізації особистості майбутнього вчителя початкових класів у вузі.

Мета дослідження: обґрунтування необхідності формування мотиваційно-ціннісного ставлення до професійного саморозвитку майбутніх фахівців у процесі їх активної самореалізації.

Образ майбутньої професії досить складне утворення, що включає емоційні і когнітивні компоненти. Відповідність емоційно-оцінних компонентів робить вибір обґрунтованим і реальним. Для обґрунтованості професійного вибору необхідно також, щоб вимоги з боку професії відповідали можливостям професії.

Система цінностей людини так само, як і потреби, є регулятором активності суб'єкта, змістотворної і мотиваційної структури. Питання вивчення цінностей має міждисциплінарний характер. У психологічному аспекті поняття «цінності» включає в себе цілі, ідеали, переконання, інтереси і інші, значущі для особистості світоглядні прояви, які формуються при засвоєнні соціального досвіду.

Образ професії, як когнітивне та емоційне утворення, певною мірою змінює систему загальних орієнтирів у суспільній та індивідуальній свідомості людей.

У психологічних дослідженнях професійно-педагогічна спрямованість розглядається як система особистісних якостей, які визначають стійке, усвідомлене, активно-дійове ставлення до педагогічної праці сьогоденного студента. М. Дьяченко і Л. Кандилович вважають, що професійно-педагогічна спрямованість особистості – це розуміння та внутрішнє сприйняття нею мети й завдань професійної педагогічної діяльності, ідеалів, настанов, поглядів, що характеризуються «стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних вузько особистісних мотивів, далекою або близькою перспективою». Професійно-педагогічну спрямованість дослідники розглядають переважно як систему особистісних якостей, які визначають внутрішнє розуміння мети й завдань

педагогічної діяльності та які залежать від характеру провідного мотиву в структурі мотивації майбутнього педагога [1, с. 78].

Майбутня професійна діяльність – це одна з найбільш значущих сфер буття людини. Саме в ній відбувається самоактуалізація людини як індивіда, особистості, неповторної індивідуальності. Основними функціями процесу професійної підготовки спеціалістів Н. Коломінський вважає [2, с. 14–16]:

- когнітивну (забезпечення належного рівня професійних знань, умінь, навичок, наукового і культурного світогляду);
- ціннісно-установчу (формування професійних установок: цільових, смислових, операційних);
- розвивальну (креативна): розвиток професійних здібностей, духовних потреб особистості;
- мотиваційну (стимулююча): стимулювання, формування, підтримка мотивів особистісного зростання, самоактуалізації через професію;
- морально-виховну (виховання моральних якостей, що відповідають вимогам суспільства та професійної специфіки фахівця).

Вивчаючи зміст ціннісно-сміслової готовності майбутнього педагога, Ю. Пелех відзначає, що її структура є єдністю таких взаємодіючих функціональних компонентів, як: 1) ціннісно-мотиваційний (професійно-значущі потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності); 2) професійно-організаційний (знання про зміст професії, про вимоги професійних ролей, про структуру педагогічної діяльності, способи вирішення професійно-педагогічних завдань; самооцінка професійної підготовленості й відповідності процесу розв'язання професійних завдань та оптимальних умов праці); 3) емоційно-вольовий (інтеріоризація професійних цінностей, почуття відповідальності за результати педагогічної діяльності; самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків учителя); 4) операційно-дієвий (наявність професійних знань, умінь навичок, способів виконання професійних завдань, адаптація до труднощів, розподілу професійних ролей і умов педагогічної діяльності); 5) мобілізаційний (здатність і можливість керувати своїми психічними станами у реальних педагогічних ситуаціях) [3, с. 21].

Е. Зеєр, розглядаючи структуру особистості як суб'єкт професійної діяльності, визначає спрямованість як систему домінуючих потреб і мотивів. Він виділяє наступні компоненти професійної спрямованості: мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали), ціннісні орієнтації (сенс праці, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальний стан та ін.), професійна позиція (ставлення до професії, установки, очікування і готовність до професійного розвитку), соціально-професійний статус.

В. Парамзін визначає професійну спрямованість через професійні інтереси, наміри, схильності, мотиви, ставлення до вибору професії.

Ставлення до навчання, як до засобу досягнення мети, утворює стійкий рівень мотиваційно-цільової основи навчання – навчальну мотивацію. Вона складається з оцінки студентами різних аспектів навчального процесу, його змісту, форм і способів організації з точки зору їх індивідуальних потреб і цілей, які можуть співпадати або не співпадати чи співпадати частково з метою навчання. Сама структура навчальної мотивації багатозначна за змістом і формами. Студенти можуть краще або гірше навчатися, тому що хочуть або не хочуть: отримати професію (професійна мотивація); отримати нові знання та задоволення від самого процесу пізнання (пізнавальні мотиви); мати більш високу заробітну платню (прагматичні мотиви); принести користь суспільству (широкі соціальні мотиви); утвердити себе та зайняти в майбутньому певне місце в суспільстві в цілому та в найближчому соціальному оточенні (мотиви соціального та особистісного престижу) і т.д. Кожен з названих різновидів навчальної діяльності може займати в загальній структурі домінуюче або підпорядковане значення і тим самим визначати той чи інший рівень індивідуальних досягнень у навчанні, а разом з ними обумовлювати і ступінь наближення до кінцевої мети.

О. Москалюк визначав, що найбільш дієвим є поєднання соціальних та пізнавальних мотивів навчання [4, с. 12].

Професійна спрямованість є системою з вбудованим метасистемним рівнем. Це означає, що, з одного боку, професійна спрямованість це відносно самостійна, складна система. Однак, з іншого боку, вона являє собою частину спрямованості особистості, входить в неї як в свою метасистему.

З огляду на той факт, що період навчання у вузі є сенситивним для формування багатьох особистісних структур і якостей (ціннісних, смисложиттєвих орієнтацій, мотиваційної сфери, професійних інтересів, самосвідомості, відповідальності і т.д.), а спрямованість виступає на метасистемному рівні як провідна характеристика особистості майбутнього вчителя початкових класів, то професійна спрямованість повинна розумітися не стільки як система з вбудованим метасистемним рівнем, скільки як система зі споруджуваним метасистемним рівнем.

Для реалізації мети дослідження використовувалася батарея психодіагностичних методик, що дозволила вивчити професійні типи діяльності та мотиваційно-смислові і рефлексивні характеристики особистості студентів університету («Опитувальник професійної готовності» Л. Кабардової, тест смисложиттєвих орієнтацій (СЖО), морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ)).

Мотиваційно-ціннісне ставлення до професійного розвитку, на наш погляд, найоптимальніше формується у майбутніх вчителів початкових класів у процесі активної допрофесійної самореалізації засобами тренінгу. У результаті тренінгу швидке оновлення змісту праці в сучасних умовах ставить студента перед необхідністю включатися час від часу в професійні тренінги, що проводяться фахівцями, або в самотренінги, для того, щоб

удосконалити свої професійні якості. Отже, професійний тренінг – це система дій, вправ, направлених на розвиток, формування, корекцію у людини необхідних професійних якостей. До функцій тренінгу відносять перетворювальну, коректувальну, профілактичну.

В ході дослідження були зроблені висновки, що факторами спрямованості особистості майбутніх вчителів початкових класів (метафактори) є: «Свідомість цінностей життя», «Цінність соціальної активності», «Самосприйняття», а також «Рефлексивність» і «Потреба в самореалізації»; по-різному проявляються по відношенню до професійної діяльності у студентів певного курсу навчання, визначаючи тим самим специфіку їхньої професійної спрямованості. Вони можуть набувати специфічні форми репрезентації, мати вибіркові взаємозв'язки зі сферою професійної діяльності, різну ступінь представленості в структурі професійної спрямованості.

Параметрами соціалізації фахівців у ВНЗ, які забезпечують розвиток професійної спрямованості особистості студентів, є: прийняття професії в особистісний план, що відбиває взаємозв'язок і інтеграцію професійної сфери в структуру особистості; самоактуалізація в цілому і прояв відповідальності (інтернальності) як властивості соціально зрілої особистості; соціально-професійна рефлексивність, що забезпечує аналіз, оцінку, прийняття / не прийняття тих чи інших типів професійної діяльності.

Список використаної літератури

- 1. Дьяченко М. И.,** Кандыбович Л. А. Психология высшей школы: Изд. 2-е, перераб. и дополн. / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск: БГУ, 1981. – 234 с.
- 2. Коломінський Н. Л.** Соціально-психологічні проблеми підготовки фахівців до професійної діяльності / Н. Л. Коломінський // Наука і освіта. – 2004. – №3. – С. 14–16.
- 3. Пелех Ю.** Моделювання структури формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності як об'єкту його рефлексії (на прикладі реалізації операційно-дієвого компонента структури аксіологічної моделі) / Ю. Пелех. – Режим доступу http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2012_1/1pelehu.pdf
- 4. Москалюк О. І.** Формування професійної спрямованості у майбутніх соціальних педагогів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» / О. І. Москалюк. – Кіровоград, 2007. – 22 с.

Федотова Т. В. Розвиток мотиваційно-сислових характеристик майбутнього вчителя початкових класів

У статті розглянуто актуальні питання розвитку мотиваційно-сислових характеристик особистості майбутнього вчителя початкових класів. Визначено найбільш розповсюджені в сучасній освітній практиці педагогічні парадигми. Проаналізовано особливості психолого-

педагогічних парадигм у контексті майбутньої професійної діяльності. Виявлено, що мотивуюча дія особистісних цінностей не обмежується конкретною діяльністю чи конкретною ситуацією, вони співвідносяться з життєдіяльністю особистості в цілому і мають високу ступінь стабільності, а мотиваційні диспозиції зумовлюють формування когнітивно-емоційних оцінюючих структур, на основі яких майбутній вчитель початкових класів може у майбутньому прогнозувати можливі варіанти професійного розвитку та вибирати відповідні способи і прийоми. Обґрунтовано необхідність розробки та впровадження у навчальний процес тренінгу з метою формування мотиваційно-ціннісного ставлення до свого професійного саморозвитку.

Ключові слова: мотиваційно-смыслова сфера, професійно-педагогічна спрямованість, ціннісно-смысловое ставлення до професії, професійна самореалізація, когнітивні та емоційні утворення, професійний саморозвиток.

Федотова Т. В. Развитие мотивационно-смысловых характеристик будущего учителя начальных классов

В статье рассмотрены актуальные вопросы развития мотивационно-смысловых характеристик личности будущего учителя начальных классов. Определены наиболее распространенные в современной образовательной практике педагогические парадигмы. Проанализированы особенности психолого-педагогических парадигм в контексте будущей профессиональной деятельности. Выведено, что мотивирующее воздействие личностных ценностей не ограничивается конкретной деятельностью или конкретной ситуацией, они соотносятся с жизнедеятельностью личности в целом и имеют высокую степень стабильности, а мотивационные диспозиции обуславливают формирование когнитивно-эмоциональных оценочных структур, на основе которых будущий учитель начальных классов может в будущем прогнозировать возможные варианты профессионального развития и выбирать соответствующие способы и приемы. Обоснована необходимость разработки и внедрения в учебный процесс тренинга с целью формирования мотивационно-ценностного отношения к своему профессиональному саморазвитию.

Ключевые слова: мотивационно-смысловая сфера, профессионально-педагогическая направленность, ценностно-смысловое отношение к профессии, профессиональная самореализация, когнитивные и эмоциональные образования, профессиональное саморазвитие.

Fedotova T. The Development of Motivational and Semantic Characteristics of the Future Primary School Teachers

The article deals with topical issues of motivation and semantic characteristics of the person of the future teacher of initial classes. It identified the most common in modern educational practice pedagogical paradigm. The

peculiarities of psycho-pedagogical paradigms in the context of future professional activity. It was revealed that the motivational impact of personal values is not limited to a particular activity or a particular situation, they compare with the life of the individual as a whole and have a high degree of stability, and motivational dispositions are responsible for the formation of cognitive and emotional evaluation structures on the basis of which the initial classes of the future teacher can in the future to predict options for professional development and to choose the appropriate methods and techniques. The necessity of development and implementation in the educational process of training in order to create motivation and value attitude to his professional self-development.

Key words: motivational-semantic sphere, professional and pedagogical orientation, values and meanings related to the profession, professional self-realization, cognitive and emotional education, professional self-development.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 373.3.063

І. В. Чепіга, В. Т. Чепіга

БАГАТОВАРІАНТНИЙ ХАРАКТЕР І ВИКОРИСТАННЯ ГНУЧКИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Використання гнучких педагогічних технологій навчання, зокрема монопредметної, є абсолютно новим і важким випробуванням для всіх вишів України. У цьому сутність проблеми статті, рішення якої має прямий зв'язок з попередніми, які проходять на сучасному етапі в системі вищої освіти.

За останні 20 років в українській педагогіці у працях Б. Коротяєва та його співавторів Є. Гришина, А. Устенка, В. Курило, С. Савченко, а також учнів В. Андросюк, О. Гохберг, В. Топольских, В. Сарієнко розробили і експериментально вивірили основні позиції гнучких педагогічних технологій навчання, а також різні варіанти їх використання в реальній діяльності вишу.

Багатоваріантний характер використання гнучких педагогічних технологій навчання, особливо багатопредметних технологій, детально описані в працях професора Б. Коротяєва та його учнів [1–7]. У змісті їхніх робіт простежується думка про головну перевагу монопредметної технології у порівнянні з традиційною поліпредметною. Вона полягає в тому, що ця технологія дозволяє викладачеві та студентам в їх спільній

навчальній діяльності досягти максимум самостійності та креативності у своїй роботі.

Скажімо під час вивчення іноземної мови, потрібно реалізувати дві мети – відпрацювати необхідний і достатній досвід вільного мовного спілкування та сформувати необхідні і достатні вміння, навички, успішно працювати з оригінальною науковою літературою зі спеціальності, тобто закласти в майбутнього спеціаліста те мовне ядро, яке може бути надійним фундаментом для подальшої самоосвіти і котре, у випадку необхідності, може легко відтворюватися.

Ці настанови можна реалізувати досить успішно при використанні гнучкої і концентрованої технології – весь фонд навчального часу (200-240 годин) відпрацювати протягом 10 робочих тижнів. У цей відрізок часу інші загальноосвітні дисципліни не вивчаються; викладачі іноземної мови стають реальними господарями всього навчального часу здобувачів ступеня вищої освіти.

У цих умовах принципово змінюється вся методика вивчення іноземної мови – у студентському середовищі створюється мовна атмосфера, формується і щоденно культивується не тільки під час навчальних занять, але і в побуті, використовуються відомі новаторські методики, в т.ч. гіпнопедія, сугестологія, ігри, ритуали, екскурсії, відрядження, стажування, практика і тощо.

За підсумками вивчення іноземної мови проводиться іспит з публічним захистом кожного здобувача результатів своєї праці, і, відповідно, три семестрових виснажливих заліки зі старої технології зникають самі по собі, як непотрібні. Теми випускних робіт, їх характер, об'єм, зміст, вимоги і критерії відпрацьовуються завчасно, обговорюються й узгоджуються зі студентами.

Після іноземної мови здобувачі приступають до вивчення тих загальних дисциплін, котрі закладені в навчальному плані.

Під час вивчення суспільних дисциплін необхідно реалізувати наступні цільові настанови найбільш загального характеру:

- надати можливість здобувачам через їх особисту працю з навчальною і науковою літературою, відпрацювати відповідні чіткі позиції, світогляд, переконання, загальнолюдські ціннісні орієнтації, ядро політичних знань про основні закони розвитку людського суспільства в системі відносин людина – суспільство; людина – природа; людина – людина; суспільство – природа; суспільство – суспільство;
- не працювати по широкому колу суспільних дисциплін: начитаність, ерудицію, здатність до самостійних суджень, висновків, оцінок, потребу в подальшому політичному самовдосконаленню і самоосвіті.

Найбільш успішну реалізацію цих настанов здатна забезпечити гнучка і концентрована технологія навчання, яка дозволяє вийти на принципово нові вирішення в організації навчальних занять систематичної і ґрунтовної самостійної роботи, контролю й оцінки результатів праці здобувачів вищої освіти.

Під час вирішення питання щодо співвідношення лекцій і семінарських занять із логіки та послідовності їх проведення можливі альтернативні варіанти вибір, причому такі, що не можливі при досі діючій технології – адже весь фонд навчального часу знаходиться в підпорядкуванні суспільствознавців.

Чому, наприклад, не обрати такий варіант. На початку вивчення будь-якого предмету, чи то філософія чи будь-який інший, прочитати відповідне число годин широкооглядових лекцій з усього курсу в цілому. Мета таких лекцій – формування у здобувачів бачення цілісної картини науки, її внутрішніх зв'язків, логіки розвитку суспільних явищ і процесів, основних етапів, через які проходять наука і ці процеси.

Після прослуховування курсу лекцій здобувачі самостійно прочитують усі розділи підручника, знайомляться з деякими основними першоджерелами, документами, таким чином, відпрацьовують загальну орієнтацію в науці.

Наступний етап вивчення навчального предмету в зазначеному вигляді: читання оглядових та інструктивних лекцій відповідно конкретної теми – або перед кожним семінаром окремо, або кількох. На загальну кількість годин на лекції витрачається рівно стільки часу, скільки потребують на реалізацію цієї мети самі здобувачі залежно від їхнього рівня підготовки.

Семінарські заняття з суспільних наук проводяться також відповідно з новими ціннісними орієнтаціями і критеріями, перевіряється на пам'ять, на вміння і навички відповідати на поставлені запитання на основі вивчених і законспектованих текстів; а інтелектуальна і моральна сила здобувача не перевіряється. На семінарі створюються умови і надається можливість кожному здобувачу продемонструвати цю силу відповідно зі своїми індивідуальними можливостями, уявленнями про честь і достоїнство і на цій основі заслужити не просто оцінку, а увагу і визнання своїх товаришів і викладачів. Для того щоб отримати позитивний результат у навчанні, потрібно заздалегідь ґрунтовно попрацювати з підручниками і науковою літературою.

Відповідно міняється дух і методика проведення семінарів. Перш за все при обговоренні тих або інших проблем повинні зайняти діалоги, диспути, полеміка, як усередині навчальної групи взагалі, так і в спеціальних робочих мінігрупах у складі 3-4 чоловік, і відповідно між цими групами.

Створення мінігруп дозволяє під час семінару виступити з повідомленнями, доповідями, анотаціями буквально кожному студенту навчальної групи і, таким чином, активно оволодівати мовою науки, досвідом виступів, дискусій, логікою побудови самостійних суджень і доказів.

Описаний вище варіант вивчення суспільних наук не єдиний, це лише один із альтернативних.

Після реалізації загального навчального часу з кожної суспільної дисципліни проводяться відкриті і загальні огляди та захисти підсумків роботи щодо засвоєння курсу кожним здобувачем. Тематика, характер і об'єм підсумкових робіт, критерії, порядок прийняття оціночних рішень, процедура захисту відпрацьовуються і обговорюються зі студентами заздалегідь.

Загальнопрофесійна і спеціальна підготовка студентів, що здійснюється на базі глибокої загальноосвітньої будується на тих же принципах гнучкої і концентрованої технології.

Вивчення спеціальних дисциплін – тема особливої розмови, бо специфіка включає в себе занадто велику амплітуду урізноманітнення. Проте один із вирішальних факторів очевидний, в основі спеціальної підготовки повинна лежати професійна діяльність, як теоретична, так і прикладна, причому ця діяльність може стати своєрідним полігоном поглиблення загальноосвітньої підготовки в області суспільних наук та іноземної мови.

В умовах гнучкої технології всередині курсового потоку на основі спільних інтересів і задумів, більш-менш рівних можливостей і здібностей формуються студентські навчальні групи, котрі самі знаходять терміни вивчення кожної окремої навчальної дисципліни, зокрема, групи дисциплін, спільні строки загальноосвітньої підготовки, як проміжні, так і підсумкові.

Здобувачам можуть бути запропоновані на альтернативний вибір два або три варіанти – мінімально стиснутий строк, що потребує самого високого рівня інтелектуальної і моральної підготовки і напруження духовних і фізичних сил студентів; проміжний, нормальний який узгоджується із загальним максимальним терміном навчання у ВИШІ. Спеціально обговорюється право студентів без перешкод переходити в будь-який час з однієї групи в іншу.

Існування і функціонування таких груп в умовах гнучкої концентрованої технології навчання здатне виробити самий надійний і бездоганно діючий механізм змагання студентів у навчанні, затвердженні в їхньому житті моральних цінностей – достоїнства, честі працелюбства, громадської ініціативи і відповідальності за майбутню професію.

У зв'язку з обмеженням аудиторних навчальних занять – не більше 4 годин на день – і урахуванням тих годин, які закладаються як мінімум на самостійну роботу, створюється відповідний резерв часу. Цей резерв студенти можуть реально використати з метою розвитку і вдосконалення духовної культури відповідно до своїх індивідуальних запитань, інтересів і проблем.

Розширюються можливості для заняття спортом, живописом, літературою, створення студентських театрів, студій, клубів, загонів та інших об'єднань. Саме цей шлях дозволить позбутися із студентського життя споживчий підхід, апатію, бездушність, заорганізовані заходи,

нецікаві можливості участі здобувачів у наукових дослідженнях і розвиток їх науково-творчого потенціалу.

У ході реалізації гнучкої технології навчання студентський колектив набуває реальних ричагів самоуправління не тільки в побуті, а й суспільному житті, у головній рішучій області – в організації навчального процесу, і стає справжнім господарем своєї майбутньої професійної долі.

Час і зміни, що відбуваються в суспільстві, в середній і вищій школі зобов'язують викладачів ВИШу переосмислити буквально все – вихідні постулати, ціннісні орієнтації, цільові настанови, весь педагогічний арсенал – методи викладання і читання лекцій, організацію самостійної роботи, методу проведення семінарських занять, систему контролю, обліку й оцінювання результатів праці здобувачів.

Як уже було сказано вище, головний ціннісний орієнтир – особистість здобувача у всій різноманітності його духовних, фізичних, інтелектуальних можливостей і здібностей. Відповідно, організатори навчального процесу зобов'язані створити такі умови, такий режим, які дозволили б реалізувати головну цільову настанову – розвиток самої особистості здобувача, його творчого потенціалу.

Між іншим, у навчальному процесі та щоденній діяльності викладачів ВИШу продовжує діяти тристоронній технологічний ланцюжок:

- виклад інформації викладача;
- сприйняття, усвідомлення, конспектування, заучування інформації здобувачем;
- відтворення вивченої інформації здобувачем для контролю оцінки викладачем.

Цей технологічний ланцюжок ґрунтується на достатньо чіткій і однозначній установці – все, що викладено в програмі, підручнику, лекціях здобувач зобов'язаний знати і вміти все відтворювати.

При такій установці головний ціннісний орієнтир – відтворювальна пам'ять здобувача, а викладачі, незалежно від того, хочуть вони того чи не хочуть, опиняються у стані «експлуататорів» студентської мимовільної пам'яті. Між іншим, психологами давно доведено, що розвиток мимовільної пам'яті повинен бути обмежений, що найкращий і найефективніший спосіб розвитку інтелекту – це опір на немимовільну пам'ять і її розвиток [3].

Навіть серед неспеціалістів широко відомо, що в основі мимовільної пам'яті міцно проторовані і багаторазово зафіксовані нервові зв'язки. І поки вони не стерлися, є головним бар'єром для розвитку творчості, бо ці зв'язки інертні і з великою перешкодою піддаються перебудові, заважають утворенню нових зв'язків. Це та матеріальна основа, яка заважає суб'єкту дієво поглянути на звичайний предмет по-новому, побачити його у нових зв'язках і відносинах.

Саме настанова на систематичне і цілеспрямоване формування мимовільної пам'яті породила цю систему викладання – малими

порціями, дозами, параграфами, темами, сторінками (систему листкового торта), адже великий обсяг матеріалу завчити напам'ять не можливо.

У результаті дружнього і масованого наступу викладачів на мимовільну пам'ять здобувача енергетичні ресурси його головного мозку витрачаються у жорсткому і однозначному режимі (чого б це не коштувало втримати матеріал, він вивчається напам'ять), а ресурсів на вільний і плаваючий режим, найбільш звичний для розвитку інтелекту, майже не залишається. Отже, здобувач перестає творчо думати, міркувати, співставляти і виходити на особисті судження та висновки.

Установка з орієнтацією на мимовільну пам'ять, її обґрунтування породили наївні, але досить зручні і тому стійкі уявлення.

Переконані в тому, що інформація, яка засвоюється, невеликими порціями повинна деякий час «відлежатися», «переваритися». Але голова не чугунок, в якому щось вариться, а та високоорганізована матерія, в основі діяльності якої лежать суворі біонейрофізіологічні закони. По волі божій, або викладачів, там нічого не відбувається. Скажімо, коли лекція з політекономії змінюється, наприклад лекцією з математики, то зафіксовані на попередній лекції нервові зв'язки поступово стираються; нейрони, відповідальні за зберігання сприйнятих сигналів, переходять у стан спокою, біоелектричні імпульси гаснуть, і на цій уланці кори нічого не «переварюється»; зв'язки не перебудовуються, не додаються, не посилюються (за виключенням виникнення нових випадкових або асоціативний). Єдине, що відбувається, так це нервові клітини на заторможеній ділянці відновлюють раніше використані біоелектричні ресурси. Безперечно, що через деякий час вони виявляються здатними приймати чергову порцію інформації.

На шляхах вивчення інформації, що сприймається, і відповідно багаторазової фіксації нервових зв'язків безумовно підстерігає прихована, добре замаскована небезпека – глибоко проторовані комунікації між визначеними групами нейронів не дозволяють останнім вступати у зв'язки з іншими, адже біоелектричні імпульси, що ідуть від них на зв'язок з вірогідними партнерами легко «перехоплюються» проторованими комунікаціями. У результаті суб'єкт діяльності, прив'язаний до навчених формулювань текстом і цілим підручником, виявляється не здатним подивитись, побачити, уявити звичні явища (предмет) у принципово нових зв'язках і відносинах. Вивчена інертна і посередня система знань, що високо котирується на іспитах у ВИШі, перетворюється у порожній і непотрібний мотлох, і тому вони після іспитів швидко спираються у пам'яті. За експериментальними даними психологів, від 100% вивченої інформації, через 3 роки залишається лише 6%. Факт, який повинен привернути увагу всіх прибічників постановки на експлуатацію мимовільної пам'яті.

Друге наївне уявлення пов'язане з тим, що вивчення тільки однієї єдиної дисципліни робить пізнавальну працю здобувача стомлюючою. Із цим, в принципі, можна погодитись, якщо залишити в незмінному

вигляді діючу цільову установку і всю методу навчання, контролю, оцінювання. Але все питання полягає в тому, щоб процес вивчення дисципліни побудувати на принципово іншій цільовій постановці, яка за стратегічним задумом повинна включати три основних механізми.

Перший – бажання самого здобувача ґрунтовно і фундаментально розібратися у вивченому курсі взагалі, зрозуміти і осмислити зокрема.

Другий функціонування пошуково-аналітичного апарату в пізнавальній діяльності здобувача передбачає пульсування його особистої думки в режимі вільно плаваючих біо- і нейрофізіологічних процесів.

Третій – функціонування немимовільної пам'яті у процесі щоденного читання навчальної і публіцистичної літератури.

Для здійснення першого механізму є надійний гарант, якщо у здобувача відсутнє і не виникає бажання працювати самостійно – він у ВІЩІ опинився випадково.

Другий механізм включається лише в тому випадку, коли у здобувача сформована відповідна база – накопичена система знань. Складність полягає в тому, щоб приділити, хоча б незначний обсяг знань. Весь курс – включення цього механізму ставиться під сумнів, і все замикається в колі мимовільної пам'яті, – або це якийсь порівняно невеликий об'єм, знання якого і дозволить студентам щоденно вивчати літературу що вивчаючого курсу.

Причому, перевага повинна бути віддана не стільки підручникам, скільки першоджерелам (із суспільних і гуманітарних наук), науковим працям і публіцистичним статтям, адже жива думка дослідника, здатна пробудити думку читача, пред'явлена тільки там. У підручнику ж, як правило, все вихолощено, – у них суцільні дефініції, постулати, твердження, докази, повинності.

У зв'язку з тим, робота з підручниками доцільна лише у трьох режимах;

а) в режимі першого прочитання підручників у цілому, причому, обов'язкового, не з метою заучування, а лише першого знайомства із загальною орієнтацією; перечитування підручника організовується одразу після 3-4 оглядових лекцій по курсу в цілому;

б) у режимі повторного і поглибленого (вивчення) перечитування окремих розділів і глав щодо підготовки до семінарів і практичних робіт;

в) у режимі третього перечитування тих розділів і параграфів підручника, які безпосередньо зв'язані з темою або проблемою підсумкової роботи, що виноситься на публічний захист.

При підготовці підсумкової роботи з курсу основні зусилля здобувача повинні бути спрямовані на читання й аналіз першоджерел. Здобувач починає думати лише тільки тоді, коли буде систематично і щоденно читати наукову літературу. Іншого шляху немає. Тільки в таких умовах його мозок починає функціонувати у довільному режимі (без перенавантажень); тільки в цих умовах розвивається мимовільна пам'ять і відбувається процес її перетворення, адже раніше сприйнята інформація

безперечно входить у зв'язки і відносини з послідовно новою і мимовільно закріплюючою; тільки в цих умовах студент починає думати, набирати смак і потребу в читанні, збільшувати свої можливості і виходити на співставлення і порівняння прочитаного, на побудову своїх особистих оцінок, суджень, і як наслідок – на моральне задоволення і комфорт в оцінці своєї праці [1; 2; 4; 7].

Викладені вище різні варіанти і способи використання монопредметної технології навчання перевірені у ході постановки експериментальної роботи, що дозволяє зробити принципові висновки:

1. Усі студенти беруть участь у пошуково-експериментальній роботі протягом 4-х років навчання, високо оцінюють перевагу монопредметної технології як виключно корисної, цікавої і необхідної.

2. Одні викладачі до монопредметної технології ставляться обережно, інші з недовірою.

3. Накопичений досвід використання монопредметних технологій у різних варіантах і пропорціях свідчать про широкі можливості оновлення всього навчання здобувачів, починаючи з лекцій до заліку, екзамену, дипломної роботи, тощо.

Саме головне – зробити процес навчання творчим і продуктивним в їх сумісній діяльності, максимум самостійності і креативності.

Список використаної літератури

1. Андросюк В. Н. Физическое воспитание студентов в условиях гибких педагогических технологий : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / В. Н. Андросюк. – Харків, 1992. – 25 с.
2. Гохберг О. С. Проблема разработки и реализации гибких педагогических технологий обучения в высших учебных заведениях : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук / О. С. Гохберг. – К., 1995. – 25 с.
3. Коротяев Б. И. Педагогика высшей школы : уч. пособие / Б. И. Коротяев, Э. А. Гришин, А. А. Устенко. – К. : Минвуз УССР, 1990.
4. Коротяев Б. И. Педагогічна філософія : монографія / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, С. В. Савченко. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 339 с.
5. Топольський В. О. Розвиток гнучких педагогічних технологій у вищих навчальних закладах України (кінець XX – початок XXI століття) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. О. Топольський. – Полтава, 2011. – 20 с.

Чепіга І. В., Чепіга В. Т. Багатоваріантний характер і використання гнучких педагогічних технологій навчання в сучасній практиці вищої освіти

У статті розкривається багато різних варіантів та засобів використання гнучких педагогічних технологій навчання, в особливості монопредметної технології як основної та ведучої. Порівнюючи полярну

та багатопредметну технології, монопредметна технологія навчання має великі переваги, які розкриваються у змісті статті.

Ключові слова: педагогічні технології навчання, поліпредметна технологія, гнучкі технології, блочно-пакетна технологія, монопредметна технологія.

Чепига И. В., Чепига В. Т. Многопредметный характер и использование гибких педагогических технологий обучения в современной практике высшего образования

В статье раскрывается множество разных вариантов и способов использования гибких педагогических технологий обучения, в особенности монопредметной технологии, как основной и ведущей.

По сравнению с полярной или полипредметной технологией, монопредметная технология обучения обладает большими преимуществами, которые описываются в статье.

Ключевые слова: педагогические технологии обучения, полипредметная технология, гибкие технологии, блочно-пакетная технология, монопредметная технология.

Chepiga I., Chepiga V. Multivaried Character of Flexible Pedagogical Technologies and Their Using in the Actual Practice of Higher Education

The article deals with many different variants and ways of using the flexible pedagogical technologies, taking into consideration monosubjected technology as the main and leaching one.

On comparing polar and multisubjected technology of teaching monosubjected one has many advantages. The are described in this article.

Key words: pedagogical technologies of teaching multisubjected technology flexible technologies, block-packet technology, monosubjected technology.

Стаття надійшла до редакції 04.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Коротяєв Б. І.

УДК 371.134:373.3

Н. І. Черв'якова

**РЕАЛІЗАЦІЯ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Динамізм сучасних суспільних перетворень в контексті Європейської інтеграції, зміни в структурі ринку праці, нелінійний

характер кар'єри, негарантований характер працевлаштування молоді, складнощі планування професійної кар'єри на віддалену перспективу, посилення особистої відповідальності щодо професійної інтеграції в суспільство, індивідуалізація стратегій особистісного та професійного розвитку, утвердження цінностей автономії та свободи особистості актуалізує потребу у підготовці фахівців, здатних компетентно аналізувати соціально-економічні умови, приймати і реалізовувати нестандартні рішення в ситуації ринкової конкуренції, долати стереотипи у професійній й особистісній сферах. За таких вимог одним з пріоритетних завдань професійної освіти стає формування конкурентоспроможного, професійно мобільного фахівця. Мобільність розглядають сьогодні як ключове поняття, яке найбільш точно віддзеркалює особливості сучасного етапу розвитку людини й суспільства у цілому.

Особливої актуальності зазначена проблема набуває у сфері професійної підготовки майбутніх учителів, оскільки педагогічна діяльність є однією з найбільш складних за змістом та функціями, здійснюється в мінливих умовах одночасного впливу багатьох чинників, що потребує від учителя, з одного боку, бути адаптивним, а з іншого – гнучким, креативним, неупередженим, здатним вирішувати нестандартні завдання та педагогічні ситуації, вільно переходити від одного виду професійної діяльності до іншого.

Розв'язання цього важливого завдання потребує реального, а не декларативного, переходу до нової освітньої парадигми, що передбачає подолання суперечності між традиційною моделлю професійної підготовки майбутніх педагогів, орієнтованої на пріоритети виключно принципів когнітивної парадигми, та необхідністю формування мобільних компетентних педагогів, що уможлиблюється завдяки переходу до практико-зорієнтованої, багатовимірної, варіативної педагогічної освіти.

У зв'язку з цим особливого значення набуває задачний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів, згідно якого проблемна ситуація та педагогічна (професійно-педагогічна) задача слугують інтегруючою ланкою між навчанням фахівця та реальними умовами його майбутньої професійної діяльності. Кожна проблемна ситуація, педагогічна задача – це модель професійної реальності. Чим точніше в задачах відтворюватиметься педагогічна дійсність, тим успішніше відбуватиметься адаптація фахівця до умов професійної діяльності, тим більш професійно мобільним буде фахівець.

Проблему задачного підходу, використання різних видів задач у процесі підготовки вчителя, зокрема вчителя початкових класів, розкрито в різних аспектах: загальнотеоретичні положення задачного підходу (Г. Балл, А. Єсаулов, В. Загвязинський, Г. Костюк, І. Лернер, Д. Пой, Л. Фрідман); теорії та практики розв'язання педагогічних задач (Н. Бордовська, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, М. Левін, В. Сластьонін,

Л. Спірін, Г. Сухобська, Л. Фрумкін). Доведено доцільність включення задач у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів (Н. Касперович, Н. Кузьміна, М. Левіна, В. Сластьонін, Л. Спірін, Л. Фрумкін та ін.). Виокремлено різні типи задач, а саме: педагогічні (Н. Кузьміна, В. Сластьонін), методичні (О. Шаповалов) акмеологічні (І. Бодрова, А. Деркач) тощо. Визначено шляхи підготовки майбутнього вчителя, зокрема початкових класів, до розв'язання педагогічних задач (Н. Демидова, І. Лавринець та ін.).

Аналіз наукової літератури засвідчив, що феномен мобільності розглядався широким колом науковців. При цьому його вивчення переважно відбувалося у соціологічному та економічному контексті (Р. Бендікс, Т. Заславська, Л. Данилова, С. Ліпсет, Н. Ничкало, Р. Ривкіна, Е. Саар, О. Симончук, П. Сорокін, М. Тітма, Г. Чередниченко, В. Шубкін О. Щербак та ін.). Окремі аспекти проблеми формування професійної, соціально-професійної мобільності майбутніх фахівців у вищих закладах освіти розкрито в працях таких дослідників, як Р. Пріма, О. Симончук І. Шпекторенко, Н. Грицькова та ін.

Мета стаття полягає у розкритті сутності та педагогічних можливостей задачного підходу щодо формування професійної мобільності майбутніх педагогів, зокрема вчителів початкових класів і вихователів дошкільних навчальних закладів, та шляхів його реалізації в сучасних умовах професійної підготовки у вищих навчальних закладах.

Запропонований підхід базується на положеннях поліпарадигмальної методології, що передбачає синтез провідних ідей особистісно зорієнтованої, рефлексивної парадигм освіти, а також системного, діяльнісного, акмеологічного, компетентнісного, техноло-гічного, середовищного наукових підходів при домінуванні задачного. Сутність реалізації задачного підходу полягає в створенні комплексу професійно-педагогічних задач та алгоритмів їх розв'язання як засобу підвищення якості підготовки компетентного професійно мобільного педагога.

Теоретичним підґрунтя розробки та реалізації задачного підходу в процесі формування професійної мобільного майбутніх педагогів визначено: загальнотеоретичні положення задачного підходу щодо підготовки фахівців педагогічної сфери (О. Дубасенюк, Л. Кондрашова); особливості задачного навчання (В. Козаков, В. Лазарев); психолого-педагогічний потенціал задач як засобу розвитку професійно значущих якостей майбутніх учителів (Р. Карпюк, О. Полякова, С. Шоленкова); виокремлення різних типів задач та підготовки фахівців до їх розв'язання – педагогічних (Ю. Кравченко, Л. Мільто, О. Полякова), дидактичних та виховних (О. Дубасенюк, Т. Максаєва), методичних (Л. Коваль, Н. Глузман), соціально-педагогічних задач (В. Ковальчук), психологічних (С. Корнієнко); шляхи підготовки майбутнього вчителя початкових класів до розв'язання педагогічних задач (І. Журавленко, О. Малярєнко, Н. Черв'якова) [5; 7; 12].

Шляхи реалізації задачного підходу у форматі представленого дослідження полягають в створенні комплексу професійно-педагогічних задач та алгоритмів їх розв'язання як засобу підвищення якості підготовки компетентного фахівців з дошкільної та початкової освіти, що потребувало врахування філософсько-культурологічного аспекту мобільності як якісної характеристики особистості та суспільства (Т. Заславська, Д. Константиновський, П. Сорокін, Е. Саар, М. Тітма В. Шубкін та ін.); розмаїття видів мобільності – соціальної (І. Василенко, Н. Коваліско, І. Кравченко), професійної (Л. Амірова, Л. Горюнова, Є. Іванченко, Б. Ігошев, С. Капліна, Н. Кожемякіна, В. Міщенко, Р. Пріма, Л. Сушенцева, Т. Фугелова, І. Хом'юк та ін.), академічної (Л. Зновенко, В. Чистохвалов, В. Філіппов, І. Шпекторенко); психологічних детермінант професійної мобільності (Ю. Дворецька, М. Кормильцева та ін.); залежності процесу формування професійної мобільності та кар'єрних орієнтацій особистості (З. Акбієва, Є. Могильовкін, О. Цариценцева та ін.) [1; 4; 8].

При цьому мобільність розглядається як: властивість людини, що детермінована потребами та притаманна всім людям; особистісна якість, що характеризує стиль поведінки, життєдіяльності людини; стан, який відображає і хронологічні, і часові межі функціонування людини та може бути вимірний ступенем мобілізації. Необхідно враховувати також дуальний характер мобільності (людина може бути мобільною, якщо володіє певними особистісними та професійними якостями), але її мобільність може виявлятися тільки в дії. Виявити ступінь та рівень мобільності фахівця можна тільки за умови її реалізації в професійній діяльності [6].

Під професійно-педагогічною мобільністю слід розуміти інтеграційну властивість особистості фахівця педагогічної сфери, що виявляється у динамічному стані індивіда, здатності гнучко адаптуватися до зміни змісту і умов професійно-педагогічної діяльності, усвідомлювати необхідність оперативного розв'язання професійно-педагогічних задач та необхідності підтримувати власний професійно-творчий і соціальний потенціал [8].

Теоретичний аналіз наукової літератури, а також дані пілотажного експерименту показали, що розробка та впровадження професійно-педагогічних задач як засобу формування професійної мобільності, діагностичного інструментарію якості освітнього процесу у ВНЗ, зокрема професійної підготовки компетентних фахівців з дошкільної та початкової освіти, ускладнюється низкою проблем методологічного і прикладного характеру та без вирішення яких фактично унеможлиблюється. У зв'язку з цим виникла необхідність в проектуванні ієрархізованої моделі та системної реалізації задачного підходу як засобу формування професійної мобільності означеної категорії фахівців, а також розробки його науково-діагностичного супроводу. При цьому

провідним функціональним засобом якого визначено комплекс професійно-педагогічних задач.

У проектуванні системи професійно-педагогічних задач як засобу формування професійної мобільності суттєвого значення надається проблемній ситуації та педагогічній (професійно-педагогічній) задачі, що слугують інтегруючою ланкою між навчанням фахівця та реальними умовами його майбутньої професійної діяльності. Кожна проблемна ситуація, педагогічна задача – це модель професійної реальності. Чим точніше в задачах відтворюватиметься педагогічна дійсність, тим успішніше відбуватиметься адаптація фахівця до умов професійної діяльності. Це означає, що професійно-педагогічна задача розглядається нами як надійний технологічний інструмент, що актуалізується принаймні двічі – як педагогічний засіб реалізації навчальної стратегії та як діагностувальний засіб сформованості професійної мобільності майбутнього фахівця та його професійної компетентності. Виходячи з цього, професійно-педагогічна задача є універсальним засобом, що уможливило її домінування над рештою засобів діючої дидактико-управлінської системи (В. Докучаєва, Н. Черв'якова).

Задачний підхід до організації навчально-дослідницької діяльності акцентує увагу на тому факті, що засвоєння навчального (предметного) матеріалу відбувається за допомогою розв'язання спеціальних навчально-пізнавальних задач, переважно дослідницького характеру. При цьому важливо зауважити, що предметним матеріалом (змістом) навчання виступають не тільки фундаментальні освітні об'єкти, а й види та способи освітньої діяльності: дидактичної, методичної, технологічної, виховної, комунікативної, організаторської, дослідницької тощо. Відповідні компетентності представляють для студентів педагогічних спеціальностей і засобом пізнання педагогічної дійсності, і зміст його навчання. Базовою одиницею навчально-пізнавальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності є професійно-педагогічні задачі, що формуються на основі навчального матеріалу, пред'являються у вигляді проблемного завдання, а їх розв'язання відповідає логіці дослідження й припускає певні дії [3].

Стратегія формування професійно-педагогічної мобільності полягає в проектуванні системи професійно-педагогічних задач, що відбивають логіку розвитку її компонентів та ґрунтуються на ключових ідеях *системного* (інтегруються мотиваційно-цільовий, змістовий, процесуальний, особистісно-діяльнісний, управлінський, оцінно-результативний елементи), *синергетичного* (система формування професійно-педагогічної мобільності педагога є відкритою, нелінійною та такою, що самоорганізується), *особистісно зорієнтованого* (викладач вишу виступає організатором різних видів діяльності, що будується на принципах співробітництва, паритетної взаємодії зі студентами), *діяльнісного* (зміст фахових дисциплін і педагогічної практики моделюється з урахуванням особливостей діяльності вчителя, зокрема

вчителя початкових класів (поліфункціональності, поліпередметності, полісуб'єктності тощо), *контекстного* (відбір і конструювання змісту професійної підготовки здійснюється з урахуванням вимог щодо професійно-педагогічної спрямованості, тобто надання змісту, формам, методам та засобам навчально-пізнавальної діяльності професійного контексту; організаційні форми і методи навчання забезпечують оволодіння студентами, як майбутніми фахівцями, способами прийняття професійних рішень у процесі розв'язання розмаїття професійно-педагогічних задач;) підходів. Завдяки цьому досягається адекватність формування у майбутніх вчителів початкових класів як окремих структурних компонентів професійно-педагогічної мобільності, так і зазначеного феномену у цілому.

Педагогічна задача – це базова клітинка професійно-педагогічної діяльності, а вміння її розв'язувати відображає професіоналізм педагога, зокрема й рівень сформованості його професійної мобільності. Серед великого розмаїття трактувань поняття педагогічної задачі усталеним є прийняте спочатку в психології, а потім і в педагогіці, розуміння задачі як мети за певних умов [2; 11]. Відомий науковець В. Сластьонін визначає педагогічну задачу як осмислену педагогічну ситуацію з привнесеною в неї метою у зв'язку з необхідністю пізнання і перетворення педагогічної дійсності. «Педагогічну задачу треба розуміти як систему особливого виду, що представляє собою основну одиницю педагогічного процесу. Будь-яка педагогічна ситуація проблемна. Вона повинна бути усвідомленою педагогом як мета, яка в результаті його діяльності в подальшому трансформується в систему конкретних завдань педагогічного процесу» [10].

Оволодіння різноманітними способами розв'язання професійно-педагогічних задач сприяє розвитку у майбутніх педагогів гнучкості мислення, здатності до прогнозування, генерування ідей, рефлексії, прагнення до самовдосконалення. Набуття досвіду вирішення професійно-педагогічних задач під час навчання у виші забезпечує оволодіння студентами інструментальними психолого-педагогічними знаннями, фаховими вміннями та практичними навичками професійної діяльності, сприяє становленню педагогічної позиції, розвитку професійного потенціалу, креативності, компетентності, що в інтегрованому вигляді віддзеркалюється у сформованості професійної мобільності.

Адекватність системи професійно-педагогічних задач як засобу формування професійної мобільності педагога зумовлена тим, що задача є власне моделлю педагогічної дійсності, яка характеризується такими ознаками, як-от: проблемний, мінливий, нелінійний характер педагогічної ситуації; містить певну педагогічну суперечність, що може мати достатньо велику кількість рішень, так як вона завжди ексклюзивна, а способи її рішення залежать від індивідуально-психологічних особливостей учня, дитячого колективу, вчителя, батьківської спільноти, соціально-педагогічної ситуації, психолого-педагогічного клімату тощо.

Процес рішення задачі складається з низки логічно взаємопов'язаних етапів: аналізу ситуації і характеру труднощів; формулювання педагогічної мети, тобто чого слід досягти; пошуку шляхів і засобів досягнення поставленої мети; аналізу отриманого результату; аналізу помилок, визначення можливостей інших шляхів вирішення педагогічної задачі.

При вирішенні педагогічної задачі слід спиратися на алгоритм, що віддзеркалює логіку педагогічного мислення майбутнього вчителя в умовах проблемної педагогічної ситуації: 1. З'ясувати в деталях педагогічну ситуацію (що відбулося; як ця подія впливає або може вплинути на погляди, позицію дитини, його поведінку; поведінку дітей класу; ставлення батьків до вчителя та школи тощо). 2. Виокремити та сформулювати педагогічну проблему, що реально існує чи протиріччя в індивідуально-особистісному становленні дитини, що назріває і до якого веде ситуація. 3. Визначити педагогічну мету, тобто зміни, яких необхідно досягти в процесі рішення педагогічної задачі. 4. Змодельовати декілька варіантів досягнення мети. 5. Обрати та обґрунтувати оптимальний варіант рішення професійно-педагогічної задачі. 6. Визначити критерії, за якими можна судити про досягнуті результати, методи діагностики та оцінки педагогічного результату. 7. Реалізувати продуманий план педагогічних дій. 8. Здійснити рефлексивний аналіз результатів вирішення професійно-педагогічної задачі [7; 9].

Процес формування професійної мобільності в умовах вищого навчального закладу передбачає оволодіння майбутніми педагогами технологією аналізу та розв'язання професійно-педагогічних задач. Для чого майбутньому педагогу потрібно знати технології вирішення професійно-педагогічних задач? Якщо поглянути на наше життя, зокрема професійну діяльність, крізь призму постановки і вирішення завдань, то виявиться, що вся вона пронизана ними. Проблемні ситуації і задачі змінюють одна одну в стрімкому потоці життя, а фахівець, вирішуючи їх, тим самим вчиться оперативно (мобільно) знаходити оптимальний та гуманістичний вихід зі складних педагогічних ситуацій, здобуваючи професійний досвід, розвиваючи професійні здібності, виявляючи при цьому професійну мобільність.

Важливою умовою формування професійної мобільності майбутніх педагогів є процес оволодіння ключовими, базовими (загально професійними) та спеціальними компетенціями, під якими прийнято розуміти специфічну здатність, необхідну для ефективної, адекватної певним умовам, оперативної (мобільної, гнучкої, креативної) реалізації педагогічної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи творчого мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії та прийняті рішення [3].

Прийняття рішення – акт формування послідовності професійно-педагогічних дій вчителя, що ведуть до досягнення мети на основі

перетворення вихідної інформації про проблемну педагогічну ситуацію. Під прийняттям розуміється тільки свідомий вибір з наявних альтернатив єдиного варіанта дії, що дозволяє педагогу досягти найбільшої ефективності. Іншими словами, процедура прийняття рішення – формування та зіставлення альтернатив, мобільний вибір, побудова і корекція еталонної гіпотези і програми дій, що має гнучкий, мобільний характер.

Формування професійної мобільності забезпечується розвитком сукупності професійно-педагогічних умінь, адекватних застосуванню їх вчителем у мінливих умовах проблемної педагогічної ситуації. Ключовими серед них є такі вміння: бачити учня і дитячий колектив в цілісному освітньому процесі, вибудовувати індивідуальний освітній маршрут; здійснювати діагностику розвитку дитини як особистості та учнівського колективу у цілому, зокрема творчу і соціальну активність дитини, вміти виявляти досягнення дитини та колективу; добирати зміст і технології (прийоми, способи), що дозволяють мотивувати учня (колектив дітей) до конкретної діяльності; гнучко використовувати форми і технології взаємодії з колегами для творчого та оперативного вирішення певної педагогічної ситуації (задачі); обирати об'єкти освітнього середовища і використовувати їх для творчого вирішення педагогічної задачі.

Професійні задачі, їхня спрямованість на відображення мінливих умов педагогічної реальності, визначаються сьогодні як ефективний засіб формування професійної компетентності майбутніх педагогів, що створює, у свою чергу, оптимальні умови для становлення професіоналізму та професійної мобільності майбутнього фахівця.

Подальшого розв'язання потребує проблема розробка типології та класифікації професійно-педагогічних задач, адекватних для формування професійної мобільності студентів педагогічних спеціальностей, а також проектування психолого-педагогічного супроводу забезпечення ефективності цього процесу у сучасному вищому навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Амирова Л. А. Развитие профессиональной мобильности педагога в пространстве его личностной самореализации / Л. А. Амирова. – Уфа : Восточный университет, 2006. – 460 с. **2. Балл Г. А.** Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект / Г. А. Балл. – М. : Педагогика, 1990. – 184 с. **3. Вербицкий А. А.** Педагогические технологии контекстного обучения: Научно-методическое пособие / А. А. Вербицкий. – М. : РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2010. – 55 с. **4. Горюнова Л. В.** Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08. – Ростов-на-Дону, 2006. – 337 с. **5. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В.** Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посіб. для студ. ВНЗ – Житомир: Вид-во ЖДУ

ім. І. Франка, 2010. – 272 с. **6. Зеер Э. Ф.** Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 5. – С. 90 – 98. **7. Мільто Л. О.** Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 156 с. **8. Пріма Р. М.** Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : монографія. – Д. : ІМА-прес, 2009. – 368 с. **9. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк.** – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с. **10. Сластенин В. А.** Педагогика : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Издат. Центр «Академия». 2004. – Гл. 20 «Профессионализм и мастерство учителя в решении педагогических задач». – С. 409 – 422. **11. Спирин Л. Ф.** Теория и технология решения педагогических задач (развивающееся профессионально-педагогическое обучение и самообразование). – М. : Изд-во «Рос. пед. агентство», 1997. – 174 с. **12. Черв'якова Н. І.** Педагогічні можливості застосування задачного підходу в процесі дидактико-методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів // Вісник Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2009. № 9 (172). – С. 154–159.

Черв'якова Н. І. Реалізація задачного підходу у процесі формування професійної мобільності майбутнього педагога

У статті розкрито особливості формування професійної мобільності майбутніх педагогів у сучасному навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Розкрито сутність та розвивальний, евристичний, акмеологічний потенціал задачного підходу до формування професійної мобільності студентів педагогічних спеціальностей. Подано визначення педагогічної (професійно-педагогічної) задачі як ефективного засобу формування професійної мобільності майбутніх педагогів. Схарактеризовано структурні компоненти процесу розв'язання педагогічної задачі. Представлено сутнісні характеристики технології аналізу проблемної педагогічної ситуації та розв'язання професійно-педагогічної задачі.

Ключові слова: професійна мобільність, професійно-педагогічні задачі, задачний підхід, технологія розв'язання педагогічних задач.

Червякова Н. И. Реализация задачного подхода в процессе формирования профессиональной мобильности будущего педагога

В статье раскрыты особенности формирования профессиональной мобильности будущих педагогов в современном учебно-воспитательном процессе высшего учебного заведения. Раскрыта сущность и развивающий, эвристический, акмеологический потенциал задачного подхода к формированию профессиональной мобильности студентов педагогических специальностей. Дано определение педагогической (профессионально-педагогической) задачи как эффективного средства формирования профессиональной мобильности будущих педагогов.

Охарактеризованы структурные компоненты процесса решения педагогической задачи. Представлены сущностные характеристики технологии анализа проблемной педагогической ситуации и решения профессионально-педагогической задачи.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессионально-педагогические задачи, задачный подход, технология решения педагогических задач.

Chervyakova N. Realization of Task Approach in the Process of Formation of Professional Mobility of a Future Teacher

In the article the features of formation of professional mobility of future teachers in modern educational process of higher educational institutions. The essence and developmental, heuristic, acmeological potential of the task approach to the formation of professional mobility of students of pedagogical specialties. This definition of pedagogical (professional and pedagogical) tasks as an effective means of formation of professional mobility of future teachers. Characterized structural components of the process of solving pedagogical tasks. Presents the essential characteristics of the technology analyze problematic pedagogical situations and solutions professional-pedagogical tasks. The formation of professional mobility is ensured by the development of the whole vocational pedagogical skills, adequate use of their teacher in the changing environment of problematic pedagogical situations. Key among these are the following abilities: to see the student and children's staff in a holistic educational process, to build an individual educational route; to select the content and technologies (techniques, methods), allowing to motivate the student (group of children) to specific activities; select objects of the educational environment and use them for creative solutions to pedagogical problems and other.

Key words: professional mobility, professional-pedagogical tasks, zadachi approach, the technology of solving pedagogical tasks.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 37.018

В. Г. Чуркіна, С. А. Мельник

**НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ СУПРОВІД ТЕХНОЛОГІЇ
ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ
У XXI СТ.**

Головною метою української системи освіти – створення умови для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління,

здатного навчатися впродовж усього життя, створювати і розвивати цінності громадянського суспільства. Формувати потребу в навчанні впродовж усього життя, інтерес до навчання та постійного самовдосконалювання, модернізація системи освіти, нове нормативно-правове забезпечення, обумовлюють необхідність впровадження нових форм і методів навчання, розвиток ціннісних орієнтацій.

Можна виокремити низку підходів до вивчення сутності цінностей. При соціально-психологічному підході загальнометодологічною основою аналізу ціннісних орієнтацій є розуміння сутності особистості як похідної від суспільних відносин. Цей напрямок розробляється в дослідженнях психологів: К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Б. Круглова, О. Леонтьєва, Б. Ломова, С. Рубінштейна, К. Шорохової та ін.

Питання неперервної освіти та підвищенням кваліфікації педагогічних кадрів висвітлено в працях В. Бондар, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, І. Зязюн, В. Маслов, В. Олійник, В. Пікельна, Л. Покроєва, Н. Протасова, В. Пуцов, М. Романенко, В. Семиченко, Н. Тарасевич, П. Худоминський, Т. Шамова та ін. Освіта є органічною частиною духовного життя суспільства. Саме в цій системі створюється майбутнє, формуються соціокультурні й особистісні цінності. Виховання і навчання підростаючого покоління вимагає підвищення якості підготовки фахівців в умовах формування гуманістичної та аксіологічного систем освіти – наголошують І. Бех, В. Андреев, Е. Бондаревська, І. Ісаєв, С. Кульневич, В. Сластьонін та ін.

Значимість культурологічного аспекту, що характеризує ціннісну систему відзначають В. Андрущенко, А. Бичко, В. Бакіров, М. Головатий, Є. Головаха, Л. Губерський, М. Мокляк, В. Пазенок, Н. Чавчавадзе, В. Шинкарук, А. Яценко та ін. Обґрунтування технологій формування особистості представлено різноманітними дослідженнями, серед яких – вагомими є праці та публікації О. Савченко, О. Сухомлинського, І. Бека, І. Підласого, В. Алфімова тощо. Однак спеціального вивчення питання науково-методичного супроводу формування ціннісних орієнтацій особистості підвищення кваліфікації в умовах післядипломної освіти немає.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значення технології формування ціннісних орієнтацій особистості.

Поняття цінності стало філософською категорією тільки в другій половині XIX століття завдяки працям Германа Лотце. На рубежі XIX-XX століть сформувалася окрема наукова, філософська дисципліна – аксіологія. Відчуження людини від природи, процеси технологізації та інтернаціоналізації в XIX столітті обґрунтували завдання «переоцінки цінностей». Ці тенденції обумовили появу інтернаціонального нігілізму [12, с. 8]. В історії поступово отримали розвиток ідеї атеїзму, коли «Бог помер» для багатьох людей, а разом з ним була зруйнована вся традиційна система цінностей [13].

Розвиток аксіології відбувався під впливом філософії Дж. Локка, Д. Юма – представників емпіризму. Парадигм І. Канта, його вчення про «трансцендентні і трансцендентальні ноумени і принципи»; теорія цінностей – спроба писати ціннісну свідомість людини як явище. Становленню теоретичної аксіології сприяли ідеї неокантіанців (Баденська школа) В. Віндельбанда, Г. Ріккєрта, В. Вундта, Ф. Йодля, Ф. Пауельсона та ін.

Теоретико-методологічне обґрунтування поняття «цінності» актуалізується в роботах М. Бердяєва, В. Соловйова, В. Розанова, Е. Фромма, В. Франка, Ю. Габермаса та П. Юркевича, М. Вебера, А. Швейцера, О. Шпенглера, М. Гадамєра, К. Яспєрса, Фрейдє і К-Г. Юнга, Ж-П. Сєртра, А. Тойнбі, В. Віндельбанда, Г. Ріккєрта, О. Шпенглєра, А. Тойнбі, Р. Дєрєндорфа, М. Ковєлевського та ін. Філософи, культурологи, педагоги, психологи відзначають, що базові цінності суспільства розгортається у свідомості дорослої людини: міфи, норми і цінності, життєві орієнтири тощо.

М. Вебер підкрєслює – цінності є фундаментом цілісності соціальної системи. Цінності ліквідують головне джерело протиріч, які породжують нестабільність, катаклізми, потрясіння [4, с. 74]. Філософ вважав, що ми в науці шукаємо істину і знання ... засновані на цінностях; ціннісні поняття є «квєзїтрансцендентальними» передумовами наук про культуру і суспільстві. А наука повинна виступати незалежною цінністю.

Змістовним є ідеї персонєлістсько-фєноменологічної теорії цінностей Макса Шєлєра [6, с. 65]. Цінності не є сутністю або відносинами, прикладами цінностей є поняття «благородний, красивий, злий тощо». Н. Гєртман виокремлює ціннісні як об'єктивні ідеальні: коли вищі цінності обґрунтовують тільки нижні, але і їх ціннісну автономію сутності [6, с. 427–428].

Особливості розвитку сучасної цивілізації під впливом глобалізації зумовлюють процеси трансформації традиції, та розчинення базових цінностей в загальному інформаційному потоці. Це обумовлює проблему популяризації здобуття знання особистістю в умовах масмедіє, великої кількості інформаційних мереж, лібералізації економіки. Сьогодні вчителі, діти, молодь, люди похилого віку шукають інформацію в Інтернеті, або у кіберпросторі масмедіє. Але наша масова інформаційна відео, аудіо культура часто пропагує культ сили і агресії; стереотипи красивого безтурботного багатого життя [15, с. 152].

Розглянуті проблеми обумовили обґрунтування значення науково-методичного супроводу та технології формування ціннісних орієнтацій особистості, підвищення кваліфікації вчителів в умовах післядипломної освіти. Реалізація мети дослідження обумовили необхідність формування професійної компетентності, необхідної для здійснення соціально-педагогічної підтримки з метою формування ціннісних орієнтацій особистості [2, с. 16].

Рівень професійної компетентності вчителя детермінує

ефективність практичної діяльності, обумовлений зміною позиції з предметно-педагогічних на поліпредметну і багатофункціональну (проектувальну, конструкторську, організаторську, комунікативну, гностичну, управлінську) в цілісному освітньому процесі. Метою післядипломної освіти є подолання розриву між теоретичною і практичною підготовкою педагога, оволодіння інноваційними формами, технологіями, методиками тощо [11, с. 4].

У межах нашого дослідження обрано форму моделювання, що є сукупністю ідей, принципів, підходів, на основі яких і відбувається науково-методичний супровід формування професійної компетентності вчителів та залучення технології формування ціннісних орієнтацій особистості з метою підвищення якості освіти. Спрямованість на вдосконалення змісту засобів неперервної післядипломної освіти фахівців суспільно-гуманітарного та художньо-естетичного профілю, які у регіональному середовищі виконують функції суб'єктів соціально-педагогічної підтримки технології формування ціннісних орієнтацій особистості.

Сутність науково-методичного супроводу як інноваційної педагогічної категорії полягає в тому, що це – професійна педагогічна взаємодія суб'єктів освітньої діяльності, умовами якої є добровільність і партнерство, визначальними ознаками – особистісний і професійний розвиток керівників та учасників педагогічного процесу, обумовлює результат – підвищення якості освіти, що виявляється у професійній компетентності та педагогічній практиці [2, с. 16].

Дефініція «науково-методичний супровід» – сукупність різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів, які забезпечують допомогу педагогічним та іншим працівникам у подоланні труднощів у професійній діяльності. Методологія науково-методичного супроводу ґрунтується на засадах відкритої освіти, яка має ознаки складної соціальної системи з множинними засобами розвитку на основі законів синергетики. Тому важливим є здійснення саме науково-методичного супроводу, та реалізації технології формування ціннісних орієнтацій особистості в умовах неперервної освіти, на рівні мережевої взаємодії КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти» – ГУОН – ХОДА – РММО – Р(М)В(У)О – ЗОШ, Гімназії, Ліцеї – ДНЗ, ЗНЗ – суспільні та громадські організації [2, с. 16–18]. Стимулювання процесів підвищення рівня професійної компетентності в колективних формах діяльності, зокрема на курсах підвищення кваліфікації вчителів-предметників, участі у фахових спецкурсах, тренінгах сприяє продуктивному функціонуванню вітчизняної школи, перетворенню її в самоорганізуючу систему, досягненню оптимального результату на основі вирішення внутрішніх і зовнішніх протиріч. Л. Покроєва відзначає, що «післядипломна освіта це діяльність, що підтримує та вдосконалює педагога, зберігає і розвиває його як суб'єкт культури, створює творче середовище самоактуалізації та саморозвитку [10, с. 5]. Дана система підвищення кваліфікації дозволяє вчителям презентувати

власний досвід у вигляді творчих робіт (проектів). Саме таке розуміння науково-методичного супроводу має бути впроваджено в систему підготовки кадрів у XXI ст. на основі реалізації технології формування ціннісних орієнтацій особистості.

Як методи і форми організації навчання в післядипломній освіті застосовують самоосвіту, курси підвищення кваліфікації, стажування, спеціалізацію, участь у семінарах, конференціях, круглих столах, дискусіях, онлайн-конференціях, міжнародних форумах тощо. Важливий етап науково-методичного супроводу – етап моделювання – спрямований на те, щоб допомогти фахівцям спроектувати власну модель технології формування ціннісних орієнтацій особистості, враховуючи національно-культурні здобутки та особливості регіональної культури.

У сучасних педагогічних дослідженнях існує ряд підходів до вирішення питання підготовки фахівців в умовах неперервної освіти, до організації і здійснення формування ціннісних орієнтацій особистості: моделювання та оцінка ділових і професійних якостей фахівця; відповідність вимогам державного стандарту, професійної майстерності; перепідготовки, спеціалізації, стажуванні тощо [11, с. 3].

Проблемам впровадження науки в практику присвячуються регіональні методичні семінари-практикуми, зокрема для вчителів предметників, на яких вчитель може отримати актуальні теоретичні знання, дізнатися про способи узагальнення передового педагогічного досвіду, оцінки його ефективності.

Актуальними формами самоосвіти є створення професійних об'єднань – покликаних вирішувати конкретні завдання вітчизняної школи і сприяти створенню програми їх розвитку. На методичних об'єднаннях вчителів-предметників обговорюються методики, технології навчання, які сприяють визначенню напрямків роботи з обдарованими дітьми та проблем для МАН і предметних олімпіад. Майстер-класи та тренінги, які об'єднують вчителів-предметників, забезпечують вирішення певних труднощів у вирішенні педагогічних завдань, зокрема приклади дослідних завдань, аналізуються плани навчальних проектів, обговорюють завдання формування мислення, ідеї щодо використання учнівських презентацій, веб-сайтів, визначення навчальних цілей та очікуваних результати навчання тощо. Вчителі, які відвідують майстер-класи, освоюють нові галузі педагогічного знання, діагностують результати навчання, аналізують педагогічні труднощі та висвітлюють свій власний досвід.

В умовах інформаційного та техногенного суспільства, з поширенням електронних засобів масової комунікації, дедалі більшого значення набуває тип культури, основним носієм текстів та інформації якої є не писемність, а «візуалізація», «екранність», «віртуальність», «кібернітичність» [15, с. 152–155]. Відсутність можливостей сконструювати всередині Інтернету, ЗМІ та медіа моральних принципів, і цінностей розкриває існування їх нескінченних інтерпретацій. Саме

тому сучасне сприйняття «проникнення всередину» важливо пов'язати з правильним розумінням фактів, інформації, текстів, відеопотоку. Н. Гартман відзначає, що «з кожним сприйняттям пов'язана певна залежність пережитого і випробуваного настільки нерозривно, що ми без нього зовсім не можемо вважати, що маємо справу з сприйняттям, але відчуваємо лише, що нічого не сприйнято. Найсуттєвіше для нас є це проникнення всередину того, що сприйнято не чуттєво» [6, с. 62].

Суспільство XXI ст. стає фабрикою розваг у сфері культури, споживачами продуктів якої є представники всіх верств. Однією з найважливіших у сучасній культурі – гедоністична тенденція цінностей. Увага зосереджена саме на матеріальних благах і засобах. Це обумовлює трансформацію ціннісних і світоглядних орієнтирів суспільства зумовлює руйнування і заперечення загальнолюдського досвіду, цінностей і знань [15, с. 155]. Налізуючи феномен соціокультурної кризи, розглядаючи її динаміку трансформації культури відзначаємо порівняння власних цінностей з цінностями інших соціумів, етносів.

Аксіологічна система в трактуванні І. Беха, К. Абульханової-Славської розвивається в динамічно мінливих відносинах, орієнтованих на життєві цінності. На вищому рівні відносин реалізуються духовні цінності. У цих умовах затверджується цінність іншої людини, що є найважливішою передумовою оптимального функціонування освітньої сфери [1, с. 155; 4, с.16].

Актуальним процесом є позбавлення від застарілих цінностей, і їх артикуляція «осучаснення» традицій, бо заперечення соціального досвіду і культурних традицій загрожує стабільності сучасного інформаційного і техногенного суспільства. Існування стійкої системи цінностей, зазначав П. Сорокін, – це умова, як гармонійності духовного світу особистості, так і мирного співіснування людства, бо «єдність, засвоєння і гармонія (цінностей) стає ... слабкою ... зростають шанси міжнародної або громадянської війни» [18, с. 394]. Високими людськими цінностями є Істина, Добро і Краса. Варто відзначити, що естетичне займає особливе місце не тільки в житті людини, але і мистецтві. Ідеал краси являє собою магістральний концепт художнього світу митця. На сьогодні дослідження художньо-естетичного набуває все більшої актуальності. Оскільки «мистецтво постає специфічною галуззю людської діяльності, намагається задовольнити одну з потреб Духа людини, саме любов до прекрасного» [12, с. 82].

Розглядаючи мистецтво як образне віддзеркалення дійсності, В. Пахаренко, досліджує людину, її внутрішню духовну сутність [9, с. 81]. Наголошуючи що цінність – основа духовності особистості, яка ґрунтується на моральних, етичних категоріях і виступає критерієм оцінки дійсності і початком життєдіяльності. В якості ціннісних орієнтирів подальшого розвитку сучасної цивілізації мають бути: добро, краса, свобода, мир, справедливість, любов тощо, які присутні в ціннісній системі кожного народу, культури та епохи. Окреслені

цінності, є основою формування особистості, вони сприяють збереженню, відтворенню та трансляції в суспільстві системи духовних цінностей. Вони утворюють ціннісний сенс людського буття, потреби в самовираженні і самореалізації. Оскільки особистість виховується тільки особистістю, актуалізується питання досконалості духовної культури самого викладача. Викладач (учитель, вихователь) артикулює, транслює, інформує. В освітньому процесі ціннісні орієнтації виступають як об'єкт діяльності викладача і учнів – відзначено в концепції І. Беха [3, с. 34].

М. Хайдеггер, Ж. Сартр, А. Камю відзначають значимість суб'єктивності цінностей: праця, культура, світ [1, с. 155; 13, с. 8]. Поняття цінності – стрижень духовного світу особистості, який спирається на моральні і етичні категорії і виступає критерієм оцінки дійсності і є основою життєдіяльності. Сьогодні актуальні ідеї про вдосконалення особистості, про збереження її духовних основ існування, формуванні індивідуальності [11, с. 3–5].

Поведінку особистості регулюють потреби, А. Маслоу поділяє їх на п'ять рівнів. До вищого рівня належать потреби, які сприяють самовираженню індивіда: «бажання стати більше, ніж ти є, стати усім, на що ти здатний», автор теорії нажалев не враховує індивідуальні відмінності людей [8, с. 66].

Оскільки в європейському суспільстві з античних часів, культивувався цінність освіти як свободи самореалізації особистості, пізніше дане значення значно розширюється і сьогодні трактується, як квінтесенція культури народу, його внутрішній потенціал, здатність до самозбереження і прогресу.

Очевидним є трансформація цінностей в ході історичного розвитку, їх органічний взаємозв'язок і взаємозумовленість. Відомо що цінності є метою, умовою, фактором розвитку освіти в цілому. Аксиосфера – духовна освіта, ціннісні орієнтації, що забезпечують самозбереження людини в просторі й в часі. Якість цінностей визначено освітніми концепціями, інститутами освітньої сфери.

Центральною ідеєю, що проходить крізь усю творчість Вернадського, стала єдність біосфери й людства. Усі ми, люди, є нерозривною частиною живої речовини, прилучені до її безсмертя, необхідною частиною планети й космосу, продовжувачі діяльності життя, діти Сонця. В. Вернадський відзначав необхідність набуття знання і освіти, як «заняв про Всесвіт», вбачаючи в цих складових суспільного розвитку ефективний засіб вдосконалення людини, її духовної поти [5].

Культурно-освітні цінності, відзначає Б. Гершунський, – стають ментальними і мають підвищену стійкість і інерційність та протидіють насильницьким деформаціям і форсованим революційно-реформаторським перетворенням, допускаючи лише еволюційний шлях яких-небудь істотних і, тим більше, незворотних змін [7, с. 18]. Однією з ознак цивілізованості будь-якої країни, свідченням її прилучення до

світової громадськості є рівень розвитку духовності її громадян, цінності та ідеали, які сповідує більшість населення, потрібно приділити особливу увагу духовно-ціннісному розвитку дітей та молоді. Адже людина, вихована на національних та загальнолюдських цінностях, розрізняє прекрасне і потворне, піднесене і низьке в побуті, в праці і поведінці людей. Ця здатність є для особистості ефективним орієнтиром у житті, потужним захистом її духовного здоров'я, способом самоідентифікації і самореалізації особистості.

Одним з основних завдань сучасності є впровадження інноваційних освітніх технологій, що сприяють психосоціальному зростанню особистості, розвитку пізнавальних, нормативних, ціннісних і духовно-естетичних новоутворень. Наголошуючи на забезпеченні створення умов для особистісного розвитку людини відповідно до її індивідуальних задатків, здібностей, потреб у навчанні впродовж життя. Ми вбачаємо з метою підвищення кваліфікації та здобуття знання актуалізацію науково-методичного супроводу, технології формування ціннісних орієнтацій особистості.

Важливо сформулювати системи цінностей сучасного суспільства, які, відповідають вимогам часу. На нашу думку у програмах середньої і вищої школи, змісті системі підвищення кваліфікації вчителів необхідно розширити тематику морально- правових знань, що спираються на традиції та етнічні цінності; предмети соціально-гуманітарного та художньо-естетичного циклів. Ці предмети формують основи аксіології, культури, естетичних норм і принципів переконань та ідеалів, сприяють духовному збагаченню особистості, формуванню художнього смаку, бажанням примножувати культурно-мистецькі надбання національної та світової культури. В процесі навчання вчителі обмінюються педагогічним досвідом, враховуючи регіональні особливості та традиції. Заохочення до здобуття знання важливо здійснювати, впроваджуючи ділові ігри, конкурси професійної майстерності, педагогічні ярмарки ідей та інші інноваційні форми підвищення кваліфікації. Поширенню передового педагогічного досвіду сприяють науково-практичні конференції, з матеріалами яких ознайомлюються як в освітніх установах м. Харкова так і області.

Метою сучасної аксіологічної системи освіти – здобуття знання про сучасний мінливий світ з метою самореалізації особистості в культурному просторі. Залучення до культури і життєвих цінностей в глобалізованому світі вимагає тривалого аксіологічного навчання, з раннього віку. Впровадження технології формування ціннісних орієнтацій особистості спрямовано на засвоєння вищих духовних цінностей, з урахуванням когнітивної, емоційно-сміслової і мотиваційно-діяльнісної сфери особистості.

Оновлення професійних знань фахівців, науково-методичний супровід та впровадження різних форм підвищення кваліфікації обумовлені розвитком інформаційної цивілізації, техногенного суспільства, використанням нано, мікро, біотехнологій, рівнем освіти та науки.

Необхідністю позитивної мотивації до самоосвіти, рівнем пропрофесіоналізму вчителів, їх професійною компетентністю що має вигляд багаторівневої системи, яка динамічно змінюється, і містить фахову, кваліфікаційну (рефлексивну) та організаційно-діяльнісну складові.

Список використаної літератури

- 1. Андрос Є. І.** Комунікативний вибір буття як фундаментальне опосередковування колізії сутності та існування / Є. І. Андрос // Людина в есенційних та екзистенційних вимірах. – К. : Наукова думка, 2004. – С. 155–201. **2. Армейська Л. В.** Інноваційні підходи до організаційно-методичного супроводу навчального процесу на факультеті підвищення кваліфікації педагогічних працівників / Л. В. Артеміньська // Імідж сучасного педагога. – №10(129), 2012. – С. 16–18. **3. Бех І. Д.** Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості / І. Д. Бех // Початкова школа. – 2001. – №12. – С. 34. **4. Вебер М.** Избранные произведения / пер. с нем. / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с. **5. Владимир Вернадский:** Жизнеописание. Избранные труды. Воспоминания современников. Суждения потомков. Составитель Г. П. Аксенов. – М., 1993.– 688 с. **6. Гартман Н.** Эстетика : Пер. с нем. / Н. Гартман. – М.: «Ника-Центр», 2004. – 640 с. **7. Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский / РАН; Институт теории образования и педагогики. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с. **8. Маслоу А. Г.** Мотивация и личность / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с. **9. Пахаренко В.** Українська поезика / В. Пахаренко. – Черкаси : Відлуння-Плюс, 2002. – 360 с. **10. Покроєва Л. Д.** Шляхи підвищення якості післядипломної педагогічної освіти / Л. Д. Покроєва // Імідж сучасного педагога. – 2012. – №10(129). – С.3–5. **11. Покроєва Л. Д.** Інститути післядипломної педагогічної освіти-модератори реформ в освіті / Л. Д. Покроєва // Імідж сучасного педагога. – 2010. – №9(108). – С.3–6. **12. Сорокин П.** Кризис нашего времени / П. Сорокин // Человек. Цивилизация. Общество. – М. : Политиздат, 1992. – 544 с. **13. Хайдеггер М.** О сущности истины / М. Хайдеггер // Разговор на проселочной дороге. – М. : Высшая школа, 1991. – С. 8–27. **14. Хвильовий М.** Камо грядеш? / М. Хвильовий // Твори: У 2 т.– К., 1990. – Т.2. – 550 с. **15. Чуркіна В. Г.** Трансформація сім'юсфери культури в умовах глобальної комунікації / В. Г. Чуркіна // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Текст. Зб. Наук. праць. / за ред. В. Я. Даниленка. – Харків : ХДАМ., 2012. – №3– С.152–155.

Чуркіна В. Г., Мельник С. А. Науково-методичний супровід технології формування ціннісних орієнтацій особистості у ХХІ ст.

У статті аналізуються проблеми науково-методичного супроводу технології формування ціннісних орієнтацій особистості в умовах неперервної освіти. Висвітлено погляди на феномен цінностей,

розглядаються проблеми становлення особистості в умовах духовно-ціннісного кризи, що охопила суспільство.

Ключові слова: цінності, особистість, суспільство, аксіологія, аксіологічна освіта, науково-методичний супровід.

Чуркина В. Г., Мельник С. А. Научно-методическое сопровождение технологии формирования ценностных ориентаций личности в XXI в.

В статье анализируются проблемы научно-методического сопровождения технологии формирования ценностных ориентаций личности в условиях непрерывного образования. Освещены взгляды на феномен ценности, рассматриваются проблемы становления личности в условиях духовно-ценностного кризиса, который охватил общество.

Ключевые слова: ценности, личность, общество, аксиология, аксиологическая образование, научно-методическое сопровождение.

Churkina V., Melnyk S. The Scientifically-methodical Approach of Value Formation of the Individual in the XXI Century

The article deals with the problem of the scientifically-methodical approach of value formation of the individual in terms of non-stop education. The views to the value phenomenon, positions were analyse the problems of personality in spiritual value crisis conditions that engulfed the society.

Revealed the importance of personality's culture of communication for the formation of their readiness for professional relations. The necessity of improving the content of the continuous postgraduate education of experts in social, humanitarian and art-aesthetic profile in the regional environment have been the subjects of socio-pedagogical support of technology of formation of valuable orientations of the person. The essence of the formation of moral qualities of teachers. Substantiates the importance of moral norms and relationships of teachers in terms of continuing education. Lighted the urgency of the problem, basic conceptual framework, the theoretical basis for the modeling and assessment business and professional qualities of a specialist of education; compliance with the requirements of the State standard, the level of professional competence, retraining, specialization, internships. The analyzes the importance of education, means the value of pedagogical interaction between participants of the educational process in postgraduate education. Reveals the concept of education, teacher interaction in terms of continuing education, contributes to the development of subject -building individual, organizational value - orientation activities of the participants of the educational process by the example of "Kharkov Academy of continuing Education".

Key words: values, personality, society, acsiologia, acsiological education, scientifically-methodical approach.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.011.3-051:159.9.018.2

С. О. Шехавцова, М. В. Веремєєва

**СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНА ВЗАЄМОДІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ
ЯК УМОВА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

Одним із базових наукових підходів організації сучасного освітнього простору є суб'єктно-діяльнісний підхід, згідно з яким процес становлення суб'єктності грає ключову роль в педагогічній освіті, в професійному самовизначенні. Рівень суб'єктності учасників педагогічного процесу дозволяє середовищу розширюватися, збагачуватися культурними сутностями, або, навпаки, звужуватися. В основі гуманізації освіти лежать суб'єкт-суб'єктні відносини викладача і учня, в результаті яких активізуються власні зусилля, ініціатива, пошукова діяльність, розуміння особистісного сенсу цієї діяльності учнями. У зв'язку з цим, навчання можна охарактеризувати як особистісно-орієнтовану взаємодію, в результаті якої стимулюється саморозвиток особистості, її самовизначення. У свою чергу, суб'єкт-суб'єктні відносини між педагогом і учнями роблять педагогічний процес гуманним в єдності всіх підсистем.

Проблема суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогом і учнем стає все більш важливою і насущною для вітчизняної педагогічної науки, психолого-педагогічної практики і для суспільства в цілому. У вітчизняній і зарубіжній педагогічній літературі накопичено багатий матеріал, який пов'язано з уявленнями про розвиток суб'єкт-суб'єктних відносин у зв'язку з характеристикою взаємообумовлених якісних змін в особистості педагога та особистості учнів (Р. Бернс, У. Глассер, І. Дубровіна, І. Зимня, А. Маркова, Л. Мітіна, А. Орлов, К. Роджерс).

Суб'єктність і саморозвиток особистості як суб'єкта в науковій літературі виступають як предмет філософського осмислення (Н. Бердяєв, В. Вернадський, М. Каган та ін.); психологічного вивчення (Б. Ананьєв, А. Брушлинський, Л. Виготський, С.Л. Рубінштейн, В. Слободчиков та ін.), педагогічного аналізу (Т. Ольховая, В. Серіков, В. Сластьонін та ін.).

Разом з тим, сутність поняття «суб'єкт-суб'єктна взаємодія» залишається предметом дискусій вчених. Необхідність чіткого розуміння ключового терміну дослідження зумовила актуальність теоретичного обґрунтування і визначення потрібного поняття.

Мета статті – розкрити механізм суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і учнями в процесі організації навчально-дослідної діяльності учнів.

Категорія суб'єкта є однією з центральних у філософії. Людина розглядається як частина буття, одночасно виступає і об'єктом

перетворень, і суб'єктом. Аристотель, Г. Гегель, Н.А. Бердяєв представляли людину вільною, активним суб'єктом у пізнанні дійсності, філософи підкреслювали творчу роль суб'єкта і активний вплив теоретичних передумов на емпіричний матеріал, бачили кінцеве завдання в пануванні людини над силами природи, у відкритті і винаході технічних засобів, у пізнанні та вдосконаленні природи [8, с. 15].

У психології основи суб'єктного підходу були закладені С. Рубінштейном, який пов'язує особистісний розвиток людини з її суб'єктністю, визначаючи її як самостійну активність, самопрямкування, усвідомлену саморегуляцію [6].

На сьогодення дослідження суб'єктності особистості стає пріоритетним в педагогічній науці. Розуміння суб'єкта пов'язане з відношенням людини до себе як до діяча, з наділенням людського індивіда якостями бути самостійним, активним, здатним, умілим в здійсненні особливих людських форм життєдіяльності, перш за все предметно-практичної діяльності. З позиції сучасної науки суб'єктність «пронизує» всі життєві проекції людини, проявляючись і в індивідному, і в особистісному, і в індивідуальному, і в універсальному способі буття.

На думку В. Слободчикова суб'єктивність – це та категорія в психології, яка виражає сутність внутрішнього світу людини [5, с. 74]. Автор зазначає, що суб'єктність людини за своєю вихідною основою пов'язана зі здатністю індивіда перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення. Сутнісними властивостями цього процесу є здатність людини керувати своїми діями, реально-практично перетворювати дійсність, планувати способи дій, реалізовувати намічені програми, контролювати хід і оцінювати результати своїх дій [5, с. 131].

Суб'єкт-суб'єктна взаємодія – це особливі відносини, в результаті яких педагог і його вихованці сприймають один одного рівноправними партнерами спілкування. Таке рівноправне сприйняття зовсім не означає схожості і однаковості їх думок, але дозволяє кожному мати своє, а також надає право його відстоювати і захищати в діалозі. Завдяки цьому учасники взаємодії отримують можливість для розкриття і трансляції свого індивідуального «Я» партнеру по спілкуванню. Звідси випливає те, що спілкування педагога із учнями повинно відбуватися на рівні сучасних культурних досягнень не стільки тому, що педагог повинен бути прикладом для своїх вихованців, скільки в силу того, що його взаємодія із учнями є відтворенням культури.

Розгляд спілкування як взаємодії суб'єктів передбачає те, що педагог завжди спілкується зі своєрідною особистістю, активним учасником спільного процесу, який виступає партнером педагога в їх спільній справі. Становлення суб'єктності обох учасників освітнього процесу має базуватися на адекватній педагогічній технології, яка 1) враховує психологічні особливості особистості і її інтелектуальний розвиток; 2) спирається на внутрішні ресурси особистості, а не на примус; 3) побудована на гуманістичному розумінні природи людини та

її ставлення до себе та інших; 4) стимулює творчий розвиток особистості в її прагненні до актуалізації, яку К. Роджерс вважає вродженим бажанням «проявити себе, свої можливості з метою зробити людину сильнішою, а її життя – більш різнобічним» [1, с. 81].

У цілісному освітньому процесі суб'єкт-суб'єктна взаємодія в системі «педагог-учень» є однією з найважливіших умов організації навчально-дослідної діяльності учня. Сьогодні пасивна позиція учня, який слухає викладача, змінилася на спільну діяльність, співпрацю, співтворчість, які спрямовані на вирішення навчальних завдань. Ефективність навчально-дослідної діяльності, в значній мірі, залежить від її організації. Становлення суб'єкт-суб'єктних відносин педагога і учнів – це поступовий процес, розвиток якого буде ефективним при забезпеченні, з одного боку, теоретичної та технологічної підготовки педагогів до реалізації зазначених відносин з учнями, з іншого – паралельної дієво-активної навчально-дослідної взаємодії педагога і учня. Становлення суб'єкт-суб'єктних відносин залежить від професійно-педагогічної підготовки викладача (професійна компетентність, високий рівень загальної культури, особистісні якості педагога), що включає в себе основи управлінських знань і умінь. Педагог як суб'єкт «...реалізує себе і подану ним суспільну культуру через особистість дитини» [7, с. 127].

При розгляді сутності суб'єкт-суб'єктних взаємодій педагога та учня в процесі організації навчально-дослідної діяльності під «взаємодією» ми розуміємо форму організації спільної діяльності педагога і учня, засновану на співробітництві, в ході якої відбувається обмін інформацією між суб'єктами з метою організації ефективного ведення навчально-дослідної діяльності. Провідна роль педагога виражається у висуванні учня на рівень самоактуалізації і саморозвитку.

На думку С. Палецького, суб'єкт-суб'єктна взаємодія в системі «педагог-учень» у процесі навчально-дослідної діяльності передбачає: контакт думки педагога і учнів; зосередженість уваги учнів у сприйнятті і розумінні ними нового матеріалу, у внутрішній розумовій та емоційній активності у відповідь на дії педагога та інформацію, яка надходить від нього; контакт, що забезпечує співробітництво педагога та учнів. При відсутності співпраці між педагогом і учнем (в умовах конфлікту) пізнавальний процес є важким або взагалі неможливим [4, с. 49].

Основною метою суб'єкт-суб'єктної взаємодії є розвиток особистості учня, який виступає головною цінністю освітнього процесу. Функція педагога полягає в організації середовища навчання, створенні умов для розвитку особистості учня. Суб'єкт-суб'єктні відносини між учасниками навчально-дослідної діяльності мають такі характерні особливості:

- активна позиція учня в процесі дослідження;
- рівноправність особистостей викладача та учня;
- спільне вирішення проблеми як спосіб взаємодії;

- гра, діалог, робота у мікрогрупах, як основні організаційні форми, що реалізують гуманістичні відносини;
- терпимість до інакомислення, допустимість співіснування протилежних точок зору [2, с. 51].

Характеризуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію слід відзначити, що кардинально змінюється функція як викладача, так і функція учнів в освітньому процесі. Мова йде про відмову викладачів від традиційної домінуючої ролі в навчально-виховному процесі, натомість, при зазначеній педагогічній взаємодії викладачі набувають нової ролі: організатора, координатора та порадирика учням в процесі самостійної пізнавальної діяльності. З одного боку педагог намагається абстрагуватися від навчального процесу і надати більшої свободи дії учневі, а з іншого, – він включається в навчальний процес і коригує діяльність учня. Очевидно, ключова функція педагога полягає саме в створенні та організації навчально-дослідних ситуацій, які сприятимуть розвитку таких особистісних якостей учнів таких, як самостійна пізнавальна активність, ініціативність, саморефлексії, саморегуляція.

Щоправда, задля ефективної суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, слід враховувати такі чинники, як готовність учнів до діалогу; активність та ініціативність у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, прагнення до сумісної навчальної діяльності.

В контексті організації навчально-дослідної діяльності учнів враховуватися певна послідовність і поетапність в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і учнями, а саме: від максимальної допомоги учням у вирішенні певних навчально-дослідних завдань і ситуацій до поступового нарощування учнями власної активності, до повної саморегуляції в процесі навчання. Така форма інтерактивного співробітництва викладача і учня призводить до саморозвитку учня та нарощування ним особистісної суб'єктності щодо навчально-дослідної діяльності.

У зв'язку з вищесказаним зупинимось на стислій характеристиці навчально-дослідних ситуацій, які мають ключове значення в процесі формування суб'єктності учнів щодо навчально-дослідної діяльності.

В контексті нашого дослідження нам важливою вдається думка Т. Ольхової, яка вважає, що сам процес конструювання навчально-дослідних ситуацій є двобічним. Науковець стверджує, що викладач повинен цілеспрямовано створювати певні умови та використовувати вже існуючі об'єкти та явища освітнього процесу, а також цілеспрямовано залучати учнів до взаємодії з певним освітнім середовищем і планувати навчально-дослідний результат. Натомість учень відповідно до своїх власних мотивів, потреб, цінностей та особистісних якостей повинен обирати, використовувати різні елементи середовища для вирішення навчально-дослідної ситуації [3, с. 213].

Погоджуючись із цим твердженням, ми уточнюємо, що учень вирішує певні навчально-дослідні ситуації залучаючи свій власний

досвід та суб'єктність, що надає неповторності та індивідуальності навчально-дослідної діяльності. Очевидно, що в більшості випадків реальний результат вирішення навчально-дослідної ситуації учнем не співпадає із результатом, який очікує викладач. Саме така характеристика навчально-дослідної ситуації, як мобільність є ключовою, що надає можливість учневі, з одного боку, набувати власний неповторний досвід та суб'єктність, а з іншого – надає можливість викладачу спостерігати, контролювати та коректувати цей процес.

У науково-педагогічній літературі подаються різні навчально-дослідні ситуації, які сприяють формування суб'єктності учнів, до них, на наш погляд, відносяться ситуації: вільного вибору, успіху, креативності та ін.

В процесі вирішення навчально-дослідної ситуації, що мають навчально-дослідне спрямування, учні мають можливість усвідомити себе в ролі дослідника. Особливо цінними є навчально-дослідні ситуації, які передбачають залучення особистісно вибору учня, який пов'язаний із життєвими цінностями, соціальним досвідом та інтересами учнів.

Свобода вільного вибору для учнів зазвичай відносна й обмежена, оскільки освітній процес відбувається в умовах аудиторного заняття. Тому практичні навчально-дослідні ситуації повинні бути максимально наближені до реалій життя і учасники освітнього процесу повинні бути психологічно готові до соціальної ролі дослідника. Саме моделювання реальних навчально-дослідних ситуацій та імітування навчально-дослідних дій сприяє формуванню суб'єктності учнів. Ці ситуації набувають спонукальної ініціативи для подальшої самостійної роботи учнів в межах дистанційної форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Формування суб'єктності учнів відбувається впродовж навчання, тому ми вважаємо доцільне пропонувати навчально-дослідні ситуації різного рівня на різних стадіях навчання, відповідно до рівня навчально-дослідної підготовки студентів. Такий підхід дозволить викладачеві послідовно спостережи зміни на особистісному та діяльносному рівні учнів, які відбуваються впродовж навчання, як змінюється процес усвідомлення важливості займатися навчально-дослідною діяльністю та написання науково-дослідної роботи.

Формування учня як суб'єкта навчально-дослідної діяльності передбачає навчання його вмінню планувати, організовувати свою діяльність, визначати вміння, необхідні для успішного дослідження, і чітку організацію вправ по їх формуванню. Істотним показником учня, як суб'єкта навчально-дослідної діяльності, є його вміння виконувати всі її форми і види. На наш погляд, формування суб'єктності учня можливе за умови залучення у навчально-дослідний процес учня на кожному занятті. При цьому він працює у своєму темпі, на обраному ним рівні, використовує переваги групових форм роботи.

Слід зазначити, що суб'єктність як складна характеристика людини виражається самостійністю, активністю, здібностями до самоаналізу та саморегуляції, умінням перетворювати себе і дійсність. У результаті

правильно організованого процесу навчання в учня відбувається розвиток суб'єктності, який визначає специфіку його поведінки в навчальній діяльності і в житті в цілому.

Таким чином, суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому процесі як умова організації навчально-дослідної діяльності учнів, заснована на гуманізмі, передбачає взаємодію у співпраці та взаємну довіру, широкий обмін новою інформацією між учасниками навчально-дослідної діяльності, співучасть у вирішенні проблемних питань і пізнавальних завдань, співпереживання в радості пізнання, прагнення прийти один до одного на допомогу при ускладненнях. Гуманні відносини формують почуття власної гідності учня, сприяють прояву його активності і самостійності у вирішенні навчально-дослідних завдань. При гуманних суб'єкт-суб'єктних відносинах навчально-дослідна діяльність набуває для учня особистісної значущості, забарвлюється яскравими переживаннями, здивуванням перед власними відкриттями, радістю самостійного зростання, задоволенням своїми результатами.

Подальше дослідження проблеми може бути спрямовано на всебічному аналізі взаємодії педагога і учня в процесі входження цих суб'єктів в контекст культури, характер якої повинен продумуватися і регулюватися педагогом як професіоналом у сфері навчання і виховання.

Список використаної літератури

1. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пос. / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов на/Д., 1999. – 560 с. **2. Гончар О.** Форми педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в системі вищої школи України / Олена Гончар // Педагогічні науки: Збірник наукових праць. – Полтава: ПНПУ, 2011. – С. 49–54. **3. Ольховая Т. А.** Становление субъектности студента университета : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. / Татьяна Александровна Ольховая. – Оренбург, 2007. – 437 с. **4. Палецкий С. В.** Педагогическая технология освоения учащимися исследовательской деятельности: учеб.-метод. пособие / С. В. Палецкий. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. – 72 с. **5. Слободчиков В. И.** Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с. **6. Рубинштейн С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с. **7. Сериков В. В.** Личностный подход в образовании: концепция и технологии: моногр. / В. В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с. **8. Предборська І.** Філософські обриси сучасної освіти: моногр. / І. Предборська, Г. Вишенська, В. Гайденок, Г. Гамрецька. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 26 с.

Шехавцова С. О., Веремєєва М. В. Суб'єкт-суб'єктна взаємодія в освітньому процесі як умова організації навчально-дослідницької діяльності учнів

Стаття присвячена одному з важливих умов організації навчально-дослідницької діяльності учня – суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «педагог-учень» у цілісному освітньому процесі. Охарактеризовано формування учня як суб'єкта навчально-дослідницької діяльності. Розкрита сутність суб'єкт-суб'єктних відносин викладача і учня в основі гуманізації освіти. Розглянуто характерні особливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників навчально-дослідницької діяльності. Проаналізовано основну мету суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто розвиток особистості учня, який виступає головною цінністю освітнього процесу.

Ключові слова: суб'єкт, суб'єктність, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, освітній процес, навчально-дослідницька діяльність.

Шехавцова С. А., Веремеева М. В. Субъект-субъектное взаимодействие в образовательном процессе как условие организации учебно-исследовательской деятельности учащихся

Статья посвящена одному из важных условий организации учебно-исследовательской деятельности учащегося – субъект-субъектному взаимодействию в системе «педагог-учащийся» в целостном образовательном процессе. Охарактеризовано формирование учащегося как субъекта учебно-исследовательской деятельности. Раскрыта сущность субъект-субъектного отношения преподавателя и обучаемого в основе гуманизации образования. Проанализировано основную цель субъект-субъектного взаимодействия, т.е. развитие личности учащегося, выступающей главной ценностью образовательного процесса.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъект-субъектное взаимодействие, образовательный процесс, учебно-исследовательская деятельность.

Shekhavtsova S., Vieremieieva M. Subject-subject Interaction in the Educational Process as a Condition of Performing Some Pedagogic and Research Activities of Students

The article is devoted to one of the important conditions of performing some pedagogic and research activities of students – the subject-subject interaction in the “teacher-student” system of the whole educational process. The formation of a student as the subject of some pedagogic and research activities is characterized. The essence of the subject-subject relationship between a teacher and a learner at the heart of the humanization of educational process is analysed. The main features of the subject-subject interaction between participants of pedagogic and research activities are reviewed. The subject-subject interaction in the education process based on the cooperation and mutual trust, a broad exchange of new information, participation in a successful resolution of problematic issues and cognitive tasks, the desire to

provide considerate assistance to each other in difficulties is determined. The establishment of the subjectivity of both partners in the process of teaching and learning which should be based on an adequate educational technology is discovered. The main purpose of the subject-subject interaction that is the development of student's personality, being the main value of the educational process is also analyzed.

Key words: subject, subjectivity, subject-subject interaction, educational process, pedagogic and research activities.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ

УДК 37.012.001.76

В. В. Докучаєва

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОЕКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ СИСТЕМ ЯК СТРАТЕГІЯ ВПЛИВУ НА МАЙБУТНІЙ СТАН СИСТЕМИ ТА ЇЇ ОТОЧЕННЯ

Розглядаючи чинники, що актуалізують вибір теми нашої статті, зазначимо, що об'єктивним чинником є постановка в національному науковому просторі завдання щодо трансформування освітньої системи, що виявляється доцільним і своєчасним, з огляду на різні зовнішні обставини. Виходячи з того, що це завдання фактично є соціальним замовленням освітній галузі, будемо вважати його провідною *освітньою ідеологемою*, що в найближчий час визначатиме напрямки наукових розвідок.

Дотримуючись логіки соціального проектування (а саме в площині останнього й відбувається процес створення або трансформування освітніх систем), з'ясуємо, які змістоутворювальні домінанти ми визначаємо в нашому дослідному процесі, що розгортається в межах виконання цього соціальнозумовленого завдання.

Отже, *першою змістоутворювальною домінантою нашого наукового пошуку є «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року»*. Нагадаємо, що цим нормативним джерелом передбачається постійне вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення її якості, створення та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізація та втілення на сучасних засадах змісту освіти, – заради входження України до світового освітнього простору.

Як *другу змістоутворювальну домінанту*, що зобов'язує нас рухатися за обраним проблемним вектором, ми розглядаємо факт визнання, серед можливих пріоритетних шляхів розвитку світової освітньої системи, саме такого стратегічного напрямку, як *технологізація процесу розв'язання завдань, пов'язаних з розвитком людської особистості*. І ми цілком поділяємо спостереження О. Пехоти стосовно того, що «... двадцять років тому технологічний підхід майже не застосовувався у вітчизняній практиці» [1], (хоча, як відомо, Я. Коменський думку про технологізацію освіти висловлював ще 400 років тому).

Третю змістоутворювальну домінанту ми пов'язуємо з розробленою нами *технологією проектування інноваційних педагогічних систем* [2], яка природним чином ієрархізується з першими двома змістоутворювальними домінантами, з огляду на логіку *вироблення ціннісно-сміслових орієнтирів, цілеутворення* й наступного

стратегічного прогнозування – як етапів, передбачених процедурою соціального (освітнього) проектування [Там само].

Викладене вище уможливорює висновок про доречність поєднання в одному контексті таких категорій, як «технологія», «проектування», «стратегія». (Характерним є те, що з'єднувальним началом постає суб'єкт: суб'єкт-технолог, суб'єкт-проектувальник, суб'єкт-стратег). Як суттєве зазначимо, що кожна з категорій («технологія», «проектування», «стратегія») відтворює сутність *трансформаційних* змін як соціального феномена, тоді як подані разом в єдиному контексті вони утворюють *інструментальний аспект останнього*.

Припускаючи, таким чином, цілком доведеною актуальність обраної теми, зазначимо, що метою нашої статті є *обґрунтування прогностичних можливостей та функціональної придатності технології проектування інноваційних педагогічних систем для вивчення їх поведінки на постпроектувальній стадії життєвого циклу й наступної розробки стратегії впливу на стан системи та її оточення*.

Відразу зазначимо, що в розробленій нами технології проектування інноваційних педагогічних систем *вироблення прогнозу та стратегії*, згідно з обраним алгоритмом [2; 3], є максимально наближеними одна до одної логіко-дослідницькими операціями. На цій підставі вони й подані нами в одному технологічному етапі процесу проектування, а саме – у *стратегічно-прогнозувальному* [2; 3].

Водночас із цим, тією ж мірою, як ми актуалізуємо логічну пов'язаність *прогнозу й стратегії*, інші дослідники наполягають на з'єднанні «мети» й «прогнозу». Тобто, якщо ми виокремлюємо стратегічно-прогнозувальний етап, прихильники іншої думки пропонують вирізняти «цілепрогностичний» етап (Г. Кравченко, Л. Петриченко, Л. Штефан та ін.).

Така точка зору дещо суперечить нашому баченню, оскільки надто близькими за сенсом є «мета» та «стратегія» (тобто, є певне дублювання). Тож, розглянемо сутність вищезгаданого *механізму*, що, в підсумку, має призвести до *вироблення стратегії*.

Узагалі, ми погоджуємося з О. Сарановим стосовно того, що мета інноваційного процесу, який проектується на практиці та відбиває «зовнішню, нормативну сторону інноваційної діяльності», первісно створюється у вигляді «образу-мети» як соціальної норми. Подальша її реалізація потребує концептуалізації й розгорнення в систему часткових завдань, що формулюються як «цілі-наміри», «цілі-можливості», «цілі-дії» [4, с. 102]. Відтак, автор вважає, що особлива роль у визначенні перспектив розвитку [школи] має належати *ціннісному прогнозуванню*, яке дозволяє встановити найбільш «загальні цілі проекту», або «*цінності освіти*», що в подальшому набувають конкретизації й формулюються «на етапах розвитку інноваційного процесу школи як більш точно вимірювані ... контрольовані результати, стандарти» [Там само].

Як логічне продовження попередніх міркувань, ми в своєму дослідженні зазначаємо, що *прогнозування*, яке найтіснішим чином пов'язане з *цілепокладанням* (адже сенс його – в передбаченні результату), своїм кінцевим підсумком має *декомпозицію загальної мети на низку підцілей*, що фіксуються у вигляді сформульованих *завдань*. Тому як ключовий момент *прогностичного моделювання* ми розглядаємо створення *моделі-схеми маршруту* просування до мети образу, тобто *стратегічної мети* [3, с. 45].

Невипадково, оскільки сутністю *прогностичного моделювання*, вписаного в логіку процесу проектування інноваційних педагогічних систем, є вироблення *моделей майбутньої діяльності*, ми, як доречно, запропонували вирізняти: 1) моделі *кінцевого продукту* процесу проектування (концептуальна модель інноваційної педагогічної системи та супровідні моделі щодо її життєзабезпечення) та моделі його *проміжних продуктів* (оперативні й тактичні моделі, що зумовлені логікою дій у процесі проектування; 2) моделі *стратегічні*, що відбивають *процес переходу* педагогічної системи – від діючої моделі до майбутньої й далі – до моделей, наступних за часом [3, с. 145].

Акцентуючи увагу на прогностичних моделях останнього типу, що безпосередньо стосуються *вироблення стратегії*, актуалізуємо *алгоритм визначення траєкторії розвитку* інноваційної педагогічної системи (або – низки послідовних змін її майбутніх станів), до якого ми включаємо: 1) формулювання *«мети – можливості»*, що здійснюється на основі аналізу об'єктивних тенденцій розвитку інноваційної педагогічної системи, зумовлених її здатністю до самоорганізації (тобто – сукупністю синергетичних рис); 2) визначення *«мети-наміру»*, що виробляється на підставі уточнення *«треку саморозвитку»* інноваційної педагогічної системи; 3) ідентифікація *моделі результату* (концептуальна модель інноваційної педагогічної системи) з *«метою-образом»* (бажаний стан, або *стратегічна мета*); 4) остаточне визначення *траєкторії життєвого циклу* інноваційної педагогічної системи [3, с. 146].

Таким чином, з наведеного вище випливає, що єдиним прийнятним, з огляду на логіку вироблення стратегії, є наступний механізм: *«цілепокладання – вироблення прогнозу – формування стратегії»*.

Утім, виникає закономірне питання: якщо вироблення стратегії відбувається, формально кажучи, у першій третині процесу проектування (тобто на третьому етапі з дев'яти, що передбачені нашим алгоритмом), то чому ми назвою статті декларуємо *передумовленість стратегії впливу саме технологією проектування* інноваційних педагогічних систем?

Слід зазначити, що, пропонуючи *алгоритми проектування* інноваційних педагогічних систем, ми зауважували на те, що не бачимо необхідності навіть *«розглядати стратегію у розумінні її як загального напрямку дій проектувальника* (а отже, й наших власних дій), адже вона є очевидною з огляду на запропоновані нами ... моделі й структурні схеми

процесу проектування – *логічну* (лінійну), *психологічну* (фазну), *технологічну* (операціональну)» [3, с. 152].

Підкреслимо, що все викладене вище стосувалося *стратегії проектування*, яка, в нашому розумінні, становить собою *генеральний план дослідника*, що рухає діями останнього до певного логічного пункту – *отримання проектної (концептуальної) моделі інноваційної педагогічної системи й доведення її до стану готовності до впровадження*. Тоді як, нагадаємо, тема цієї статті декларує зверненість до *майбутнього (постпроектувального) стану інноваційної педагогічної системи*.

Заглиблюючись у сутність останнього, зазначимо, що здійснене свого часу дослідження постпроектувальної стадії життєвого циклу інноваційних педагогічних систем та зроблені за його результатами висновки [2], надають нам підстав гіпотетично розглядати *стратегію впливу на майбутній стан системи як продовження стратегії проектування*.

Якщо дотримуватися синергетичного бачення проблеми, то *стратегія керованого впливу на майбутній стан системи має збігатися з траєкторією її виходу на атрактор еволюції*. Тобто, у вибудуванні власного вектору діяльності творчий суб'єкт (керівник освітньої установи або педагог) має враховувати первинну специфіку (традиції, особливості внутрішньої культури тощо) локального середовища (освітнього закладу). Відтак, цілком природно зумовленою постає логіка розвитку власне системи та середовища, що навколо неї утворюється.

Утім, виникає доречне питання: як накреслювати стратегію керування розвитком системи у тому випадку, коли інноваційна педагогічна система проектується «від початку» (тобто, формально кажучи, «атрактор еволюції» не існує як такий)? За таких обставин необхідним і єдино прийнятним є *окреслення умовного атрактора*, концептуальним підґрунтям для чого й слугує технологія проектування інноваційних педагогічних систем. Інакше кажучи, для дійсно нової педагогічної системи атрактор еволюції відтворюватиме лінійну логіку процесу проектування цієї системи. Отже, виявляється, що технологія проектування інноваційних педагогічних систем передбачає, одним із своїх суттєвих продуктів, отримання стратегії впливу на майбутній стан системи та її оточення. Тобто, концептуальний сенс вищезначеної технології полягає в тому, щоби на проектованій основі надати *стратегію розвитку інноваційної педагогічної системи*, яка має враховувати майбутній стан власне системи та стан її оточення. Це означає, що на кожному етапі проектування відбуваються дії не лише щодо створення майбутньої системи, але й дії стосовно наступних можливих її станів, які детермінуються також і наступними станами її оточення.

Концептуальне підґрунтя для розробки стратегії керування розвитком інноваційної педагогічної системи утворюється на технологічному етапі, що має назву «проектувальний» (IV – ий), а саме на таких його підетапах, як: «визначення стратегії діяльності» (4.2);

«створення узагальнених моделей діяльності» (4.4); «розробка моделі перехідного стану педагогічної системи» (4.4) [3, с. 138].

Якщо стисло формулювати сутність здобутків за кожним з цих підетапів, що є значущими для отримання стратегії керованого розвитку інноваційної педагогічної системи, то для підетапу «визначення стратегій діяльності» таким здобутком є *вибір прийнятних стратегій діяльності керуючої та керованої підсистем*. За нашими висновками, для керуючої підсистеми – це *стратегія системних змін*, а для керованої підсистеми – *реконструююча стратегія* [3, с. 153–155].

Підетапом «вироблення узагальнених моделей діяльності» забезпечується дотримання *стратегічного підходу* до дослідження *функціонування* педагогічної системи як одного з її діяльнісних етапів. Педагогічна система при цьому розглядається як об'єкт наукового управління. Стратегічний підхід до управління функціонуванням педагогічної системи, здатної до саморозвитку, передбачає, з одного боку, що «педагогічна система є самостійною цілісністю, яка розвивається, є керованою, складається з низки компонентів», а з іншого, – що управління такою системою спрямоване на «збереження її цілісності, що водночас дозволяє змінювати, впливати на дію окремих компонентів» [5, с. 432].

Підетап «розробка моделі перехідного стану педагогічної системи» декларує необхідність побудови трьох моделей діяльності (існуючої, бажаної та перехідної) у процесі проектування змін у педагогічних системах, оскільки саме поєднання цих моделей утворює *цілісну конструкцію перетворень*. Невипадково, розкриваючи сутність і зміст *прогностичного моделювання*, ми окремої уваги надали *стратегічним моделям* – як таким, що *прогнозують стан системи у найбільш віддаленій часовій перспективі*. До них віднесено *модель «треку саморозвитку»* інноваційної педагогічної системи та *модель управління* останньою (відповідно саме до режиму саморозвитку).

Розробка моделі управління розвитком й – надалі – саморозвитком інноваційної педагогічної системи вимагає визначити межі можливого впливу суб'єкта на об'єкт проектування – інноваційну педагогічну систему, а отже, й міру керованості процесу розвитку (саморозвитку) останньої. Сутність *розробки моделі перехідного стану інноваційної педагогічної системи* (саме з позиції управління розвитком систем цього класу) полягає у послідовному розв'язанні низки завдань досліджуваним суб'єктом, що подається через наступний алгоритм:

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 [6, с. 40].

2. *Прогнозування* можливих і 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.

Таким чином, суттєвим моментом є те, що розглядувана *технологія проектування* передбачає визначення способів, умов та дій, спрямованих не лише на *створення об'єкта проектування* – інноваційної педагогічної системи, але й на *організацію впливу на розвиток процесів у системі та її оточенні, взаємодію суб'єктів у цих процесах*, а також – *взаємодію самої системи з об'єктами оточуючого середовища*, що зумовлює такий аспект діяльності проектувальника, як *розробка керуючих впливів на систему* [6, с. 41]. Інакше кажучи, знову постає необхідність створення *дослідницької моделі діяльності* (тобто такої, що є ймовірнісною, але не є остаточною), яка далі набуває реалізації в системі із забезпеченням зворотного зв'язку, коригуванням проекту, після чого *цикл управління функціонуванням, розвитком й подальшим проектуванням системи має бути поновлений* [3, с. 159].

У цілому ж, ми поділяємо позицію тих дослідників, що розглядають процеси проектування систем та управління ними у діалектичному зв'язку. При цьому наголошується, що в одному випадку управління може являти собою функцію педагогічного проектування, що полягає у «впливі на ефективний розвиток і функціонування педагогічних систем», в іншому – навпаки – проектування може подаватися як «варіант цілеспрямованого впливу на систему», що й становить собою «один із аспектів управління системою чи одною з її частин» [6, с. 40].

Сенс обґрунтування дослідницьких дій *щодо створення моделі перехідного стану педагогічної системи*, на нашу думку, полягає в тому, щоб зробити «прозорою» процедуру цього процесу, який реально постає процесом *управління об'єктом проектування* – на етапах його створення, функціонування й розвитку.

Відтак, для нас є очевидним, що факт уведення в теорію проектування терміна «управління проектами» є не лише «невипадковим», як його розглядають деякі дослідники [6, с. 41], а має під собою таку вагому підставу, як наявність *рекурсивного зв'язку «процес у процесі»* (тобто, «управління в проектуванні») [3, с. 159]. Саме усвідомлення наявності такого зв'язку й зумовило розгляд можливостей щодо застосування технології проектування інноваційних педагогічних систем [2; 3] як стратегії керованого впливу на *постпроектувальний стан системи та стан її оточення*.

Підсумовуючи аналіз прогностичних функцій технології проектування інноваційних педагогічних систем з точки зору їх

використання для передбачення й врахування гіпотетичної поведінки систем у їх діяльнісному стані та з метою розробки стратегії впливу на систему та її оточення, акцентуємо увагу на *сутнісних ознаках* інноваційної педагогічної системи, визначення яких, за нашою концепцією, є ключовим моментом процесу проектування, оскільки саме вони *уможливлюють належне врахування діалектики суперечностей зовнішнього середовища* (оточення системи) при діагностуванні реального стану та прогнозуванні майбутніх станів системи та її оточення.

До цих ознак ми відносимо:

- 1) *ангажованість* системи (зумовленість зовнішнім запитом);
- 2) *експансивність* (зворотній вплив з тенденцією домінування);
- 3) *інтегрованість* (міра вбудованості в соціокультурний та освітній простір);
- 4) *концептуальність* (ґрунтовність і послідовність поведінки системи в ситуації кон'юктурних впливів іззовні);
- 5) *широта* (діапазон розвивальних можливостей в умовах відкритого освітнього середовища);
- 6) *інтенсивність* (насиченість прогресивними засобами соціалізації в умовах відкритого соціуму);
- 7) *енергетичність* (збагачення новими ідеями через широку взаємодію суб'єктів);
- 8) *стійкість* (тривкість, гнучкість, конструктивність стосовно швидко змінюваних умов зовнішнього середовища);
- 9) *синергічність* (здатність до позитивного зворотного зв'язку в умовах комбінованого, неупорядкованого впливу зовнішнього середовища) [3, с. 179–184].

Наведені характеристики відбивають, напевно, головну властивість систем відкритого типу, – здатність до кооперації, координації, коактивності, що є проявами коеволюції, згідно концепції самоорганізації [7, с. 14–16].

Підкреслимо, що поданий вище *перелік синергетичних рис* систем класу «інноваційні педагогічні» є *цілезумовленим продуктом* технології проектування останніх, який постає для дослідника надійним *діагностувально-прогностичним інструментом*, що виявляє свою доцільність у плані передвизначення *якості не лише створюваної системи, але й її наступних станів, та, завдяки технологічно опрацьованому стратегічному впливу, – також і якісних станів її оточення*.

Список використаної літератури

1. **Пехота О.** Педагогічна майстерність викладача сучасного університету з позицій суб'єктного підходу / О. Пехота // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – 2007. – Вип. 16. – С. 21–29.
2. **Докучаєва В. В.** Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.
3. **Докучаєва В. В.**

Проектування інноваційних систем у сучасному освітньому просторі / В. В. Докучаєва : монографія. – Луганськ. : Альма-матер, 2005. – 304 с.

4. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: монография / А. М. Саранов. – Волгоград : Перемена, 2000. – 259 с.

5. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997.

6. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – СПб., 1995. – 410 с.

7. Рузавин Г. И. Синергетика и диалектическая концепция развития / Г. И. Рузавин // Филос. науки. – 1989. – № 5. – С. 11–21.

8. Кравченко Г. Ю. Адаптивне управління розвитком інститутів післядипломної педагогічної освіти в Україні: монографія / Г. Ю. Кравченко; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – Х. : «Смугаста типографія», 2005. – 300 с.

7. Петриченко Л. О. Теоретико-методологічні засади управління якістю освіти у вищому педагогічному навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою» / Л. О. Петриченко. – Луганськ, 2014 – 44 с.

8. Штефан Л. В. Формування інноваційної культури майбутніх інженерів-педагогів: монографія / Л. В. Штефан. – Харків : «ТОВ «ІД Зебра», 2012. – 350 с.

Докучаєва В. В. Технологія проектування інноваційних педагогічних систем як стратегія впливу на майбутній стан системи та її оточення

Автор у статті обґрунтовує прогностичні можливості та функціональну придатність технології проектування інноваційних педагогічних систем для вивчення їх поведінки на постпроектувальній стадії життєвого циклу й наступної розробки стратегії впливу на стан системи та її оточення.

Ключові слова: інноваційна педагогічна система, технологія проектування, керований вплив, стратегія впливу, стан системи та її оточення, постпроектувальна стадія життєвого циклу, саморозвиток, аттрактор еволюції.

Докучаева В. В. Технология проектирования инновационных педагогических систем как стратегия влияния на будущее состояние системы и ее окружения

Автор статьи обосновывает прогностические возможности и функциональную пригодность технологии проектирования инновационных педагогических систем для изучения их поведения на постпроектировочной стадии жизненного цикла и последующей разработки стратегии влияния на состояние системы и ее окружение.

Ключевые слова: инновационная педагогическая система, технология проектирования, управляемое воздействие, стратегия

воздействия, состояние системы и ее окружения, постпроектировочная стадия жизненного цикла, саморазвитие, аттрактор эволюции.

Dokuchaeva V. Technology of Designing Innovative Educational Systems as a Strategy to Influence the Future State of the System and its Environment

The author substantiates the predictive capability and functionality of the technology to design innovative educational systems to study their behavior on postprocessing stage of the life cycle and then develop strategies for influencing the state of the system and its environment.

Key words: innovative pedagogical system, technology design, driven by the impact of strategy impact the status of the system and its environment, the post design phase of the life cycle, self-development, the attractor of evolution.

Стаття надійшла до редакції 04.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 373.2-053.4:613.7

В. В. Желанова

**ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ДОШКІЛЬНОГО
НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ
ЗДОРОВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ**

У контексті модернізації всіх ланок освіти в Україні вагоме місце приділяється дошкільній ланці освіти. Оскільки саме в умовах дошкільного закладу створюється основа гармонійного, цілісного розвитку дитини як особистості, здатної в майбутньому до розв'язання різноманітних соціальних та економічних проблем. При цьому створення умов для збереження та зміцнення здоров'я є стратегічним завданням дошкільної освіти. До того ж реалізація середовищного підходу є перспективним напрямом сучасної дошкільної освіти. Отже проблема формування здоров'язбережувального середовища ДНЗ набуває особливої актуальності та необхідності.

У сучасній науці різнобічно досліджено феномен здоров'я, розкрито гармонійну єдність фізичної, духовної та психосоціальної його сфер, визначено чинники становлення і розвитку здоров'я особистості. Зокрема, питанням охорони, збереження і зміцнення здоров'я дітей присвячено роботи Т. Андрющенко, О. Богініч, Е. Вільчовського, Л. Волкова, Н. Денисенко, О. Дубогай, О. Іванашко, Н. Лисенко, Л. Лохвицької, З. Плохій, С. Юрочкиної та інших. Процес формування

здорової особистості в період дошкільного дитинства розглянуто у студіях І. Беха, О. Кононко, В. Кузьменко, С. Кулачківської, С. Ладивір, Л. Сварковської. Проблема формування особистості дитини на засадах здорового способу життя представлена різноаспектно у дослідженнях Л. Божович, Л. Виготського, О. Запорожця, В. Котирло, Ю. Приходько, Т. Титаренко та ін.). Проблемі створення здоров'язбережувального середовища, здоров'язбережувального простору в закладах освіти присвячені праці Н. Денисенко, Б. Долинського, В. Єфімової, М. Лук'янченка, Л. Сущенко, М. Сентізової, Д. Сомова та ін. Проте питання формування здорової особистості дитини засобами здоров'язбережувального середовища дошкільного навчального закладу не було предметом спеціальних наукових розвідок.

Мета статті – проаналізувати сутність, функції та структуру здоров'язбережувального середовища ДНЗ як чинника формування здорової особистості.

В умовах катастрофічного зростання захворюваності населення нашої країни здоров'я стає найголовнішим показником безпеки та життєздатності української нації. У вирішенні зазначеної проблеми провідна роль належить освіті, зокрема її первинній ланці – дошкільній, яка на законодавчому рівні визнана фундаментом сучасної системи безперервної освіти, а головне її завдання полягає у створенні здоров'язбережувального середовища у кожному дитячому садку, формуванні здорової особистості.

Слід відзначити, що провідні українські вчені (Г. Апанасенко, Д. Венедиктов, П. Гусак, Н. Денисенко, О. Дубогай, Ю. Лісичин, В. Пономаренко, Л. Сущенко та ін.) наголошують на необхідності системного підходу до розуміння феномену здоров'я, який містить такі складові: фізичну, психічну, духовну, соціальну.

Розглянемо їх більш докладно. Показниками *фізичного здоров'я* є індивідуальні особливості анатомічної будови тіла, досконалий (за нормою) рівень фізичного розвитку органів і систем організму; *психічного здоров'я* – індивідуальні особливості психічних процесів і властивостей людини, а психічне життя індивіда характеризується певними цілями, потребами, інтересами, мотивами, стимулами, настановами, почуттями тощо і пов'язане з особливостями відчуття, мислення, характеру, здібностями дитини; *соціальне здоров'я* зумовлене економічними чинниками, стосунками індивіда із соціумом (сім'єю, організаціями, з якими створюються певні соціальні зв'язки): праця, відпочинок, побут, соціальний захист, охорона здоров'я, безпека існування тощо; показниками *духовного здоров'я* є духовний світ особистості, сприйняття духовної культури людства, освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Свідомість людини, її ментальність, життєва самоідентифікація, ставлення до сенсу життя, оцінка реалізації власних здібностей і можливостей – все це зумовлює стан духовного здоров'я індивіда. Духовна складова є своєрідною вершиною, що

акумулює все найкраще в людині, завдяки чому індивід стає гармонійною особистістю [1].

Окреслені складові здоров'я є тісно пов'язаними й в сукупності визначають стан здоров'я людини. У реальному житті майже завжди спостерігається їхній інтегрований вплив. Отже, «здоров'я – це така сукупність властивостей організму людини, а також впливу довкілля, яка гарантує оптимальний розвиток і розкриття всіх позитивних властивостей особистості, її таланту й обдарованості, забезпечення фізичної та інтелектуальної працездатності на максимально тривалий спосіб життя» [2].

Розглянемо поняття «здорова особистість». Варто відзначити, що нам імпонує визначення С. Максименка, згідно якого, особистість – це форма існування психіки людини, яка є цілісністю, здатною до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності та саморегуляції й має свій унікальний і неповторний внутрішній світ. Цілісність, унікальність особистості є першим найважливішим її атрибутом. Конструктивною є думка автора про те, що «процес діяльності взагалі (а особливо – в дитячому віці) є могутнім фактором здоров'я особистості – і соматичного, і психічного, і психологічного. Це – стан комфортний, оскільки він являє собою переживання людиною власної повноцінності, активності, приналежності до людського роду і його надбань. Набуття досвіду, формування нових способів дій не лише адаптує і приводить до виникнення нових мотивів і цінностей, воно споріднює людину з культурою і розкриває їй самій її власну потенційну безмежність. Отже, діяльність є органічно-притаманним людині явищем, формою її розвитку як особистості (О. Леонтьєв), і саме з цієї причини ми вважаємо її дійсним фактором здоров'я особистості. І коли людина не може реалізуватися в діяльності, або з якихось причин не може вчитися, це є чинником виникнення нездоров'я (аналогічно з явищем «сенсорного голоду»). Така закономірність «працює» протягом усього життя людини, але найгостріше в дитячому віці, коли формується саме психічне душевне єство як сплав соціального досвіду з власною активністю суб'єкта». Резюмуючи, С. Максименко відзначає, що здорова особистість – це людина, яка може вчиняти, як вона хоче, по-своєму; це адаптивна, усвідомлююча, трансцендентна особистість» [3].

Беручи до уваги окреслені позиції, ми розглядаємо *здоров'язбережувальне середовище* сучасного дошкільного навчального закладу як складне, багатовимірне і багатоаспектне системне поняття, сутнісна характеристика якого зводиться до розуміння його як невід'ємної складової освітнього середовища дошкільного навчального закладу, де інтегрована, цілеспрямована, освітньо-осмислена діяльність педагога-вихователя спрямовується на формування здорової особистості дошкільника.

Отже, окреслимо можливості середовища як чинника формування, зміцнення та збереження здоров'я учасників освітнього процесу дошкільного закладу на основі аналізу його компонентів.

Оскільки ми розглядаємо здоров'язбережувальне середовище як підсистему освітнього середовища [4], то вважаємо цілком правомірним адаптувати компоненти освітнього середовища до характеристики здоров'язбережувального. Відзначимо, що структуру здоров'язбережувального середовища дошкільного навчального закладу створюють такі компоненти, як-от: 1) *просторово-семантичний* (гармонія дизайну, відповідна архітектурно-естетична організація простору ДНЗ, його художньо-мистецьке оформлення, розмаїття сучасних засобів навчання, адаптація середовища до реалізації особистістю свого потенціалу в різних видах діяльності (пізнавальній, навчально-ігровій, трудовій, фізично-оздоровчій, художньо-естетичній, суспільній); 2) *змістово-методичний* (зміст освіти, відповідні нормативно-методичні та державні документи, система організації освіти); 3) *комунікативно-організаційний*, що вміщує конкретні духовно-ціннісні орієнтації суб'єктів освітнього середовища, їх статус, стиль спілкування, процес учіння тощо.

Виділені компоненти, перебуваючи у нерозривному зв'язку й тісній взаємозалежності, зумовлюють зовнішні та внутрішні зв'язки процесу формування здорової особистості дитини, що дає можливість виокремлення *функцій* здоров'язбережувального середовища. Беручи до уваги наукову позицію Н. Левінець [5], ми виокремлюємо такі функції здоров'язбережувального середовища, як-от:

- *координаційна* функція забезпечує взаємодію різних структур у питаннях збереження та зміцнення здоров'я підростаючих поколінь;
- *інтегруюча* функція спрямована на вироблення спільних підходів до організації здоров'язбережувального середовища;
- *адаптивна* – сприяє покращенню адаптаційних можливостей та функціональних можливостей організму дитини, готує до навчання в школі;
- *соціокультурна* спрямована на прилучення дітей до виробленої суспільством системи цінностей щодо здоров'я особистості, культивування здоров'язбережувальної поведінки як власної ціннісної потреби;
- *орієнтаційна* – забезпечує самовизначення дитини (відповідно до вікових можливостей) у різних сферах її життєдіяльності, допомога у пошуку адекватних шляхів вирішення різних життєвих ситуацій;
- *пропедевтична* – характеризує валеологічний супровід дитини у навчально-виховному процесі, як у змісті (сприяє формуванню валеологічних уявлень і виробленню певних практичних умінь), так і формах роботи;
- *стимулююча* – пов'язана з використанням позитивного зворотнього зв'язку, який дозволяє відстежувати зміни в особистості

дитини, зокрема і у показниках здоров'я, орієнтацію не тільки на кінцевий результат, а й на процес його досягнення

Трактування здоров'язбережувального середовища як невід'ємної складової освітнього середовища дошкільного навчального закладу, яке покликане формувати та розвивати здорову гармонійну особистість дошкільника, дозволяє вважати правомірним доповнення вище зазначеного переліку функцій *освітньою* (розвиток процесів пізнання, передача суспільно-культурних знань, забезпечення їх дієвості, зокрема у галузі здоров'язбереження), *виховною* (формування здоров'язбережувального світогляду, способів відповідної поведінки і діяльності в суспільстві, системи ідеалів, відношень, потреб, фізичної культури, тобто сукупності якостей особистості, які сприяють становленню підростаючої особистості), *розвивальною* (передбачає розвиток сенсорної, емоційно-вольової, рухової і мотиваційно-потребнісної сфер особистості засобами психолого-педагогічних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, ергономічних (територія дошкільного навчального закладу, будівлі, приміщення з обладнанням, меблями, наочними засобами, освітлювальною технікою, а також кольорове оформлення та мікроклімат, які сприятимуть активній, цілеспрямованій, різноманітній і безпечній для здоров'я діяльності й разом із тим всебічному розвитку особистості, тобто слугують забезпеченню функційного комфорту людини), естетичних умов дошкільного навчального закладу, а також *психологічно-оздоровчою* (створення позитивного психологічного клімату у межах окремої групи та дошкільного закладу загалом, використання елементів психотерапевтичної діагностики й корекції поведінки дітей, використання форм і методів оздоровчого спрямування під час навчально-пізнавальних занять та як самостійних форм розвитку дитини тощо) функціями.

Грунтуючись на єдності духовного, фізичного й соціального здоров'я ми вважаємо, що головним у здоров'язбережувальному середовищі є занурення дошкільника в особливо організований життєвий простір, що формує навички здорової поведінки, здатної забезпечити комфортність перебування дитини в соціумі, сім'ї тощо, а також розвиток діяльності, спрямованої на реалізацію потреби в саморусі.

Таким чином, беручи до уваги вище окреслені позиції та наукові розвідки сучасних українських учених в галузі дошкілля (О. Богініч, О. Кононко, О. Кочерги, М. Машовець) робимо висновок про те, що здорова особистість синтезує й гармонійно поєднує поняття «здоров'я» у сукупності всіх його складових, а сутність здоров'язбережувального середовища полягає у створенні психологічно комфортних умов перебування дитини у дошкільному навчальному закладі, які задовольняють потребу всебічного розвитку, саморуху особистості. Ураховуючи складність й багатоаспектність досліджуваного феномену, подальших наукових розвідок потребує питання щодо підготовки майбутніх вихователів до створення здоров'язбережувального середовища у ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні. – К., Освіта, 1994. – 94 с.
3. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості: Наукова монографія / С. Д. Максименко – К. : ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
4. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.
5. Левінець Н. В. Здоров'язбережувальний освітній простір дошкільного навчального закладу / Н. В. Левінець // Личность в едином образовательном пространстве : сб. науч. статей I Междунар. Образоват. форума – Запорожье, 2010. – 288 с.

Желанова В. В. Здоров'язбережувальне середовище дошкільного навчального закладу як чинник формування здорової особистості дитини

У статті розкриваються питання формування здорової особистості дитини дошкільного віку. Акцентується увага на аналізі змістової сутності понять «здоров'я», «здорова особистість», «здоров'язбережувальне середовище». Наголошується на цілісності погляду на здоров'я у взаємозв'язку його складових. На основі аналізу компонентів і функцій здоров'язбережувального середовища окреслено його можливості як чинника формування, зміцнення та збереження здоров'я учасників освітнього процесу в дошкільному навчальному закладі.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальне середовище, здорова особистість, дошкільний навчальний заклад, діти дошкільного віку.

Желанова В. В. Здоровьесберегательная среда дошкольного образовательного учреждения как фактор формирования здоровой личности ребенка

В статье раскрываются вопросы формирования здоровой личности ребенка дошкольного возраста. Акцентируется внимание на анализе содержательной сущности понятий «здоровье», «здоровьесберегательная среда», «здоровая личность». Отмечается целостность взглядов на здоровье, взаимосвязи его составляющих. На основе анализа компонентов и функций здоровьесберегательной среды обозначены ее возможности как фактора формирования, укрепления и сохранения здоровья участников образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесберегательная среда, здоровая личность, дошкольное образовательное учреждение, дети дошкольного возраста.

Zhelanova V. Health care Environment of Preschool Educational Institutions as a Factor of Forming Child's Health Personality

The paper highlights the problems of forming child's healthy personality by means of health care environment of preschool educational institutions. The attention is accentuated on the integrated look to health. There are four main components of health: physical (individual features of anatomic build, perfect (after norm) level of physical development of organs and systems of organism), psychical (certain goals, necessities, interests, reasons), spiritual (spiritual world of personality, perception of humanity spiritual culture, education, science, art, religion, moral, ethics; selfconsciousness, mentality, vital self-definition, attitude toward sense of life, estimation of realization own capabilities and possibilities), social (economical factors, relationships with society; labour, rest, way of life, social defence, health protection, safety existence and etc.). These components are closely connected and are determining the harmonic state of man's health. There is almost always their integrated influence in the real life. Thus, a health is such total combination of properties of a living organism and also influences of environment, that guarantees optimal development, growth and opening of all positive properties of personality, her talents and gifts, providing physical and intellectual capacity to the maximally long-term way of life. From that point of view we consider the health care environment of modern preschool educational institutions as difficult, multidimensional and polysyllabic system, where the purposeful, educationally-premeditated activity of teacher-educator are directed to forming healthy personality of preschool child.

Key words: health, health care environment, healthy person, preschool educational institutions, preschool children.

Стаття надійшла до редакції 31.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 37.013.42

Н. А. Литвинова, С. В. Тунтуєва

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ДОПОМОГА ДІТЯМ ТА ЇХ СІМ'ЯМ В УМОВАХ СУСПІЛЬНОЇ КРИЗИ ТА ЗБРОЙНОГО КОНФЛІКТУ В КРАЇНІ

Непередбачувана та неочікувана окупація частини території України, військовий конфлікт та бойові дії стали частиною щоденного життя. Події в державі не оминули нікого. Більше ста захисників України були вбиті під час Майдану в січні–лютому 2014 року. Від рук терористичних угруповань загинуло більше 7500 осіб, з них більше

720 жінок і дівчат. Більше 1500 осіб – це ті, хто зникли безвісти. Близько 5 мільйонів осіб перебувають на території конфлікту. Кількість поранених серед військових та цивільних оцінюється приблизно в 16 385 осіб (з них більше 180 дітей) [1]. Вони повертаються у свої сім'ї, де зустрічають їх по різному.

Наслідком окупації та війни стали близько півтора мільйона вимушених переселенців з Автономної Республіки Крим, Донецької та Луганської областей, яких називають внутрішньо переміщеними особами.

Тисячі людей були змушені покинути свої будинки й переїхати на безпечні території, рятуючи свої життя і життя своїх дітей. Тікаючи від війни та смерті, люди виїжджали в самий розпал бойових дій, часто не маючи можливості взяти з собою найнеобхідніше. Їм потрібно було пристосуватися до нових умов життя, нового соціального та культурного оточення, нового міста чи селища, де багато чого є незнайомим. Необхідно подолати страх, невіру, розпач, депресію та агресію, щоб продовжувати своє життя в нових умовах.

Спостерігаються проблеми в громадян, які живуть в громадах, що прийняли велику кількість переселенців та продовжують їх приймати. Це Харківська (більше 171 500 осіб), Дніпропетровська (більше 74 тис. осіб), Запорізька (більше 92 тис. осіб), Київська (більше 40 тис. осіб), Одеська області (близько 26 тис. осіб), м. Київ (близько 94 тис. осіб) [1]. Але й у інших областях України цифри величезні. Більше 14 тис. осіб у Сумській, більше 12 тис. у Вінницькій та Черкаській областях. Проблеми мають і діти, і дорослі. Але вони переживають та вирішують їх по-різному, справляючись чи не справляючись з ними. Усі вони потребують допомоги. Мова не лише про допомогу у задоволенні базових життєвих потреб – в житлі, одязі, їжі, медичному обслуговуванні або допомогу в пошуку роботи, влаштування дитини до дитячого садочку чи школи, у відновленні чи отриманні необхідних документів, психологічній підтримці тощо.

Потреби та проблеми ВПО у різних країнах світу вивчали Е. Ліндгрєн, К. Лай та Б. Толіашвілі. За їх визначенням, переміщення порушує соціальну екологію людини, зумовлює депривацію, соціальне виключення, посилює ризики насильства та виникнення психологічної «пастки бідності» (пастки утриманства), і тому зумовлює потребу в допомозі з боку соціальних працівників. Проблеми соціально-педагогічної та психологічної роботи з внутрішньо переміщеними особами у конфліктний та постконфліктний період досліджувалися Н.Бочкорем, Є. Дубровською, О. Залеською, К. Левченко. Питання безпеки та можливості отримання соціальної підтримки в період конфлікту в Україні розглядали В. Андрєєнкова, Т. Войцях, Л. Ковальчук.

Відповідно до керівних норм ООН з питання про переміщення осіб всередині країни, переміщеними всередині країни особами (або внутрішньо переміщеними особами) вважаються особи або групи осіб, які були змушені покинути або залишити свої будинки чи місця

звичайного проживання, зокрема, в результаті або задля уникнення наслідків збройного конфлікту, повсюдних проявів насильства, порушень прав людини, стихійних або викликаних діяльністю людини лих, і які не перетинали визнаних міжнародною спільнотою державних кордонів. На рівні ООН діє інститут Спеціального доповідача ООН з прав внутрішньо переміщених осіб. В Україні прийнято Закон України від 22.11.2014 №4490а-1 «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» [2], який визначає, що внутрішньо переміщеними особами вважають громадян України, які постійно проживають на території України, яких змусили або які самостійно покинули своє місце проживання, у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру. Аналіз дзвінків, які надходять на Національну дитячу «гарячу лінію» та Національну «гарячу лінію» з протидії домашньому насильству, торгівлі людьми та гендерній дискримінації, показує, що ця група людей стикається з цілою низкою проблем, які мають вирішуватися в тісній взаємодії всіх відповідальних державних структур, громадських організацій та громади. Зокрема, це проблеми відвідування дітьми шкіл та дитячих садків, отримання медичної допомоги, належних умов проживання, отримання соціальних виплат для матерів та дітей, проведення ЗНО та вступу до вищих навчальних закладів, права власності на майно, отримання пенсій та інших соціальних виплат.

Відповідно до статистичних даних Департаменту соціального захисту населення Луганської обласної військово-цивільної адміністрації, в Старобільському районі на початок вересня 2014 року зареєстровано близько 17,0 тисяч внутрішньо переміщених осіб, з яких діти складають близько 2,0 тисяч осіб. Внаслідок складної соціально-політичної ситуації в країні серед учнівської молоді та інших учасників навчально-виховного процесу розповсюджують такі психологічні проблеми, як гострі емоційні розлади, реактивні стани, переживання втрати близьких, дезорієнтація та панічні напади. У соціально-педагогічній та психологічній роботі з особливо вразливими соціальними категоріями громадян важливо пам'ятати, що вони можуть мати специфічні проблеми. Саме тому вже другий рік поспіль, в межах співпраці кафедри соціальної педагогіки державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” з Науково-дослідним центром з проблем соціальної педагогіки та соціальної роботи Національної академії педагогічних наук України відбувається реалізація спільного проекту з Міжнародною благодійною організацією «SOS Children's Villages International» (Австрія), Луганської облдержадміністрації, Луганської обласної ради, в рамках якого реалізується Комплексна програма підтримки сімей та захисту прав дітей «СОС Дитяче містечко».

На даний момент спеціалісти «МБО «БФ «СОС Дитяче містечко» взяли під супровід 150 родин, в яких виховується 200 дітей. з метою допомоги сім'ям тимчасових переселенців із зони проведення АТО, сім'ям у СЖО. 154 дітей із сімей СЖО та 14 дітей із ДБСТ та прийомних сімей (ПС), які залишилися у м. Луганськ;

В такий складній ситуації співробітництво кафедри соціальної педагогіки ЛНУ та благодійної організації для багатьох сімей з дітьми зі статусом внутрішньо переміщених осіб відкрило нові можливості та стала запорукою становлення та стабільності. Наприкінці 2014 року Міжнародною благодійною організацією «Благодійний фонд «СОС Дитяче містечко» проведено дослідження (On-Site Survey Data) з метою виявлення сильних сторін і потреб громад на півночі Луганської області.

Відповідно до вимог листа Міністерства освіти і науки України від 25.07.2014 р. № 1/9-374 «Стан та особливості діяльності психологічної служби системи освіти у 2014-2015 навчальному році» [5] соціальні педагоги повинні вжити низку організаційних заходів щодо забезпечення основних прав і свобод дітей. Зокрема мова йде про сприяння оперативній підготовці необхідних документів для встановлення статусу дитини, визначення її головних потреб, знаходження додаткових ресурсів в громаді, різних інституціях для їх задоволення. Важливим також є сприяння влаштуванню дитини, яка була свідком військових дій та стала сиротою, у прийомні сім'ї. Слід також пам'ятати, що психологічне травмування такої дитини може проявлятися через певний час, тому необхідно приділити належну увагу забезпеченню її соціально-психологічного супроводу у співпраці із практичних психологом. Існує спектр проблем, які потребують вузькоспеціалізованих знань і умінь, а отже, може надаватися лише фаховими психологами. Тому з перших днів евакуації викладачі кафедр психології та соціальної педагогіки ІПП надавали психологічну та соціально-педагогічну підтримку дітям та їх батькам зі статусом ВПО. До проблем, які спостерігалися у дітей-переселенців, належали:

- 1) порушення когнітивних процесів (погіршення пам'яті, труднощі концентрації уваги, розлади мислення);
- 2) невротичні реакції (стресове виснаження, фобічні реакції, порушення сну й апетиту);
- 3) функціональні розлади (регрес поведінки і психосоматичні розлади);
- 4) емоційні й поведінкові порушення (реакції протесту, підвищена плаксивість і капризність, часті зміни настрою);
- 5) проблеми пов'язані із спілкуванням (несформованість адекватних соціально-комунікативних навичок, страх і недовіра або агресія і дратівливість стосовно оточення, можлива надмірна залежність від думок оточуючих);

б) порушення взаємовідносин у сім'ї, коли зміна соціальної ситуації й обов'язків у сім'ї часто змушує дітей і підлітків «включатися» в дорослі проблеми (до яких вони можуть бути не готові).

Особливі труднощі переживають діти-переселенці підліткового віку, який є найважливішим етапом у формуванні і розвитку ідентичності. Переселенці займають маргінальне положення у приймаючому середовищі. З одного боку, якщо підлітки не входять у соціальну мережу земляків, то їм доволі важко сформувати позитивне ставлення до себе. А з іншого – традиції й стиль життя, які пропагують члени такої мережі можуть суперечити нормам приймаючого середовища. Як результат, підліток може відчувати відчуження й дезорієнтацію.

Майже всі діти-переселенці мають досвід життєвих потрясінь і потребують допомоги з відновлення їхнього психологічного та соціального здоров'я.

Серед основних проблем, з якими стикаються діти-переселенці, фахівці кафедр соціальної педагогіки та психології вказують на такі: розірвані сім'ї і пов'язані з цим такі складнощі як дефіцит можливостей працевлаштування для батьків, тягар обов'язків єдиного годувальника, обмежений доступ до послуг денного догляду і дошкільних закладів, нестача спілкування з батьками; незадовільний стан забезпечення продовольчими і непродовольчими товарами сімей внутрішньо переміщених осіб, особливо з малолітніми та новонародженими дітьми; погані умови проживання і брак особистих речей; обмежений доступ до діагностичних, спеціалізованих і профілактичних медичних послуг, особливо у сільській місцевості; обмежена свобода пересування до місця попереднього проживання і, як результат, необхідність перетинати контактну лінію для отримання документів про освіту, пов'язана з цим підвищена небезпека тощо; обмежена у деяких районах спроможність дитячих дошкільних закладів на прийом дітей-переселенців; психологічні травми і необхідність у соціальній адаптації до нового середовища; потреба у забезпеченні поглибленого або спеціалізованого навчання (музика, спорт, мистецтво, мови) [7, с. 96–97].

В зазначених умовах для співробітників благодійної організації для роботи з сім'ями, які мають дітей, було адаптовано дві провідні технології соціальної роботи: технологія ведення випадку для сімей з дітьми, які опинились у складних життєвих обставинах та технологія соціального супроводження для сімей, які взяли на виховання та спільне проживання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

Технологія ведення випадку є оптимальним варіантом здійснення соціально-педагогічної роботи з конкретною проблемною ситуацією, яка об'єднує в собі моніторинг ситуації сім'ї з дітьми, дозволяє залучити інші інституції та координувати діяльність всіх сторін з метою розв'язання психологічних, міжособистісних, соціальних проблем сім'ї та дитини/дітей зокрема, а також соціального оточення.

Робота з сім'ями щодо їхнього укріплення розглядається як процес надання послуг, спрямований на подолання складних життєвих обставин і вироблення внутрішніх механізмів вирішення проблеми. Зміцнення й збереження сім'ї розглядається як найкращий спосіб сприяння гармонійному розвитку дітей, здатний не допустити вилучення дитини з біологічної сім'ї та розлучення з рідними батьками.

Робота соціального педагога в громадській організації «Благодійний фонд «СОС Дитячі містечка» потребує активного використання дієвих технологій соціальної роботи. Проблеми, з якими так чи інакше працює соціальний педагог, пов'язані з сім'єю, захистом прав та інтересів дитини в ній, охороною здоров'я, дотриманням основних соціально-правових потреб дитини, сприяння її успішній соціальній адаптації, задоволенні потреби неповнолітніх в розвитку й самореалізації. Місія та мета соціально-педагогічної служби громадської організації: організувати і забезпечити профілактику, корекцію та розвиток сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах і де є ризик втрати дитиною батьківського піклування, та дітям, які втратили батьківську опіку, і їх сім'ям. Слід зазначити, що деякі сім'ї потребують постійного фахового консультування та супроводу для успішної адаптації та подальшої успішної соціалізації, розвитку в них дітей.

Безумовно, що робота соціального педагога повинна бути спрямована на становлення особистості кожної дитини та підлітка даної установи, на створення педагогічно доцільного середовища їх розвитку. Одним з аспектів соціально-педагогічної функції соціального педагога фонду є розвиток когнітивних навичок, подолання труднощів у навчанні та спілкуванні з оточуючими, реалізація потреб та інтересів дітей, цілеспрямований вплив на поведінку дітей та їх батьків. Але, в першу чергу, в полі зору спеціаліста із соціально-педагогічних послуг в громадському закладі є: своєчасне виявлення дітей чи сімей, які потребують цільового соціально-педагогічного супроводу з питань захисту прав дитини та її законних інтересів, забезпечення життєво важливих потреб дитини, вивчення умов життя, виховання і розвитку дитини (в т.ч. дітей, які пережили (переживають) втрату батьків або близьких родичів внаслідок військових лій, із числа внутрішньо-переміщених осіб, із сімей АТО, дітей з сімей соціально вразливих категорій та ін.); створення сприятливого соціально-психологічного клімату, атмосфери уваги, співчуття і співпраці у сімейному середовищі та в дитячому колективі в цілому; формування в учасників проекту «Укріплення сімей» навичок безпечної поведінки у ситуаціях ризику, з мінної безпеки; виявлення та активація особистісних ресурсів дитини чи підлітка, сприяння формуванню більш гнучких соціально-адаптивних форм поведінки; проведення індивідуальної та групової просвітницької та профілактичної роботи як з дітьми, так і з батьками, впровадження профілактичних програм, спрямованих на формування вмінь пережити втрату, моделей безпечної поведінки в ситуації ризику, формування й

розвиток важливих життєвих компетенцій, критичного мислення у дітей та дорослих, тощо; сприяння адаптації дітей в нових умовах; оптимізація змісту і форм соціально-педагогічної та правової просвіти дітей і батьків, соціального оточення, яке опікується дітьми; здійснення посередництва між сім'ями або дитиною та навчальними закладами, громадою, застосування між секторальної взаємодії і мультидисциплінарного підходу до вирішення актуальних питань соціально-педагогічної роботи з дітьми, які пережили втрату батьків або близьких родичів внаслідок військових дій тощо.

Важливо розуміти, що соціально-педагогічна робота з дітьми, які пережили травмуючі події, носить в першу чергу захисний і профілактичний характер та спрямована на забезпечення дотримання прав дитини, на попередження й протидію негативним факторам, які спричиняють або можуть спричинити поглиблення кризового стану. Слід також пам'ятати, що психологічне травмування такої дитини може проявитися через певний час, тому необхідно приділяти увагу забезпеченню її соціально-психологічного супроводу у співпраці із практичним психологом.

Запорукою успішного виховання та розвитку дитини є співпраця соціального педагога з батьками, оскільки саме сім'я передусім впливає на процес розвитку особистості дитини. Формування навичок усвідомленого батьківства, є умовою повноцінного розвитку дитини та реалізації прав дитини в сім'ї. Під час індивідуальних консультацій ми розглядаємо різні запити: проблема взаємин батьків з дітьми, батьківських позицій, сімейні конфлікти, підготовка до школи, особливості розвитку дітей в конкретний віковий період, дитячі капризи, страхи, агресивність, неслухняність, дозвілля в сім'ї та інші. Зазначимо, що важливим чинником успішного здійснення соціально-педагогічної допомоги сім'ям з дітьми, які опинилися у складних життєвих обставинах є скоординована взаємодія команди фахівців благодійної організації «Луганське обласне відділення «Міжнародної благодійної організації «Благодійний фонд «СОС Дитяче містечко».

За час співробітництва вніз з Міжнародною організацією у 2015 році було реалізовано нові соціальні проекти: «Укріплення громад для забезпечення потреб вразливих сімей на півночі Луганської області» (за підтримки ЮНІСЕФ) та «Надання кваліфікованих соціально-психологічних послуг внутрішньо переміщеним дітям та сім'ям у Старобільську та Северодонецьку Луганської області» (за підтримки Уряду Японії та Програми розвитку ООН в Україні). За даними фахівців Інституту соціальної та політичної психології НАПН України особливо психотравмуючими військові дії стають для дітей, які змушені змінювати місце проживання і отримують статус «переселенців». Діти-переселенці повсякчас зустрічаються із травматичними і стресовими чинниками, які зазвичай порушують процес особистісного розвитку – пережитий травматичний досвід впливає на когнітивні процеси, особливості

поведінки, міжособистісні відносини, самооцінку і, світогляд загалом. Травмуючі обставини залишають дитину без стабільного, безпечного і підтримуючого оточення, яке є необхідним для нормального розвитку. Навіть якщо сім'я переїхала на нове місце в повному складі, дорослі не можуть приділяти вихованню і проблемам дітей стільки ж уваги, скільки приділяли раніше. Батьки, самі переживаючи тяжкий стрес і кризу ідентичності, не завжди здатні виконувати звичні сімейні ролі. Вони часто не мають сил, щоб допомогти своїм дітям. Із втратою найближчого оточення (близьких, родичів, сусідів), сім'я втрачає значну частину соціальної підтримки.

Таким чином, дослідження потреб сімей з дітьми, які мають статус внутрішньо переміщених осіб, та місцевих сімей з дітьми з числа тих, що опинились у складних життєвих обставинах, та сімейних форм виховання дозволило виявити коло їх найбільш актуальних потреб, а також обрати ефективні технології соціально-педагогічної роботи. Засоби соціально-педагогічної, психологічної роботи та ресурси благодійної організації спрямовані на подолання складних життєвих обставин, підвищення батьківського потенціалу та рівня соціальної адаптованості в громаді.

Подальшого дослідження вимагають питання профілактики професійної деформації спеціалістів «допомогаючих» професій: соціальних працівників/педагогів, психологів.

Список використаної літератури

1. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : метод. реком. / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. – К. : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. – 84 с. **2. Закон** України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо-переміщених осіб» [Електронний ресурс] : Верховна Рада України; **3. Закон** від 20.10.2014 № 1706-VII. – Режим доступу <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>. **4. Капська А. Й.** Соціальна робота : [Навч. посібник] / А. Й. Капська. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с. **5. Закон** України «Про забезпечення прав і свобод громадян та правовий режим на тимчасово окупованій території України» від 15.04.2014 р. // В ВРУ. – 2014. – № 26. – Ст. 892. **6. Правові** питання щодо тимчасового розміщення та допомоги громадянам України – внутрішньо переміщеним особам, стосовно реєстрації, майнових питань, соціальної допомоги, реєстрації підприємницької діяльності, освіти та інших питань. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://unhcr.org.ua/en/2011-08-26-06-58-56/newsarchive/2-uncategorised/1293-vnutrishno-peremishcheni-osobi>. **7. Щорічна** державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2014 року: «Дотримання прав дітей в умовах збройного конфлікту» / Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики; [Аксьонова С. Ю., Вакуленко О. В., Васильєв О. А. та ін.]. – К., 2015. – 160 с. **8. Семигіна Т. В.** Соціальна

підтримки внутрішньо переміщених осіб / Т. В. Семигіна, Н. Є. Гусак, С. О. Трухан // Український соціум. – 2015. – № 2 (53). – С. 65–72.

Литвинова Н. А., Тунтуєва С. В. Соціально-педагогічна допомога дітям та їх сім'ям в умовах суспільної кризи та збройного конфлікту в країні

У статті розкрито особливості соціально-педагогічної та психологічної роботи з внутрішньо переміщеними особами у конфліктний та постконфліктний період. Охарактеризовано проблеми, з якими стикаються діти-переселенці. Визначено провідні технології соціально-педагогічної роботи з конкретною проблемною ситуацією. Висвітлено результати співпраці кафедри соціальної педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка та Міжнародної благодійної організації «Благодійний фонд «СОС Дитяче містечко».

Ключові слова: дитина, внутрішньо переміщені особи, соціально-педагогічна допомога, ресурси, благодійна організація.

Литвинова Н. А., Тунтуева С. В. Социально-педагогическая помощь детям и их семьям в условиях общественного кризиса и вооруженного конфликта в стране

В статье раскрыты особенности социально-педагогической и психологической работы с внутренне перемещенными лицами в конфликтный и постконфликтный период. Охарактеризованы проблемы, с которыми сталкиваются дети-переселенцы. Определены ведущие технологии социально-педагогической работы с конкретной проблемной ситуацией. Освещены результаты сотрудничества кафедры социальной педагогики Луганского национального университета имени Тараса Шевченко и Международной благотворительной организации «Благотворительный фонд «СОС Детская деревня».

Ключевые слова: ребенок, внутренне перемещенные лица, социально-педагогическая помощь, ресурсы, благотворительная организация.

Lytvynova N., Tuntuieva S. Socio-pedagogical Assistance to Children and their Families in Conditions of Social Crisis and Armed Conflict in the Country

The article reveals peculiarities of socio-pedagogical and psychological work with displaced persons in conflict and post-conflict period. Describes the problems faced by internally displaced children. Traumatic circumstances leave a child without a stable, safe and supportive environment that is necessary for normal development. Even if the family moved to a new place in full strength, adults are unable to pay education and children's issues as much attention as was paid before. Parents who themselves are experiencing heavy stress and crisis of identity are not always able to perform the usual family

roles. They often do not have the strength to help their children. With the loss of nearest environment (family, relatives, neighbors), the family loses a significant portion of social support.

Identified leading technologies of socio-pedagogical work with a specific problem situation. Considers the results of cooperation of the Department of social pedagogy of Luhansk Taras Shevchenko National University and the International charitable organization „Charitable Foundation „SOS Children’s village”.

Key words: child, internally displaced persons, socio-pedagogical assistance, resources, charitable organization.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 316.613.5

О. А. Акименко

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Нарастание глобальных изменений в обществе побуждает каждого человека разбираться в происходящем, вырабатывать собственное отношение к нему и самому принимать жизненно важные решения во всех сферах своей жизни, что делает проблему самоопределения актуальной.

Ранее существовало мнение о том, что что-то или кто-то может определять жизнь другого человека, и человека приучали к тому, что внешнее может быть для человека умом, честью и совестью («Партия – ум, честь и совесть нашей эпохи»). В последнее время все больше осознается роль и значение внутреннего и сущностного в жизни.

Самоопределение как феномен всегда было в поле зрения человеческой цивилизации. По мере развития цивилизации менялись объяснения и подходы к пониманию самоопределения. В каждый конкретный исторический период в него вкладывалось то, что было наиболее важно и значимо для данного народа, культуры. В каждую историческую эпоху в данном феномене открывалось нечто новое, неизведанное, что дополняло и расширяло видение и понимание данного явления.

Феномен самоопределения всегда был связан с необходимостью определиться по отношению к внешнему, внутреннему и сущностному, с поиском значимого для настоящего алгоритма их взаимодействия. Самоопределение интересовало сообщество и человека всегда и было связано с поиском и организацией пути жизни. Первоначально данный феномен изучали в рамках жизни как целостного процесса, стремясь соотносить особенности личности с сущностным.

Позднее проблему стали рассматривать как соотношение внешнего и внутреннего. Определяющим в этот период была необходимость успешного приспособления к сложившимся обстоятельствам, поэтому приоритет в самоопределении перешел к внутреннему.

Как отмечают И. Морозова, Н. Будич и другие авторы, большинство исследователей проблемы самоопределения рассматривают его во взаимосвязи со степенью свободы человека от внешних и внутренних условий. По степени свободы личности от внешних и внутренних условий авторы предлагают различать:

- теории «крайнего детерминизма», когда с позиции авторов личностное самоопределение невозможно (З. Фрейд, Б. Скиннер);
- теории «умеренного детерминизма», когда авторы признают определенное взаимодействие внешних и внутренних условий (Э. Эриксон, Э. Фромм, В. Франкл, Р. Мей, Дж. Келли, А. Бандура);
- теории, «отрицающие влияние внешних и внутренних условий», когда авторы обращают внимание на некий иной потенциал, который имеет отношение к личности (А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс, Ш. Бюлер);
- теории классического детерминизма, основанные на принципе детерминизма С. Рубинштейна, которые рассматривают проблему личностного самоопределения на стыке взаимодействия личности и общества (к ним относятся все авторы отечественной психологической науки).

В рамках данного направления выделяют три основных подхода:

- в первом определяющим является нахождение личностью своей «внутренней сути», благодаря чему личность определяет свое собственное отношение к жизни и свое место в ней (Н. Пряжников, Т. Буякас);
- во втором процесс личностного самоопределения описывается через выбор с последующей его реализацией в деятельности (Л. Божович, М. Шибалева, В. Сафин);
- в третьем личностное самоопределение рассматривается как процесс, подразумевающий «поиск смысла и цели своего существования» (М. Гинзбург и др.);
- теории «постклассического» детерминизма на основе системного подхода предлагают пути преодоления дихотомии внешнего-внутреннего через рассмотрение их связи внутри системы, центром которой является человек (В. Ключко, Э. Галажинский) [2].

Проблеме самоопределения личности уделяется довольно много внимания в психологии (М. Гинзбург, 1988, 1994; Л. Божович, 1986; Е. Борисова, 1995; Е. Климов, 1993, 1996; Н. Пряжников, 1995, 1996; И. Кузнецов, 2000, 2003; Е. Литвинова, 1992 и др.). В этих работах отмечается значимость, сложность и многоплановость процесса самоопределения. В психологической литературе самоопределение личности рассматривается не только как самостоятельный объект научного исследования, но и как важный компонент в решении широкого спектра прикладных задач.

Наиболее общее представление о содержании данного понятия можно найти в словаре С. Ожегова (1987), где «самоопределение» трактуется как процесс определения своего места в жизни, в обществе, осознания своих интересов [3].

В. Климов отмечает, что в самом общем виде самоопределение – это процесс и результат обретения личностью своей собственной

сущности, превращения индивида в индивидуальность, занимающую ясно выраженную жизненную позицию [4, с. 111].

Ряд авторов самоопределение связывают с образом себя (идентичность, Э. Эриксон), который определяет богатство отношений личности к окружающему миру и вытекающим из этого воспроизводимые формы поведения.

Очень часто самоопределение связывают с ориентацией на будущее, это означает выбор жизненной позиции, которая зависит от того, какую систему ценностей изберет или «наработает» личность, что станет ее «символом веры».

М. Гинзбург считает, что определение себя в обществе как личности есть определение смысла своего существования

И. Морозова, Н. Будич считают, что личностное самоопределение включает в себя не только поиск и обретение идентичности, но и постановку целей, нахождение смысла жизни и конструирование своего жизненного пути [2].

До последнего времени самоопределение чаще соотносили, в основном, с профессиональной деятельностью, все другие аспекты самоопределения носили и носят формальный и декларативный характер.

Анализ многочисленных работ по самоопределению позволяет выделить основополагающие компоненты самоопределения [3].

Активно-деятельностный компонент самоопределения был предложен в работах С. Рубинштейна (1973, 1989) и его последователей. Введя понятие «субъекта жизненного пути» и анализируя проблему детерминации поведения, данный автор обращает внимание на внутреннюю обусловленность, через которую преломляются внешние воздействия. Самоопределение он рассматривает как *самодетерминацию*, как собственную активность личности, которая выражается в реальных действиях, способствует формированию и развитию внутренних условий, которые создают возможность дальнейшего самоопределения [5].

Самоопределение как собственно психологическую деятельность, направленную на преобразование внутренней психологической структуры личности предлагает рассматривать И. Кузнецов (2000). Он считает, что это особая деятельность личности, которая выражается в двух смысловых планах каждого человеческого действия – во внешнем предметном и во внутреннем психологическом.

На ценностно-смысловой компонент самоопределения обратила внимание Т. Буякас (2002). С ее точки зрения, в процессе личностного самоопределения появляется способность полностью опираться на себя и делать самостоятельный выбор, что позволяет человеку «пробудиться для жизни» и обрести самостоятельность. В результате внутри возникает некая «целостность» и «полнота», отражающая смысловую сферу субъекта, «которая начинает звучать для него как голос внутренней необходимости» (Т. Буякас, 2002. с. 32).

Результативный и процессуальный компонент самоопределения выделила В. Бодрова (2001).

Результативный компонент самоопределения связан с усвоением, закреплением и проявлением смысловых личностных образований и проявляется в изменении и развитии личности. Процессуальный компонент рассматривает самоопределение как самостоятельную форму активности, направленную на определение и формирование смысло-жизненных ориентаций личности.

Самоопределение как личностное новообразование было предложено (Л. Божович, 1986), она связывала его с формированием внутренней позиции человека, которое было направлено на определение смысла своего существования, построение жизненных планов и профессиональное самоопределение.

На пространственно-временной компонент самоопределения обратил внимание М. Гинзбург (1994), соотнося его с профессиональным самоопределением личности. У него пространственно-временная плоскость отражает «реальное действовање» как средство реализации принятых ценностей и смыслов. В данном компоненте автор выделяет три составляющие – прошлое, настоящее и будущее – которые присутствуют и определяют «жизненное поле личности». Под «жизненным полем личности» автор понимает «совокупность индивидуальных ценностей и смыслов и пространства реального действоваания – актуального и потенциального, охватывающего прошлое, настоящее и будущее» (М. Гинзбург, 1994, с. 46).

По мнению автора, прошлое существует как воплощение опыта, настоящее отражает действительность и предполагает саморазвитие, а будущее существует как проект, обеспечение смысловой и временной перспективы. Личностное самоопределение рассматривается им как «содержательное конструирование человеком своего жизненного поля, включающего в себя как совокупность индивидуальных жизненных смыслов, так и пространство реального действия (актуального и потенциального)» (Гинзбург, 1994, с. 47).

Данный компонент, как отмечает Е. Головаха (1988), связан с формированием жизненной перспективы личности, под которой автор понимает «целостную картину будущего в сложной противоречивой взаимосвязи программируемых и ожидаемых событий, с которыми человек связывает социальную ценность и индивидуальный смысл своей жизни» (Е. Головаха, 1988, с. 26).

Личностно-временным образованием самоопределения является понятие жизненного пути (Ковалев, 1988), который формируется в результате самоопределения. С другой стороны, именно на жизненном пути происходит самоопределение личности [3].

Как отмечает Д. Григоренко, целостность самоопределения личности всегда предполагает задействованность в процессе самоопределения волевой, эмоциональной и интеллектуальной сферы

человека, а также его неокончателность. («Самоопределение всегда нужно воспроизводить и переосуществлять», М. Хайдеггер) [1].

Термин «самоопределение» употребляется в самых различных значениях. Обычно выделяют самоопределение социальное, жизненное, профессиональное, ценностное, семейное и т.д. При этом используя идентичные термины, вкладывают в них различное содержание.

Мы разделяем мнение А. Марковой (1996) и других авторов, которые рассматривают самоопределение как сложный, многоступенчатый процесс развития человека, структурными элементами которого являются разные виды самоопределения. И разделяем точку зрения М. Гинзбурга, Е. Литвинова и других о том, что «личностное самоопределение является генетически исходным, определяющим развитие всех других видов самоопределения».

С нашей точки зрения, данные, полученные разными исследователями, не противоречат, а скорее дополняют друг друга, так как позволяют рассматривать самоопределение во всем его многообразии, сложности и многоаспектности.

В последнее время все чаще признают, что человек – субъект собственной жизни, и наравне с профессиональным, гражданским, нравственным самоопределением начинают выделять жизненное самоопределение как инструмент принципиально иного уровня организации жизненного пути в социокультурном пространстве.

Мы считаем, что для более полного понимания самоопределения личности важно выйти за рамки биосреды вида и признать органическую, информационно-энергетическую картину бытия. Посмотреть на жизнь как на целостный космический процесс, а на окружающий мир – как на условие, средство, результат процесса внутреннего преобразования личности, соотнося понятие самоопределения личности не только с внутренним миром человека, но и с внешним Миром.

Мы рассматриваем самоопределение как путь осознания и реализации своего предназначения, который предполагает не только определение своего смысла существования, но и осознанное прохождение своего жизненного пути, поэтому мы выделяем три фактора самоопределения личности: внешнее, внутреннее и сущностное. Внешнее это предложенный образ человека и мира, принятый образ жизни; внутреннее это сформированная субъектность личности и сущностное – это предназначение, которое есть у каждого.

Понятие «предназначение» ввел К. Юнг в статье «О становлении личности». Он рассматривал предназначение как важнейший фактор, позволяющий человеку избрать собственный путь как некий сущностный, внутренний, собственный закон, которому невозможно не подчиниться. И говорил о предназначении как о части психического, приходящего к человеку из его глубин и позволяющего человеку стать личностью в истинном смысле этого слова. Именно предназначение позволяет человеку преодолеть рутину жизни и является прорывом

творческих сил, дремлющих в нем, позволяет человеку стать сознательной личностью, способной принимать решения и осознанно созидать свою жизнь, делая ее конструктивной, успешной и радостной. Автор обращает внимание на то, что каждый имеет собственный, данный ему от рождения закон жизни, и у каждого есть возможность следовать этому закону и, таким образом, стать личностью, т.е. достичь своей целостности, тот же, кто отказывается, становится добычей слепого потока событий и уничтожается. Прорываясь к своему предназначению («взрывая» объективно-психическое изнутри), человек выбирает иное качество и содержание своего существования и проявления в Мире. Поэтому самоопределение и развитие человека определяется его выбором – принять свою судьбу или отказаться от нее. По мере того, как человек изменяет собственному закону (своему предназначению), он упускает возможность стать личностью и теряет смысл своей жизни.

К. Юнг один из первых обратил внимание на иную меру сложности и многоплановости человека, на закономерности самоопределения личности, особенности формирования и проявления ее субъектности с позиции сущностных задач жизни. Он считал, что человек изначально целостное существо и основной задачей его жизни является раскрытие этой целостности, которую он обозначил понятием Личность [6, с.454].

Выделив более сложные элементы человеческого существа, каузально действующее принуждение, проявленное в нужде, действие внутреннего закона, предназначение, внутренний голос и осознанный моральный выбор К. Юнг обратил внимание на то, что чаще эти элементы остаются без должного внимания. Он утверждал, что без определенности, целостности и созревания самоопределение будет неполным и сущность личности не проявится. С его точки зрения только во взрослом возрасте можно достичь уровня развития личности и максимально развернуть целостность своей индивидуальной сущности. Для того чтобы это было реализовано, «великое множество условий должно быть выполнено для этой цели». Здесь требуется вся человеческая жизнь со всеми ее биологическими, социальными и психологическими аспектами.

Только реализация врожденного своеобразия человеческого существа, проявленная наивысшая жизненная стойкость, абсолютное принятие индивидуально сущего и максимально успешное приспособление человека к общественно значимому, при величайшей свободе выбора и собственного решения, приводит человека к реализации и совершенному осуществлению целостности своего существа [6, с.459], то есть к наиболее полному и сущностному самоопределению и самореализации личности.

Определяющую роль в осознании и реализации предназначения и самоопределения личности играет мера функциональной освоенности мозга, его психики и сознания, которая определяет степень цельности – целостности человека внутри – и возможность для него выйти на свой

ритм жизни (в сути установит личный содержательный контакт с божественным, сущностным напрямую). Чем больше человек вовлечен в жизнь через многообразные виды деятельности, тем в большей степени он самостоятельный и успешный.

В вероятностной модели жизненного пути личности содержится сложный, иерархически структурированный образ человека и образ его жизненного пути с позиции информационно-энергетической картины бытия. Данная модель позволяет выделить особенности формирования и проявления самоопределения личности с позиции сущностных задач жизни и понимания человека как основного субъекта существующей жизни. Помогает человеку осознанно и содержательно освоить свой внутренний мир, иную меру своей сложности и стать субъектом своей жизни [7].

Онтогенетически самоопределение личности мы рассматриваем как процесс, определенный алгоритм жизненного пути человека с позиции космических аспектов жизни, или сущностных задач жизни.

Осознание своего предназначения и его реализация в жизни – это четвертый уровень сущностного развития человека, это и есть сущностное самоопределение личности. Осознав свое предназначение, человек способен на основе понятого внутри и освоенного общественно-исторического опыта найти возможные средства и способы реализации своего предназначения, «не вопреки, а наряду» [7].

Понимание данного алгоритма и организация своей жизни в данном ритме содержательно перестраивает функционирование психики и сознания человека, что значительно расширяет его возможности самоопределения и жизни.

Важнейшим в самоопределении личности является внутренний мир человека, который должен «вызреть» до возможности осознания и реализации своего предназначения и, следовательно, до реализации сущностного самоопределения личности. Важнейшим элементом внутреннего мира человека является оформление и проявление его внутренней оси.

Внутренняя ось – это важная функциональная система человека, его инструмент, определяющий своеобразие происходящего с человеком (ситуаций, в которые попадает человек, людей, с которыми пересекается, событий, происходящих как внутри, так и вокруг). Она закладывается и формируется в семье, обществе через принятый образ жизни семьи, общества, через меру включенности человека в процесс жизни.

Внутренняя ось – это значимое, которое человек достиг в своей жизни на сегодня. Это стержень, организующий психику человека, а именно она определяет то, что происходит с человеком в настоящем и включает в себя иерархию освоенных человеком внутренних целей и ценностей, интересов и смыслов, мотивов и потребностей, убеждений и мировоззрений. Эти компоненты и определяют содержательные характеристики внутренней оси каждого человека. Психика в данном

случае это функциональная система, это инструмент, помогающий жить, а внутренняя ось – ее интегральный продукт.

Прежде всего, внутренняя ось соотносится с теми целями, которые человек стремится достичь, осознанно или нет. Первоначально именно значимая цель определяет то, что происходит с человеком в настоящем, психика самоорганизуется этой целью без человеческого участия и контроля. Внутренняя ось формируется в процессе жизни через осознание значимых целей, умение их сочетать и достигать. Поэтому внутренняя ось выступает важнейшим условием того, что происходит с человеком в настоящем.

Для сущностного самоопределения необходимо освоить свои психику и сознание как развитые функциональные системы, осознанно и систематически заниматься формированием своего внутреннего мира, функционально освоить и постоянно воспроизводить три вида труда (физический, умственный и нравственный), усложнить жизнь по максимуму и соответствовать тем ситуациям и обстоятельствам, которые предлагает жизнь. Это – средство, позволяющее выйти на понятие предназначения. Важно научиться прислушиваться к себе и более осознанно и осмысленно понимать и организовывать свою жизнь, принять на себя ответственность за нее и соответствовать предложенным ею эталонам, учиться соотносить происходящее внутри и снаружи между собой, правильно отслеживая причинно-следственные связи.

Осознание своего предназначения и, следовательно, сущностное самоопределение возможно только после тридцати лет, до тридцати это невозможно (не готов носитель и все его системы, они должны быть функционально освоены и иерархически интегрированы между собой в определенную целостную систему, т. е. должны сформировать внутри цельность, целостность). До этого осознания мы только косвенно, с помощью мира внешнего, человек может отслеживать особенности и своеобразие возникающих обстоятельств жизни, обращая внимание на особые состояния внутреннего напряжения, и разбираться с данными особенностями более тщательно, детально и осознанно. Внешний мир, в данном случае, это инструмент, позволяющий человеку понимать свою ось, осмысливать ее, и в конце концов, прийти к пониманию своего предназначения.

Внутренняя ось – это сложный комплекс двух аспектов: *с одной стороны*, это нечто иррациональное, что ведет человека по его жизни и проявляется в выборах, поступках, целях, ценностях, особенностях его поведения и совершенных им выборах, а *с другой стороны*, это интегральная, иерархически организованная система внутренних целей и ценностей, интересов и смыслов, мотивов и потребностей, убеждений и мировоззрений, значимых смыслов жизни.

Она определяет самоорганизацию психики внутри человека и самоорганизацию пространства его жизни в окружающем мире. Это очень важный момент жизни, потому что ось помогает человеку устоять

в огромном океане информации, устоять в настоящем и следовать тому, что важно, она как «тропинка жизни». Сначала она (ось) слабо осознается и весьма неустойчива, все время теряется и предполагает тщательную внутреннюю работу и сосредоточение, помощь окружающих. По мере взросления тропинка становится все более видимой, устойчивой и основательной. Ее устойчивость и основательность определяются зрелостью мозга (количеством и качеством освоенных синоптических узлов мозга и синхронностью работы полушарий мозга), мерой понимания происходящего вокруг себя и своего внутреннего мира, осознанным поиском возможных средств для реализации своих целей и конструктивной персонализации себя в жизни.

Для формирования оси важно приучать себя думать своей головой, понимать происходящее и ответственно относиться к своему выбору и поступкам, понимать, что каждый человек несет персональную ответственность за все совершенное в жизни. Сказанные слова, совершенные действия и поступки, проявленные формы взаимодействия с окружающими, возвращаются обстоятельствами нашей жизни, проблемами в отношениях с окружающими людьми, трудностями и потрясениями жизни. Позитивное восприятие происходящего, определяет содержательные характеристики оси жизни, обозначенного ею пространства и приоритетную ведущую силу.

Понимание, принятие и следование понятому осознанно делает интегрально непротиворечивой внутреннюю ось человека и, следовательно, его жизнь в настоящем. Человеку хватает внутренней силы, чтобы устоять в настоящем и следовать понятому и принятому, а не идти на поводу у ситуативно возникшего.

Чем меньше интегральное внутреннее единство человеческого своеобразия, тем в большей степени человек и его жизнь определяются внешне происходящим и ситуативно обусловленным. Это делает жизнь человека менее осмысленной, дискретно хаотичной, слабо предсказуемой, менее устойчивой и мало продуктивной. Важно понимать, что настоящее диктует все новые требования и жизнь не становится проще, она становится значительно сложнее, что определяет проблему самоопределения личности важной и значимой.

Наличная сложность реального мира, жизни предлагает искать, компромиссы и ставит человека, сообщество в более сложные обстоятельства реальности, заставляя определять основы, несущие конструкции жизни. Те основы, которые определяют ее устойчивость и успешность у человека: его предназначение и формируемая в пути жизни внутренняя ось.

Подводя итог вышесказанному, мы считаем, что:

1. Самоопределение – сложный, многоступенчатый процесс развития человека. Функциональная система пути жизни личности, определяющая содержательные характеристики происходящего с ней,

связывает воедино внешнее, внутреннее и сущностное, прошлое, настоящее и будущее и определяет события настоящего.

2. Самоопределение личности – это путь осознания и реализации своего предназначения, который предполагает не только определение своего смысла существования, но и осознанное прохождение своего жизненного пути.

3. Выделяем три фактора самоопределения личности: внешнее, внутреннее и сущностное. Внешнее – это предложенный образ человека и Мира, принятый образ жизни; внутреннее – это сформированная субъектность личности и сущностное – это предназначение, которое есть у каждого человека.

4. Важнейшим в самоопределении личности является внутренний мир человека, который должен «вызреть» до возможности осознания и реализации своего предназначения и, следовательно, до реализации сущностного самоопределения личности. Важнейшим элементом внутреннего мира человека является оформление и проявление его внутренней оси.

5. Внутренняя ось – это сложный комплекс двух аспектов: *с одной стороны*, это нечто иррациональное, что ведет человека по его жизни и проявляется в выборах, поступках, целях, ценностях, особенностях его поведения и совершенных им выборах, а *с другой стороны*, это интегральная, иерархически организованная система внутренних целей и ценностей, интересов и смыслов, мотивов и потребностей, убеждений и мировоззрений, значимых смыслов жизни. Она определяет самоорганизацию психики и самоорганизацию пространства его жизни в окружающем мире. Внутренняя ось это важная функциональная система человека, его инструмент, определяющий своеобразие происходящего с человеком. Это стержень, который организует психику человека и является ее интегральным продуктом.

6. Для сущностного самоопределения необходимо освоить свои психику и сознание как развитые функциональные системы, осознанно и систематически заниматься формированием своего внутреннего мира, функционально освоить и постоянно воспроизводить три вида труда (физический, умственный и нравственный), усложнить жизнь по максимуму и соответствовать тем ситуациям и обстоятельствам, которые предлагает жизнь. Это – средство, позволяющее выйти на понятие предназначения.

Список использованной литературы

1. Григоренко Д. Л. Самоопределение личности как междисциплинарная проблема. / Д. Л. Григоренко // Человек и образование. – 2008. – №2(15). – С. 89–94. **2. Морозова И. С., Будич Н. Ю.** Личностное Самоопределение В Период Взрослости. / И. С. Морозова, Н. С. Будич // Сб. «Вестник Кемеровского Государственного Университета». – Кемерово : «Компания ЮНИТИ»,

2005. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2466.htm> **3. Белоусова В. В.** Проблема самоопределения личности: теоретический анализ / В. В. Белоусова. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://social.hse.ru/data/2011/06>. **4. Климов В. В.** Ценностное самоопределение личности: трудности и противоречия / В. В. Климов // Вестник ОГУ № 7, июль 2007. – С. 111–116. **5. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1993. – 241 с. **6. Юнг К. Г.** Бог и бессознательное / К. Г. Юнг. – М.: Олимп, ООО «Изд-во АСТ-ЛТД», 1998. – С. 454–477. **7. Акименко О. А.** Логика жизненного пути личности. Онтогенез человеческого индивида и определяющие его факторы (социально-психологический аспект) / О. А. Акименко. Луганск: Шлях, 2001. – 64 с.

Акименко О. О. Самовизначення особистості: соціально-психологічний аспект

У статті аналізується самовизначення як складний, багатоступінчастий процес розвитку людини, пропонується аналіз концепцій самовизначення особистості за ступенем свободи особистості від зовнішніх і внутрішніх умов, виділяються основоположні компоненти самовизначення.

Пропонується авторська концепція самовизначення особистості з позиції розуміння життя як системи. Розглядається самовизначення як шлях усвідомлення й реалізації свого призначення, що передбачає не тільки визначення свого сенсу існування, але й усвідомлене проходження свого життєвого шляху. Виділяються три фактори самовизначення особистості: це зовнішнє, внутрішнє й сутнісне. Зовнішнє – це запропонований образ людини й світу, прийнятий спосіб життя; внутрішнє – це сформована суб'єктність особистості, а сутнісне – це призначення, яке має кожний.

Розглядаються особливості сутнісного самовизначення особистості, роль призначення, онтогенетичні аспекти самовизначення особистості, поняття «внутрішня вісь», її зміст і значення в процесі самовизначення особистості з позиції сутнісних завдань життя.

Ключові слова: самовизначення особистості, основоположні компоненти самовизначення, сутнісне самовизначення особистості, призначення, внутрішня вісь.

Акименко О. А. Самоопределение личности: социально-психологический аспект

В статье анализируется самоопределение как сложный, многоступенчатый процесс развития человека, предлагается анализ концепций самоопределения личности по степени свободы личности от внешних и внутренних условий, выделяются основополагающие компоненты самоопределения.

Предлагается авторская концепция самоопределения личности с позиции понимания жизни как системы. Рассматривается самоопределение как путь осознания и реализации своего предназначения, который предполагает не только определение своего смысла существования, но и осознанное прохождение своего жизненного пути. Выделяются три фактора самоопределения личности: это внешнее, внутреннее и сущностное. Внешнее это предложенный образ человека и мира, принятый образ жизни; внутреннее это сформированная субъектность личности и сущностное – это предназначение, которое есть у каждого.

Рассматриваются особенности сущностного самоопределения личности, роль предназначения, онтогенетические аспекты самоопределения личности, понятие внутренней ось, ее содержание и значение в процессе самоопределения личности с позиции сущностных задач жизни.

Ключевые слова: самоопределение личности, основополагающие компоненты самоопределения, сущностное самоопределение личности, предназначение, внутренняя ось.

Akimenko O. Self-determination of a Person: Social-psychological Aspect

In this article, self-determination is analyzed as a complex, multistage process of development of a person, there is proposed analysis of concepts of self-determination of a person by degree of personal freedom from external and internal conditions, there are marked out the basic components of self-determination.

There is proposed the author's concept of self-determination of a person from the position of understanding of life as a system. Self-determination is considered as a way of being aware and realisation of one's mission that assumes not only determination of the sense of one's existence, but also a conscious passage of one's life journey. Three factors of self-determination of a person are marked out: external, internal and ontological. The external is a proposed image of man and the world, the accepted mode of life; the internal is a formed subjectness of a person, and the ontological is a mission that everyone has.

There are considered peculiarities of ontological self-determination of a person, role of mission, ontogenetic aspects of self-determination of a person, concept of internal axis, its substance and meaning in the process of self-determination of a person from the position of ontological tasks of life.

Key words: self-determination of a person, basic components of self-determination, ontological self-determination of a person, mission, internal axis.

Стаття надійшла до редакції 03.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 159.922.6-053.81/.88:[159.942:17.023.34]

І. С. Горбаль

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ УЯВЛЕНЬ МОЛОДІ ТА ЛІТНІХ ЛЮДЕЙ ПРО СУБ'ЄКТИВНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ У СТАРОСТІ

Вікові аспекти життя людини традиційно розглядаються в межах вікової психології чи психології розвитку, аналізуючи фізичні та психологічні зміни впродовж онтогенезу. Водночас, не менш актуальними є соціальні аспекти віку, зокрема, проблеми вікової стратифікації суспільства. Ця соціальна характеристика, поряд із, наприклад, статтю чи кольором шкіри, є підґрунтям для виникнення упереджень та дискримінацій. Проблематика ейджизму – дискримінації людини за віком – та боротьба з ним як важливе соціальне завдання описана у ряді досліджень (Я. Горфан, О. Краснова, Л. Магдисюк, П. Пучков, Дж. Арровсміт, Й. Чен, М. Пінкерт та ін.). Попри це, не до кінця зрозумілим залишається механізм впливу соціальних стереотипів про старість на самих осіб літнього віку, а також способи роботи із цими уявленнями для формування більш позитивного образу старості та покращення самоствердження літніх людей.

Концепт «щасливої старості» передбачає досягнення свободи від хвороб та фізичних обмежень, добре когнітивне та фізичне функціонування, соціальну залученість та продуктивну діяльність [1, с. 175]. Навіть у такій розвинутій у контексті соціального забезпечення країні як США, за результатами досліджень, менше 12% мешканців у пізній дорослості вказують на щасливу старість, решта декларують наявність проблем зі здоров'ям, обмеження когнітивних здатностей, соціальну ізоляцію, відсутність можливостей цікаво проводити час [2]. У суспільстві старість також часто асоціюється із дефіцитами, обмеженою самостійністю, неоднозначністю емоційних переживань, одноманітністю та відсутністю причин для насичених емоційних переживань. Нерідко, щоправда, їх генерують про себе самі літні люди, як ще у 1980-х роках довели своїм дослідженням Д. Шмітт та С. Боланд [3]. Водночас, уявлення самих літніх людей про себе доволі різноманітні та складні, тоді як стереотипи молоді про старість видаються більш простими та категоричними. Так, представники молодшого покоління вказують на пригніченість, відлюдкуватість, консерватизм, фізичні та психічні обмеження старших осіб, хоча наділяють їх також позитивними рисами, як мудрість та на хороша комунікація з дітьми, що дає їм змогу бути «відмінними бабцями чи дідусями» [4, р. 246]. А. Корнайт та К. Ротермунд [5] встановили, що найбільш негативний зміст стереотипи старості мають у таких аспектах як стосунки з друзями і знайомими, фінансові питання, фізичне та психічне функціонування. Водночас, щодо

питань релігії та духовності зміст стереотипних уявлень практично виключно позитивний.

Попри існування не лише негативних, але й позитивних поглядів на старість у суспільстві, навіть сам факт неспівпадіння уявлень літніх людей про себе із поглядами на них молоді можуть ставати підґрунтям для переживання нерозуміння себе іншими людьми, відкинутості та ізольованості літньої людини, що у підсумку підкріплює існуючі погляди. Старість у загальноприйнятих уявленнях має доволі амбівалентне забарвлення, неоднозначність її сприймання може пояснюватися небажанням увійти у цей період життя та витісненим страхом смерті, увага якому приділяється у ряді вітчизняних (К. Мирончак, О. Березіна, І. Коваленко-Кобилянська, В. Мельник) та закордонних (А. Холмогорова, С. Белоусов, П. Вінк, Дж. Скотт, Р. Адай, Е. Бекер, Б. Фортнер, Р. Неймеєр) досліджень. Водночас, саме літні люди у більшій мірі, аніж особи у віці середньої зрілості, інтерналізують змісти соціальних стереотипів, причому перш за все ті з них, що стосуються вікових змін в організмі [5].

Хоча тенденція до зміни фізіологічних процесів з віком, що проявляються у зовнішньому вигляді, зменшенні життєвої активності, збільшенні частоти хронічних захворювань, обмеженості фізичних можливостей, у зниженні сили та рухливості психічних, перш за все когнітивних, процесів (Л. Анциферва, Н. Шахматов, Р. Яцемірська, П. Батлес, Л. Коннор, Д. Шмідт, С. Боланд та ін.), спостерігається, їх поява суттєво відрізняється у людей залежно від культуральної приналежності, соціального статусу, віку, матеріального стану, попереднього життєвого досвіду та активності тощо [6–8]. Вказується на важливу роль позитивних емоцій та оптимістичних суджень про життя у підтриманні здоров'я [9] та довголіття [10–11], тоді як часті негативні емоції корелюють із численними фізичними захворюваннями – кардіологічною патологією, діабетом, артритом, остеопорозом, хворобою Альцгеймера, утворенням ракових пухлин та ін. [12]. Ще більшу роль відіграє суб'єктивне сприймання стану свого здоров'я – ті, хто декларує краще самопочуття та перебіг когнітивних функцій, більш успішно виконують різні завдання, що стосуються функціонування психічних процесів [13; 14, с. 171]. Відтак, самопочуття людини у пізній зрілості може у значній мірі бути пов'язаним не стільки з об'єктивними показниками інволюційних процесів в організмі, скільки із суб'єктивним переживанням щодо настання старості, сформованим у тому числі на ґрунті вікових стереотипів.

Вікові періодизації пізньої зрілості також у значній мірі визначаються суспільними уявленнями про старість, адже єдиних закономірностей інволюції організму не існує, вони мають суттєві індивідуальні відмінності, єдиної структурованої організації життя після 55-ти чи 60-ти, як і у будь-якому іншому віці, віднайти неможливо [15, с. 58]. Безумовно, соціальні стереотипи зумовлюють динаміку

самооцінки, поступово людина починає сама переживати себе як стару. Згідно із результатами дослідження Я. Стефана з колегами, задоволеність життям у пізній дорослості залежить від суб'єктивного віку людини – того, на який вік вона почувається загалом, на який вік оцінює власну активність, зовнішність та сферу інтересів пов'язана із сприйняттям людиною себе молодшою за свій паспортний вік [16]. У світлі підвищення загальної тривалості життя та збільшення частки літніх людей у загальній структурі населення практично кожної держави світу, особливо європейських країн, важливими завданнями є з'ясування ролі вікових стереотипів у процесі формування оцінки людиною свого життя на пізніх його етапах для забезпечення щасливої старості. Метою статті є порівняння уявлень осіб на молодших етапах життя про суб'єктивне благополуччя у пізній зрілості із оцінками самих літніх людей, та переосмислення виховних впливів на молодь з метою наближення їхнього трактування старості до бачення старших людей для покращення міжпоколінного порозуміння.

За результатами опитування 260 осіб віком 60-88 років, 179 жінок та 81 чоловіка, представників різних соціальних груп за параметрами освіти, сімейного стану, активністю тощо за опитувальниками задоволеності життям Е. Дінера, афективного балансу Е. Бредберна та модифікованої авторської методики семантичного диференціалу для діагностики ставлення до життя було отримано комплексні оцінки суб'єктивного благополуччя літніх людей. Ті ж опитувальники було запропоновано 205 особам віком 17-56 років, 116 досліджуваним, що мають в близькому оточенні когось із пенсіонерів за віком, та 89 особам, що не спілкуються тісно з тими, хто досягнув віку пізньої зрілості. Їм були запропоновані три вказані вище опитувальники і дане завдання оцінити, як, на їхню думку, на ці питання могла б відповісти особа літнього віку – знайома їм (першим) чи середньостатистична (другим).

Оцінюючи задоволеність життям літніх людей, представники обох підгруп молодшого покоління визначили її вищою, аніж самі старші люди ($p < 0,05$), вважаючи, що життя пенсіонерів за віком більш наближене до ідеального, та що у житті вони отримували більше з того, чого хотіли. Імовірно, останні не розуміють до кінця усіх труднощів, з якими можуть стикатися літні люди, причому близькість спілкування з ними не сильно позначається на цій відмінності.

Водночас, самі особи віку пізньої зрілості зазначають, що частіше переживають позитивні емоції, ніж думають про них молоді люди. Ті, хто мешкає поряд із літньою людиною, вважають, що пенсіонери переживають суттєво менше негативних емоцій, ніж є насправді. Навіть оцінки тих, хто не має пенсіонерів у близькому оточенні, ближчі до оцінок самих літніх людей, хоч молоді люди також припускають меншу частоту негативних переживань старшого покоління. Загалом, молодь недооцінює інтенсивність емоцій літніх людей: як позитивні, так і негативні переживання представників старшого покоління видаються їм

не такими насиченими, як про це зазначають останні, молодь вважає пенсіонерів більш урівноваженими та стриманими. Можливо, це пов'язано із фактичним хорошим емоційним контролем пенсіонерів, який, за твердженням деяких дослідників (Л. Карстенсен, Н. Конседін, К. Магаї, Т. Хансен), покращується з віком, та з існуючим стереотипом про те, що життя літніх людей – сіре, одноманітне та визначене, тому причин для глибоких переживань у них небагато.

Спільність проживання сприяє формуванню більш позитивного образу літніх людей: вони вважають, що останні частіше переживають позитивні та рідше – негативні емоції, порівняно із тими, хто мало взаємодіє з цими людьми ($p < 0,05$). Цим можна обґрунтувати те, що суб'єктивно благополучнішими почуваються літні люди, що живуть з рідними: у цьому стосунку вони не тільки отримують підтримку та піклування, але й підтримують позитивний Я-образ. Щоправда, у цьому контексті важливий стосунок з близькими: ті особи, що відзначили вищу якість стосунків із рідними літнього віку, більш позитивно сприймають їхнє життя (задоволеність життям $r = 0,24$, афективний баланс $r = 0,42$, шкали «оцінка» $r = 0,38$ та «активність» $r = 0,27$), аніж ті, що мають із близькими пенсіонерами конфліктну взаємодію.

Ще одна особливість уявлень про життя старшого покоління – неоднозначність, суперечність їхнього інтрапсихічного світу. Якщо раніше вказувалося, що, хоч і не у значній мірі, літні люди відзначають у себе вищу частоту переживання позитивних емоцій, то характеристики, якими вони описують власне життя, суттєво негативніші, аніж у молоді, що оцінює життя старших (шкала «оцінка»). Незалежно від близькості комунікації, інші сприймають життя у старості як більш радісне, приємне, добре, ніж самі особи віку пізньої зрілості. З одного боку, такий результат може свідчити про нечіткість, неоднозначність сформованого образу емоційної сфери літніх людей, а з іншого – про відображення у суспільних уявленнях реальної амбівалентності внутрішнього світу пенсіонерів за віком.

Стереотип про літніх людей у молодшого покоління, особливо у тих, хто мало взаємодіє з ними, є також щодо складності життя після виходу на пенсію. Ті, хто не має в близькому оточенні літніх людей, описують їхнє життя як напружене, хаотичне, заплутане, складне, самі ж літні люди зазначають меншу міру проблемності власного існування, відчують наявність життєвих сил для їх подолання (шкала «сила»). Імовірно, це пояснює страх старості та небажання молоді думати про потенційне настання цього етапу життя: він асоціюється із нездоланими труднощами. Усе ж більшою вірою у ресурсність старших людей відзначаються ті, хто живе з ними поряд, крім того, наділяючи життя літніх людей такими характеристиками як «спокійне», «впорядковане», «енергійне» та ін.

Порівняно з молоддю, літні люди підкреслюють у своєму житті значну пасивність, тобто думка про втрату енергійності та динамічності

життя у пізній дорослості виходить не стільки із суспільних уявлень, скільки декларується самими пенсіонерами та має, імовірно, більш об'єктивне підґрунтя, аніж є відображенням ідентифікації із стереотипом.

Водночас, самі літні люди по-іншому бачать своє життя: як не настільки складне і обмежене, хоч і в цілому таке, в якому можна було реалізувати більше можливостей. Щодо усталених уявлень про пасивність життя пенсіонерів за віком, то вони виходять у більшій мірі від самих літніх людей, адже інші бачать їхнє життя більш активним. З цього можна зробити висновок, що уявлення людини про власний вік, у роботі, услід за Я. Стефаном [16], окреслене поняттям «суб'єктивний вік», визначається як актуальним самопочуттям, так і очікуваними у певному віці та соціальному статусі формами активності. Суб'єктивний вік має важливе значення як медіатор впливу суб'єктивного здоров'я людини на показники її суб'єктивного благополуччя.

Отже, у суспільстві старість асоціюється із певними обмеженнями, що, водночас, не до кінця співпадає із поглядом самих літніх людей на власне функціонування. Зокрема, встановлені такі характерні уявлення інших людей про життя пенсіонерів:

- вони прожили хороше життя, наближене до ідеального, отримували більшість із того, що хотіли, та в цілому мають позитивні судження про своє життя;
- вони не володіють достатніми ресурсами для самостійного подолання труднощів;
- їхній емоційний світ неоднозначний, складно сформувати єдине бачення його базового емоційного полюсу;
- їхні емоційні реакції характеризуються незначною інтенсивністю та глибиною;
- життя літніх людей доволі активне та динамічне.

Такий, доволі суперечливий образ життя у пізній зрілості дає змогу констатувати наявність страху перед вступанням у цей етап життя серед осіб молодших вікових категорій. У наведених уявленнях підкреслено, з одного боку, обмеженість можливостей та ресурсів, а з іншого – зовнішню інтенсивність подій при внутрішній урівноваженості та задоволеності. Важливим є те, що цей образ багато в чому відмінний від поглядів на власне життя самих літніх людей, які, по-перше, декларують більшу насиченість свого емоційного світу, по-друге, не готові з упевненістю заявити про ідеалістичність життя та реалізованість більшості своїх мрій та задумів, по-третє, відчувають значно більше життєвих сил для самостійного вирішення проблем, по-четверте, сприймають своє життя більш пасивним та одноманітним.

Відтак, важливим завданням у руслі трансформації стереотипів старості є донесення до свідомості молоді, що старість – не період неповносправності чи обмежених можливостей, а інакший, порівняно з іншими етапами життя, і він також передбачає можливість для розвитку.

Оскільки більш віддаленими від уявлень про себе самих літніх людей є погляди на них молоді, що мало спілкується з ними, важливим є ознайомлення людей із специфікою життя після виходу на пенсію та настання віку пізньої дорослості, розкриття змісту можливостей організації та проведення часу, щоб подолати уявлення про цей етап як метушливий, та, водночас, безмістовний. Зокрема, можливими способами реалізації цієї мети вбачаємо залучення молоді-волонтерів до роботи із старшими людьми у різних соціальних ситуаціях – в геріатричних закладах, у центрах неперервної освіти, соціальних службах тощо.

Список використаної літератури

- 1. Blaine B.** Understanding the Psychology of Diversity / B. Blaine. – 2nd edition. – Thousand Oaks : SAGE, 2012. – 303 с.
- 2. Successful** aging in the United States : prevalence estimates from a national sample of older adults / S. McLaughlin, C. Connell [et al.] // Journal of Gerontology. Series A, Biological Sciences and Medical Sciences. – 2010. – No. 65B (2). – P. 216–226.
- 3. Schmidt D.** Structure of perceptions of older adults: evidence for multiple stereotypes / D. Schmidt, S. Boland // Psychological Aging. – 1986. – No. 1 (3). – P. 255–260.
- 4. Hummert M.** Stereotypes of the elderly held by young, middle-aged, and elderly adults / M. Hummert, T. Garstka, J. Shaner, S. Strahm // Journal of Gerontology: Psychological Sciences. – 1994. – No. 49. – P. 240–249.
- 5. Kornadt A.** Internalization of age stereotypes into the self-concept via future self-views : A general model and domain-specific differences / A. Kornadt, K. Rothermund // Psychology and Aging. – 2012. – Vol. 27 (1). – P. 164–172.
- 6. Agrigoroaei S.** Cognitive functioning in midlife and old age : combined effects of psychosocial and behavioral factors / S. Agrigoroaei, M. E. Lachman // Journal of Gerontology : Psychological Sciences. – 2011. – No. 66 B (1). – P. 130-140.
- 7.** Cognitive enrichment in old age : Web-based training programs / F. Schiedek, C. Bauer [et al.] // The Journal of Gerontopsychology and Geriatric Psychiatry. – 2010. – No. 23 (2). – P. 59–67.
- 8. Frequent** cognitive activity compensates for education differences in episodic memory / M. Lachman, S. Agrigoroaei, C. Murphy, P. Tun // The American Journal of Geriatric Psychiatry. – 2010. – No. 18. – P. 4–10.
- 9. Positive** emotional style predicts resistance to illness after experimental exposure to rhinovirus or Influenza A virus / S. Cohen, C. Alper [et al.] // Psychosomatic Medicine. – 2006. – No. 68. – P. 809–815.
- 10. Селигман М.** Новая позитивная психология : Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман ; пер. с англ. И. Солухи. – М. : София, 2006. – 368 с.
- 11. Danner D.** Positive emotions in early life and longevity : Findings from the nun study / D. Danner, D. Snowdon, W. Friesen // Journal of Personality and Social Psychology. – 2001. – No. 80. – P. 804–813.
- 12. Emotions,** morbidity, and mortality : New perspectives from psychoneuroimmunology / J. K. Kiecolt-Glaser, L. McGuire, T. R. Robles, R. Glaser // Annual Review of Psychology. – 2002. – No. 53. – P. 83–107.

- 13. Aging** and goal-directed emotional attention : Distraction reverses emotional biases / M. Knight, T. L. Seymour [et al.] // *Emotion*. – 2007. – No. 7. – P. 705–714. **14. O'Regan C.** Mental health and cognitive function / C. O'Regan, H. Cronin, R. A. Kenny // *Fifty Plus in Ireland 2011 : First Results from the Irish Longitudinal Study on Ageing (TILDA)* / Ed. by A. Bartlett, G. Savva, V. Timonen, R. A. Kenny. – Dublin, 2011. – P. 155–202. **15. Титаренко Т. М.** Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності: монографія / Т. М. Титаренко, О. М. Кочубейник, К. О. Черемних. – К.: Міленіум, 2014. – 206 с. **16. Stephan Y.** Subjective health and memory self-efficacy as mediators in the relation between subjective age and life satisfaction among old adults / Y. Stephan, J. Caudroit, A. Chalabaev // *Aging & Mental Health*. – 2011. – Vol. 15, No. 4. – May 2011. – P. 428–436.

Горбаль І. С. Порівняльний аналіз уявлень молоді та літніх людей про суб'єктивне благополуччя у старості

У статті проаналізовано роль вікових стереотипів у переживанні щасливої старості. Розкрито особливості уявлень представників молодшого покоління про різні аспекти суб'єктивного благополуччя у пізній дорослості, порівняно із оцінками якості життя самих літніх людей. Встановлено, що образ життя у пізній зрілості для молоді є доволі суперечливим, підкреслюється водночас обмеженість можливостей та ресурсів та зовнішня інтенсивність подій при внутрішній урівноваженості. Порівняно із молоддю, літні люди декларують більшу емоційну насиченість, менше ідеалізують власне життя, відчують більше життєвих сил для самостійного вирішення проблем, сприймають життя більш пасивним та одноманітним.

Ключові слова: літні люди, молодь, вікові стереотипи, суб'єктивне благополуччя, інтенсивність емоцій.

Горбаль И. С. Сравнительный анализ представлений молодежи и пожилых людей о субъективном благополучии в старости

В статье проанализирована роль возрастных стереотипов в переживании счастливой старости. Раскрыты особенности представлений представителей младшего поколения о разных аспектах субъективного благополучия в поздней взрослости, по сравнению с оценками качества жизни самих пожилых людей. Образ жизни в поздней взрослости для молодежи спорный, подчеркивается одновременно ограниченность возможностей и ресурсов и внешняя интенсивность событий при внутренней уравновешенности. По сравнению с молодежью, пожилые люди декларируют большую эмоциональную насыщенность, менее идеализируют собственную жизнь, чувствуют больше жизненных сил для самостоятельного решения проблем, воспринимают жизнь более пассивной и одноманитной.

Ключевые слова: пожилые люди, молодежь, возрастные стереотипы, субъективное благополучие, интенсивность эмоций.

Horbal I. Comparative Analysis of the Conceptions of Subjective Well-being in Old age Among Youth and Elderly People

The article is dedicated to the problem of the role of age stereotypes in reaching of successful aging. It is stated that age stereotypes are usually created not only by younger but also by elderly people about themselves. There exist many simple stereotypes about old age, both positive and negative, it depends on the life sphere. It is revealed that elderly people internalize social attitudes about age that influences their self-attitudes. Thus, the need of age stereotypes transformation into more positive and convergence with the existing elderly people's beliefs is clarified.

Peculiarities of young generation's perception of different aspects of subjective well-being in late adulthood, comparing to the appraisals of life quality of elderly people are described due to the results of empirical study of two groups of people – younger and elder. The image of life in late adulthood is found to be sufficiently contradictory, the limit of abilities and resources together with outside intensity of events and inside balance are stressed. Comparing to youths' beliefs, elderly people declare bigger emotional saturation, less idealization of life, feel more life strengths for independent problem solving, and perceive life as more passive and monotonous.

Key words: elderly people, youth, age stereotypes, subjective well-being, emotional saturation.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 316.6-159.9.

Л. М. Коробка

**САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИ ТА СПІЛЬНОТИ ЩОДО ЗДОРОВ'Я
В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМИ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ
І НАСЛІДКІВ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ**

Однією з актуальних проблем в умовах суспільних змін, спричинених воєнним конфліктом постає проблема підтримання і збереження здоров'я особи і спільноти. В Оттавській хартії сприяння здоров'ю підкреслюється важливість самовизначення, самостійності і самопомоги як окремої особистості, так і різних груп, спільнот у питаннях здоров'я. Самовизначення щодо здоров'я, в контексті

принципів поваги до гідності людини, її права на самовизначення, на самостійне прийняття рішень з важливих питань стосовно життя та здоров'я, передбачає, що сама особа обирає домінуючі цінності, смислові орієнтири та прийнятні соціальні норми. Водночас, соціальні відносини, соціальна згуртованість, активізація колективних зусиль спільноти, якщо вони мають характер підтримки, можуть сприяти засвоєнню форм здорової поведінки, збереженню і відновленню здоров'я, сприяти виробленню ефективних психологічних стратегій адаптації особи і спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту.

Дослідження різних аспектів самовизначення засвідчують, що саме в самовизначенні сконцентроване найсуттєвіше, те, що визначає умови та специфіку розвитку особистості (М. Боришевський, З. Карпенко, В. Семиченко, Н. Чепелева та інші).

Самовизначення як поняття у психологічних дослідженнях розглядається в залежності від того, на чому робиться акцент у його вивченні – на життєвому (К. Абульханова-Славська, В. Сафін, Т. Титаренко та ін.), соціальному (В. Журавльов, Т. Машарова, Т. Рєзнік) професійному (Є. Клімов, М. Пряжников, Б. Федоришин та ін.) самовизначенні, самовизначенні в контексті здорового способу здійснення життя, значенні усвідомлення стану свого здоров'я в процесі професійного самовизначення тощо (Ю. Вінтюк, Л. Лепіхова, О. Марків).

Проблема самовизначення в загальному контексті пов'язана із оцінкою особою життєвих перспектив, формуванням життєвих планів та виробленням життєвих стратегій, що визначаються умовами її існування, які сьогодні, в контексті подій, які відбуваються в Україні, можуть бути охарактеризовані як кризові, такі, що вимагають інтеграції різних систем підтримки, застосування всіх можливих ресурсів і можливостей особи, спільноти та держави у виробленні ефективних психологічних стратегій адаптації, збереженні та підтриманні індивідуального і громадського здоров'я.

Проблема збереження індивідуального здоров'я особи представлена в дослідженнях В. Ананьєва, Н. Водопьянкової, Л. Лепіхової, О. Осадько, Ж. Сидоренко, Т. Титаренко, Н. Ходирєвої. Соціально-психологічним аспектам здоров'я на груповому й популяційному рівнях приділено увагу в дослідженнях І. Бовіної, О. Васильєвої, І. Гурвича, Л. Коробки.

Підтримання здоров'я особи та спільноти, їхнє самовизначення щодо здоров'я постає актуальним в контексті проблеми дослідження психологічних стратегій адаптації особи та спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту, основу якого складають загальні положення про адаптацію та адаптивні характеристики особистості (Г. Балл, О. Кокун, Л. Лепіхова, А. Налчаджян, В. Розов, Т. Титаренко та ін.); адаптацію особи в умовах суспільних трансформацій (Є. Головаха, О. Лактіонов, Т. Титаренко та ін.) та в складних життєвих ситуаціях, в результаті якого відбуваються позитивні зміни на рівні особистості, групи, соціуму (О. Нестерова, R. Tedeschi, L. Calhoun, N. Pole, M. Seligman та ін.);

адаптацію як вибір альтернативних стратегій поведінки (В. Москаленко, О. Посипанов, М. Ромм, Т. Ронгінська та ін.); спільноту як структурну одиницю суспільства і життєдіяльності особи в значущому для неї середовищі (В. Васютинський).

За основу реалізації напрямків підтримання і відновлення здоров'я особи та спільноти, активізації їхнього самовизначення щодо здоров'я постають базові поняття соціально-когнітивної теорії самоефективності А. Бандури, модель навчання життєвим навичкам (Р. Нельсон-Джонс, Б. Спрангер); модель мотивації (Е. Десі, Р. Райян, В. Вінер); модель афективного навчання і модель зміцнення здоров'я (М. Госсоб, М. Гтант); модель копінг-поведінки (Р. Лазарус, С. Фолкман); модель соціальної підтримки (С. Кохен, Дж. С. Хаус, Т. Уїлс) та інші.

Аналіз досліджень показав актуальність та недостатню розробленість проблеми самовизначення особи та спільноти щодо здоров'я в сучасних кризових умовах. Тому ми ставимо **мету** розглянути проблему самовизначення особи та спільноти щодо здоров'я в контексті активізації ресурсів особи та колективних зусиль спільноти, соціальної згуртованості та підтримки, що сприятимуть збереженню здоров'я та їхньої адаптації до умов і наслідків воєнного конфлікту.

Процес самовизначення в загальному контексті пов'язаний із готовністю особи свідомо і самостійно планувати і реалізовувати перспективи свого розвитку, виявляти та утверджувати власну позицію в різних ситуаціях. Дослідниками (М. Боришевський, Т. Буякас, З. Карпенко, В. Сафін та ін.) відзначається, що самовизначення має ціннісно-смыслову природу і саме ціннісне самовизначення є основою всіх інших його видів.

Процес самовизначення в силу своєї ціннісної природи завжди спрямований в майбутнє, пов'язаний із життєвою перспективою, життєвими планами, намірами, суб'єктністю та потребує розвитку відповідних особистісних якостей. Водночас самовизначення в будь-якій сфері пов'язане, як зазначає З. Карпенко, із вибором, що здійснюється на основі переважання цінності більш високого порядку та який виступає критерієм самовизначення особи, його обов'язковим атрибутом [2, с. 22].

Самовизначення науковці (К. Абульханова-Славська, З. Карпенко, Т. Титаренко та ін.) визначають як форму активності особи, в процесі якої відбувається формування її життєвої позиції, яка є узагальнюючим та обраним нею способом здійснення життя, в основі якого лежить система її цінностей та яка містить у собі потенціал розвитку, сукупність об'єктивних і суб'єктивних можливостей, що розкриваються завдяки такій позиції.

Відповідно, й самовизначення особи щодо здоров'я можна визначити як свідомий вибір та утвердження особою, спільнотою своїх позицій в різних життєвих ситуаціях, як процес осмислення, перегляду та відтворення цілей і життєвих орієнтирів самоорганізації у сфері здоров'я та його підтримання, в процесі якого особа сама обирає домінуючі

цінності, смислові орієнтири та прийнятні соціальні норми. Вибір життєвих орієнтирів у цій сфері особа здійснює із різноманітності візирів, що надає соціокультурне середовище.

Для формування здорового суспільства, як вказує О. Марків, потрібно, щоб більшість його членів усвідомлювали ідеологію збереження здоров'я, а соціально-політична, наукова та освітянська еліта має стати провідником та фундатором соціальних норм, призначених зберігати здоров'я. Здатність до збереження здоров'я розглядається як основа буття людини, де основним є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя для життєдіяльності особистості, це характеристики, які спрямовані на збереження фізичного, психічного, соціального, духовного здоров'я – свого та оточуючих» [6, с. 181].

В контексті самовизначення особи щодо здоров'я та його збереження важливо говорити саме про здоровий спосіб здійснення життя. Збереження здоров'я завдяки здоровому способу життя постає важливим життєвим завданням особистості, адже, як зазначає Т. Титаренко, життєві завдання, які людина ставить перед собою, є одиницею структурування її майбутнього. Вони – соціально-психологічне забезпечення життєвих планів і домагань з урахуванням соціального контексту, ставлення оточення, ситуаційних змінних. Життя може сприяти вирішенню поставленого завдання і, навпаки, створювати численні перешкоди в його реалізації. Адекватні завдання сприяють не лише продуктивності, успішності, а й суб'єктивному задоволенню життям [9, с. 307].

Згідно новітніх теоретичних досліджень (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, В. Брушлинський, О. Старовойтенко, В. Татенко та ін.) суб'єктність виступає конститутивним стержнем різнопланової активності людини. Відтак, самовизначення, зокрема й щодо здоров'я, тісно пов'язане із суб'єктністю, із здатністю починати з себе, із процесом самодетермінації щодо вибору способу та стилю життя.

В цьому контексті для нас є важливим саме психологічне трактування активності як суб'єктної активності, бо, як зазначає В. Татенко, суб'єктна активність є внутрішньо притаманною людині властивістю бути законодавцем свого життя, перетворювачем себе, свого середовища, творцем історії [7]. Відчуття суб'єктності пов'язується в людині з прийняттям на себе відповідальності та забезпечує здатність особистості до свідомого самостійного вибору мотиву діяльності, вибору мети.

Слід наголосити, що кожна особа має зберігати своє здоров'я та відповідати за нього, та в сучасному українському суспільстві домінує стиль життя, в якому здоров'я хоча і є приватною власністю, не представляє реальної цінності для його володаря (Є. Головаха, Л. Коробка, Е. Лібанова та ін.). До появи серйозних захворювань, люди, здебільшого, відмовляються від елементарних заходів, щодо захисту

власного здоров'я, не приймають на себе відповідальність за його збереження та зміцнення [3, с. 34].

В процесі самовизначення особа визначає своє ставлення до об'єктів навколишнього світу та свою діяльність, тобто робить вибір, зокрема і щодо здоров'я та ставлення до нього. Об'єктом ставлення можуть бути різні аспекти соціального життя, зокрема і здоров'я людини.

Таким чином в контексті проблеми збереження та підтримання здоров'я особливого значення набувають здатність особи робити усвідомлений вибір на користь здорового способу життя, на основі розвиненої ціннісно-сміслової сфери, відповідально ставитися до нього, проявляти активність щодо збереження і зміцнення як свого особистого, так і громадського здоров'я.

Аналіз проблеми здоров'я та ставлення до нього (В. Ананьєв, Р. Березовська, І. Бовіна, О. Богучарова, Л. Коробка, Г. Никифоров та інші) дозволяє зазначити, що здоров'я сприймається людиною як основний базовий ресурс життя і здоровою вона відчуває себе тоді, коли вважає, що їй вистачить сил здійснити свої життєві плани. Поведінка особи, спрямована на збереження і зміцнення свого здоров'я представляє собою фундаментальний базовий процес конструювання нею соціальної реальності, адже індивідуальне здоров'я людини співвідноситься з усім її життєвим шляхом, з можливостями реалізації і прогнозом її успішності в соціумі. Самовизначення особи, спільноти щодо здоров'я та ставлення до нього сприятиме підтриманню і збереженню здоров'я в кризових умовах.

Для підтримання і відновлення здоров'я особи, спільноти в сучасних умовах важливими напрямками постають: забезпечення можливостей та здатності особи приймати рішення і контролювати своє життя; залучення особи, спільноти до громадської участі в сприянні дотримання та реалізації прав людини на захист здоров'я, належну якість життя та благополуччя, а також до процесу планування, підготовки програм і заходів сприяння здоров'ю, проведення оцінки їхньої ефективності; соціального капіталу, посилення соціальної підтримки, що сприятиме забезпеченню афективного, інструментального і когнітивного підкріплення, збереженню соціальної ідентичності та встановленню соціальних зв'язків.

Як показують дослідження в суспільстві із високим рівнем соціального капіталу і згуртованості показники суб'єктивної якості життя вище, особи відчувають себе більш здоровими та щасливими [5]. Тому ці показники варто враховувати при плануванні і розробці програм із підтримки, збереження і зміцнення здоров'я особи та спільноти.

В основу реалізації цих напрямків підтримання і відновлення здоров'я особи та спільноти покладено модель навчання життєвим навичкам, модель мотивації, модель афективного навчання і модель зміцнення здоров'я, модель копінг-поведінки, модель самоефективності, модель соціальної підтримки та інші [1, с. 117–124; 8, с. 15–18, 30–33; 10, с.19–21].

Спираючись на модель розвитку життєвих навичок, ми виділяємо, як зазначалось у попередніх наукових розвідках [4], наступні компоненти життєвих навичок, що потребують розвитку: інформаційний (інформація про здоров'я, якість і стиль життя, здоровий спосіб життя, способи зміцнення здоров'я); формування особистих навичок управління своєю поведінкою: фіксація на виборі стилю життя; розробка плану самовдосконалення; розвиток соціальної чутливості і особистісного контролю; оволодіння стратегіями прийняття рішень; оволодіння навичками зниження тривоги, психосоматичної саморегуляції і релаксації; навчання соціальним навичкам (комунікації, відстоювання своїх позицій, налагодження соціальних контактів).

Важливим у нашій роботі є опора на модель мотивації, в основу якої покладено переконання про те, що без розуміння особою необхідності зміни свого мислення та стилю життя, якості її життя буде не високою і вона буде приречена на психологічну та соціальну дезадаптацію, руйнування свого здоров'я. В цьому контексті важливою є робота із мотивацією особи, з підвищенням її самоефективності щодо збереження здоров'я. Профілактичний зміст програм афективного навчання полягає в тому, щоб навчить людину регулювати емоційний стан, не вдаючись до різних форм саморуйнівної поведінки.

Використання моделі копінг-поведінки в контексті нашої проблеми полягає в розумінні необхідності актуалізації ефективних копінг-стратегій, які пов'язані із використанням ресурсів особистості і середовища: особистісні копінг-стратегії (позитивна Я-концепція, емпатія, внутрішній локус-контроля); соціальні копінг-стратегії (соціальна підтримка, яка забезпечується членами сім'ї, друзями, іншими значущими особами, соціальними мережами) [4, с. 177].

В основі моделі зміцнення здоров'я лежить розуміння того, що станом свого здоров'я і благополуччя людина може управляти сама. Щоб управляти своїм здоров'ям у напрямку його захисту та зміцнення необхідно бути обізнаним, вмотивованим, мати віру в себе, бути переконаним у своїй здатності керувати подіями, які впливають на життя та здоров'я, ефективно діяти. Висока результативність діяльності, зокрема й щодо зміцнення здоров'я, зазвичай виявляється пов'язаною з високою самоефективністю, яка виступає найкращим предиктором поведінки, що сприяє зміцненню здоров'я.

Набуття та підвищення самоефективності щодо зміцнення здоров'я особи в кризових умовах існування можна досягти або шляхом саморозвитку, або під впливом ззовні, наприклад, в результаті переконання іншою значущою (авторитетною) особою та під впливом групи (відчуття групової ефективності), як переконання людей у тому, що їхні спільні зусилля можуть спричинити соціальні зміни.

Модель соціальної підтримки здоров'я визначає, що соціальна підтримка, як функціональна складова міжособистісних відносин, може бути поділена на чотири широких види підтримуючої поведінки чи

підтримуючих дій: емоційна (прояв емпатії, любові, довіри та турботи); інструментальна (реальна допомога інших); інформаційна (сприяння у вирішенні проблем шляхом надання важливої інформації, поради, пропозицій); зворотній зв'язок (підтримка у формі оцінки поведінки, ефективності вирішення проблем, інформації, яка важлива для підтримки позитивної самооцінки) [4, с. 178].

Соціальні стосунки можуть сприяти психологічній, соціальній адаптації, засвоєнню форм здорової поведінки і відновленню, якщо вони мають характер підтримки та впливати на показники здоров'я людей. Активізації потенціалу особи, спільноти передбачає постійне підкріплення активного і позитивного світосприймання, розвиток здібностей і ресурсів, спрямованих на досягнення індивідуальних і суспільних цілей; придбання знань і навичок, які допомагають критичному сприйманню соціальних відносин та соціального оточення, встановленню контролю щодо способу життя та розширенню можливостей, як життєвого самовизначення, так і самовизначення у сфері здоров'я та його збереження.

Самовизначення особи і спільноти щодо здоров'я та ставлення до нього сприятиме його підтриманню і збереженню в кризових умовах. Водночас підтримання здоров'я потребує об'єднання зусиль спільноти та громадян, активізації потенціалу та використання ресурсів, як особи, завдяки яким вона самостійно зможе підтримувати і відновлювати своє здоров'я, так і спільноти для активізації колективних зусиль із підтримання здоров'я в процесі адаптації до умов і наслідків воєнного конфлікту.

Перед соціально-психологічною наукою в цьому напрямку постають завдання дослідження та вироблення психологічних стратегій адаптації до умов і наслідків воєнного конфлікту в процесі підтримання і зміцнення здоров'я як особи, так спільноти; розробки ефективних реабілітаційних і профілактичних технологій, програм психологічної допомоги різним верствам населення, використання яких сприятиме розвитку здатності зберігати і відновлювати здоров'я та самовизначатися щодо нього, що й постає *перспективою* наших подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Бандура А.** Теория социального научения / Альберт Бандура ; пер. с англ. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
- 2. Карпенко З. С.** Психологічні основи аксіогенезу особистості: автореф. дис... доктора психол. н.: спец. 19.00.07. / Карпенко Зиновія Степанівна – К, 1999. – 29 с.
- 3. Коробка Л. М.** Здоров'я як основа людського капіталу в контексті глобалізації: психологічний аспект / Л. М. Коробка // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск «Психологічні виміри українського соціокультурного простору» – К., 2011. – С. 28–35.
- 4. Коробка Л. М.** Подолання бідності як стилю життя в контексті ставлення до здоров'я: теоретико-методичні засади дослідження //

Проблеми політичної психології : зб. наук. праць / Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України ; [ред. колегія: Л. А. Найдьонова, Л. Г. Чорна та ін.]. – К. : Міленіум, 2014. – Вип. 1 (15). – С. 173–182. **5. Лебедева Н. М.** Культура и отношение к здоровью: Россия, Канада, Китай / Н.М.Лебедева, В. И. Чирков, А. Н. Татарко. – М. 2007. – 159 с. **6. Марків О. Т.** Здоров'я людини як фундаментальна цінність культури / О. Т. Марків // Гілея. Філософські науки. – 2009. – Вип. 27. – С. 176–182. **7. Татенко В. А.** Психология в субъектном измерении / В.А.Татенко. – К.: Вид. центр «Просвіта», 1996. – 404 с. **8. Технологии** разработки и совершенствования молодежных социальных проектов и программ по формированию здорового образа жизни в студенческой среде: Учеб.-метод. пособие / Л. А. Цветкова, И. Н. Гурвич и др.; Под ред. И. Н. Гурвича. – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2004. – 148 с. **9. Титаренко Т. М.** Життєві завдання особистості як соціально-психологічний чинник моделювання майбутнього / Т. М. Титаренко // Наук, студії із соц. та політ, психол. : зб. статей. – Вип. 16 (19). – 2007. – С. 304–311. **10. Яковлева Н. В.** Метажизнедеятельность: опыт применения метасистемного подхода к анализу жизнедеятельности человека / Н. В. Яковлева // Прикладная юридическая психология. – 2011. – № 2. – С. 18–22.

Коробка Л. М. Самовизначення особи та спільноти щодо здоров'я в контексті проблеми адаптації до умов і наслідків воєнного конфлікту

У статті розглянуто проблему самовизначення особи та спільноти щодо здоров'я та представлено таке самовизначення як свідомий вибір та утвердження особою, спільнотою своїх позицій в різних життєвих ситуаціях, як процес осмислення, перегляду та відтворення цілей і життєвих орієнтирів, самоорганізації у сфері здоров'я. Визначено основні напрямки підтримання здоров'я та наголошено, що збереження здоров'я потребує активізації потенціалу і використання ресурсів, як особи, завдяки яким вона самостійно зможе підтримувати і відновлювати своє здоров'я, так і спільноти для активізації колективних зусиль із підтримання здоров'я в процесі адаптації до умов і наслідків воєнного конфлікту.

Ключові слова: самовизначення щодо здоров'я, підтримання здоров'я особи/спільноти, адаптація до умов і наслідків воєнного конфлікту

Коробка Л. Н. Самоопределение личности и сообщества в отношении здоровья в контексте проблемы адаптации к условиям и последствиям военного конфликта

В статье рассмотрено проблему самоопределения личности и сообщества в отношении здоровья и представлено такое

самоопределение как сознательный выбор и утверждение своих позиций в различных жизненных ситуациях, как процесс осмысления, пересмотра и воспроизведения целей и жизненных ориентиров, самоорганизации в сфере здоровья. Определены основные направления поддержки здоровья и обозначено, что сохранение здоровья требует активизации потенциала и использования ресурсов как личности, благодаря которым она самостоятельно сможет поддерживать и восстанавливать свое здоровье, так и сообщества для активизации коллективных усилий по поддержке здоровья в процессе адаптации к условиям и последствиям военного конфликта.

Ключевые слова: самоопределение в отношении здоровья, поддержка здоровья личности/сообщества, адаптация к условиям и последствиям военного конфликта.

Korobka L. Self-identity of an Individual and a Community With Respect to Health Within the Problem of Adaptation to the Conditions and the Consequences of a Military Conflict

The article considers the self-identity problem of a person and community with respect to health. It presents such self-determination as a conscious choice and individual or communal consolidation of people's positions in different situations as a process of comprehension, reconsideration and reproduction of purposes and life goals with respect to self-organization in the field of health and its maintenance.

The main health maintenance ways are defined and it is stated that this requires intensifying of the potential and the use of resources both of a person, due to which people will be able to maintain and restore their health by themselves, and of a community to increase collective efforts to maintain health in the process of adaptation to the conditions and consequences of a military conflict.

It is shown that self-identity of an individual / community regarding health will help maintain and restore their health, develop effective strategies for adaptation to the conditions and consequences of a military conflict.

Key words: self-determination with respect to health, health maintenance of a person/community, adaptation to the conditions and consequences of a military conflict.

Стаття надійшла до редакції 04.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

УДК 159.923.2

О. В. Лісойван

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПОБУДОВИ ТЕОРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ДОСЛІДЖЕННЯ РЕКОНСТРУКЦІЇ ОСОБИСТІСНОЇ СИСТЕМИ СИМВОЛІВ

Актуальність вирішення проблеми щодо побудови теоретичної моделі дослідження реконструкції символів зумовлена існуванням різноманітних підходів та відсутності єдиної систематизованої та узагальненої концепції стосовно цього процесу. Перешкодами на цьому шляху стає не тільки існування досить різноманітних психологічних напрямків, зі своєю внутрішньою сукупністю положень, що застосовують реконструкцію символів, але і наявність достатньо різних поглядів психологів не тільки відносно цього процесу, а й щодо самого поняття «реконструкція» символів.

Дослідження з цієї проблематики, були пов'язані з концепціями трактування та особливостей сприйняття кольору (С. Фінчер, Дж. Келлог, К. Юнг, І. Гьоте, М. Люшер, Б. Базима та ін.), з концепціями інтерпретації символів (А. Менегетті, Х. Льюїнер, Г. Ферс, К. Юнг та ін.), а також вербальною (З. Фройд, В. Яковлев, М. Наумбург та ін.), візуальною (В. Стюарт, Р. Ассаджіолі, В. Люсебрінк, Х. Льюїнер та ін.) та образною (Л. Лебедева, Ю. Ніконорова, Н. Тараканова та ін.) роботою з реконструкцією символів. Слід відзначити також відсутність чітких критеріїв, за якими можна було б визначити і саме поняття «реконструкція» символів, оскільки в деяких підходах воно розкривається через «символізацію», «мову безсвідомого», «роботу зі символічним змістом». Можна констатувати, що й дотепер проблема реконструкції особистісних символів є вельми актуальною, оскільки поза межами вивчення залишаються властивості й засоби функціонування цього процесу, його значення у розвитку особистості, види та методи його інтерпретації.

Мета статті – здійснити огляд концептуальних підходів до побудови теоретичної моделі дослідження реконструкції системи символів з метою вивчення особливостей подолання особистістю стану дезадаптації.

Розглядаючи різні концептуальні підходи для побудови нашої теоретичної моделі дослідження реконструкції символів, ми намагалися звернути увагу на таку сукупність наукових поглядів, що найбільш чітко розкривають роль символів у процесі самопізнання особистості та можуть використовуватися для подальших розвідок щодо подолання нею стану дезадаптації.

Так, Г. Ферс описує роботу із символом (на основі малюнків, активної уяви, сновидінь), як процес пізнання себе за допомогою ідей у

процесі інтерпретації «особливої мови символів» [7]. Малюнок, на його думку, дає уявлення про співвідношення змістів свідомості і несвідомого. У моделі Г. Ферса, символ розуміється як інструмент, який сприяє рухові психічних змістів з рівня несвідомого на рівень свідомості під час аналізу, дає змогу переміщувати «внутрішню психічну енергію» особистості й ініціює процес отримання інформації, осмислення якої сприяє, таким чином, розвитку її самосвідомості.

З нашої точки зору, функцію подолання стану дезадаптації, в процесі реконструкції символів, в цій моделі виконує аналітична інтерпретація особистісних символів, яка в розумінні Г. Ферса допомагає особистості у розпізнаванні своїх негативних та слабких рис, страхів, сильних сторін, досягнень і невикористаних можливостей, що дає більш глибоке розуміння особистістю себе, розширює самопізнання та сприяє особистісному зростанню. Розглядаючи реконструкцію символу, як чинник подолання стану дезадаптації, Г. Ферс наголошує на тому, що в цьому процесі символ звільняє «несвідому психічну енергію» і забезпечує можливість її вільного руху на природний рівень, де відбувається трансформація змістів особистісних символів. Людина, яка зазнає труднощів, має змогу переносити елементи несвідомого до свідомості, працювати з ними і, таким чином, вирішувати проблемну ситуацію. Вона може продовжувати своє існування, але буде усвідомлюватися вже по-новому, тепер вже не проблема володіє людиною, а особистість усвідомлює та контролює проблемну ситуацію. Таким чином, реконструкція символу сприяє збалансованості внутрішнього стану та цілісності особистості.

Психоаналітик К. Юнг вважає, що символ виконує дві основні функції – він реалізує спробу задоволення фрустрованого інстинктивного імпульсу та перетворює архетипічний матеріал. Архетип, який також може слугувати, на нашу думку, певною моделлю (схемою) в процесі роботи з реконструкцією символів – є універсальним, успадкованим психічним образом, який складає і структурує несвідоме та «знаходиться у згоді з відомим міфологічним мотивом...» [12, с. 443]. Він надавав особливу значущість символам, вважаючи, зокрема, що через зображення символів у малюнках проявляється несвідоме. Ці символи і на психологічному, і на соматичному рівнях залучені до процесу розвитку особистості, названого К. Юнгом процесом «індивідуалізації». К. Юнг вважав, що символи є чинниками «цілющого» впливу, які відновлюють цілісність особистості та репрезентують лінії її розвитку. Все це, на нашу думку, грає надзвичайно важливу роль у процесі подолання стану дезадаптації. У психоаналітичному підході, за теорією компенсації К. Юнга, несвідоме або доповнює, або компенсує свідомість, завжди прагне до збалансованості. Завдяки компенсаторній функції, несвідоме, у процесі реконструкції символів, може виявлятися через важливі чинники, які людина могла б розглянути та усвідомити. К. Юнг вважав, що «психіка – це саморегульована система», і що «без

протистояння протилежностей не може бути ні рівноваги, ні системи саморегуляції» [10, с. 53].

Д. Калфф провела велику новаторську роботу щодо використання пісочниці, як засобу використання реконструкції символів у психотерапевтичних цілях. На її думку, реконструкція символів дозволяє глибинним пластам несвідомого переміщатися на рівень свідомості особистості. У цьому процесі свідоме і несвідоме взаємодіють і ведуть «вільний діалог», де під час аналітичного розбору проблема виводиться поступово із несвідомого у зону свідомості. Процес усвідомлення особистістю символічного змісту проблеми стає змістом психотерапевтичного процесу.

Еклектизм є синтезом елементів двох або декількох теорій, оригінальних технік, що поєднані для досягнення найбільш ефективного результату, та дозволяє опрацювати нові напрямки роботи із символом. Прикладом теоретичної інтеграції є транстеоретична модель Дж. Норкросса і Дж. Прохазки. У транстеоретичній моделі визначаються три параметри: процеси змін, стадії змін і рівні змін. Процеси змін – це поведінка, спрямована на зміну емоцій, мислення, стосунків, пов'язаних з конкретними проблемами. Кожний процес активізується на певній стадії змін. Автори виділяють десять процесів змін – підвищення усвідомлення, подолання обмежень, катарсис, самопереоцінювання, переоцінка середовища, самозвільнення, соціальне звільнення, контроль стимулів, управління обставинами, підтримувальні стосунки. Стадії змін – це різні специфічні наміри і патерни поведінки, що сприяють переходу до наступної стадії. Автори виділяють п'ять стадій змін: попереднє обмірковування або споглядання, обдумування, підготовка, дія, збереження. Рівні змін – це ієрархічно класифіковані системи рівнів психологічних проблем: проблеми симптомів або ситуацій, дезадаптовані когніції, інтерперсональні конфлікти, конфлікти родини або системи, інтраперсональні конфлікти. Інтервенція фокусується на тому рівні, до якого відноситься проблема, або на якому фокусується терапевтична мета і відбувається модифікація проблеми (порушення). Інтеграція рівнів, стадій і процесів забезпечує план ієрархічних і систематичних втручань для психотерапевтичної дії широкого діапазону [5, с. 71–72], у тому числі, й для подолання стану дезадаптації.

Б. Микумс, у своїй концепції про циклічну модель творчого процесу, акцентує увагу на ритмічній взаємодії між вчинком і спокійним сприйняттям, між спогляданням і усвідомленням, між інтуїцією і відчуттями, між образністю і конкретизацією, між звільненням і контролем [13, с. 88]. Така модель складається з: оцінювання (внесення в життя досвіду) – підготовка (оцінювання ситуації) – інкубація (занурення-звільнення від контролю свідомості) – одкровення (породження одкровень, чітке бачення або бачення по-новому).

Реконструкцію символів часто використовують у творчому процесі. Так, німецький вчений Г. Гельмгольц виокремив три стадії творчого

процесу [4, с. 19]. Перша стадія творчого процесу – «насичення» (стадія отримання необхідних навичок у певній області), друга стадія – «виношування» (робота над вирішенням проблеми) і третя – «осяяння» (знаходження вірного рішення).

На думку Т. Яценко, глибинно-психологічне пізнання змінює особистісні смисли, що пов'язані з розумінням причин власних проблем, за допомогою розширення самосвідомості. Також автор у рамках своєї психодинамічної теорії, звертає увагу на неможливість прямолінійного пізнання психіки і вказує на необхідність використання додаткової символічно-метафоричної форми з метою вивчення психічного в його цілісності. У своїх дослідженнях вчений говорить про «перекодування» індивідуальних змістів психічного у метафорично-символічні форми за допомогою когнітивного реконструювання. Полізначність символів, таким чином, у процесі їх подальшої реконструкції, сприяє розкриттю першопричин, пов'язаних з проблемами особистості. Безсвідоме зберігає зміст (може приховує, не розкриває зміст психічного або зберігає його?) психічного, а символ, завдяки його багатозначності, має можливість репрезентувати цей зміст [9]. На думку Т. Яценко свідоме і несвідоме орієнтовані на збереження цілісності особистості. Ці дві підструктури психічного не існують одна без одної, а пізнання однієї з них не може бути повним без урахування специфічних особливостей впливу іншої підструктури. Психологічні захисти (завдяки відступам від реальності, селекціонуванню і викривленню інформації, її пропускам, побудові ілюзій і т. п.) забезпечують процес суб'єктивної інтегрованості психіки за наявності її об'єктивної дезінтегрованості. Таким чином, свідоме привласнює силу безсвідомого та спрямовує психічну енергію у просоціальне русло для реалізації «витіснених інтересів». Пізнання базального захисту та відновлення порушених взаємозв'язків, що містять викривлення між підсистемами свідоме-безсвідоме, за допомогою реконструкції символів, відкривають перспективи відносно подолання стану дезадаптації особистості [8, с.81-91].

У такому напрямку як психосинтез, постулюється, що причиною дезадаптації є глибокий і складний конфлікт між свідомим і несвідомим, який особистість долає завдяки інтерпретації символів під час психотерапевтичної процедури. Сутність психосинтезу полягає у пізнанні свого справжнього (вищого) «Я»; у формуванні або перебудові особистості, що в результаті дає змогу людині позбавитися від психічних розладів, розвинути свої здібності та гармонійну, ефективну особистість. Головним чинником стану дезадаптації виявляється несвобода, уявна «роздвоєність» («Я – особистісне», не усвідомлює і заперечує існування «Я – справжнього») [1]. Р. Ассаджіолі виділяє чотирнадцять груп символів, які використовуються під час реконструкції символів, здатних допомогти людині розкрити надособистісні перспективи: інтроверсія, спуск, підйом-сходження, розширення, поширення, пробудження, світло – осяяння, вогонь – розвиток, посилення – зростання, любов, шлях –

мандрівка, перетворення, відродження, оновлення, звільнення [там само]. Причому автор акцентував увагу на важливість використання групи символів під час їх реконструкції та активно застосовував їх візуалізацію.

У символдрамі Х. Льюїс, розглядаючи важливу для розуміння глибинно-психологічної символіки топічну і динамічну моделі психіки, зазначає, що «Я» відповідає за відносини з зовнішнім світом, такі як: сприйняття, мова, моторні процеси і т. п. У цьому взаємозв'язку «Я» грає троїсту роль: захищається від інстинктивних домагань з боку «Воно», протистоїть завищеним вимогам з боку «Над-Я» та регулює взаємини із зовнішнім світом [2]. Х. Льюїс стверджує, що символдрама сприяє розкриттю здатності до переживання, орієнтації людини і розвитку її самосвідомості в реальному житті. Метод символдрами визнає несвідому психодинаміку: символіку сновидінь, інстинктивні імпульси «Воно», захисні чинники «Я», інстанції «Над-Я», регресивні процеси. Стосовно потенціалу візуальної реконструкції символу, Х. Льюїс підкреслює важливість асоціативного методу. Цей метод полягає у тому, що вільні асоціації переносяться на рівень усвідомлювання, при цьому розгортаються ланцюжки інтерпретації символів, які поступово спрямовуються на вирішення конфлікту. Основу методу символдрами складає вільне фантазування у формі символів-картин на задану психотерапевтом тему. Психотерапію за методом символдрами можна уявити як певну тривимірну систему координат, де одну вісь становить робота з конфліктами (перша складова), іншу – робота, спрямована на задоволення архаїчних потреб (друга складова), і третю – робота, націлена на розвиток креативності пацієнта (третя складова). При цьому відбувається саморозкриття особистості в процесі безінерційного протікання проекцій [2, с. 32]. Завдяки реконструкції символів визначається ядро несвідомого конфлікту і відшукуються патогенні стани особистості. На думку американського психіатра Р. Косбаб, у разі використання методу символ драми, виявляється шлях, що лежить між інтерпретацією і пізнанням символу, завдяки чому здійснюється самоінтерпретація символічного змісту [там само]. Активно застосовував методи реконструкції символів засновник онтопсихології А. Менегетті. Вважаючи малюнок проекцією несвідомого, автор використовував так звані «психосемантичні малюнки»: сновидіння (як спонтанний малюнок), «Тест шести малюнків», «спонтанний» малюнок [3]. А. Менегетті розумів символ як знак або образ, що вказує на певний важливий аспект життя людини [там само]. Розбіжність між символом та «причиною», яка лежить в його основі, зумовлюється викривленням наявного у кожної людини «монітору», основною функцією якого є раціональне сприйняття дійсності та відбір інформації, отриманої в процесі роботи з символом. Такі викривлення ведуть до того, що особистість не здатна пізнати себе такою, якою вона є. виправлення дії «монітору» дозволяє людині розкрити себе за допомогою підбирання своєрідного ключа до символічного змісту повідомлень безсвідомого. Таким ключем

виявляється реконструкція символів в процесі роботи з семантичним полем клієнта. Згідно теорії А. Менегетті, задля знаходження причини стану дезадаптації, досягнення внутрішньої цілісності та самореалізації особистості, стає важливим правильне розуміння символу. Інтерпретація мови символів, що відбувається під час реконструкції символів у спонтанному малюнку, дозволяє визначити координати чинного потенціалу особистості, розкрити специфічну схильність і потребу суб'єкта, та уникнути викривлення його семантичного простору.

В. Стюарт, працюючи у межах символ драматичного методу, використовував наступні прийоми: спрямовану уяву, активну уяву та візуалізацію. «Символи ведуть до царини такого багатства, де психіці надається свобода досліджувати, де їй не заважає свідомий розум, що розмовляє мовою логіки» [6]. В. Стюарт визначив основні положення роботи з символами: принцип конфронтації (бути сміливим та вміти протистояти образам, що породжують негативні емоції), принцип трансформації (перетворення об'єкта), принцип примирення (примирення з об'єктом, що страшить) та ін., які можна використовувати у процесі візуальної реконструкції [там само]. Великого значення автор надавав таким символам: гора, будинок, хрест, ліс, книга, печера, дракон, вулкан, меч та ін. В. Стюарт розглядав візуальну роботу з символом як процес розумового утворення символу в уяві, без якого неможливо зрозуміти почуття та стан іншої людини.

Л. Єрмолаєва-Томіна пропонує свою модель із застосуванням реконструкції символів, що складається з трьох фаз: «пускової» (уміння самостійно ставити проблеми, бачити нове), «пошукової» і «виконавської». Пускова фаза має у своєму складі перший інсайт і насичення, пошукова – виношування і осяяння, а виконавча – верифікацію (реалізація задуму, доведення роботи до завершення).

На нашу думку, особистість у стані дезадаптації не завжди може усвідомлювати області невідповідності власних змістів самосвідомості. Визначення та відновлення областей цих невідповідностей стає можливим у разі застосування реконструкції символів.

Говорячи про застосування символів, слід підкреслити, що їх реконструкція слугує, перекодуванню неусвідомлених особистісних змістів, розширенню семантичного простору безсвідомого особистості, доповнює та конкретизує символічні смисли, сприяє відновленню реалістичного сприйняття дійсності. Тому застосування процедур їх подальшої реконструкції стає основою для розширення області усвідомлення особистістю актуальної ситуації; підґрунтям для визначення чинників, що зумовлюють розвиток стану дезадаптації та розкривають шляхи його подолання.

Реконструкція символів може виступати фактором подолання особистістю стану дезадаптації, оскільки дає змогу перейти на рівень більш реалістичного сприйняття себе, осмислення причин дезадаптації, сприяє знаходженню альтернативних смислових позицій, розв'язанню

проблемних ситуацій. У ході цього процесу відбувається активізація внутрішніх ресурсів особистості, за рахунок чого розширюються можливості для вільного саморозкриття, оскільки символ завжди має ресурс до виявлення «чогось прихованого», що не «лежить на поверхні» свідомості.

Реконструкція символів, таким чином, стає чинником подолання стану дезадаптації, оскільки сприяє трансформації області невідповідності. Така трансформація пов'язується з викривленням соціально-перцептивної реальності особистості, яке повністю або частково у такому стані нею не усвідомлюється.

У своєму дослідженні ми використовуємо, модифіковану нами, модель Д. Джонсона, у якій акцентовано увагу на трьох ступенях процесу усвідомлення (було терапевтичного): екстерналізації, в ході якого проявляються внутрішні психічні процеси індивіда у формі об'єктів та явищ зовнішнього світу; трансформації, де відбуваються зміни; інтерналізації, в ході якого символічні образи закодованої інформації, стають частиною структури психічного апарату особистості та ведуть до її психічного розвитку [11, с. 85]. За допомогою реконструкції символів особистість розкриває (екстерналізує) неусвідомлені аспекти свого «Я». Внутрішні конфлікти ідентифікуються у процесі реконструкції символів, що відкриває простір для змін та трансформації особистості. Розуміння конфлікту та отримання нового досвіду (стадія трансформації) реінтегрується у психіці – відбувається процес інтерналізації. За допомогою реконструкції символів стає можливим більш глибоке розуміння себе особистістю та причини виникнення стану власної дезадаптації, що призводить до подальшого знаходження шляхів вирішення проблемної ситуації. Таким чином, реконструкція особистісних символів може слугувати чинником подолання стану дезадаптації у зв'язку з знаходженням невідповідності особистісних змістів, їх внутрішнього дисонансу, головним джерелом якого є потенційний конфлікт між установками «Я» та безпосереднім досвідом особистості.

Розроблена нами теоретична модель дослідження реконструкції символів як чинника подолання особистістю стану дезадаптації складається з трьох етапів: визначення стану дезадаптації, реконструкції особистісних символів та відновлення адаптації (див. рисунок).

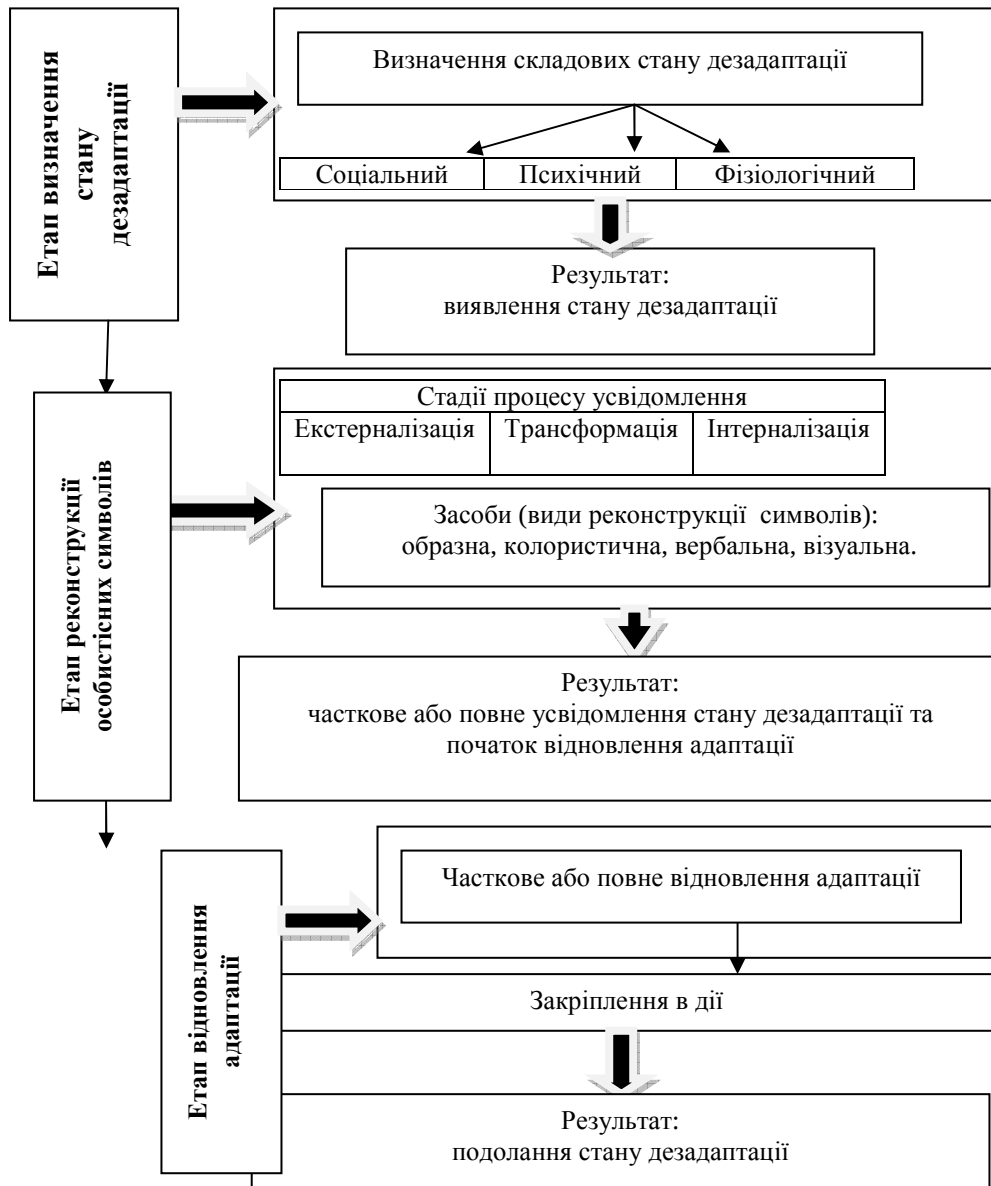


Рис. Модель дослідження реконструкції особистісних символів як чинника подолання стану дезадаптації

Етап визначення стану дезадаптації (початковий етап) передбачає виявлення області невідповідності особистісних змістів та з'ясування стану дезадаптації. Етап реконструкції особистісних символів (основний етап) має у своєму складі такі ступені процесу усвідомлення: екстерналізація, трансформація, інтерналізація. На етапі відновлення адаптації (заклучний етап) визначаються чинники дезадаптації та шляхи їх подолання.

Отже, у статті розглянуто різні концептуальні підходи до побудови теоретичної моделі дослідження реконструкції символів. Акцентовано

увагу на тому, що у переважній більшості розглянутих концепцій, реконструкція символів визначається як процес пошуку і перетворення особистісних символічних смислів, що сприяє рефлексії уявлень особистості про себе та може використовуватися у психологічній практиці з метою подолання стану її дезадаптації. З'ясовано, що символ має власний зміст і виступає як засіб експлікації особистісних смислів, нових смислових структур самосвідомості.

Список використаної літератури

- 1. Ассаджиоли Р.** Психосинтез. Принципы и техники / Р. Ассаджиоли. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с. **2. Лейнер Х.** Кататимное переживание образов: Основная ступень; Введение в психотерапию с использованием техники сновидений наяву; Семинар: Пер. с нем. / Х. Лейнер. – М.: Эйдос, 1996. – 253 с. **3. Менегетти А.** Образ и бессознательное: Учебное пособие по интерпритации образов и сновидений / А. Менегетти. – М.: ННБФ Онтопсихология, 2000. – 448 с. **4. Одриосола М.** Развитие творческого потенциала / М. Одриосола. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2015. – С. 19. **5. Прохазка Дж., Норкросс Дж.** Системы психотерапии / Дж. Прохазка, Дж. Норкросс. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 360 с. **6. Стюарт В.** Работа с образами и символами в психологическом консультировании / В. Стюарт. – М.: Класс, 2010. – 376 с. **7. Ферс Г.** Тайный мир рисунка / Г. Ферс. – СПб.: Дементра, 2003. – 176 с. **8. Яценко Т. С.** Психодинамическая теория: методология и научно-практические результаты / Т. С. Яценко // Психотерапия. – М.: ООО «Гениизус Медиа». – 2012. – №10(18). – С. 81–91. **9. Яценко Т. С.** Теория и практика глубинной психокоррекции. Третья Авт. Школа академіка НАПН України Т. С. Яценко / Сост. А. В. Глузман (и др.). – Ялта: РИО КГУ, 2010. – 202 с. **10. Jacobi J.** The Psychology of C.G.Jung / J. Jacobi – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 53. **11. Johnson D.R.** On the therapeutic action of creative arts therapies: the psychodynamic model. The Arts in Psychotherapy. 1998, 25(2), 85-99 // Karkou V., Sanderson P. Arts Tcherapies. A Research Based Map of the Field. Lnd: Elsevier Churchill Livingstone, 2006. **12. Jung C.** Collected Works, esp. 6./ C.Jung – New York: Pantheon Books Inc., Bollingen Foundation Inc., 1976. – p. 443. **13. Meekums B.** Dance movement therapy/ B. Meekums – Lnd: Sage, 2002. – p.15.

Лісойван О. В. Концептуальні підходи до побудови теоретичної моделі дослідження реконструкції особистісної системи символів

У статті розглядаються різні концептуальні підходи до побудови теоретичної моделі дослідження реконструкції особистісної системи символів. Представлено теоретичну модель реконструкції символів з метою вивчення особливостей подолання особистістю стану дезадаптації. Стверджується, що символ має власний зміст і виступає як

засіб формування нових смислових структур самосвідомості. За допомогою реконструкції символів особистість розкриває неусвідомлені внутрішні процеси та конфлікти, що відкриває простір для її змін та трансформації. Стає можливим більш глибоке розуміння себе особистістю та причини виникнення стану своєї дезадаптації, що призводить до подальшого знаходження шляхів вирішення проблемної ситуації. Стверджується, що реконструкція особистісної системи символів може слугувати чинником подолання стану дезадаптації у зв'язку зі знаходженням невідповідності в особистісних змістах, внутрішньому дисонансі та процесі їх усвідомлення.

Ключові слова: символ, реконструкція символів, теоретична модель, стан дезадаптації особистості.

Лисойван Е. В. Концептуальные подходы к построению теоретической модели исследования реконструкции личностной системы символов

В статье рассматриваются разные концептуальные подходы к построению теоретической модели исследования реконструкции личностной системы символов. Представлена теоретическая модель реконструкции символов с целью изучения особенностей преодоления личностью состояния дезадаптации. Утверждается, что символ имеет собственный смысл и выступает как способ формирования новых смысловых структур самосознания. С помощью реконструкции символов личность раскрывает неосознанные внутренние процессы и конфликты, что открывает простор для ее изменений и трансформации. Становится возможным более глубокое понимание себя личностью и причин появления состояния собственной дезадаптации, что приводит к дальнейшему нахождению путей разрешения проблемной ситуации. Утверждается, что реконструкция личностной системы символов может служить фактором преодоления состояния дезадаптации в связи с нахождением несоответствия в личностных смыслах, внутреннем диссонансе и процессе их осознания.

Ключевые слова: символ, реконструкция символов, теоретическая модель, состояние дезадаптации личности.

Lisoivan O. Conceptual Going near the construction of the Oretical Model of Research of Reconstruction of the Personality System of Symbols

In the article the different concept going is examined near the construction of theoretical model of research of reconstruction of the personality system of symbols. The theoretical model of reconstruction of symbols is presented with the purpose research features of overcoming by personality of the state of deconditioning. It becomes firmly established that a symbol has own sense and comes forward as a method of forming of new semantic structures of consciousness. By means of reconstruction of symbols

personality exposes unconscious internal procession and conflicts, that opens space for her changes and transformation. The deeper understanding becomes possible itself by personality and reasons of appearance of the state of own deconditioning, that results in the further being of ways of decision of problem situation. It becomes firmly established that the reconstruction of the personality system of symbols can serve as the factor of overcoming of the state of deconditioning in connection with being of disparity of personality senses, domestic discord and process of their realization.

Key words: symbol, reconstruction of symbols, adaptation of the person condition.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Прошкін В. В.

УДК 37.018-057.87:004.738.5

В. И. Макаров

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЦИАЛЬНЫХ И ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ

Еще Аристотель называл человека политическим животным. Можно и так сказать. Всем известна фраза другого классика, что жить в обществе и быть свободным от него – нельзя.

Все это так. Влияние общества на индивида, а точнее средств массовой информации, на отдельного человека, а также на группы населения в целом, сейчас является аксиомой. Конечно, социально-политическая психология пытается в этом разобраться. Можно вспомнить Тарда, Лебона и др. [1; 2; 3]. Все эти работы заслуживают вдумчивого изучения.

Однако, массовидные явления – это, скорее всего, предмет изучения социологии. Мы предлагаем, в данной ситуации, воспользоваться не дедукцией – от общего к частному (типа, Ватсон, исходя из вышесказанного, труп находится в клумбе, десять шагов на север), а наоборот, воспользоваться индукцией – от психологических реакций конкретных индивидов, до некоторых обобщений. Конечно, данное противостояние очень условно, оно скорее как способ выделить несколько утверждений.

Мы хотим обозначить не просто влияние внешних факторов на внутреннее состояние личности, но и попытаться проследить результат взаимодействия, который зависит от степени эмоциональной наполненности внешнего воздействия (брат, сват, муж, жена, правительство, президент, АТО, переселенцы и т.д.) с одной стороны, и

личностных особенностей (тип темперамента, уровень самооценки, степень невротизма, самовнушаемость и т.д.) конкретного человека – с другой.

Другими словами, эксториаризация и интериоризация наглядно проявляются в процессе психологического консультирования. Да, были в нашей истории Кашпировский и Чумак. Их влияние на психологию советских граждан, сидящих перед телевизором, несомненно, но, как потом выяснилось, это воздействие – очень даже не однозначное. Телевизионщики вытащили на свет божий чудо – Кашпировского, так надо было. Но он талант, безусловно, решил, что он мессия и т.д. То, что у фанатов были проблемы с головой после его телевизионных сеансов, он во внимание не принимал. Типа, интриги официальной психиатрии и психологии.

Последний довод: на прямом телеэфире, в качестве аргумента он размахивал своей только что напечатанной книжкой. Нужного впечатления этот факт не произвел. Тогда он накаутировал своего оппонента, причем реально и буквально – правой в челюсть.

Дальше – субъективная «карусель». Влияние внешнего на внутреннее... Многим людям (мужикам) хочется выглядеть крутыми, ну, особенно крутыми. Так вот, Кашпировский... Когда он выполнил свою социальную роль, на смену ему пришел А. Чумак.

Ну, как с этим можно смириться? И вот Кашпировский «приседает» со штангой в 250 кг, причем в преклонном возрасте. Своего он добился, опять привлек к себе внимание. В интернете народ горячо обсуждал этот видеоролик, возможно ли такое или нет?

Дело в том, что в видеокартинке было четко видно – гриф штанги не очень-то прогибался под этим огромным весом. Некоторые пользователи говорили, с умным видом, что, мол, современный гриф не очень сгибается. Наивные. Вы бы, ребята, посмотрели, как Дикуль приседал с тем же весом, и как опасно прогибался гриф штанги.

Я, грешный, в свое время «качался» и четко знаю, что гриф может быть жестким или мягким. Но, он не может быть настолько жестким, чтобы не прогибаться, тем более, под таким весом.

Зато внимание. Опять же, внешний фактор действует... Но, как он влияет на внутренний мир, т.е. на мироощущение конкретных людей? Да, есть народные массы. Это хорошо. Народ творит историю... А есть маргиналы. Это, как бы, народ, но неправильный народ. Это плохо. И что с ним делать?

Внешний враг... Это понятно. Это просто как мычание. И этой простотой можно манипулировать. Татаро-монгольское иго отрицательно повлияло на русский народ. В бедах независимой Украины виноват негодяй В. Путин (простите, это не психологическая оценка). А Донецк и Луганск – оккупированные территории, там сплошные враги. Кто-то выехал за эти пределы, округлим – 2 млн. человек. А те, кто остался, ага, – «сепары», и мы их накажем. Пенсию украинскую захотели получать, как и раньше, а мы вам не дадим, потому как враги. Плюс и

денежка идет – государству. И напрасно Европа что-то там говорит, типа, нарушение прав человека...

А налог с работающих пенсионеров? Ну, как бы не враги... А где дополнительные налоги с олигархов, по причине АТО?

Хотя, Харьков и Днепр – остались нашими (украинскими) в значительной степени благодаря усилиям конкретных небедных людей.

А шоколадки из «Рошена» вообще-то вкусные...

Поэтому, взаимосвязь внешнего (социального) и внутреннего (индивидуального) мы попытаемся рассмотреть не в политическом аспекте. Тут субъективный момент просто зашкаливает. Тем более, что «политическая психология» – это, увы, скорее метафора. Согласимся на термин «социально-политическая психология».

Итак, долой от злободневной политики.

Куда? В глубь веков... А там, помимо злодеев феодалов, действовал

несомненный всеми принимаемый фактор, – нечистая сила. Точнее, приведения. Литература о мире трансцендентного довольно обширна. Например, В. Фирсов «Жизнь вне Земли»; К. Вильсон «Мистические силы»; Р. Стеммен «Духи и миры духов»; В. Ландсберг «В поиске...»; Э. Герней, Ф. Майерс, Ф. Подмор «Прижизненные призраки»; Ч. Ледбиттер «Ясновидение»; Ю. Иванов «Человек и его душа. Жизнь в физическом теле и астральном мире»; А. Прийма «Встречи с Нелюдьми» и др. Каждый из авторов пытается показать, как устроен мир трансцендентного. Отметим только, что все разнообразные представления о нездешнем мире очень метафизичны.

Классическое представление о приведении всем известно – это нечто полупрозрачное и совершенно пассивное. Мы видим приведение, но не общаемся с ним, а оно не вступает в коммуникацию с нами.

Я встречался с подобным персонажем в своей психотерапевтической практике и работал с ним, точнее – не с ним, а с клиенткой, которая общалась не по своей воле с этой сущностью. Поучительная история, но об этом чуть позже.

Чтобы не впадать в чистую мистику, попробуем эту тарабарщину ввести в научное русло, хотя это звучит как парадокс. А. Буровский в серии книг «Сибирская жуть» предлагает свою классификацию приведений, с которой можно согласиться. Можно насчитать пять категорий призраков:

1. Классический призрак-голограмма, который больше похож на природное явление, чем на живое существо. Такой призрак можно только видеть, но не вступать в общение.

2. Полупрозрачный классический призрак, который общается с живыми, и порой может сообщить им много полезного.

3. Частичный призрак – сущность, которая кричит, хохочет, шумит, даже зажимает рот, душит и сопит над ухом, но остается невидимой. Очень может быть, тут мы имеем дело с разными сущностями.

4. Вполне материальное существо, которое трудно отличить от живого. Говорит, общается, ходит, вступает в любовные отношения. Иногда бывает крайне опасен.

5. Собственный призрак, то есть двойник того, к кому он является.

Возвращаемся к социальному фактору...

Ко мне обратилась испуганная студентка 3-го курса университета. Запрос: «Хочу избавиться от приведения. Вы можете мне помочь?». Конечно, я сказал, что разбираюсь в приведениях. Хотя мой опыт ограничивался только фразами из «Гамлета» Шекспира, там тень (приведение) отца Гамлета говорит своему неуверенному, рефлексующему сыну: «О, помни Гамлет, произошло ужасное злодейство» и т.д. Тут я исходил из реального образца успешного практикующего психолога в духе нейролингвистического программирования (НЛП). Звучит так: «Ленивый и наглый нэлпер». Такая характеристика идеального психолога-практика выглядит несколько вызывающе и провокационно.

Проясним смысл в духе НЛП. «Ленивый» – это означает не делающий в работе ничего лишнего, только то, что действительно необходимо. Прямо «брита Оккама» в действии. «Наглый» – берется разрешить почти любую проблему. Например, многие соматические болезни можно рассматривать как психологические, работая с ними, соответственно, психологическими средствами – средствами НЛП.

...История девушки оказалась следующей. Каждую ночь к ней дома в комнату являлось приведение, иногда оно садилось на кровать и она чувствовала ледяной холод, исходящий от прищельца. Она молча страдала, крепко зажмурив глаза. Но она чувствовала, чувствовала это присутствие.

Однажды, в какую-то из ночей, она не выдержала этой жуткой неопределенности и открыла глаза. И... чуть не умерла от страха. Приведение как приведение – невысокого роста, в полупрозрачном белом одеянии.

Она приглашала священника, он освятил комнату. Помогло – недели на три, затем все по-прежнему... Она пригласила подружку переночевать, поболтали до полуночи, подруга уснула, а приведение появилось вновь.

Что характерно, когда она уезжала на учебу и ночевала в общежитии, то – никаких проблем. Это-то как раз понятно, какое нормальное приведение (и ненормальное – тоже) поселится в студенческом общежитии?

Откуда все началось?

Когда она была подростком, родители получили квартиру в новом доме, который был построен на месте старого кладбища. По этому поводу жильцы дома, соседи какое-то время судачили, охали и даже ахали. В терминологии транзактного анализа: они структурировали свое время под лозунгом «Разве это не ужасно?». Прошло некоторое время,

жильцы успокоились и вроде бы забыли предшествующую историю дома.

Впечатлительный подросток не забыл, не смог забыть этих обсуждений. Воображение – страшная сила... И, вот результат: randevу с приведением в течении нескольких лет.

Что мы имели? Мы имели воображаемую, субъективную реальность, другими словами – у клиентки «имелось» приведение, которого на самом деле не было. Это было субъективное приведение. Подобные приведения не подходят под предложенную выше классификацию. Но они «существуют». Это «субъективная реальность». Для конкретного человека, как наша студентка, это реальность, на которую она реагировала очень реально. (Прошу прощения за каламбур). Причем, в данном случае речь не идет о патологии. Психиатры могут быть спокойны...

После прояснения смысла запроса остался последний шаг – «изничтожить» коварное приведение. Решение этой задачи оказалось неожиданно (ожидаемо) легким. Мы использовали одну из базовых и самых мощных техник НЛП – «взмах». Именно эту технику, поскольку, как выяснилось, ее ведущая репрезентативная система – визуальная. Ее схема страданий оказалась очень распространенной: вижу (визуально представляю), затем переживаю (боюсь и т.д. – кинестетика).

В результате «взмаха» ее жуткое полупрозрачное приведение стало просто белого цвета (на самом деле – какая разница, какого цвета, это ее индивидуальная подсознательная реакция). Главное, оно в новом образе (по одежке встречают) перестало быть жуткой сущностью и исчезло. Жаль, оно исчезло без запаха серы.

Вся встреча проходила довольно буднично: от начала сессии и до завершения – 48 минут.

Довольные друг другом, мы расстались. Это был последний день занятий в университете. Летние каникулы...

Прошло несколько месяцев. Как –то захожу я в одну из аудиторий и вижу ее. Взлохмаченная, глаза как плоски, впечатление такое, что ее атакуют несколько приведений разом. Что случилось, я ведь уничтожил все приведения? Выяснилось, что я тут не причем. Просто ей предстояло сдавать экзамен у преподавателя, который (которая) славился своей непредсказуемостью поведения во время проведения экзаменов, и, соответственно, при выставлении оценок.

Причем, о страшных приведениях девушка давно забыла.

Вот, это наглядный пример взаимодействия социального (внешнего) воздействия, в нашем случае – это разговоры о кладбище и злой преподаватель, и внутреннего (субъективного) – реакции на эти факторы.

Можно говорить не так подробно в этом русле о психотерапевтических техниках вообще, о философских и религиозных учениях, помогающим в той или иной степени, людям. Все эти учения,

подходы, несмотря на разнообразие в объяснении личности и ее совершенствовании, объединяет одно – интеграция эмоций. Наиболее четко, наглядно действие этого психологического механизма проявляется при использовании некоторых техник НЛП («взмах», «коллапс якорей» и др.).

Взаимосвязь между внешним и внутренним отражена и на уровне пословиц: «На миру и смерть красна!», «Ради красного словца не пожалеет родного отца!».

Эта же взаимосвязь проявляется в глобальном феномене, сопровождающем человека всю жизнь – страхе.

Мы исходим из того, что страх – эмоция, возникающая в ситуациях угрозы биологическому или социальному существованию индивида и направленная на источник действительной или воображаемой опасности.

Конкретные страхи и фобии очень разнообразны, как разнообразна наша жизнь. При желании можно насчитать несколько десятков или даже сотен их проявлений.

В моей психологической практике большинство клиентов жаловалось на страх темноты, высоты, собак, одиночества, воды, лифтов, мужчин. Встречались и нестандартные страхи: боязнь манекенов, водопроводных труб, утюга, убийства собственных младенцев, неумения говорить «нет».

Так вот, в большинстве случаев они не могли объяснить причины своих страхов. В некоторых случаях они вспоминали, какая конкретная ситуация «запустила» их проблему. Типа: «Мне было шесть лет, я шла к бабушке через двор, где гуляли куры. И, вдруг, Шарик, большой, черного цвета набросился на меня с громким лаем и укусил за левую пятку. С тех пор я боюсь собак любого цвета».

Все ясно и не нужен психоанализ. Причина понятна без всякого гипноза и анализа сновидений, и потока сознания. Но, в том то и дело, что в большинстве случаев понимание внешнего фактора, запускающего дальнейшие проблемы личности (страх в данном случае), никак не помогает избавиться от страха.

Характерный пример: обратилась студентка с проблемой страха высоты.

Бойтся высоты, со временем – все больше и больше. Уже бойтся выходить на балкон. А дальше – еще хуже. Бойтся засыпать, потому что перед сновидением она проваливается куда-то вниз...

Причины проблемы непонятны. Но, не в этом дело (если не вспоминать подходы психоанализа).

Мы использовали, ясное дело, интеграцию эмоций. Технические моменты я опускаю. Единственное, что могу сказать. Интеграция отрицательного состояния клиентки происходило не буквально с состоянием спокойствия («Спокойствие, только спокойствие...»), а с состоянием более эмоционально насыщенным, это может быть ощущение торжества, гордости, а так же ощущение смешного. Для

интеграции мы использовали образ ее в шикарном платье (выпускной вечер в школе) – сильная положительная эмоция. И вот она сидит в этом нездешнем убранстве, опустив ноги в таз с горячей водой – виртуальное расслабление. Помогло... По горячим следам мы попытались вылезть в окно на четвертом этаже учебного корпуса, чтобы проверить полученный результат. Увы, не получилось. Окна были забиты наглухо.

Прошло несколько недель. Встречаю ее в коридоре, она радостно бросается мне навстречу: «Я вспомнила, почему я боялась!». Оказывается, она с группой студентов пару месяцев назад перелезала в общежитии по внешней стороне из одной секции в другую, это был девятый этаж.

Теперь вспомним внутренние факторы реагирования, т.е. личностные особенности. Одной из базовых работ в этом отношении является книга Фрица Римана «Основные формы страха». Что интересно, в интернете у читателей, она получила высшую оценку – 5 баллов. Чего не бывает в оценивании даже самых крутых детективов. Актуальная тема...

Типы личности (в зависимости от формы страха):

1. Шизоидная личность. Страх перед близостью в межличностных отношениях. Здесь завышенное стремление к сохранению независимости.

2. Депрессивная личность. Здесь страх утраты. Отсюда – стремление объединиться с другими людьми. Они стремятся достичь максимальной близости и, по возможности, удержать ее.

3. Личности с навязчивостями. Страх перед изменениями. Это переоценка потребности в собственной безопасности. Поэтому они хотят формировать партнерские отношения по своей воле. Отсюда вытекает потребность властвовать и подчиняться силе.

4. Истерические личности. Страх перед окончательностью, перед ограничением стремления к свободе. Они яркие, живые, способные к интенсивной кратковременной любви. В художественной литературе – это Скарлетт в романе Митчелл «Унесенные ветром». И, как не странно, старуха в «Сказке о рыбаке и рыбке».

Отметим, что этот четвертый тип (особенно девушки) очень часто наиболее привлекателен в эмоциональном плане для противоположного пола.

Так вот, одни и те же внешние факторы по разному влияют на индивидов, в зависимости от их личностных особенностей. Это бытовой факт, который подтверждается научными исследованиями.

Особенно важно учитывать эту закономерность в работе практического психолога, где личность психолога сама по себе является важным фактором достижения успеха.

Список использованной литературы

1. Тард Г. Преступность толпы / Г. Тард // Социальные этюды. – СПб., 1902. – 112 с. 2. Лебон Г. Психология народов и масс / Г. Лебон. –

СПб : Макбет, 1995. – 203 с. 3. **Московичи С.** Век толпы / С. Московичи. – М. : «Центр психологии и психотерапии», 1996. – 142 с.

Макаров В. І. Психологічні особливості взаємозв'язку соціальних та індивідуальних факторів

В статті розглядаються деякі соціальні фактори, які прямо або опосередковано впливають на емоційне самопочуття людей й, відповідно на їх сприйняття дійсності взагалі, та на поведінку в конкретному середовищі, зокрема. Пропонується варіант класифікації такого спірного та недостатньо вивченого соціально-психологічного явища, як привиди. Розкриті психологічні особливості взаємодії та взаємовпливу соціальних факторів особистих особливості студентської молоді. Розглядаються зміст та особливості даної взаємодії. Розкриті деякі психологічні механізми терапевтичної допомоги в залежності від ведучої репрезентативної системи клієнтів. Описуються деякі окремі техніки психокорекції у руслі нейролінгвістичного програмування, відповідно до роботи зі страхами. Уточнюються види та форми страху, які безпосередньо зв'язані з типом особи. Цей тип, в першу чергу, діагностується через переважні в нього форми страху. Ці зовнішні форми мають чітку картину виникнення.

Ключові слова: соціальні фактори, особисті особливості, психотерапія.

Макаров В. И. Психологические особенности взаимосвязи социальных и индивидуальных факторов

В статье рассматриваются некоторые социальные факторы, которые прямо или косвенно влияют на эмоциональное самочувствие людей и, соответственно, на их восприятие действительности вообще, и на поведение в конкретной среде, в частности. Предлагается вариант классификации такого спорного и недостаточно изученного социально-психологического явления, как привидения. Раскрыты психологические особенности взаимодействия и взаимовлияния социальных факторов на личностные особенности студенческой молодежи. Рассматриваются сущность и особенности данного взаимодействия. Раскрыты некоторые психологические механизмы терапевтической помощи в зависимости от ведущей репрезентативной системы клиентов. Описываются некоторые отдельные техники психокоррекции в русле нейролингвистического программирования, применительно к работе со страхами. Уточняются виды и формы страха, которые непосредственно связаны с типом личности. Этот тип, в свою очередь, диагностируется через преобладающие у него формы страха. Эти внешние формы имеют четкую картину возникновения.

Ключевые слова: социальные факторы, взаимодействие социального и индивидуального, личностные особенности, психотерапия.

Makarov V. Psychological Features of Interrelation of Social and Individual Factors

This article discusses some of the social factors that directly or indirectly affect the emotional well-being of people and, consequently, on their perception of reality in general, and on the behavior of a particular environment in particular. A version of the classification of such a controversial and insufficiently studied socio-psychological phenomena as ghosts. Reveals the psychological characteristics of interaction and mutual influence of social factors on the personal characteristics of students. The essence and features of the interaction. Revealed some of the psychological mechanisms of therapeutic care depending on the leading representative client system. It describes some of the individual psycho-correction techniques in line with neurolinguistic programming, in relation to the fears. Specifies the types and forms of fear, which are directly related to the type of personality. This type is in turn diagnosed by his dominant form of fear. These external forms have a clear picture of the occurrence.

So, for the schizoid personality is characterized by fear perel intimacy in interpersonal relationships. At the level of behavior - an exaggerated desire to preserve independence. In the depressive personality is dominated by the fear of loss. Therefore, it tends to unite with other people. Individuals with obsessions are characterized by a fear of change, due to the revaluation in its own security needs. Therefore, they are eager to form partnerships on their own for the hysterical personality is crucial fear of finality, to the restriction of the desire for freedom.

Key words: social factors, individual and social interaction, personality traits, psychotherapy.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

Рецензент – д.п.н., проф. Савченко С. В.

УДК 378.18

Н. В. Репкина

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ СТАНОВЛЕНИЯ
СТУДЕНТА КАК СУБЪЕКТА УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Последнее время все отчетливее обнаруживается противоречие между возрастающими требованиями, которые предъявляет общество к специалистам во всех сферах жизни уровнем их подготовки, который обеспечивает современная высшая школа. Решающим фактором успешности профессиональной деятельности оказываются такие

качества специалиста, которые характеризуют его как субъекта деятельности, способного самостоятельно ставить и решать профессиональные задачи, брать на себя ответственность за результаты их решения, в то время как профессиональное образование традиционно ориентировано главным образом на формирование у студента необходимых профессиональных знаний, умений и навыков.

Преодоление этого противоречия предполагает радикальную перестройку профессионального образования, которая может быть успешной только в том случае, если она будет опираться на реальное понимание процесса становления субъекта учебно-профессиональной деятельности и соотношения этого процесса с овладением профессиональными знаниями, умениями и навыками. В современной психологии отсутствует единое понимание категории субъекта: оно выстраивалось на основе различных методологических и теоретических предпосылок в психологических школах Б. Ананьева, Л. Выготского, А. Леонтьева, С. Рубинштейна и Д. Узнадзе [1; 2; 3; 4; 5], и далее развивалось их учениками и последователями (К. Абульхановой-Славской., А. Брушлинским В. Петровским 1980, В. Татенко, 1996 В. Слободчиковым и др.) [6; 7; 8; 9; 10]. Разделяя точку зрения А. Брушлинского на субъекта деятельности, как субъекта созидания, творчества, инноваций [7], мы исходили из положения А. Карпова о том, что непосредственным основанием такой деятельности является некоторая целостная система интегративных психических процессов [11], ядро которой, мы полагаем, составляют процессы понимания, мотивации и целеполагания. Эти психические процессы опираются на определяющую рефлексию и, в свою очередь, подчиняют себе первичные психические процессы (восприятия, мышления, памяти, внимания, эмоций и т.д.), существенно перестраивая их.

С позиций культурно-исторической теории Л. Выготского [2], и психологической школы А. Леонтьева [3]. развитие индивида рассматривается как процесс становления субъекта предметно-преобразовательной деятельности, который на определенной ступени становится субъектом жизни в разнообразных ее проявлениях. Для обеих указанных выше психологических концепций характерно понимание сущности человека как автора творчества, созидания, преобразования. Индивид, осуществляющий активность, которая сводится к воспроизведению, тиражированию того, что было открыто, согласно В. Кудрявцеву. выступает не в качестве ее субъекта, автора, а носителя, «актора», функционера [12].

К моменту поступления в школу у ребенка складывается психологическая структура, характеризующая его как субъекта. Однако решающее значение в появлении возможности самоизменения принадлежит процессу открытого, прямого взаимодействия ребенка с культурой, которая входит в жизнь ребенка прежде всего в виде норм, регулирующих способы разнообразных практических действий (чтение,

счет, письмо и т.д.), поведение, отношения между людьми. От того, какая сторона этих простейших норм – их смысл или операционная структура – откроется перед ребенком при знакомстве с ними, зависит, с одной стороны, то влияние, которое окажут эти нормы на развитие ребенка, а с другой стороны, его отношение к ним, которое быстро перерастет в отношение к культуре в целом и к учению, содержанием которого является эта культура.

Основу содержания образования, особенно начального, составляют технологический компонент культурных норм и образцы их реализации. Учебные задачи на усвоение частных способов действия обеспечивают развертывание учебной активности репродуктивного типа. Взаимодействие между учителем и учеником имеет характер руководства и подчинения, его форма – монологического обмена учебной информацией. Внешняя оценка результатов образования осуществляется на основании его стандартов. Реализующий эту парадигму, согласно А. Асмолову, адаптивно-дисциплинарный подход [13] изменяет свои формы и некоторые особенности в зависимости от требований исторической эпохи и этапа образования (дошкольное, школьное, и т.д.).

Перенесение центра тяжести в содержании образования на технологическую составляющую культуры и недооценка ее смыслового компонента принципиально изменяет условия развития субъекта по сравнению с дошкольным возрастом, в результате чего происходит существенная перестройка его психологической структуры. Так как учебные задачи на усвоение способа действия не обеспечивают выявления и понимания смысла усваиваемого действия, то этот базовый компонент психологической структуры субъекта-дошкольника не получает дальнейшего развития и очень быстро утрачивает свое значение, и школьник опирается в своих действиях не на понимание смысла действия, а на его операциональный состав. Это приводит к перестройке восприятия, мышления, и памяти, которые, утрачивая свою содержательность, все в большей степени ориентируются на формальные признаки, с помощью которых задаются способы действия. Не получает развития рефлексия, что отражается на особенностях самосознания. Содержательный мотив «Я сам», характеризующий самосознание дошкольника, и не реализованный в обучении преобразуется в мотив самоутверждения в социальной среде, ориентированный на внешнюю оценку результатов действия, независимо от их содержания и способов получения («Я не хуже других»). Этот мотив оказывается не только побудительным, но и одним из главных смыслообразующих мотивов учения. При этом самооценка его реализации является формальной и неадекватной. Таким образом, есть все основания утверждать, что включение в традиционную систему обучения приводит не к дальнейшему развитию структуры субъекта, сложившейся к концу

дошкольного віку, а к її інтенсивній перестройке в структуру функціонера, актора, але ніяк не суб'єкта навчальної діяльності.

Внаслідок слабкості смислового компонента ця структура, особливо в період свого становлення, який продовжується до кінця підліткового віку, не забезпечує повноцінного розвитку суб'єкта. Теоретично, враховуючи особливості ведучої діяльності, можна передбачити можливість компенсації в старшому шкільному віці, і розвиток якостей суб'єкта к початку навчання в ВУЗе.

Однак, лонгитюдне дослідження розвитку навчальної мотивації студентів психологів, проведене під нашим керівництвом на протязі чотирьох років магістром психології А. Коваленко, показало, що кількість студентів, у яких виявлені реально діючі, смислообразуючі внутрішні мотиви навчальної діяльності, становить всього 20% від числа первокурсників [14]. Ці, на перший погляд занижені результати, однозначно співпадають з даними, отриманими С. Занюк [15]. При цьому академічна успішність студентів визначається, перш за все, особливостями мотивації: для «сильних» студентів характерна внутрішня мотивація, пов'язана з самим змістом діяльності: їм необхідно оволодіти професією на високому рівні. Що стосується «слабких» студентів, то їх мотиви в основному зовнішні, ситуативні: Для таких студентів, в першу чергу, важливо уникнути осуду і покарання за погану навчання, не втратити стипендії і т.п. Особливо враховує на себе увагу той факт, що на протязі навчання кількість студентів з змістовними внутрішніми мотивами практично не змінюється.

Лонгитюдне дослідження розвитку рефлексії студентів психологів, проведене під нашим керівництвом на протязі чотирьох років магістром психології Н. Івасенко, підтвердив і обґрунтував зазначені вище результати, показало, що кількість студентів, у яких виявлена особистісна рефлексія на високому рівні розвитку невелика – не перевищує 9 відсотків, і, як це ні парадоксально, має тенденцію к зниженню на наступних курсах [16].

Було розроблено і проведено достатньо результативний тренінг з метою розвитку рефлексії і мотивації студентів-психологів. Однак, проведення тренінгу окремо по підвищенню рівня мотивації, окремо – по розвитку рефлексії, потребує спеціальних витрат часу, зусиль викладачів або підготовлених студентських кураторів і подолання суттєвих організаційних труднощів. Є і більш глибокі проблеми. Тренінги розвитку мотивації з великою ймовірністю можуть розвинути ті мотиви, які А. Леонтьєв називав «знайомими», а не смислообразуючими мотивами [3]. Тренінг по розвитку рефлексії буде спрямований на розвиток особистісної рефлексії або рефлексії в сфері комунікації, але не на розвиток змістовної визначаючої рефлексії, яка є одним з системообразуючих якостей суб'єкта навчальної діяльності.

Для того чтобы студент смог стать субъектом учебно-профессиональной деятельности как субъектом созидания, профессионального творчества, инноваций, самоизменения, недостаточно провозглашения этой деятельности ведущей. «Ведущая деятельность никак не может быть наличной деятельностью отдельного индивида (в которую он попал или в которую его вставили), как и группы индивидов, отнесенных к этому возрасту. Эта деятельность (как совместная деятельность участников образовательного процесса) должна специально *проектироваться и культивироваться в качестве возрастно-нормативной*, в рамках определенных ценностных оснований и целевых ориентиров развития» [17, с. 42–43].

Мы полагаем, что подлинное решение проблемы возможно только при кардинальном изменении стратегии образования, которое должно действительно стать направленным на развитие субъекта как на свою основную, непосредственную цель. Основу содержания такого образования составляют предметные основания ситуаций действия и целостных систем. Учебную активность поисково-содержательного типа определяют учебные задачи на понимание смысла ситуаций действия и целостных систем, и определение возможных целей и способов их преобразования. В процессе решения таких учебных задач между учителем и учеником складываются отношения делового сотрудничества, приобретающие форму учебного диалога. Наконец, оценка результатов такого образования, то есть результаты развития как субъекта и личности, не может опираться на какие бы то ни было стандарты, а должна быть строго индивидуальной. В настоящее время разработана и реализуется система начального обучения, соответствующая этой образовательной парадигме и активно разрабатывается и внедряется такая системы для основной школы – это система Д. Эльконина – В. Давыдова, разрабатывавшаяся с 60-х г.г., и с 2004 года являющаяся официально представленной в отечественном образовательном пространстве. В условиях такого обучения уже к концу начальной школы у учеников в основном формируется психологическая структура субъекта учебной деятельности, что создает необходимые предпосылки для становления студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности [18].

Поскольку система развивающего обучения в указанном варианте в Луганской области практически не представлена, и в других областях охватывает далеко не весь контингент школьников, возникает необходимость компенсации неполноценного развития субъекта учебной деятельности уже при получении высшего образования. Если ядром профессионального образования, согласно А. Асмолову, останется обучение как «снабжение ответами без поставленных (студентом – авт) вопросов» [13, с. 12] («вопросы к лекции», которые ставит преподаватель, не являются вопросами студентов), сохранится адаптивно-дисциплинарный подход, произойдет становление не

субъекта, а «актера», исполнителя. Учитывая, что в основе субъекта лежит целостная система интегративных качеств, ядро которой составляют процессы понимания, мотивации и целеполагания, изменение субъекта учебной деятельности заключается не в усвоении знаний, а в понимании их смысла, систему учебно-профессиональных задач необходимо выстраивать как систему задач на понимание предметных оснований различных профессиональных действий, их смыслов. Организация такой системы задач и деятельности студентов-психологов по их постановке и решению, оценке результатов и т.д. является проблемой дальнейшего исследования.

Исходя из сказанного, можно сделать следующие выводы.

Успешность профессиональной деятельности определяют субъектные качества, профессиональное образование же традиционно ориентировано главным образом на формирование у студента профессиональных знаний, умений и навыков.

Понимая субъекта деятельности, как субъекта созидания, творчества, инноваций, мы исходили из положения о том, что непосредственным основанием такой деятельности является целостная система интегративных психических процессов, ядро которой составляют процессы понимания, мотивации и целеполагания.

Субъект учебной деятельности формируется к концу младшего школьного возраста в условиях развивающего обучения по системе Д. Эльконина – В. Давыдова, в подростковой и старшей школе продолжается его становление, и к моменту обучения в ВУЗе он имеет предпосылки стать полноценным субъектом учебно-профессиональной деятельности. Стихийность формирования учебной деятельности в процессе школьного обучения приводит к тому, что в студенческую жизнь входит большинство вчерашних школьников, не ставших субъектами учебной деятельности. Исследование показало, что реально действующие, смыслообразующие внутренние мотивы учебной деятельности, представлены у 20% первокурсников, личностная рефлексия на высоком уровне развития у 9%, и на протяжении обучения показатели практически не меняются. Тренинги развития мотивации и рефлексии решают эту проблему частично.

Учитывая, что в основе субъекта лежит целостная система интегративных качеств, ядро которой составляют понимание и определяющая рефлексия, учебно-профессиональную деятельность в Вузе нужно выстраивать как систему учебно-профессиональных задач, которые являются не задачами на усвоение понятия, а задачами на понимание предметных оснований действия, его смысла. Организация такой системы задач и деятельности студентов-психологов по их постановке и решению, оценке результатов и т.д. является проблемой дальнейшего исследования.

Список використаної літератури

1. **Ананьев Б. Г.** О проблемах современного человекознания : монография / Б. Г. Ананьев – М.: Наука, 1977 – 272 с.
2. **Выготский Л. С.** Собр. соч. В 6 т. Т. 3 / Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1982-1984.
3. **Леонтьев А. Н.** Избранные психологические произведения: в 2-х т., / А. Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983 – 320 с.
4. **Рубинштейн С. Л.** Человек и мир : монография / С. Л. Рубинштейн – М.: Наука, 1997 – 190 с.
5. **Узнадзе Д. Н.** Общая психология. Т. XIV. / Д. Н. Узнадзе. – 1940. – 510 с.
6. **Абульханова К. А.** Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды / К. А. Абульханова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с.
7. **Брушлинский А. В.** Психология субъекта / А. В. Брушлинский. – отв. ред. В. В. Занкал. – СПб.: Изд-во «Алетейя», 2003. – 272 с.
8. **Петровский В. А.** Личность в психологии: парадигма субъектности. : монография / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 1996. – 512 с.
9. **Татенко В. А.** Психология в субъектном измерении : монография / В. А. Татенко – К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
10. **Слободчиков В. И.,** Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995.
11. **Карпов А. В.** Психология рефлексивных механизмов деятельности. : монография / А. В. Карпов. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 424 с.
12. **Кудрявцев В. Т.** Личностный рост ребенка в дошкольном образовании : монография / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева, И. Л. Кириллов – М.: Институт дошкольного образования и семейного воспитания РАО; АНО «Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева», 2005 – 390 с.
13. **Асмолов А. Г.,** Ягодин Г. А. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора – к диагностике развития) / А. Г. Асмолов, Г. А. Ягодин. – 1921. – С. 6–13.
14. **Коваленко А. Ю.** Развитие учебной мотивации и академическая успешность. / А. Ю. Коваленко // Матеріали V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Перший крок у науку». – Том 12. Наукове студентське товариство ЛНУ імені Тараса Шевченка м. Луганськ, 2010 – С. 38 – 40.
15. **Занюк С. С.** Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. С. Занюк; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 20 с.
16. **Ивасенко Н. В.** Развитие рефлексии у студентов – психологов в процессе получения профессионального образования / Н. В. Ивасенко // 15 Всеукраїнської науково-практичної конференції «Перший крок у науку» Луганськ, 2010, Т. 12 – С. 6–8.
17. **Слободчиков В. И.** Категория возраста в психологии и педагогике развития / В. И. Слободчиков

// Вопр. психол. – 1991 – №2. – С.37–49. **18. Репкина Н. В.** Проблема субъекта в теории учебной деятельности. / Н. В. Репкина // Вісник Харківського національного університету. – 2010 – № 913 – серія Психологія – випуск 44 – С. 148–152.

Репкіна Н. В. Психологічні передумови становлення студента як суб'єкта учбово-професійної діяльності

У статті показано, що суб'єкт вчення характеризується цілісною системою інтеграційних психічних процесів, де центральною ланкою є визначальна рефлексія, розуміння мотивація і цілепокладання. Аналізуються результати лонгитюдного дослідження розвитку учбової мотивації і рефлексії студентів психологів, проблеми і можливості становлення студента як суб'єкта. Розкрито, що самозміна суб'єкта учбової діяльності полягає не в засвоєнні знань, а в розумінні їх сенсу, що обумовлює необхідність учбово-професійну діяльність у Внз вибудовувати як систему учбово-професійних завдань, які є не завданнями на засвоєння поняття, а завданнями на розуміння предметних підстав дії, його сенсу.

Ключові слова: суб'єкт учіння, визначальна рефлексія, учбова діяльність, процес розуміння, мотивація, цілепокладання.

Репкина Н. В. Психологические предпосылки становления студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности

В статье показано, что субъект учения характеризуется целостной системой интегративных психических процессов, где центральным звеном являются определяющая рефлексия, понимание, мотивация и целеполагание. Анализируются результаты лонгитюдного исследования развития учебной мотивации и рефлексии студентов психологов, проблемы и возможности развития студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности. Раскрыто, что изменение субъекта учебной деятельности заключается не в усвоении знаний, а в понимании их смысла, что обуславливает необходимость учебно-профессиональную деятельность в Вузе выстраивать как систему учебно-профессиональных задач, которые являются не задачами на усвоение понятия, а задачами на понимание предметных оснований действия, его смысла.

Ключевые слова: субъект учения, определяющая рефлексия, интегративные психические процессы, учебная деятельность, процесс понимания, мотивация, целеполагание.

Repkina N. The Psychological Preconditions of Student Formation as the Subject of Learning Professional Activity

In the given article the problem of student formation as the subject of learning professional activity is studied. The subject of learning activity is formed by the end of the young school age in the conditions of complete realization of developing education according to Elkonin-Davydov system, at

secondary and high school its formation continues, and by the moment of studying at higher educational institutions the student can become a full subject of learning professional activity. The spontaneity of learning activity formation during school studying causes the fact that many schoolchildren become students not having become the subjects of learning activity. Thus the longitudinal studies of learning motivation development and reflection among students psychologists showed that only 20% of freshmen have functioning meaningful inner motives of learning activity, 9% have a personal reflection at the high level, and during the study the figures almost don't change.

Trainings of motivation development partly solve this problem. Taking into consideration that the basis of the subject is a holistic system of integrative qualities which core quality is understanding and defining reflection, the alteration of the subject of learning activity lies not in knowledge acquiring, but in understanding its meaning, that is why the learning professional activity at the higher educational institutions should be built as the system of learning professional tasks which aim not at concept understanding but at the understanding subject base of action and its meaning.

Key words: students education, subject of the learning, determining reflection, learning activity, understanding process, motivation.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2016 р.

Прийнято до друку 30.09.2016 р.

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

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. **Акименко Ольга Олексіївна** – старший викладач кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

2. **Вдовиченко Олена Мирославівна** – аспірант МАУП, асистент кафедри медичної біології Національного медичного університету імені О. О. Богомольця.

3. **Веремєєва Маргарита Вячеславівна** – викладач кафедри романо-германської філології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

4. **Горбаль Ірина Степанівна** – кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології та психотерапії Українського Католицького Університету.

5. **Гордійчук Світлана Вікторівна** – кандидат біологічних наук, доцент кафедри природничих та соціально-гуманітарних дисциплін, проректор з навчальної роботи КВНЗ «Житомирський інститут медсестринства» Житомирської обласної ради.

6. **Греб Марія Михайлівна** – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри української мови та методики викладання фахових дисциплін Бердянського державного педагогічного університету, член-кореспондент Української академії акмеології

7. **Григоренко Валерія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музично-теоретичної і художньої підготовки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

8. **Докучаєва Вікторія Вікторівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

9. **Драчук Юрій Захарович** – доктор економічних наук, доцент, професор кафедри бізнес-адміністрування та корпоративної безпеки Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса).

10. **Желанова Вікторія Вячеславівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка.

11. **Заблоцький Андрій Русланович** – аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

12. **Заїка Анна Юріївна** – аспірант кафедри педагогіки і психології Національного університету «Києво-Могилянська академія».

13. **Ігнатенко Катерина Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

14. **Калаур Світала Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

15. **Коваленко Вікторія Євгенівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри корекційної освіти та спеціальної психології Харківської гуманітарно-педагогічної академії.

16. **Коробка Лариса Миколаївна** – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії психології мас і спільнот, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України.

17. **Кравчишина Олена Олександрівна** – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

18. **Литвинова Наталія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

19. **Лісойван Олена Валеріївна** – аспірант лабораторії психології спілкування НАПН України, практичний психолог спеціалізованої школи № 52.

20. **Макаров Володимир Іванович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

21. **Мельник Світлана Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

22. **Муромець Вікторія Григорівна** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри управління Київського університету імені Бориса Грінченка.

23. **Мхитарян Ольга Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики навчання мови та літератури Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

24. **Олексюк Наталія Степанівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

25. **Отрощенко Наталія Леонідівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

26. **Плахотський Олександр Віталійович** – старший викладач кафедри теорії і практики початкової освіти Державного вищого навчального закладу «Донбаський державний педагогічний університет».

27. **Починкова Марія Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

28. **Рассказова Ольга Ігорівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

29. **Рассказова Поліна Ігорівна** – аспірант кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

30. **Репкіна Наталія Володимирівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

31. **Сав'юк Лариса Олександрівна** – кандидат технічних наук, доцент кафедри інформаційно-телекомунікаційних технологій та систем Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

32. **Снітко Єлизавета Олександрівна** – кандидат технічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

33. **Сорока Ольга Вікторівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

34. **Степаненко В'ячеслав Володимирович** – кандидат біологічних наук, доцент, завідувач кафедри лабораторної діагностики, хімії та біохімії ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

35. **Степаненко Вікторія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

36. **Тунтусва Світлана Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

37. **Федотова Тетяна Володимирівна** – асистент кафедри психології ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

38. **Циган Ніна Валентинівна** – аспірант кафедри державної служби, адміністрування та управління ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», координатор проекту «Укріплення сім'ї» МБФ «СОС-Дитячі містечка».

39. **Чепіга Віталій Трохимович** – доцент кафедри музики і хореографії ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

40. **Чепіга Ігор Віталійович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління освітою ПВНЗ «Краматорський економіко-гуманітарний інститут»

41. **Черв'якова Наталія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

42. **Чернецька Юлія Іванівна** – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки

Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради.

43. **Чуркіна Вікторія Григорівна** – кандидат наук з мистецтвознавства, доцент кафедри виховання й розвитку особистості КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти».

44. **Шехавцова Світлана Олександрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри романо-германських мов ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

45. **Юрків Ярослава Ігорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 6 (303) жовтень 2016

Частина III

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **О. Л. Караман**
к. п. н., доц. **Я. І. Юрків**

Здано до склад. 30.08.2016 р. Підп. до друку 30.09.2016 р.
Формат 60x84 1/8.Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 35,3. Наклад 200 прим. Зам. № 323.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
пл. Гоголя, 1, м. Старобільськ, 92703. т/ф: (06461) 2-16-02.
e-mail: luguniv.info.edu@gmail.com
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.